

AGENDAS POLÍTICAS GLOBAIS E LOCAIS E AS PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO

Organizadoras

Marilene Gabriel Dalla Corte

Rosane Carneiro Sarturi

Leandra Bôer Possa

AGENDAS POLÍTICAS GLOBAIS E LOCAIS E AS PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO

Organizadoras

Marilene Gabriel Dalla Corte

Rosane Carneiro Sarturi

Leandra Bôer Possa

2019
São Paulo



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados
Copyright do texto © 2019 os autores e as autoras
Copyright da edição © 2019 Pimenta Cultural

Esta obra é licenciada por uma *Licença Creative Commons: by-nc-nd*. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelo autor para esta obra. Qualquer parte ou a totalidade do conteúdo desta publicação pode ser reproduzida ou compartilhada. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade do autor, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

Comissão Editorial Científica

Alaim Souza Neto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Alexandre Antonio Timbane, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil
Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil
Aline Corso, Faculdade Cenecista de Bento Gonçalves, Brasil
André Gobbo, Universidade Federal de Santa Catarina e Faculdade Avantis, Brasil
Andressa Wiebusch, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Angela Maria Farah, Centro Universitário de União da Vitória, Brasil
Anísio Batista Pereira, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Arthur Vianna Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Beatriz Braga Bezerra, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Bernadette Beber, Faculdade Avantis, Brasil
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil
Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Cleonice de Fátima Martins, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil
Dayse Sampaio Lopes Borges, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
Delton Aparecido Felipe, Universidade Estadual do Paraná, Brasil
Dorame de Miranda Carvalho, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Elena Maria Mallmann, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Elisiene Borges leal, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Elizabete de Paula Pacheco, Instituto Federal de Goiás, Brasil
Emanoel Cesar Pires Assis, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Francisca de Assiz Carvalho, Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
Gracy Cristina Astolpho Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Handerson Leylton Costa Damasceno, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Heloisa Candello, IBM Research Brazil, IBM BRASIL, Brasil
Inara Antunes Vieira Willerding, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil
Jeronimo Becker Flores, Pontifício Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Joelson Alves Onofre, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil
Joselia Maria Neves, Portugal, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal



Júlia Carolina da Costa Santos, Universidade Estadual do Maro Grosso do Sul, Brasil
Juliana da Silva Paiva, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil
Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Laionel Vieira da Silva, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Lidia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Ligia Stella Baptista Correia, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Luan Gomes dos Santos de Oliveira, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Lucas Rodrigues Lopes, Faculdade de Tecnologia de Mogi Mirim, Brasil
Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Universidade Federal de Goiás; Instituto Federal de Goiás., Brasil
Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Marcio Bernardino Sirino, Universidade Castelo Branco, Brasil
Marcio Duarte, Faculdades FACCAT, Brasil
Marcos dos Reis Batista, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil
Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal
Marília Matos Gonçalves, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil
Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Michele Marcelo Silva Bortolai, Universidade de São Paulo, Brasil
Midierson Maia, Universidade de São Paulo, Brasil
Patricia Bieging, Universidade de São Paulo, Brasil
Patricia Flavia Mota, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Patricia Mara de Carvalho Costa Leite, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Ramofly Ramofly Bicalho, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Rarielle Rodrigues Lima, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Ricardo Luiz de Bittencourt, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil
Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista, Brasil
Tadeu João Ribeiro Baptista, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Tarcísio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Thais Karina Souza do Nascimento, Universidade Federal Do Pará, Brasil
Thiago Barbosa Soares, Instituto Federal Fluminense, Brasil
Valdemar Valente Júnior, Universidade Castelo Branco, Brasil
Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Wellton da Silva de Fátima, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Wilder Kleber Fernandes de Santana, Universidade Federal da Paraíba, Brasil



Direção Editorial Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Editoração eletrônica Matheus Vieira Moraes
Ligia Andrade Machado

Imagens da capa e do projeto gráfico Designed by:
kjpargeter / Freepik
starline / Freepik

Editora executiva Patricia Bieging

Revisão as organizadoras

Organizadoras Marilene Gabriel Dalla Corte
Rosane Carneiro Sarturi
Leandra Bôer Possa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A265 Agendas políticas globais e locais e as práticas contemporâneas em educação. Marilene Gabriel Dalla Corte, Rosane Carneiro Sarturi, Leandra Bôer Possa, organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. 817p.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-7221-045-4

1. Educação. 2. Política. 3. Contemporâneo. 4. Conhecimento. 5. Gestão. 6. Docente. I. Corte, Marilene Gabriel Dalla. II. Sarturi, Rosane Carneiro. III. Possa, Leandra Bôer. IV. Título.

CDU: 37.01
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.454

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766-2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



2019



SUMÁRIO

Apresentação	17
--------------------	----

SEÇÃO I

POLÍTICAS GLOBAIS, AGENDAS PARA A EDUCAÇÃO E REDES INTERNACIONAIS DE CONHECIMENTO

Capítulo 1

POLÍTICA DE <i>ACCOUNTABILITY</i> E SEUS IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE	22
---	----

Micheli Bordoli Amestoy

Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto

Capítulo 2

“GOLPE A GOLPE, VERSO A VERSO”: <i>EM DEFESA DO PLURILINGUISMO</i> NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	37
---	----

Marcus Vinicius Liessem Fontana

Angelise Fagundes

Capítulo 3

INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA ENTRE PAÍSES EMERGENTES: <i>ESTUDO</i> <i>DE CASO DO BRASIL COM OS DEMAIS</i> <i>PAÍSES MEMBROS DOS BRICS DURANTE</i> <i>OS GOVERNOS LULA E DILMA</i>	57
---	----

Larissa Cristina Dal Piva Moreira

Sônia Maria Ranincheski

Capítulo 4

REDES INTERNACIONAIS DE COOPERAÇÃO EDUCACIONAL: <i>PROCESSOS</i> <i>DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO</i> <i>SUPERIOR EM CONTEXTOS EMERGENTES</i>	73
---	----

Lucas Gonçalves Abad

Maurício Aires Vieira

Marília Costa Morosini



Capítulo 5

INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: *PRINCIPAIS PRODUÇÕES
CIENTÍFICAS NO BRASIL*..... 89

Simone da Rosa Messina Gomez

Odílio da Silva Santos

Elisiane Machado Lunardi

Capítulo 6

REDES DE COOPERAÇÃO
UNIVERSITÁRIA NO SUL GLOBAL 103

Fernanda Ziani Mendes

Marilene Gabriel Dalla Corte

SEÇÃO II

POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

Capítulo 7

A EXPERIÊNCIA COM ARTE
E A FORMAÇÃO HUMANA: *CRIANÇAS
E JOVENS DE PROJETOS SOCIAIS
DO BRASIL E MOÇAMBIQUE/ÁFRICA*..... 120

Valéria Pinheiro

Tatiane de Freitas Ermel

Capítulo 8

RELAÇÕES FAMILIARES
E ESCOLARIZAÇÃO DE IRMÃOS
ADOLESCENTES DE PESSOAS COM TEA:
UM ESTUDO DE CASO 135

Rayssa Reck Brum

Andressa Nascimento dos Santos

Tatiane Pinto Rodrigues

Carlo Schmidt



Capítulo 9

ACESSO E PERMANÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES
DE ENSINO SUPERIOR 150

Ana Carolina Michelin Silveira
Fabiane Adela Tonetto Costas

Capítulo 10

EL DESAFÍO DE EDUCAR
EN CONTEXTOS DE DESIGUALDAD 161

Pablo Daniel García

Capítulo 11

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (INCLUSIVAS)
NAS AULAS DE LÍNGUAS NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 176

Michele Oliveira Rocha
Fabiane Romano de Souza Bridi

Capítulo 12

A EMERGÊNCIA DAS POLÍTICAS
DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE
PARA SURDOS NO BRASIL 192

Mônica Zavacki de Moraes
Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Capítulo 13

A INCLUSÃO DE ALUNOS
REFUGIADOS NO CONTEXTO
ESCOLAR: REFLEXÕES INICIAIS
A PARTIR DE UMA ANÁLISE DAS LEIS
DA EDUCAÇÃO E DE INICIATIVAS
INSTITUCIONAIS..... 206

Vinícius Alves da Silva
Poliana Fabíula Cardozo



Capítulo 14

TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DA APRENDIZAGEM E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	221
--	-----

Andryella Dotto
Andréa Tonini

SEÇÃO III

GESTÃO DE INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E BOAS PRÁTICAS

Capítulo 15

O PERFIL DOS DIRETORES ESCOLARES BRASILEIROS.....	237
--	-----

Antônio de Souza Júnior
Sirley Terezinha Filipak
Egon Lotário Jagnow

Capítulo 16

REDES AMBIENTAIS E A SOCIALIZAÇÃO: A BUSCA DE UM MEIO AMBIENTE SUSTENTÁVEL ATRAVÉS DAS PESQUISAS EM REDES DE AMBIENTALIZAÇÃO NACIONAIS E INTERNACIONAIS	252
---	-----

Gabriela Andrighe Colombo
Silvia Regina Canan
Leandro José Piovesan

Capítulo 17

OS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E A INTERLOCUÇÃO COM O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO	265
--	-----

David Jorge Rodrigues Hatsek
Francine Mendonça da Silva
Guilherme da Silva Kieling
Marilene Gabriel Dalla Corte



Capítulo 18

NARRATIVAS DE PROFESSORES GESTORES ACERCA DA GESTÃO DA E NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CONTEXTOS EMERGENTES: <i>A PRODUÇÃO DOS SABERES DOCENTES DA GESTÃO</i>	285
<i>Andiara Dewes</i> <i>Doris Pires Vargas Bolzan</i>	

Capítulo 19

EDUCAÇÃO E TRABALHO: <i>O NEOPRODUTIVISMO E OS IMPACTOS NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA</i>	301
<i>Andreia Vedoin</i> <i>Liliana Soares Ferreira</i>	

Capítulo 20

EVASÃO DISCENTE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DO CAMPUS ITAQUI DA UNIPAMPA: <i>A FASE DE CONSTRUÇÃO DE DADOS EM UM ESTUDO DE CASO</i>	316
<i>Felipe Batista Ethur</i> <i>Maria de Lourdes Pinto de Almeida</i> <i>Rosane Carneiro Sarturi</i>	

Capítulo 21

A GESTÃO ESCOLAR E A POLÍTICA PÚBLICA DE PROGRESSÃO CONTINUADA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	330
<i>Kátia Rezende Rodrigues</i> <i>Elisiane Machado Lunardi</i>	



Capítulo 22

DESAFIOS NO PLANEJAMENTO E NA REALIZAÇÃO DAS AÇÕES ESCOLARES PARA A GESTÃO DO CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA	345
--	-----

Luís Eduardo da Silva
Maria Eliza Rosa Gama

Capítulo 23

UM ESTUDO DOS PROCESSOS DE RECONHECIMENTO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM OFERTA CONTÍNUA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB	360
--	-----

Odílio da Silva Santos
Maria Luiza Figueiredo Heine

Capítulo 24

CURRÍCULO EM AÇÃO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE ACERCA DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA-RS	373
--	-----

Patrícia dos Santos Zwetsch
Rosane Carneiro Sarturi

Capítulo 25

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: DA INVISIBILIDADE A CURRICULARIZAÇÃO	388
---	-----

Rubya Mara Munhóz de Andrade
Eloisa Maria Wiebusch
Marília Costa Morosini

Capítulo 26

GESTÃO PATRIMONIAL E QUALIDADE DE VIDA DO SERVIDOR: UM DESAFIO ÀS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	402
---	-----

Sandro Rogério Finger
Leandra Bôer Possa



Capítulo 27

O IMPACTO DAS AVALIAÇÕES
INSTITUCIONAIS NO TRABALHO
DOS PROFESSORES DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO
DE SANTA MARIA/RS

417

Daniele Rorato Sagrillo

SEÇÃO IV

GESTÃO DAS PRÁTICAS NOS CONTEXTOS DA SALA DE AULA

Capítulo 28

A GESTÃO PEDAGÓGICA E O PROCESSO
DE ENTURMAÇÃO NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL

430

Fernanda da Costa da Silva

Ana Carla Hollweg Powaczuk

Capítulo 29

A CURIOSIDADE INFANTIL COMO
EIXO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

444

Jéssica Ribeiro Pippi

Ana Carla Hollweg Powaczuk

Capítulo 30

A IMPORTÂNCIA DOS REGISTROS
DIÁRIOS NOS PROCESSOS
DE ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DA PEDAGOGIA
EAD/UFSM.....

460

Magda Schmidt

Beatriz de Araújo Simon

Taciana Camera Segat



Capítulo 31

ELEMENTOS INDICATIVOS PARA
A IMPLEMENTAÇÃO DA QUALIDADE
DA EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA
NA CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS
DE EDUCAÇÃO INFANTIL..... 471

Andressa Wiedenhoft Marafiga

Maiara Luisa Klein

Priscila Arruda Barbosa

Taciana Camera Segat

Capítulo 32

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
APRENDENDO COM OS BEBÊS,
CRIANÇAS PEQUENAS E SUAS CULTURAS 484

Daliana Löffler

Capítulo 33

UMA EXPERIÊNCIA DE ESCUTA E RESPEITO
ÀS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 497

Rosicleia Machado Virago

Magda Schmidt

Graziela Franceschet Farias

SEÇÃO V

**POLÍTICAS, PRÁTICAS DE FORMAÇÃO
E TRABALHO DOCENTE**

Capítulo 34

A TESSITURA DA PROFESSORALIDADE:
DESAFIOS DA INICIAÇÃO NA DOCÊNCIA 510

Ana Carla Hollweg Powaczuk

Doris Pires Vargas Bolzan

Evanir Agostinho Oliveira



Capítulo 35

A INFLUÊNCIA DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA
NAS PRÁTICAS DOCENTES 524

Vanessa Weber

Cláudia Ribeiro Bellochio

Capítulo 36

RESSIGNIFICANDO MEMÓRIAS NA GESTÃO
ESCOLAR: OS GESTORES E AS GESTORAS
FRENTE À POLÍTICA DE INCLUSÃO 539

Bruna Viedo Kich

Jorge Luiz da Cunha

Capítulo 37

CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:
CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS
DA REDE ESTADUAL DE SANTA MARIA/RS 552

Hellen de Prá da Rosa

Doris Pires Vargas Bolzan

Capítulo 38

A FORMAÇÃO PERMANENTE
NA CONSTRUÇÃO DIALÓGICO-PEDAGÓGICA
DE UMA UNIDADE DE AÇÃO DOCENTE:
INTERLOCUÇÕES ENTRE AS PRIMEIRAS
ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA 566

Nathana Fernandes

Rosane Carneiro Sarturi

Capítulo 39

O PNAIC COMO ESPAÇO PARA
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO INFANTIL..... 580

Aline Klimeck Fragoso

Taciana Camera Segat



Capítulo 40

CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DOS PLANEJAMENTOS DOS PROFESSORES EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO	595
--	-----

Ana Elise Rodrigues Brum

Rosangela Alfaro Vizzotto

Maria Eliza Rosa Gama

Capítulo 41

LUGAR DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO INICIAL DO LICENCIADO EM QUÍMICA DA ATUALIDADE	608
--	-----

Fernanda Monteiro Rigue

Adriana Moreira da Rocha Veiga

Capítulo 42

IMPLICAÇÕES DAS ATIVIDADES REALIZADAS POR BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	624
---	-----

Eduarda Bassan Trindade

Guilherme Baumann Achterberg

Luciana Bagolin Zambon

Capítulo 43

AS PESQUISAS SOBRE TRABALHO DOCENTE: CARACTERIZAÇÃO DE ESTUDOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS NACIONAIS	639
--	-----

Lisandra Almeida Lisovski

Eduardo Adolfo Terrazzan



Capítulo 44

PROGRAMA PROFUNCIONÁRIO: <i>OLHARES DE EGRESSAS</i>	654
--	-----

*Michele Roos Marchesan
Silvana Neumann Martins*

Capítulo 45

CONTEXTOS EDUCACIONAIS EMERGENTES: <i>UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM DOCENTES E ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR</i>	670
--	-----

*Mônica Possebon
Maria Helena Ludwig
Doris Pires Vargas Bolzan*

Capítulo 46

MNEMOSYNE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: <i>ENTRE O ESPAÇOTEMPO DAS VIOLÊNCIAS ESCOLARES VIVIDAS E (RE)PRODUZIDAS</i>	685
--	-----

*Viviane Martins Vital Ferraz
Cádia Carolina Morosetti Ferreira
Rosane Carneiro Sarturi*

Capítulo 47

PNAIC: <i>UM OLHAR PARA OS ALUNOS COM DIFICULDADES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM</i>	700
--	-----

*Rudyaine da Silva Schmitz
Fabiane Romano de Souza Bridi*

Capítulo 48

REVISITANDO O CÍRCULO DA PAZ A PARTIR DA TRAJETÓRIA AUTOBIOGRÁFICA	715
---	-----

*Fátima Aparecida Militz de Oliveira
Lorena Inês Peterini Marquezan*



Capítulo 49

VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL,
PLANO DE CARREIRA E PISO
DO MAGISTÉRIO: *INTERFACES TEÓRICAS* 728

Martha Izabel Pauler Najar

Hivi de Jesus Souto Koppe

Elisiane Machado Lunardi

SEÇÃO VI

TECNOLOGIAS DIGITAIS, MÍDIAS, CULTURA E EDUCAÇÃO

Capítulo 50

AS POLÍTICAS PÚBLICAS
DE EDUCAÇÃO MEDIADAS PELO
JORNAL “MUNDO JOVEM”, 1978-1988 744

Diosen Marin

Jorge Luiz da Cunha

Capítulo 51

POLÍTICAS PÚBLICAS DE TIC
NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA..... 759

Daniele dos Anjos Schmitz

Gabriele dos Anjos Schmitz

Ana Cláudia Oliveira Pavão

Capítulo 52

REALIDADES E DESAFIOS
NAS WEBRÁDIO DAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS DO BRASIL 773

Angélica Moreira Pereira

Capítulo 53

PRODUSAGE DE VIDEOAULA
COMO RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS 787

Bibiana Alvez Veleza

Sabrina Bagetti

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS 803



APRESENTAÇÃO

A produção científica, nos dias atuais, tem sido questionada por algumas esferas da sociedade brasileira. Diante dos questionamentos, nos sentimos responsáveis em mostrar para, esta parcela da sociedade, a capacidade produtiva das Ciências em Educação, a movimentação que as universidades, grupos de pesquisa e pesquisadores realizam para mobilizar conhecimentos. Conhecimentos que partem da problematização, dos desafios e das práticas nos temas que envolvem as políticas educacionais, as instituições responsáveis pela educação no país, a gestão educacional e os princípios educativos em uma sociedade que necessita formar para a condição humana do presente e do futuro.

Pesquisar em educação é investigar, sobretudo, com e como trabalhadores da educação, encontrar possibilidades em que a pesquisa, ao produzir análises político-pedagógicas, tanto dos sistemas educacionais brasileiros como de outros países, nos leve a alternativas em relação ao que fazemos, a como nos constituímos sujeitos e profissionais que, nas instituições educacionais – da Educação Infantil à Educação Superior – medeiam, arranjam e organizam aquilo que é definido nas macropolíticas internacionais e nacionais. Ou seja, aqueles trabalhadores que as transformam em micropolíticas educacionais, por meio da gestão dos sistemas educacionais, das instituições, dos currículos formativos, até chegar à gestão da sala de aula e dos processos de ensino e de aprendizagem.

Por isso, a temática que articula os textos deste livro foi definida como: *Agendas Políticas globais e locais e as práticas contemporâneas em educação*, e, nesse sentido, organizamos seis seções que passamos a apresentar.

Na *primeira seção*, colocamos a disposição dos leitores interessados, seis artigos que versam sobre: a problematização da política de *accountability* e seus impactos na prática dos docentes; a defesa do plurilinguismo na educação brasileira; o desafio da internacionalização universitária durante os governos Lula e Dilma, a partir de um estudo do Brasil e dos países



que compõem o BRICs; a evidência da cooperação educacional nas redes de internacionalização da educação superior; o apanhado das principais produções científicas no Brasil sobre a internacionalização na Educação Superior; e, as práticas de cooperações e redes universitárias no sul global. Chamamos esta seção de *Políticas globais, agendas para a educação e redes internacionais de conhecimento*.

Na *segunda seção*, os leitores irão encontrar textos que congregam a temática das *Políticas de inclusão educacional*. São oito artigos de autores nacionais e internacionais que estabelecem reflexões sobre: a comparação educacional entre Brasil e África na experiência da arte como formação humana; a problematização e o desafio de educar em contextos de desigualdade; a emergência das políticas de educação bilíngue para surdos no Brasil; a inclusão de estudantes refugiados e reflexões sobre as leis e iniciativas de instituições educacionais brasileiras; e, ainda, textos com algumas especificidades interessantes: relações familiares e de escolarização de irmãos de pessoas com transtornos do espectro autista; práticas pedagógicas inclusivas de línguas nos Anos Finais do Ensino Fundamental; transtornos específicos de aprendizagem e o atendimento educacional especializado; e, acesso e permanência de pessoas com deficiência nas instituições de Ensino Superior.

Na *terceira seção*, sob o subtítulo *Gestão de instituições educacionais: desafios, perspectivas e boas práticas*, estão à disposição, dos leitores interessados, doze artigos que ampliam a análise para as instituições escolares e universitárias, bem como, para os conselhos de educação brasileiros. Ali, as problematizações dos textos passam por: apontar um perfil profissional dos diretores escolares brasileiros; a problemática da sustentabilidade ambiental e as pesquisas em redes de ambientalização nacionais e internacionais; a participação do Conselho Municipal de Educação e as possibilidades de interlocução com o sistema municipal de educação; os contextos emergentes na Educação Superior na narrativa de gestores das instituições superiores; o problema do neoprodutivismo na gestão da escola pública; a gestão escolar e seu papel na progressão continuada nos ciclos de alfabetização; o desafio da gestão curricular no Ensino Médio da escola pública; o caso da Universidade do estado da Bahia/Brasil quanto ao reconhecimento de



cursos de licenciatura; a gestão do currículo na Educação Infantil; os desafios da extensão universitária e a passagem da invisibilidade para a curricul平りcação desta; e, o desafio de gestar o patrimônio das Universidades públicas tomando em conta a qualidade de vida do servidor.

A quarta seção é dimensionada para a discussão da *Gestão das práticas nos contextos de sala de aula* e são apresentados aos leitores seis textos que congregam temáticas como: os processos gestão da enturmação nos anos finais do Ensino Fundamental; o registro diário como gestão do conhecimento nos estágios supervisionados do Curso de Pedagogia EAD da UFSM; os indicadores da implementação e qualidade da educação na primeira infância a partir da narrativa de professores da Educação Infantil; a docência na Educação Infantil quando está se destinada a bebês e crianças pequenas; e, o desafio da experiência de escuta e respeito às crianças na Educação Infantil.

Na quinta seção entra em cena textos que problematizam *Políticas e práticas de formação e trabalho docente*. Ali são encontrados textos reflexivos sobre a tessitura da profissionalidade na iniciação a docência; a problematização de certa crença de autoeficácia nas práticas docentes; a análise de ressignificações quanto à política de inclusão nas memórias de gestores; os modos de pensar das professoras da Rede Estadual de Santa Maria quanto ao ciclo de alfabetização; a construção didático-pedagógica como formação permanente dos docentes da primeira etapa da Educação Básica; a formação de professores de Educação Infantil no PNAIC; as características de um processo de elaboração coletiva de planejamentos dos professores em uma escola pública de Ensino Médio. Ainda, o conhecimento pedagógico na formação inicial do licenciado em química; a atividade de bolsistas de iniciação científica e suas implicações na formação de professores; a pesquisa sobre outras pesquisas publicadas em periódicos brasileiros sobre o trabalho docente; olhares de egressos sobre o Programa Profucionário da Universidade do Vale do Taquari – Univates; os contextos emergentes no Ensino Superior a partir de um estudo exploratório com docentes e estudantes; a problematização do espaçotempo das violências escolares vividas e reproduzidas; o desafio do PNAIC para o trabalho com



os alunos com dificuldades de aprendizagem; a utilização do círculo da paz como formativa pela trajetória autobiográfica; e, os desafios em torno do plano de carreira do magistério e a valorização profissional.

A sexta e última seção é composta por quatro textos que versam sobre: as políticas públicas de educação mediadas pela revista Mundo Jovem entre os anos de 1978 a 1988; as políticas de TIC na educação brasileira; a realidade e os desafios que as Universidades Federais brasileiras com relação aos seus webrádios; e, a Produsage – modelo alternativo de produção e circulação de conhecimento – de videoaulas como Recursos Educacionais Abertos. A sexta seção nomeamos *Tecnologias digitais, mídias, cultura e educação*.

Por fim, o que queremos com esta coletânea é brindar com os leitores e autores. Brindar tem o sentido de comemorar com bom êxito este livro, porque foi a esperança que nos mobilizou organizá-lo. A organização desta coletânea construída, por uma decisão compartilhada, com docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), nos fazem, ainda, escrever dos princípios que nos guiaram, quais seja: cooperação, colaboração e relações com os outros e com nós mesmos. Nossa preocupação não é, portanto, justificar para parte da sociedade que nos contesta, a produção científica que nos assemelha ou que nos une. O que nos mobiliza, sim, é compreender que podemos com esta coletânea somar e multiplicar as possibilidades de que, aquilo que produzimos juntos e em rede de pesquisadores, chegue a outros tantos leitores e pesquisadores que queiram, junto conosco, pensar de outros modos múltiplos campos e temáticas de pesquisa e atuação: a educação, as políticas públicas de educação, a gestão educacional e institucional, a inclusão e a formação docente.

Boa leitura... Continuamos... com a esperança de multiplicar lutas e relações de nós e de outros com a pesquisa.

Marilene Gabriel Dalla Corte
Rosane Carneiro Sarturi
Leandra Bôer Possa
(Organizadoras)



The background features a dark red field with a pattern of small, out-of-focus light dots. A large, curved, wireframe sphere is visible on the left side, its surface composed of a network of interconnected nodes and lines. A horizontal teal band spans the middle of the image, containing the main title text. A solid white vertical bar is positioned on the right side of the image.

POLÍTICAS GLOBAIS, AGENDAS PARA A EDUCAÇÃO E REDES INTERNACIONAIS DE CONHECIMENTO



01

Micheli Bordoli Amestoy
Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto

POLÍTICA DE ACCOUNTABILITY E SEUS IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.454.22-36

APRESENTAÇÃO

As políticas neoliberais têm sido caracterizadas pela promoção de mecanismos de mercado no Estado, promovendo privatizações e competições entre serviços e empresas baseadas em princípios gestacionais preocupados com as lógicas da eficácia e da eficiência. Dentro de um Estado Neoliberal com políticas de *accountability* na educação, o Estado estabelece os princípios e as bases da avaliação, elabora, aplica, corrige, afere e divulga os resultados.

A partir dos resultados obtidos, as escolas são conduzidas a realizar uma prestação de contas, buscando alternativas e estratégias com o objetivo de reverter números que não foram desejáveis para as exigências dessa lógica competitiva de mercado atribuída aos resultados das avaliações. O Brasil já possui instrumentos de avaliações externas (desenvolvidos fora do ambiente escolar) como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) desde a década de 90 e cada vez mais, de acordo com Sudbrack e Cocco (2014, p. 350) “[...] temos presenciado e participado de avaliações de alunos, de professores e de instituições, as quais têm exaltado a competitividade, a seleção dos indivíduos e responsabilizado cada vez mais os docentes pelos baixos índices de aprendizagem”.

O atual contexto político brasileiro tem como alicerce políticas neoliberais inspiradas em uma economia capitalista global. Autores como Ball (1999, 2014), McLaren (1999), Lima (2005), Afonso (2001, 2003, 2013) e Freitas (2012, 2014) realçam a crescente colonização das políticas públicas educacionais pelos imperativos da economia a nível mundial.

Porém, não se pode deixar de mencionar a lógica de mercado que hoje predomina não só na política econômica, mas também nas relações e políticas sociais e que têm adentrado os meios acadêmicos, influenciando a formulação de políticas públicas e a concepção de perspectivas de gestão



do Estado e de administração da educação. Segundo Sander (2005), as palavras-chave dessas propostas são: eficiência econômica, competitividade e lucratividade, descentralização e privatização, qualidade total, padrões internacionais e avaliação de desempenho.

No Brasil a influência da economia na educação começou vagarosa, mas hoje, seguramente, a nossa educação pode ser considerada como um subsetor da economia, aos olhos do poder executivo do País. Isso porque, cada vez mais vemos imperar decisões nas políticas educacionais com preocupações e valores de mercado e não pedagógicos.

Nas palavras de Saviani (2007, p. 1253):

[...] uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável.

Diante disso, nossa ênfase nesse texto dirige-se para as relações estabelecidas entre a política de *accountability* – associada às avaliações externas – e o cotidiano da escola, elencando questões importantes que estão por trás desse tipo de política como, por exemplo, a existência de rankings/classificações das escolas, premiações/bonificações para escolas e professores, cobranças por bons resultados, entre outros.

Para tanto analisaremos como um grupo de professores, da rede municipal de ensino da cidade de Santa Maria/RS interpreta as avaliações externas e quais suas implicações para a escola básica.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: DA GESTÃO DEMOCRÁTICA A MERITOCRACIA NA EDUCAÇÃO

A partir do Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014) fica clara a adoção da meritocracia para a educação do País e com ela as



consequências das responsabilizações, em alguns estados mais do que em outros, mas presente na maioria deles. Para Afonso (2013, p.280) o que está em curso “[...] é uma estratégia de exacerbação e diversificação de lógicas neoliberais de transnacionalização da educação, com ênfase na privatização, mercadorização e mercantilização”.

A gestão democrática da educação está prevista desde a Constituição Federal (CF) de 1988 que estabelece os princípios sobre os quais o ensino deve ser ministrado. Dentre eles, destaca-se a gestão democrática do ensino público, na forma da lei. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei 9394/96, no Art. 2, inciso oitavo, estabelece dentre os princípios e fins da educação nacional a gestão democrática do ensino público e, no Art. 14, define as normas de gestão democrática para os sistemas de ensino da educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: “I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, a gestão democrática pode ser entendida como meio pelo qual todos os atores sociais que compõem o processo educativo participam da escolha e definição dos rumos que a instituição escolar deve seguir, de maneira a concretizar as ações e decisões construídas, pensadas e executadas de forma coletiva e participativa.

Em contrapartida, o PNE (2014-2024) apresenta uma dualidade de perspectivas para a educação. Em algumas metas do plano é possível identificarmos claramente uma autoria de identidade mais democrática e ao mesmo tempo um perfil meritocrático, como exposto na meta 19 ao assegurar:

[...] condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, o PNE apresenta uma visão antagonista aos princípios básicos da gestão democrática: coletividade e participação. Uma vez que a



meritocracia valoriza o rendimento individual em detrimento da coletividade. A escolha por uma administração gerencial na educação fica clara nesse documento ao estimular metas e estratégias (termos corriqueiros no meio empresarial) para a próxima década. Isso porque, tais modelos gerenciais são baseados na qualidade e no mérito e os problemas da educação ficam reduzidos a problemas técnico-gerenciais.

Nesse sentido, ações notadamente gerencialistas são apresentadas como solução para todos os problemas da educação pública, articuladas, como se sabe, a partir de pressupostos da eficiência, dos resultados, da avaliação e da competência (HYPOLITO, 2010). Outra posição representativa sobre a prática do gerencialismo na educação é defendida por Davies (2005, p. 8). Segundo ele “a linguagem e as práticas do gerencialismo neoliberal são sedutoras. Elas estabelecem as bases para novos tipos de sucesso e reconhecimento”.

O gerencialismo difunde-se no campo educacional disseminando princípios orientados pela eficiência financeira (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011). Sobre a mercantilização dos profissionais do setor público, Ball (2012, p. 40) destaca que a prática na sala “[...] é cada vez mais ‘composta’ de respostas às novas exigências externas. Os professores são considerados e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais eles são considerados como técnicos pedagógicos”.

A implementação de uma gestão por resultados em um sistema educacional, em especial o do Brasil, aparenta ter menos relações e preocupações com questões propriamente educativas e muito mais com questões financeiras e mercadológicas em busca de uma nova governabilidade para a educação pública. Segundo Ball (2014, p.68) “a força e a lógica bruta de desempenho são difíceis de evitar [...] estruturas sociais e relações sociais são substituídas por estruturas informacionais. O ponto é que nos tornemos calculáveis ao invés de memoráveis”.



CAMINHOS DA PESQUISA

Esse trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado que tem como questão-chave investigar quais as tensões e limites das políticas de *accountability* e seus desdobramentos no trabalho docente e na gestão educacional no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS.

A razão desse estudo justifica-se pelo fato do município de Santa Maria/RS apresentar um plano de ações dirigido pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), em que elencam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como eixo para a caracterização das escolas com melhor qualidade de ensino no município.

Além disso, há o mecanismo explícito de meritocracia com premiações a partir das melhores performances, tanto para docentes quanto para as equipes diretivas das escolas, promovendo a competição entre professores e escolas da rede, o que caracteriza a aplicação de uma política com mecanismos de *accountability* no município.

O *locus* da investigação desse estudo foram duas escolas municipais identificadas como Escola A (EA) e Escola B (EB), onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito professoras (sendo quatro de cada escola), e duas diretoras, que serão aqui identificadas, respectivamente do P1 ao P8 (código para professoras) e DEA e DEB (código para diretoras) nos excertos citados.

As escolas selecionadas apresentaram o primeiro e segundo maior IDEB da cidade no ano de 2015, com os índices de 7,5 e 7,1 respectivamente. Os sujeitos selecionados foram professoras das disciplinas de Português e Matemática avaliadas na Prova Brasil, e Ciências, dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e professoras dos anos iniciais (5º ano) que atuam também na coordenação dos anos iniciais no turno inverso.



A Prova Brasil é um exame com periodicidade bianual contendo questões de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socio-econômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar. É aplicada censitariamente aos alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, em escolas urbanas e rurais que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Os resultados da Prova Brasil juntamente com os dados do Censo Escolar são utilizados no cálculo do IDEB, criado no ano de 2007 com a pretensão de ser o indicador da qualidade das escolas.

As transcrições das entrevistas foram analisadas a partir da Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (2011, p. 15) a análise de conteúdo “é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Essa análise está organizada em torno de três polos cronológicos: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A partir da leitura e análise das transcrições emergiram as seguintes categorias e subcategorias: categoria 1 - percepções sobre as avaliações externas e as subcategorias (significado do termo avaliar, utilidade e utilização das avaliações externas e confiabilidade dos resultados) e categoria 2 – Regulação, Responsabilização e *Accountability* e as subcategorias (estímulo à obtenção de 'bons' resultados, efeito dos rankings e divulgação dos resultados, incentivos às escolas). As seções a seguir sintetizam as análises dos dados das categorias 1 e 2 (um e dois) e abarcam trechos selecionados das entrevistas transcritas, com destaque em negrito para momentos importantes das falas dos entrevistados.

AVALIAÇÕES EXTERNAS: ENTRE O POLÍTICO E O PEDAGÓGICO

As avaliações externas constituem-se em políticas públicas que estão em processo de desenvolvimento desde a década de 1990. Ao longo dos



anos, as avaliações foram perdendo seu caráter relacional aluno/professor, com vistas à orientação da aprendizagem, passando a se concentrar no desempenho institucional e dos sistemas. Abaixo podemos ver as concepções de utilização e utilidade das avaliações externas a partir das falas das professoras P2, P7 e P8:

Menos para índices e mais pra melhora na educação realmente, bem isso, na verdade eles se preocupam só com os índices, eles se preocupam com os números, e não com o fator qualitativo (P7EB, 2018).

[...] no fim viram só números (P2EA, 2018).

[...] é mais um ranqueamento [...] não pode ser só uma questão de ranqueamento, tem que ter essa visão de ser uma avaliação diagnóstica do que pode ser feito para melhorar, que a partir dessas avaliações sejam criadas metas e ações (P8IEB, 2018).

O SAEB foi estabelecido em 1990 e as primeiras amostragens vieram entre 1993 e 1995. Desde 1995, adota a Teoria de Resposta ao Item (TRI), possibilitando as comparações entre os resultados das avaliações ao longo do tempo. Em 1998 nasce o ENEM e em 2005, o SAEB passa a ser composto por duas avaliações complementares: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil.

A partir de 2007, com a portaria nº 10, de 24 de abril é criada a Provinha Brasil, um instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias e obrigatórias, que fornece informações sobre o processo de alfabetização e de matemática aos professores e gestores das redes de ensino. No mesmo ano (2007) é instituído o IDEB, indicador criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com foco em dois conceitos importantes: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações - SAEB para as unidades da federação e para o País, e Prova Brasil para os municípios.

No ano de 2013 ocorreu uma importante mudança na estrutura do SAEB: a inclusão da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) por meio da Portaria nº 482, 07/06/2013, sendo uma avaliação destinada aos alunos



do 3º ano do ensino fundamental. Uma prova censitária em que os alunos das escolas públicas são avaliados quanto ao nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática. No trecho selecionado a seguir é possível perceber a confrontação realizada pela professora P4 da Escola A com relação a ausência da parte diversificada e de outras disciplinas nessa avaliação externa:

[...] existe dentro da própria legislação a parte da diversificação da educação, como que isso é avaliado? Não é avaliado [...] em relação às áreas de conhecimento que são avaliadas, porque só português e matemática? Porque as outras áreas não? Para mim as outras áreas também teriam sentido, se tu for ver a unificação do currículo (P4EA, 2018).

Catani, Oliveira e Dourado (2002) salientam que “a avaliação educacional pode servir, por um lado, para o controle e regulação por parte do Estado e, por outro, como mecanismo de introdução da lógica do mercado, visando a maior competição e desempenho, além de reforçar valores como individualismo, meritocracia e competência”. Quando as professoras foram questionadas com relação ao recebimento de incentivos e prêmios a maioria das respostas foram pela igualdade de oportunidades, com incentivos para todas as escolas. Apenas a professora P6 da Escola B respondeu dentro de um contexto meritocrático como demonstra o trecho: “[...] *que todas tivessem a mesma chance de receber, agora já que é quase uma competição, é justo as que forem melhor receber*” (P6EB, 2018).

Neste sentido, o que estamos presenciando é uma distorção entre os conceitos, em que a concepção de qualidade está intrinsecamente relacionada às avaliações e recaindo, sobre escolas e professores, metas que devem ser alcançadas em cada um dos níveis educacionais. O conjunto de intervenções consequentes de uma política de *accountability* demonstra um caráter meritocrático, uma vez que incita a competitividade entre os membros do corpo docente, e entre escolas.

A avaliação em si eu acho boa, porque é bom quando alguém nos diz alguma coisa, a avaliação é um processo, mas o que se faz com essa avaliação eu acho muito complicado. Quando gera competição, gera o conteúdo pelo conteúdo, não adianta ter só o conteúdo ou trabalhar só aquilo que é proposto



por eles se isso não condiz com a tua realidade (DEA, 2018).

Gerou muito mais das escolas um clima de competição, muitas vezes um clima pesado, muitas coisas a gente evita de participar porque fica um clima muito chato (DEA, 2018).

Nesta perspectiva, as influências e impactos dos modelos de políticas de *accountability* nos sistemas educacionais são complexos. Segundo Freitas (2013, p.350):

[...] Uma coisa é a cultura de avaliação que defendemos, outra coisa é a cultura de auditoria que a *accountability* traz. São duas coisas diferentes. Sou favorável à cultura da avaliação, mas não sou favorável à cultura da auditoria – auditoria pesada em cima da escola, dos profissionais, das redes. Há outras maneiras de nos relacionarmos com esses profissionais. Não precisa ser pela via da auditoria. Então, o embate é este: recusamos a cultura de auditoria, mas aceitamos a cultura de avaliação. São duas formas diferentes de ver a questão.

POLÍTICA DE ACCOUNTABILITY E O COTIDIANO DA ESCOLA: A RACIONALIDADE ADMINISTRATIVA VERSUS A RACIONALIDADE PEDAGÓGICA

No Brasil, o processo de internacionalização das reformas educacionais passa a introduzir medidas de impacto na educação a partir de 1990 e desde então, a política de *accountability* vem sendo discutida a partir de uma variedade de abordagens e perspectivas nem sempre convergentes e comumente associadas a um discurso pouco democrático e orientadas por reformas na administração pública (SCHNEIDER; NARDI, 2014).

Afonso (2009) sugere não traduzir o termo, pois assim reforça a ideia de que deve significar algo mais do que prestação de contas, e que é necessário uma articulação e integração entre o que ele considera os três pilares estruturantes de um modelo de *accountability*: avaliação, prestação de contas e responsabilização/consequências. Para o autor, na ausência de um desses pilares, teríamos apenas formas parcelares de *accountability* e não um sistema completo.



A criação do Prêmio Qualidade da Educação em Santa Maria por meio da lei nº 5341/2010, institucionaliza uma política de *accountability* no município. É possível identificarmos os pilares da *accountability*, com a avaliação pautando políticas de ações educacionais, ou seja, as escolas são avaliadas a partir do desempenho dos alunos nas avaliações externas e os resultados dessas avaliações são publicados e divulgados (prestação de contas) pela mídia e as consequências (simbólicas) são sanções (recompensas) em forma de bônus às escolas com as melhores notas. O que não quer dizer que por serem consequências simbólicas não trazem efeitos para as escolas, professores e gestores, uma vez que gera competição entre escolas da rede municipal de ensino.

Destacamos, como exemplo dessas consequências simbólicas, trechos das falas das professoras P1, P2 e P3 e da Diretora da Escola A e da professora P8 da Escola B quando questionadas se as escolas municipais de Santa Maria eram estimuladas a obter bons resultados nas avaliações externas:

São, porque tem um prêmio e eu não acho justo esse prêmio, mas é bom porque quando ganha tem um dinheirinho né (P3EA, 2018).

O estímulo era o dinheiro (DEA, 2018).

[...] a escola tem bons professores, funciona de um jeito diferente, e está inserida dentro de uma outra realidade [...] Eu recebi uma vez só...Se eu me senti bem? Me senti bem. Mas me senti desconfortável e me sinto até hoje cada vez que eu falo que trabalho aqui em relação às outras escolas, porque isso gerou um transtorno gigante (P1EA, 2018).

Eu acho que se tu tem um índice bom acima de 6 é uma imagem boa, positiva da escola, mas isso não quer dizer que os professores que trabalham lá na escola com índice 4 não sejam bons né. É que tudo depende da realidade, mas a procura pela escola aumenta, com certeza (P8EB, 2018).

Para imagem destaca, tanto que aqui, a gente imagina que os pais não vão procurar por isso e procuram, quase todo dia vem pai procurar [...] E o reconhecimento, em qualquer lugar que tu fale é bem reconhecida (DEA, 2018).

[...] a escola é mais requisitada pelos pais, pelos professores, pelos alunos, influencia a imagem da escola sim (P2EA, 2018).

Iniciativas baseadas em princípios de competitividade, meritocracia e



responsabilização em que os resultados de avaliações externas são associados a pagamentos/bonificações de professores por desempenho estão se expandindo no país, e estão cada vez mais frequentes tanto a nível estadual quanto municipal. Essas iniciativas estão pautadas muito mais para um ambiente empresarial, seguindo a racionalidade do mercado e não da educação.

Diante desse contexto, é importante compreender o estabelecimento dessas políticas não só a nível nacional, mas também, local, para que se possa ampliar as discussões acerca dos desdobramentos e dos riscos que essas políticas representam para a educação no Brasil, principalmente no tocante a educação pública.

Além disso, por trás dessas iniciativas encontram-se mecanismos de *accountability* com a implantação de ranqueamentos/classificações e as políticas de bonificações com a intenção de valorizar o trabalho docente, porém sem proporcionar as condições para que isso de fato ocorra. O que se tem é exatamente o contrário, a desvalorização do trabalho do professor frente a tantas avaliações, e o professor como único responsável pelo bom ou mau desempenho nessas avaliações. A fala da professora P6 da Escola B retrata bem essa realidade:

[...] o professor já é tão desvalorizado, ontem a gente teve paralisação a gente tá sempre correndo atrás, é uma das profissões mais desvalorizada, a gente trabalha muito, é na escola, é em casa, a gente tá sempre, preparando, buscando coisa nova. Eu acho que isso não é cobrado [...] porque não exigem dos outros também, é só focado na gente, e querendo ou não todas as profissões passaram pela gente (P6EB, 2018).

A valorização do trabalho docente está atrelada a um tripé condicionante que envolve a melhoria das condições de trabalho, salariais e de carreira. Em consonância com o pensamento de Hypolito (2010) o neoliberalismo em educação precisa ser entendido como uma política de regulação do Estado e não como uma política educacional de governo, em que nesse contexto, segundo Afonso (2012) os processos de responsabilização e prestação de contas passam a ser mais importantes do que os processos



pedagógicos. Como percebemos a partir da fala da professora P2 da Escola A com relação ao retorno (*feedback* do nível de aprendizado dos alunos) após a realização das avaliações externas:

O retorno demora, quando chega muitos alunos nem estão mais na escola, o que serve para nós é em termos de verbas, agora não está tendo mais esse retorno financeiro, houve uma época que tinha esse retorno financeiro pra escola (P2EA, 2018).

A partir do panorama em que sistemas de avaliação da educação e desempenho são apontados como imprescindíveis para o alcance da qualidade e como a solução para os problemas da educação, é difícil prever um cenário de educação nos princípios neoliberais distante de mecanismos de *accountability*, porém, podemos começar a pensar em formas diferentes, caminhos mais democráticos e justos, menos técnico-gerenciais, para que elas proporcionem menos danos aos sistemas educativos do País.

PERCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

As avaliações externas, como estão estruturadas hoje, funcionam como uma fiscalização do trabalho dos professores, com pouco ou quase nenhum retorno concreto às escolas. É muito difícil traçar planos de qualificação da educação, desconsiderando as avaliações. Estas devem ser, além de exaustivamente discutidas entre os pesquisadores, entendidas pelos pais, professores e, principalmente pelos administradores públicos.

O que se percebe a partir da fala das professoras entrevistadas é que essa melhoria da qualidade não retorna para o ambiente escolar, e esse processo avaliativo dos alunos e das escolas é expresso apenas em números e índices, promovendo o ranqueamento das escolas, não levando em consideração o contexto socioeconômico em que estão inseridas, a localização e a infraestrutura. A educação pública está cada vez mais congestionada pelo contexto das avaliações externas, que acabam incidindo diretamente no chão da escola e refletindo não só nas práticas e nos valores que divergem, mas também nos atores e nos discursos que se enrijecem.



REFERÊNCIAS

AFONSO, A.J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, Ano 23, p. 15-32, Agosto. 2001.

_____. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, V. 22, p.35-46. 2003.

_____. *Políticas avaliativas e accountability em educação*: subsídios para um debate ibero-americano. Sísifo, Lisboa, 2009, 9 - 57-69.

_____. Para uma Concetualização alternativa de Accountability em Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012.

_____. *Formação de professores numa encruzilhada*: profissionalização para a autonomia ou desprofissionalização. In: RIBEIRO, A. A. C.; NASCIMENTO, M. D. C. B. Educação e formação de professores: questões contemporâneas. Fortaleza: Edições UFC, 2013. p. 209-232.

BALL, S. J. *Cidadania Global, Consumo e Política Educacional*, in Luiz Heron da Silva (Org.) A Escola Cidadã no Contexto da Globalização, Petrópolis: Vozes, 121-137, 1999.

_____. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.7, n.1, p.33-52, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revista2uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 12 set. 2018.

_____. *Educação Global S. A.*: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 24 abr. 2018.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394/96.1996. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907>. Acesso em: 19 abr. 2018.



CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de e DOURADO, L. F. *A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão*. IN: SOBRINHO, J. D. e RISTOFF, D. (Org.) *Avaliação democrática: para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002.

DAVIES, D. The (im)possibility of intellectual work in neoliberal regimes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v.2, n.6, p. 1-14, 2005).

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n.119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

_____. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v.43, p. 348 – 365 2013.

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 35, p.1085-1114,2014.

HYPOLITO, A. M.. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.- dez. 2010.

LIMA, L. C. “Cidadania e Educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia?”, *Educação, Sociedade & Culturas*, v. 23, p. 71 – 90, 2005.

MCLAREN, P. *Traumas do Capital: Pedagogia, Política e Práxis no Mercado Global*, in Luiz Heron da Silva (org.) *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*, Petrópolis: Vozes, 81-98, 1999.

SANDER, B. A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 41-54, jan./jun. 2005.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100-especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SCHNEIDER, M.P; NARDI, E.L. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 27, p.7-28, 2014.

SUDBRACK, E. M; COCCO, E. M. Avaliação em Larga Escala no Brasil: potencial indutor de qualidade? *Roteiro*, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 347-370, jul./dez. 2014.

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva* (UFSC), v. 29, p. 127-160, 2011.





02

*Marcus Vinicius Liessem Fontana
Angelise Fagundes*

GOLPE A GOLPE, VERSO" A VERSO": *EM DEFESA DO PLURILINGUISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA*

DOL: 10.31560/pimentacultural/2019.454.37-56

INTRODUÇÃO

Em seus inconfundíveis versos, o poeta espanhol Antonio Machado alerta: “caminante no hay camino, se hace camino al andar” (MACHADO, 2018, p. 109). O músico catalão Joan Manuel Serrat, em sua brilhante reinterpretação do poema, acrescenta, ainda, que esse caminho é construído com paciência, “golpe a golpe, verso a verso” (SERRAT, 1969). Desde que, em 2016, o Brasil foi submetido a um regime de exceção em virtude do processo que culminou com o impedimento da Presidente Dilma Rousseff, em todas as áreas da sociedade os cidadãos passaram a assistir a uma escalada de ataques a conquistas sociais até então consideradas consolidadas. Foi assim com a chamada “flexibilização das leis trabalhistas”, que gerou um processo de precarização do emprego, e com a tentativa de impingir aos brasileiros uma reforma da previdência que só não seguiu em frente em virtude de outros interesses envolvidos, sobretudo por ser uma medida extremamente impopular em um ano de eleição.

Na Educação não foi diferente. Tão logo assumiu o comando da nação, o governo investido lançou mão de uma Medida Provisória (MP) para alterar rapidamente o modelo vigente no Brasil. Neste campo, a publicidade governamental também se apoiou no conceito de modernização, muito embora as diretrizes colocadas em ação às pressas tenham sinalizado no sentido de maior precarização, com a veemente aprovação do “notório saber”, que autoriza profissionais sem formação docente a ministrar aulas, e com ênfase numa educação voltada para o mundo do trabalho sem o apoio de disciplinas fundamentais para a formação intelectual crítica, como a Filosofia e a Sociologia, apenas para citar alguns aspectos.

Não se pode negar que o modelo até então vigente há muito vinha sendo contestado e que, de fato, uma reforma era necessária. Por outro lado, é preciso ter claro que havia um trabalho em andamento com anos de discussões conduzidas por frentes parlamentares no Congresso em diálogo com todos os setores da sociedade. O debate foi “atropelado” em função



de uma repentina necessidade de mudança. Aliás, a vontade popular foi tão invisibilizada que a consulta pública realizada na página web do Senado, cujo objetivo teoricamente seria o de recolher a opinião da sociedade sobre o interesse ou não de converter a então MP 746/2016 em lei, e que obteve como resultado 73.554 votos contra e apenas 4.551 a favor, foi simplesmente ignorada. Com isso, a MP foi aprovada como Lei 13415/2017, publicizada como “Lei do Novo Ensino Médio”, prometendo à escola mais recursos e aos estudantes mais liberdade, enquanto aponta para um ensino bancário, como diria Freire (2012).

Neste trabalho, por meio de análise documental (FLICK, 2009; OLSEN, 2015; YIN, 2016), ou seja, do exame de registros e documentos que “embora não tenham sido produzidos para fins de pesquisa, eles e a informação neles contida podem ser utilizados para a pesquisa” (FLICK, 2009, p. 230), temos por objetivo desenvolver um breve comentário sobre as principais mudanças propostas pela chamada nova lei, detendo-nos de maneira mais ampla no tratamento dado ao ensino de línguas estrangeiras e seus desdobramentos, uma vez que nossa área de formação inicial é a língua espanhola, com a qual trabalhamos também como formadores de professores. A partir disso, apresentamos uma sintética narrativa das ações políticas que levamos a cabo junto com vários professores do estado do Rio Grande do Sul no sentido de reverter a exclusão da língua espanhola da grade curricular do Ensino Médio, dentro do espírito proposto por Serrat: “golpe a golpe, verso a verso”.

UMA NOVIDADE À MODA ANTIGA

Em 23 de setembro de 2016, o gabinete da Presidência da República lançou mão da MP 746, com o objetivo de promover “alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016). Anunciada como uma modernização indis-



pensável e sem par na história da educação brasileira, a pesada publicidade governamental parecia esquecer que a educação de tempo integral é uma demanda antiquíssima de grandes educadores brasileiros e em algumas ocasiões e lugares foi efetivamente implementada, como na parceria entre Brizola e Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro entre 1983 e 1987 (BRIZOLA, 2017). Lamentavelmente, o projeto carioca foi gradualmente abandonado no governo do sucessor Moreira Franco, um dos maiores apoiadores do governo Temer pós-Dilma Roussef, alegando-se “altos custos” (BRIZOLA, 2017), posição defendida por algumas alas da política brasileira que categorizam a educação no campo dos gastos e não dos investimentos.

Entre as outras pretensas inovações presentes na ementa da MP figuravam a obrigatoriedade do ensino de Português e Matemática durante os três anos do Ensino Médio, ampliando-se sua carga-horária em detrimento de outras disciplinas. Buscou-se, então, restringir o Ensino de Artes e Educação Física à Educação Infantil e suprimir disciplinas como Filosofia e Sociologia, num claro aceno de que a intenção da reforma era proporcionar ao mercado profissionais capazes de ler, escrever e calcular com propriedade, mas incapazes de desenvolver espírito crítico, criatividade e cuidado de si, o que corresponde perfeitamente ao conceito de má educação de Díaz, uma educação que “no nos permite aprender a cuidarnos a nosotros mismos y en esta misma medida aprender a cuidar a los demás y del entorno” (DÍAZ, 2017, p. 86). Em síntese, uma educação que predispõe o aprendiz, tolhido de reflexão crítica, a se render docilmente à Sociedade do Cansaço de Han, uma sociedade de lógica neoliberal em que o indivíduo não é mais explorado pelas classes dominantes, como preconizava Marx, mas explora a si mesmo coagindo-se ao desempenho máximo, tornando-se explorado e explorador em uma autorrelação patológica (HAN, 2017), abraçando o “privilégio da servidão” (ANTUNES, 2018).

Mais um ponto da reforma foi a proposta do aproveitamento de conteúdos do Ensino Médio no Ensino Superior, numa tentativa de desqualificar a profundidade dos estudos realizados na universidade – imagine-se um professor em formação de Língua Portuguesa aproveitar os conteúdos de



português vistos no Ensino Médio sem o necessário aprofundamento que as instituições de ensino superior proporcionam.

Outro aceno ao mercado foi a criação dos itinerários formativos a ser regulamentados pela Base Nacional Comum Curricular, em que o itinerário da Formação Técnica Profissional recebe carta-branca para a incursão de profissionais sem formação docente e com “notório saber”. Mais uma vez, a política agride a identidade dos professores ao não reconhecer a complexidade e as peculiaridades do fazer docente, que só pode ser desenvolvido por meio de uma formação universitária sólida. No dizer de Honneth, essa experiência de desrespeito no nível jurídico estabelece as condições necessárias para que se aprofunde a falta de autorrespeito a que os profissionais da área já são submetidos pelas contínuas condições aviltantes de trabalho e pelo quase inexistente reconhecimento social (HONNETH, 2011).

Ainda sobre os itinerários, é importante registrar que o escasso financiamento prometido para as escolas jamais alcançará a totalidade das instituições de ensino em virtude dos critérios de exigência que reduzem ao mínimo o número de instituições que poderão ser financiadas. No Rio Grande do Sul, apenas 12 escolas cumprem os requisitos, a grande maioria situada na região metropolitana ou na serra. Demonstra-se, assim, que será muito difícil se não impossível prover todos os itinerários formativos. Em cidades pequenas, com apenas uma escola, corre-se o risco de que apenas um dos itinerários esteja disponível, obrigando o aluno a percorrê-lo. Isso não é liberdade de escolha.

O que realmente se traduz como foco deste trabalho, contudo, é a obrigatoriedade do ensino de inglês a partir do sexto ano do Ensino Fundamental e ao longo de todo o Ensino Médio, “facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol” (BRASIL, 2016). O artigo 13 do texto da “Lei do Novo Ensino Médio” tem, ainda, a exclusiva função de revogar a lei 11161/2005, que garantia no Ensino Médio oferta obrigatória de espanhol.



Nas próximas seções, procuramos apresentar os movimentos do governo Temer, que põem em tela claro afã de fazer dialogar a educação brasileira com o mercado de trabalho, o que não é necessariamente negativo, mas sem prever o devido espaço para as disciplinas de cunho crítico-reflexivo. Além disso, busca submeter a ciência brasileira ao diálogo unidimensional com pesquisas e pesquisadores anglófonos, ignorando longa história de construção de diálogos sul-sul. Logo, apresentamos a resistência do movimento #FicaEspanhol.

THE BOOK IS ON THE TABLE

Historicamente, o ensino de espanhol na escola brasileira tem vida curta e instável. Apenas em 1942, com a Reforma Capanema, o idioma passa a figurar no currículo escolar. Antes, além das línguas clássicas como o latim e o grego, a escola se dedicava a línguas consideradas de maior prestígio, como o francês e o inglês. A oportunidade dada ao espanhol durou pouco: em nova reforma realizada em 1961, um Congresso alinhado com os interesses da França e da Inglaterra excluiu novamente o estudo da língua. Após essa reforma, inúmeras propostas de inserção do espanhol foram apresentadas, todas sem sucesso. Somente em 2005, com a Lei 11161, a chamada Lei do Espanhol, a língua passou a ser de oferta obrigatória no currículo do Ensino Médio (FONTANA, 2018).

Na verdade, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 já previa, em seu artigo 26, parágrafo 5, que na “parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. Esse parágrafo garantia a perspectiva de um ensino linguisticamente democrático, com amplas possibilidades não só para o ensino de espanhol como também de outras línguas. Apenas para citar um exemplo, Pelotas, no Rio Grande do Sul, fez clara opção pelo espanhol. As escolas municipais trabalham com a língua inclusive em projetos para o Ensino Infantil e a pré-escola.



A Lei 13415/2017 ataca diretamente este artigo da LDB, reescrevendo seu texto da seguinte maneira: “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”. Este é um retrocesso incomparável em termos linguísticos numa época em que se discute amplamente o plurilinguismo e a interculturalidade (TRUJILLO, 2006; PICARDO, 2013; SANTIAGO, AKKARI e MARQUES, 2013; ABENDROTH-TIMMER e HENNIG, 2014; CANCLINI, 2015; CHOI e OLLERHEAD, 2017). Mesmo no século passado o inglês disputava espaço pelo menos com o francês, quando não com línguas clássicas. Transformar o currículo de maneira a atender exclusivamente o inglês na escola é um desserviço à educação e deixa claro um gesto de favorecimento ao mercado e a uma economia globalizada neoliberal, em que o objeto de desejo é a ampliação do comércio com os Estados Unidos.

Como se não fosse suficiente, este mesmo movimento projeta-se ao Ensino Superior. Conforme denuncia a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação) em nota pública de 3 de abril de 2018, a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) também iniciou um gesto em favor do inglês, considerando-o língua hegemônica das ciências e exigindo proficiência neste idioma inclusive para pós-graduandos que pretendem realizar estudos em países lusófonos. Não é difícil indignar-se com o absurdo de exigir que um estudante de pós-graduação tenha proficiência em inglês para cursar parte de seu doutorado em Portugal, por exemplo. Segundo a carta da ANPEd:

A proficiência em língua inglesa para os destinos internacionais de língua portuguesa faz colapsar as bases da amizade e do tratamento respeitoso com os países da lusofonia e sinaliza para o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) do Brasil a desvalia da cultura, da ciência, do conhecimento e do saber que circulam em língua portuguesa.

Estes duros golpes perpetrados pelo governo Temer contra a pluralidade linguística na educação e nas ciências foram desastrosos. No que diz respeito à formação de professores de espanhol, apenas para ficarmos na nossa área específica, gerou-se rápido desinteresse pela licenciatura, com grande evasão, sobretudo nas turmas mais recentes. Isso foi verificado



na Universidade Federal de Santa Maria, por exemplo, em que um grupo de calouros reduziu-se de 30 para 12 alunos ao final do semestre. Nem todos se matricularam no semestre seguinte. Situações semelhantes foram verificadas em cursos de formação de outras universidades do Rio Grande do Sul. O Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) também foi prejudicado pela falta de alunos interessados em participar. Em pelo menos duas universidades do estado houve movimentos no sentido de encerrar as atividades do curso ou de pelo menos cessar a abertura de turmas em determinado turno, reduzindo a oferta. Estes dados foram levantados a partir de reuniões realizadas entre professores formadores destas instituições para discutir a situação.

Além da repercussão no Ensino Superior, o mais relevante foram as situações geradas nas escolas. Com a promulgação da MP e antes ainda que se convertesse em lei, direções de escola em todo o estado começaram um movimento no sentido de encerrar a oferta de língua espanhola. Em audiência que tivemos com a Secretaria Estadual de Educação, em Porto Alegre, obtivemos a informação que de modo algum esta ordem teria partido de lá. Nas escolas, contudo, a notícia era de que a exclusão do espanhol era “ordem superior”. Nas CREs com que tivemos contato, tampouco havia qualquer informação sobre o motivo do encerramento das ofertas. De todos modos, imediatamente passou-se a trabalhar com a lógica da oferta única de inglês.

Entre os vários casos que acompanhamos neste íterim, talvez o mais emblemático tenha sido o de uma professora de espanhol do norte do estado do Rio Grande do Sul. A docente relatou que, ao chegar à escola em que costumava lecionar no início de 2017, deparou-se com a grade de horários totalmente tomada pela língua inglesa. Ao procurar a direção, foi informada de que, “por ordem superior”, a partir daquele momento deveria ministrar aulas de inglês. A professora alegou que seria impossível, pois não tinha formação adequada, mas a direção se mostrou irredutível. Depois de muita luta e com o apoio do Conselho Estadual de Educação, a professora conseguiu que a direção aceitasse que ela continuasse com as aulas de espanhol, mas com uma condição: que as registrasse como inglês.



Obviamente, a professora se negou a ser conivente com este procedimento ilegal e, por fim, exonerou-se.

O resultado de ações governamentais como esta foi a profunda marginalização dos professores de espanhol – e de outros idiomas – e a diminuição de turmas inclusive para o estágio obrigatório que deve ser proporcionado pela universidade aos professores em formação. Em termos de política pública, para além da política linguística, o que se vê é o Brasil novamente de costas para a América Latina, descumprindo, inclusive, acordos estabelecidos no âmbito do Mercosul Educacional.

Para Dor (2004, p. 98) isso é explicável porque na lógica neoliberal as línguas assumem o papel de “ferramentas mercantilizadas de comunicação”. Se a intenção é, portanto, uma aproximação com o mercado norte-americano, reassumindo-se a relação de subserviência aos desígnios econômicos do “Tio Sam”, nada mais natural que este movimento. Paiva (2005, p. 26) coincide com esta conclusão, ao afirmar que “[...] a força armada não é mais o meio através do qual se tem dominado o terceiro mundo, a língua na verdade tem sido a matéria prima do imperialismo cultural, que por sua vez é causado pela dependência econômica [...]”.

Diante da ameaça aos estudos da língua espanhola no Brasil, no Rio Grande do Sul um grupo de professores universitários decidiu unir esforços a fim de reverter a situação. Na próxima seção, apresentamos as iniciativas desenvolvidas pelo grupo.

UMA HISTÓRIA DE RESISTÊNCIA

O movimento de resistência surgido em 2016, de alguma maneira teve origem ainda em 2009. Com a Lei do Espanhol aprovada já há 4 anos e sem que os governos estaduais a implementassem de fato, o Instituto Cervantes, instituição pública de ensino do governo da Espanha, iniciou um acordo com o governo brasileiro no sentido de formar professores de espa-



nhol para atender à demanda. A justificativa era que não havia professores suficientes para suprir a demanda. Professores de língua espanhola da maioria das universidades brasileiras se somaram a um esforço nacional de resistência, organizando debates e produzindo documentos que comprovavam a eficiência do trabalho realizado pelas instituições de ensino superior, além de reivindicar o direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, em seu artigo 62, de seguir formando professores. No Rio Grande do Sul, UFSM, UFPel e Unipampa se uniram a este esforço conjunto. Ao final, o governo federal recuou.

Quando o ensino de espanhol se viu mais uma vez ameaçado, os professores que se mobilizaram em 2009 buscaram se reunir novamente, desta vez, com a adesão da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Cerro Largo, cujo curso de licenciatura ainda não existia à época do enfrentamento ao Instituto Cervantes. A primeira ação foi a de criar uma petição pública online endereçada ao Congresso, uma vez que a MP 746/2016, embora já tivesse força de lei precisava ser discutida e votada nas duas casas legislativas. Logo, reativou-se o blog iniciado em 2009 (<http://eledors.blogspot.com>), a fim de registrar-se cada uma das ações.

No momento em que a petição pública aproximou-se das mil assinaturas, o grupo, que passou a se denominar Grupo de Trabalho Espanhol do RS (GTERS), começou uma série de contatos, por telefone e e-mail, com deputados federais e senadores a fim de convencê-los da importância de se manter a língua espanhola no currículo. Em especial, o GTERS conseguiu que um deputado federal se comprometesse a fazer o trabalho de convencimento em Brasília.

Nesta ocasião, o GT recebeu contato de uma professora da UFRGS. Enquanto o interior se mobilizava, a capital, a partir de uma iniciativa dos alunos do Pibid, buscava solitariamente fazer suas articulações e divulgava seu trabalho sob o lema #FicaEspanhol. Da mesma maneira que o GTERS, o #FicaEspanhol havia elaborado uma petição pública e buscara uma deputada federal para representá-lo em Brasília.



Assim, ao longo dos últimos meses de 2016 e dos dois primeiros de 2017, os dois grupos atuaram fortemente em conjunto. Destas ações resultou que 30 deputados federais e senadores apresentaram a defesa do espanhol por meio de propostas de emendas. Lamentavelmente, a proposta de lei estava nas mãos do Senador Pedro Chaves, seu relator, um empresário da educação, fundador da MACE (Moderna Associação Campo-grandense de Ensino) e da Uniderp (Universidade para o Desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal). Sua resposta às interposições de cada um dos legisladores seguiu fundamentalmente o mesmo texto: *“A partir dos pressupostos adotados, não há motivo para que se priorize a língua espanhola, em detrimento de outras línguas estrangeiras modernas que podem ser ministradas, em caráter optativo, na educação básica. A situação é diferente com a língua inglesa, que é a língua franca, compartilhada por todos aqueles que pretendem aproveitar as chances propiciadas pelos novos cenários trazidos pelo que se convencionou chamar de ‘globalização’. Rejeitada.”*

Com isso, a Lei 13.415/2017 foi aprovada e publicada no Diário Oficial da União em 17 de fevereiro de 2017 e se manteve a supressão da língua espanhola do Ensino Médio. Diante desse revés, o GTERS e o #FicaEspanhol se desarticularam entre si, muito embora tenham mantido sua articulação interna, realizando debates dentro das universidades e mantendo diálogos com a classe política na busca de alternativas.

SE NÃO LÁ, AQUI

Levando em consideração a relativa abertura da “Lei do Novo Ensino Médio” para uma parte flexível no currículo e a responsabilidade legal dos estados da União sobre este nível de ensino, a representante da UFFS no GTERS, após tomar ciência da campanha da deputada estadual Juliana Brizola contra o fechamento de escolas que vinha sendo impetrado pelo governo Sartori e ao pesquisar sua trajetória em defesa da Educação, decidiu entrar em contato com a parlamentar em busca de apoio. Isso aconteceu em agosto de 2017. A deputada marcou uma reunião com o grupo para 28 de



outubro. Por esta época, o GTERS tinha se reestruturado a fim de articular a criação de uma entidade representativa dos professores de espanhol no estado, contando, inclusive, com uma professora que respondia pela FURG (Fundação Universidade do Rio Grande), até então ausente dos debates. Também fazia parte do grupo uma professora da UFRGS, pelo #FicaEspanhol.

Na data marcada, os representantes da UFFS - Cerro Largo, UFPel, UFSM e UFRGS, com o aval dos demais membros do grupo, além de uma representante do IFRS – Bento Gonçalves, estiveram presentes no gabinete. Após uma conversa relativamente breve, a solução encontrada foi a elaboração de uma Proposta de Emenda à Constituição do Rio Grande do Sul (PEC). A assessoria jurídica da deputada se encarregaria de elaborar o texto da lei e os professores tratariam de redigir um texto justificando a proposta. A ideia de uma PEC sustenta-se no fato de que a alteração da Constituição institui uma política de Estado, relativamente imune a políticas de governo, tão transitórias, não permitindo que o ensino de língua espanhola esteja à mercê dos movimentos político-partidários.

Em 27 de março de 2018, após intenso trabalho na elaboração dos documentos, representantes da FURG, UFFS - Cerro Largo, UFPel, UFSM, UFRGS, Unipampa Jaguarão, Colégio de Aplicação da UFRGS e IFRS – Bento Gonçalves, ao lado de dezenas de estudantes da UFRGS, estiveram presentes na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul para iniciar oficialmente a tramitação do projeto. Como primeiro passo, na parte da manhã, foi realizada audiência junto à Comissão de Educação em que os representantes da UFRGS e da UFSM foram ouvidos. Por maioria, a comissão decidiu apoiar a proposta.

Com este apoio inicial, ainda na manhã do dia 27, o grupo de professores e alunos organizou-se para visitar os gabinetes dos deputados e realizar um trabalho de convencimento para ampliar o apoio. Na parte da tarde, duas professoras acompanharam a deputada Juliana Brizola com o objetivo de conseguir as assinaturas necessárias para protocolar a PEC. O protocolo exigia um mínimo de 19 assinaturas e, além da proponente, outros 36 deputados assinaram o documento. Desta forma, o processo

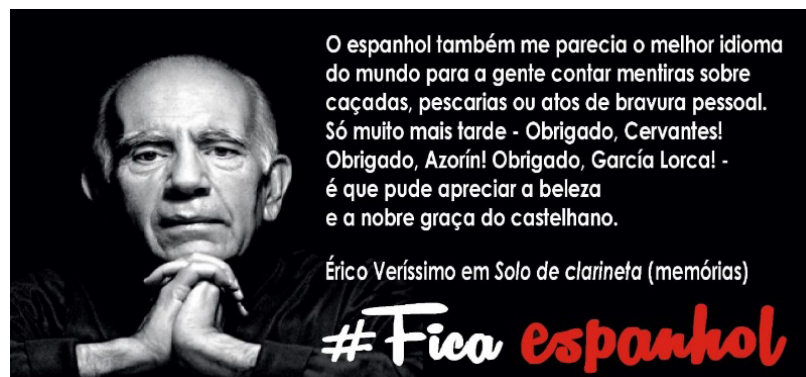


foi iniciado e a PEC recebeu o número 270/2018. A partir deste momento, com o sentido de fortalecer a identidade do movimento, os representantes das universidades do interior do estado, até então reconhecidas em seu conjunto sob o nome GTERS, passaram a utilizar o nome consagrado pelos pibidianos da UFRGS, #FicaEspanhol, assumindo o movimento interinstitucional uma nova dimensão.

À parte dos trâmites internos da Assembleia, fomos alertados pela assessoria da necessidade de manter uma movimentação forte em torno da tramitação da lei, reafirmando constantemente aos deputados o interesse social do projeto e fazendo ampla divulgação nos meios de comunicação e nas mídias sociais. Assim, foram realizados vários contatos com jornais, rádios e canais de televisão, buscando a cobertura mais ampla possível. Jornais como Correio do Povo e Zero Hora fizeram boa cobertura do passo a passo do processo. Da mesma forma, rádios e redes de TV de grande alcance no estado repercutiram o movimento.

No que tange à divulgação nas redes sociais, o movimento criou perfil no Facebook, no Twitter e no Instagram, onde foram divulgadas fotos de professores e estudantes de todos os níveis de ensino com a *hashtag* #FicaEspanhol. Além disso, foram desenvolvidas pequenas peças publicitárias para conscientizar sobre a importância da língua espanhola e de seu ensino (Figuras 1, 2 e 3).

Figura 1- #FicaEspanhol Série Personalidades



Fonte: Autoria de Henry Lorencena Souza

Figura 2 - #FicaEspanhol Série El español es...



Fonte: Autoria de Henry Lorencena Souza

Figura 3 - #FicaEspanhol Série Depoimentos



Fonte: Autoria de Angelise Fagundes

Da mesma forma, um canal do Youtube foi aberto para veicular os vídeos produzidos pela equipe. O canal conta com vídeos “didáticos” explicando a origem e o progresso do movimento, vídeos de estudantes de todo o estado reunidos para o grito “Fica espanhol!” e de personalidades

com seus depoimentos sobre a importância do idioma, entre os quais se destacam o divertido vídeo do Guri de Uruguiana e o emocionante depoimento do recentemente falecido escritor Aldyr Garcia Schlee.

À parte das mídias sociais, uma importante ação foi a de obter moções de apoio das câmaras municipais de 54 cidades do Rio Grande do Sul (Figura 4). Organizados de diferentes maneiras em cada cidade, contando com apoio de professores e estudantes de todo o estado, a intenção deste processo foi o de demonstrar diante da Assembleia Legislativa o interesse e o apoio dos municípios à causa. Ao perceber a mobilização das comunidades locais, em especial de cada uma das localidades que representam, e o apoio de vereadores de diferentes bandeiras partidárias, os deputados estaduais, entendíamos, tenderiam a se tornar mais sensíveis ao projeto.

Nossa perspectiva mostrou-se acertada. Semana após semana, com a chegada das moções de apoio e de toda a repercussão nas redes sociais – em muitas ocasiões os legisladores foram “marcados” nas publicações –, mesmo deputados mais resistentes começaram a demonstrar interesse e simpatia, atendendo com mais presteza nossas demandas e mostrando-se mais abertos ao diálogo.

Figura 6 - #FicaEspanhol Mapa das Moções de Apoio



Em virtude da mobilização, o processo todo, que em alguns casos pode levar anos na Assembleia, começou a avançar apenas 5 meses após o protocolo, quando, em 14 de agosto, contando com um relator simpático e uma forte articulação da proponente, a PEC foi aprovada na Comissão de Constituição e Justiça. Duas semanas depois, em 28 de agosto, a deputada Juliana Brizola organizou uma audiência pública. Na ocasião, professores e estudantes universitários e do Ensino Médio manifestaram sua defesa à língua espanhola na escola. A audiência foi transmitida pelo Youtube e teve ampla repercussão na sociedade e especialmente entre os deputados estaduais, em virtude da intensa mobilização testemunhada.

Em 4 de setembro, a reunião de líderes de partidos garantiu a inclusão do assunto na pauta do plenário e na sessão da semana seguinte, 11 de setembro, a PEC foi votada em primeiro turno e aprovada pelo voto de todos os 45 deputados presentes. Como se trata de alteração da Constituição do estado, a votação é qualificada e exige aprovação de dois terços do quórum total de deputados em dois turnos. A sessão de 11 de setembro foi a última antes das eleições de 2018 e somente após o segundo turno das eleições poderia ser convocada a segunda votação. O retorno das sessões parlamentares pós-eleições foi bastante conturbado, pois a existência das chamadas pautas-bomba impediu o avanço da pauta. Semana após semana foram convocadas reuniões de líderes, que acabaram não acontecendo. Somente em 18 de dezembro de 2018, na última sessão do ano e da gestão então em andamento, a PEC foi votada. Foi o último item da pauta. A aprovação foi unânime.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde meados de 2018, o grupo passou a realizar ações também fora do estado. Professores que estão se organizando em Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Norte já pediram auxílio aos integrantes do #FicaEspanhol RS. Também há grupos organizados em outros estados



perseguindo o mesmo objetivo. Outra ação que se começou a levar a cabo foi a abertura de diálogo com os parlamentares dos diferentes municípios, em especial aqueles que firmaram moções de apoio à PEC 270/2018, a fim de buscar aprovação de leis municipais que contemplem os anos finais do Ensino Fundamental. O primeiro resultado positivo já se verificou em Jaguarão, em que uma lei foi aprovada em novembro de 2018.

Chegamos, portanto, ao fim de nossa narrativa. Como já afirmamos, compreendemos com essa experiência que os professores precisam se tornar protagonistas no que diz respeito às políticas educacionais, pois a “política é uma prática totalizadora e diária que impregna e dá cor a tudo o que fazemos” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 22). Esperar pelos legisladores, em especial por legisladores que, na maioria dos casos, pouco entendem do cotidiano da escola, só leva a equívocos e retrocessos. Em especial no que tange aos estudos linguísticos, é urgente que os linguistas assumam seu verdadeiro papel social e, partindo da proposta de uma Linguística Aplicada crítica, transgressiva e indisciplinar intervenham objetivamente nas políticas linguísticas adotadas na educação (MOITA LOPES, 2008; PENNYCOOK, 2008; RAJAGOPALAN, 2008). Também percebemos que é preciso uma vigilância constante. Quando a lei de 2005 foi aprovada, acreditamos que o futuro do espanhol nas escolas estava garantido. Todo o contexto nos mostrou o quão equivocados estávamos. Leis não garantem os avanços na educação. Os professores precisam estar atentos e atuantes para fazer com que as leis sejam cumpridas. “Em um mundo como o atual e em sociedades como as nossas, que vivem processos políticos acelerados e até violentos, é impossível educar da porta para dentro” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 23).

Os integrantes do movimento #FicaEspanhol têm consciência de que a aprovação da PEC é apenas um primeiro passo. Logo, será necessário fiscalizar e exigir seu cumprimento pelo governo estadual. Neste sentido, a profissão docente se reveste de um papel social ainda mais relevante do que o que tem sido ao longo das últimas gerações: além de garantir que na sala de aula os processos de ensino obtenham sucesso, é preciso atuar politicamente em defesa da educação pública de qualidade. Mais do que



nunca, os educadores precisam ser exemplo para uma sociedade tão desigual e tão constantemente agredida por poderes instituídos que no mais das vezes preocupam-se menos com o bem da população do que com seus próprios interesses. Assim, a profissão docente tende a recuperar seu lugar de relevância e de merecido respeito. Como afirma Paulo Freire (1996, p. 67), “minha resposta à ofensa à educação é a luta política, consciente, crítica e organizada contra os ofensores”.

REFERÊNCIAS

ABENDROTH-TIMMER, Dagmar; HENNIG, Eva-Maria (orgs.). *Plurilingualism and Multiliteracies: international research on identity construction in language education*. Frankfurt: Peter Lang Edition, 2014.

ANPED. *Nota pública da diretoria da ANPEd: preocupações sobre mudanças silenciosas nas políticas da CAPES para a pós-graduação brasileira*. Disponível em <<http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-capes-preocupacoes-sobre-mudancas-silenciosas-nas-politicas-para-pos>>. Acesso em 20mar.2018.

ANTUNES, Ricardo. *O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. Presidência da República. Medida Provisória nº 746, de 2016. Ementa. Disponível em < <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em 18jan.2018.

BRIZOLA, Leonel. *Tijolaços*. Rio de Janeiro: Galpão de Ideias Leonel Brizola, 2017.

CANCLINI, Néstor García. *Diferentes, Desiguais e Desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

CHOI, Julie; OLLERHEAD, Sue. *Plurilingualism in Teaching and Learning: complexities across contexts*. Londres: Routledge, 2017.

DÍAZ, Andrea. Barbarie y Educación: el papel de la filosofía, el sabio que tiene preguntas y el que tiene ideas. TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete Medianeira; ROSSATTO, Noeli Dutra. *Filosofia e Educação: ética, biopolítica e barbárie*. Curitiba: Appris, 2017, p. 85-94.

DOR, D. From englishization to imposed multilingualism: globalization, the internet,



and the political economy of the linguistic code. In: *Public Culture*, Durham, v.16, n.1, p.97-118, 2004.

FLICK, Uwe. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANA, Marcus. Ao sabor das marés: uma história da formação de professores de espanhol no Brasil. In: ROSA, Geraldo A.; TREVISAN, Amarildo L.; SGRÓ, Margarita; SOAVE, Claudia; REAL, Daniela Corte. *Formação de Professores na Educação Latino-Americana: biopolítica, migração e alteridade*. Caxias do Sul: EDUCS, 2018. P. 107-122.

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

_____. *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.

GUTIÉRREZ, Francisco. *Educación como Práxis Política*. São Paulo: Summus, 1988.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2017.

HONNETH, Axel. *Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2011.

MACHADO, Antonio. *Campos de Castilla*. Madri: epublibre, 2018. Disponível em: <<https://www.epublibre.org/libro/detalle/13343>>. Acesso em: 29 nov.2018.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008, p. 85-108.

OLSEN, Wendy. *Coleta de Dados: debates e métodos fundamentais em pesquisa social*. Porto Alegre: Penso, 2015.

PAIVA, Vera L. M. O. (Org.). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas: Pontes, 2005.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008, p. 85-108.



PICCARDO, Enrica. Plurilingualism and curriculum design: Toward a synergic vision. *TESOL Quarterly*, 47(3), 2013, p. 600-614.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o Papel da Linguística Aplicada. MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008, p. 85-108.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. *Educação Intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis: Vizes, 2013.

SERRAT, Joan Manuel. Cantares. In: *Dedicado a Antonio Machado Poeta*. Madri: Zafiro/Novola, 1969.

TRUJILLO, Fernando. *Cultura, Comunicación y Lenguaje: reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Granada: Editorial Octaedro Andalucía, 2006.

YIN, Robert K. *Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.





03

Larissa Cristina Dal Piva Moreira

Sonia Maria Ranincheski

INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA ENTRE PAÍSES EMERGENTES: *ESTUDO DE CASO DO BRASIL COM OS DEMAIS PAÍSES MEMBROS DOS BRICS DURANTE OS GOVERNOS LULA E DILMA*

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo geral analisar o processo de internacionalização universitária do Brasil com os demais países membros dos BRICS – Rússia, Índia, China e África do Sul – comparando as políticas adotadas durante o período de governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). O tema de internacionalização universitária, nas últimas décadas, emergiu como uma das questões importantes do ensino superior, mas também como elemento de planos estratégicos de políticas externas dos países. A globalização e o avanço do conhecimento como algo crucial para as economias nacionais empurraram não só os países emergentes, como o Brasil, mas países ricos a trilhar a corrida em busca de estreitamento de laços acadêmicos, científicos e tecnológicos com outros países (WIT, 2002; KNIGHT, 2004; ALTBACH, 2007).

Por sua vez, as nações dos BRICS possuem muitas diferenças que dificultam a cooperação acadêmica e científica entre si, como línguas diferentes e diferentes tradições acadêmicas (com algumas semelhanças entre a China e a Rússia). No entanto, algumas realidades são compartilhadas: sérios problemas de gestão e governança interna da universidade; influência política em decisões; equidade de acesso; entre outros (ALTBACH, 2014). O fato de terem realidades socioeconômicas parecidas fez com que na *Tecnologias digitais, mídias, cultura e educação* Cúpula dos BRICS, realizada no Brasil, em julho de 2014, os presidentes dos países do bloco afirmassem que a educação é a chave para o sucesso de longo prazo e reconhecessem que investir mais é essencial para enfrentar as desigualdades e fomentar continuamente o crescimento econômico (BRASIL, 2014a).

De forma pragmática, o Governo de Luis Inácio Lula da Silva (Lula) (2003-2010) teve como uma de suas principais vertentes de Política Externa o compromisso de contribuir para a promoção do desenvolvimento da relação entre a América Latina, a África e a Ásia. Somado à isso, na temática educação proporcionou avanço na educação técnica, regulamentou a



EaD (educação à distância) através da UAB (Universidade Aberta do Brasil), instituiu o PROUNI (Programa Universidade Para Todos) que é um programa de bolsas de estudo em instituições de ensino privada. O governo também lançou o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e criou novas universidades públicas federais, interiorizando o acesso à educação pública gratuita (MEC, 2017).

Já em seu primeiro mandato (2011-2014), Dilma Rousseff lançou o programa Ciência Sem Fronteiras (CSF), criado pelo Ministério da Educação (MEC) e Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e gerido pelo CNPq e CAPES. O objetivo do programa era de que até 2015, 101.000 bolsas seriam disponibilizadas para estudantes de graduação e pós-graduação para que fizessem todo (modalidade plena) ou parte (modalidade sanduíche) dos seus estudos no exterior. Além disso, tinha também em seu escopo trazer pesquisadores internacionais para o país a fim de estabelecer parcerias com pesquisadores brasileiros. O programa tinha como foco os cursos das áreas de tecnologia e ciências e como destino os países desenvolvidos, com o intuito de promover o desenvolvimento tecnológico do Brasil (CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS, 2013).

Assim, o incremento de políticas que geram o intercâmbio de conhecimento e a busca de parcerias com outros países emergentes poderiam ser estratégias a serem postas em prática como uma forma de impulsionar ou mesmo criar novos programas que pudessem representar avanços na qualificação do conhecimento produzido no país. Os governos Lula e Dilma teriam tido essa motivação ou teriam permanecido na esfera do aumento de cooperação e mobilidade acadêmica? Para responder a essa questão é necessário, neste caso, debater e esclarecer o conceito de internacionalização do ensino superior utilizado para comparar as políticas de internacionalização universitária de ambos governos.



INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA E SEUS NÍVEIS DE AÇÃO

Existem várias concepções do conceito de internacionalização do ensino superior, mas todas convergem ao mencionar que pode ser considerada como um conjunto de políticas e programas que universidades e governos implementam para responder ao fenômeno da globalização, que afeta Estados e instituições de ensino superior (IES) (ALTBACH, 2002; KNIGHT, 2004).

Em relação aos níveis de políticas que influenciam e são afetados pelo processo de internacionalização, Knight (2004) menciona os níveis nacional, setorial e institucional. No nível nacional, as políticas relacionam-se à área de relações exteriores, imigração, educação, ciência e tecnologia, cultura e história, desenvolvimento social, indústria e comércio, entre outros. Tratando-se do nível setorial de educação, as políticas estão relacionadas a propósito, acreditação, licença, captação de recursos, currículo, ensino e pesquisa.

Em relação ao nível institucional, Knight (2004) afirma que as políticas podem ser interpretadas de duas formas: a mais ampla e a mais restrita. A primeira é caracterizada pelas políticas no nível institucional, relacionadas ao planejamento de diretrizes para analisar as implicações da/para a internacionalização, ou seja, verifica se a instituição de ensino tem adotado uma abordagem integrativa e sustentável, incluindo manutenção da qualidade, planejamento, pessoal, finanças, desenvolvimento de professores, apoio aos estudantes, entre outros. A mais restrita se refere às declarações relacionadas à dimensão internacional na missão da instituição, bem como a propósitos, valores, funções e políticas (estudo no exterior, recrutamento de estudantes, ligações e parcerias internacionais, oferta de cursos transfronteiriços, licenças para estudos internacionais – *sabbaticals*).

Assim, percebe-se a presença de três atores principais: os governos dos Estados nacionais, as instituições e as redes acadêmicas que podem



ou não efetivar as cooperações acadêmicas. O processo pode ocorrer, primeiramente, entre os acadêmicos, mas necessita do aval do Estado. Para os Estados, a política de internacionalização possui mais força política de pressionar para que os acadêmicos participem desse processo de internacionalização. Em outras palavras, no nível do Estado, a cooperação em temas educacionais é um instrumento político.

Entre as ações de internacionalização universitária, pode-se citar a mobilidade acadêmica e a científica e tecnológica. A mobilidade acadêmica consiste, principalmente, na presença de professores e estudantes estrangeiros no *campus* do país e pode ser verificada pelo grau de imersão internacional no currículo. A mobilidade científica e tecnológica é percebida em ações conjuntas entre os países, como: realização de projetos de pesquisa com instituições estrangeiras; participação em consórcios internacionais de pesquisa; concessão de bolsas para pesquisa internacional; desenvolvimento de projetos de patente internacional (STALLIVIERI, 2004).

Percebe-se assim que, no processo de internacionalização universitária, há reciprocidade e troca entre as instituições de ensino e seus países. Entretanto, a relação entre os países e as instituições de ensino nem sempre são simétricas, pois há programas promovidos pelos governos com intuítos estratégicos que acabam gerando relações assimétricas e não recíprocas. Morosini (2006) acrescenta o termo “multinacionalização da educação superior”, que se refere a programas acadêmicos de instituições pertencentes a um determinado país e que são oferecidos em outro(s) país(es). Geralmente, a multinacionalização ou transnacionalização marca relações entre desiguais e tem como objetivo maior o lucro. Entre os tipos de multinacionalização/transnacionalização, pode-se citar o estabelecimento de *campus* no estrangeiro, onde os professores e o currículo são oriundos da instituição estrangeira, bem como as aulas são ministradas no idioma do país estrangeiro.

As ações de internacionalização são utilizadas com distintos objetivos: seja para “atrair amigos”, como é o caso da Alemanha, seja como uma fonte de recursos financeiros e comércio, como são vistas pelos



Estados Unidos, mas ambas trazem consigo a estratégia de *soft power* para posicionamento estratégico internacional do país no contexto mundial (ALTBACH, 2013). No caso dos países emergentes do século XXI, como Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, que formam o agrupamento BRICS, os benefícios da internacionalização das atividades de ensino e pesquisa praticadas pelas universidades no desenvolvimento nacional vêm afetando e modificando a relação destes no contexto global. Se antes a discussão estava tão somente na necessidade de acesso e equidade de ensino no âmbito nacional, agora também está em pauta a capacitação de profissionais globais para a geração de inovação no cenário nacional. Esses profissionais, muitos formados com experiências no exterior, trazem para as instituições de ensino superior nacionais a necessidade de internacionalização de currículos acadêmicos e produção científica como fonte de recursos financeiros internacionais.

A presente pesquisa utilizou o conceito de política de internacionalização universitária como sendo o conjunto de discursos e programas promovidos pelo governo com o intuito de promover relações e ações de cooperação acadêmica e científica com os outros países. A política de internacionalização parte do Estado e tem chances de ser aplicada pelas instituições de ensino superior. O papel das Instituições de Ensino Superior é relevante por ser nelas que as políticas se transformam em ações. Assim, embasado no contexto apresentado, o presente trabalho tem a seguinte pergunta norteadora de pesquisa: qual foi a política de internacionalização universitária brasileira para os países integrantes dos BRICS durante os governos Lula e Dilma?

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a realização da presente pesquisa consiste em uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, com estudo de caso, caracterizada pela descrição, pela compreensão e pela interpretação de fatos e fenômenos.



Uma das características da metodologia desta pesquisa é o uso da comparação no sentido de saber as diferenças, embora não esteja no escopo deste artigo tratar do impacto dessas diferenças no objeto observado. A comparação da internacionalização universitária nos governos Lula e Dilma foi realizada considerando que se trata de uma metodologia que permite, pelo contraste, identificar as características distintas em ambos os governos. Nesse sentido, o objetivo foi localizar as diferenças, uma vez que são governos de um mesmo partido político, o Partido dos Trabalhadores, e a lógica seria possuírem um mesmo projeto de internacionalização universitária. Em outras palavras, a comparação foi feita para encontrar as diferenças, uma vez que a própria hipótese apontava para isso.

O recorte temporal escolhido engloba o período dos governos de Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). Essa escolha deve-se, à acessibilidade aos dados e ao fato de ser um período significativo, porque o acrônimo BRICS foi lançado em 2001, o que não justifica o estudo ser realizado anteriormente. Além disso, ao escolher a temática de governos como perspectiva de análise, pretende-se, ao fim desta pesquisa, verificar se houve mudanças significativas na política de internacionalização do ensino superior brasileiro em relação aos BRICS com a mudança de governo.

A análise comparada foi realizada em três níveis que se complementam: o nacional, o setorial e o institucional. O nível nacional, para o caso brasileiro, está relacionado com a política de governo e engloba dados de órgãos governamentais de fomento à cooperação acadêmica internacional, tais como: a) Ministério de Relações Exteriores, com os dados da Agência Brasileira de Cooperação (ABC) e da Divisão de Temas Educacionais (DCE); b) Ministério de Educação com os dados da Coordenação para Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); c) Ministério de Ciência e Tecnologia: dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). No nível setorial, que inclui as organizações não governamentais que apoiam o processo de internacionalização universitária, no Brasil teve como ator representante a Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI). O nível institucional abrange as instituições de ensino superior e



foram selecionadas para pesquisa as instituições mais bem colocadas no relatório “QS University Rankings: BRICS” no ano de 2016. Foram entrevistados sete assessores de política de internacionalização de importantes universidades brasileiras públicas (USP, UNICAMP, UFRGS, UFRJ) e privadas (PUC-São Paulo, da PUC-Campinas, da PUC-Rio de Janeiro). Também foram entrevistados assessores responsáveis pela política de internacionalização de universidades dos países membros dos BRICS, tais como: Friendship University, Rússia; Beijing University of Technology, da China; e Indian Institute of Technology Madras – IITM, da Índia.

ANÁLISE DE RESULTADOS

Ao analisar a Política Externa Brasileira (PEB) durante os Governos de Lula e Dilma, percebe-se a diversificação de parcerias e a formação de coalizões, o que tornou o país uma ponte entre os interesses de países desenvolvidos e subdesenvolvidos. As temáticas mais abordadas são as relacionadas a questões de economia e comércio (G20, IBAS, BRICS), segurança (ONU) e meio ambiente (BASIC).

Percebe-se assim que a educação como constitutiva da agenda política externa do país, visando à construção de uma identidade nacional, não foi abordada como elemento central em nenhuma coalizão até então estabelecida. Apesar disto, ela é mencionada como caráter de ação nos acordos de cooperação bilateral e multilateral do país.

No Governo Lula, de acordo com Aguiar (2016), um dos programas voltados para a educação superior e que se tornou um dos principais e mais populares programa do seu Governo foi o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Este foi transformado em lei em 13 de janeiro de 2005 (Lei nº 11.096/05) e beneficia tanto alunos quanto instituições de ensino privada: concede bolsas de estudo em instituições de ensino privadas para alunos que comprovem qualificação acadêmica (nota no ENEM) e baixa renda (renda familiar, por pessoa, de até três salários mínimos) e concede isenção



fiscal (isenção de Imposto de Renda de Pessoa Jurídica, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social). Ao final do governo Lula, de acordo com dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2017), foram contabilizados 748 mil estudantes com bolsas do ProUni, sendo 69% com bolsas integrais.

Além deste programa, na área de educação superior, em especial voltado para o processo de internacionalização universitária, pode-se mencionar a criação do Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (Programa Marca) e de uma Universidade internacional – a Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA), ambos voltados para a cooperação na região do Mercosul.

Por sua vez, destaca-se no Governo Dilma a promulgação do Decreto n. 7642 de 13 de dezembro de 2011 que instituiu o Programa Ciências Sem Fronteiras com o objetivo de “propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência”, além de “atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias”. As ações empreendidas no âmbito desse Programa foram complementares às atividades de cooperação internacional e de concessão de bolsas no exterior com o envolvimento das agências CAPES e CNPq, do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, respectivamente.

Os resultados obtidos até o momento com este programa foram, além do envio de um grande número de alunos brasileiros ao exterior (aproximadamente 100 mil alunos), o interesse de potências internacionais em receber mais alunos brasileiros. Apesar de ter sido criticado pela falta de planejamento (CASTRO *et al*), percebe-se que houve uma mudança em relação dada ao processo de internacionalização universitária no contexto nacional e também internacional em relação ao país, ou seja, as universi-



dades brasileiras tiveram que organizar setores específicos para orientar alunos que estavam saindo para intercâmbio e o Brasil tornou-se holofote como fonte de alunos junto com os populosos e já tracionais países de exportação de talentos: China e Índia.

Enquanto que Lula reforçou os laços com países principalmente da América Latina e da África estimulando a cooperação sul-sul, os primeiros países escolhidos e que receberam mais alunos brasileiros pelo Programa de Dilma foram países nórdicos e desenvolvidos: Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, França, Austrália, Alemanha, Espanha, Itália, Portugal e Irlanda.

Ao analisar a política de internacionalização universitária do Brasil com os demais países membros dos BRICS, constata-se que, apesar de cada país membro dos BRICS ter o seu sistema de ensino, eles até podem ser equiparados nas seguintes classificações: instituições públicas e privadas; nível de ensino superior é composto por cursos de graduação com duração entre três e seis anos, dependendo da área e dos cursos de pós-graduação nos níveis de especialização, mestrado e doutorado. Essa semelhança na estrutura de ensino pode ser utilizada a favor do processo de internacionalização das instituições de ensino superior dos BRICS.

Com base na análise dos dados, tanto nos governos de Lula quanto nos de Dilma, a China foi o país dos BRICS em que ocorreu o maior número de visitas oficiais. Credita-se esse fato à importância que a China assumiu no cenário econômico mundial. Por outro lado, as visitas brasileiras durante os governos Lula e Dilma inverteram-se em frequência quando comparadas Rússia e Índia: no governo Lula, foram 11 visitas à Índia e 9 à Rússia, enquanto no governo Dilma foram 5 visitas à Índia e 11 à Rússia. As visitas oficiais à África do Sul foram as menos frequentes em ambos os governos.

A presidente Dilma apresentou uma significativa redução no número de viagens internacionais em comparação ao presidente Lula. Em seu primeiro mandato, a presidente passou 144 dias fora do país em visitas de Estado ou encontros multilaterais, uma redução de 46,5% ante o obser-



vado no segundo mandato do presidente Lula. Ele esteve fora do Brasil por 269 dias entre 2007 e 2010. Na comparação com o primeiro mandato de Lula (2003-2006), Dilma destinou um terço menos tempo para viagens ao exterior. O antecessor passou 216 dias fora do país. A presidente viajou menos dias também que Fernando Henrique Cardoso (165 dias entre 1995 e 1998 e 159 dias entre 1999 e 2002), embora tenha visitado, em média, mais países (SCHREIBER, 2015).

Nota-se também que, durante o governo Lula, foram firmados mais acordos de cooperação em geral com os países membros dos BRICS do que no governo Dilma. No governo Lula, foram celebrados 11 acordos com a Rússia, 22 acordos com a Índia, 27 acordos com a China e 9 com a África do Sul, totalizando 69 atos internacionais do Brasil com os países membros dos BRICS. No governo de Dilma, foram celebrados 11 acordos com a Rússia, 8 acordos com a Índia, 8 acordos com a China e 2 com a África do Sul, totalizando 29 atos internacionais do Brasil com os países membros dos BRICS, ou seja, 40 atos internacionais menos que no governo do seu antecessor.

No nível setorial, que engloba as associações e as organizações não governamentais envolvidas no processo de internacionalização universitária das instituições de cada país, como a FAUBAI no Brasil, há o interesse em estreitar laços entre os países membros dos BRICS, mas tampouco há um acordo celebrado entre elas ou um esforço conjunto com cada um dos países nesse sentido.

No nível institucional, ou seja, das instituições de ensino superior do Brasil, existiam ainda poucos convênios de cooperação acadêmica com os demais países membros dos BRICS. A China é o país com o qual as instituições de ensino brasileiras mantêm o maior número de convênios. Além disso, pode-se verificar que são as instituições públicas as que mais se relacionam com os demais membros dos BRICS, pois as instituições de ensino privadas não costumam manter convênios com esses países.



De acordo com o representante da Assessoria de Assuntos Internacionais e Institucionais da PUC-SP, André Piai, “apesar de existir o convênio assinado, no edital de intercâmbio não foram ofertadas para vagas para mobilidade acadêmica discente para os países membros dos BRICS”. O prof. Ricardo Borges Alencar da PUC-RIO corrobora dizendo que “o interesse dos alunos pelos países membros dos BRICS ainda é baixo quando comparado a Estados Unidos e países da Europa”. Credita-se esse fato a várias razões: não há procura por parte dos alunos brasileiros para esses países como destino, além da dificuldade de comunicação e de aproveitamento acadêmico no retorno para efetuar a equivalência de disciplinas.

No âmbito de mobilidade acadêmica, ressalta-se que Rússia e China mantêm programas de bolsas que garantem reciprocidade, mas o mesmo não ocorre com Índia e África do Sul. Somente o Brasil tem enviado estudantes a estes dois últimos países. Em relação à África do Sul, percebe-se ainda que o Brasil visa atrair estudantes daquele país por meio dos programas PEC-G e PEC-PG. Encontraram-se números significativos de alunos sul-africanos indo para a Índia, bem como de alunos indianos e chineses indo para a Rússia. Somente o Brasil não apresentou essa mobilidade acadêmica com demais países membros dos BRICS.

Por fim, a cooperação científica e tecnológica foi incentivada nas reuniões de cúpula dos líderes dos BRICS e dos representantes dos Ministérios de Educação e de Ciência e Tecnologia dos países por meio da formação. Pode-se citar como iniciativas a Liga dos BRICS e a Rede de Universidade dos BRICS. A Liga dos Brics foi proposta por um grupo de 15 universidades russas que convidaram outras universidades chinesas, brasileiras, indianas e sul-africanas para formar uma associação com 5 universidades de cada país. Já a Rede de Universidade dos BRICS foi uma política do Governo Dilma com o intuito de criar programas de pós-graduação entre os cinco países nos temas acordados nas reuniões de Cúpula. Entretanto, até o final do ano de 2018, nenhum destes projetos foi colocado em prática.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado da pesquisa, pode-se dizer que o Brasil, durante o governo Lula, manteve relações simétricas com os países membros dos BRICS, pois os acordos firmados previam uma relação de reciprocidade. No governo Dilma, principalmente em função do Programa Ciência sem Fronteiras, que não previa reciprocidade na mobilidade acadêmica, notou-se que as relações acadêmicas se mantiveram simétricas com a Rússia e a China. O Brasil passou a explorar novas oportunidades no território sul-africano, com o estabelecimento de um centro de cultura brasileira em Pretória, e houve episódios de treinamento dos funcionários brasileiros por indianos, sem uma troca recíproca de curso, podendo ter ocorrido um benefício financeiro por parte dos indianos. O ideal seria que as cinco nações mantivessem relações acadêmicas em reciprocidade para manter uma cooperação, ou seja, uma relação ganha-ganha, que fortaleceria o grupo como um todo.

A cooperação científica e tecnológica também se deu em áreas distintas entre o Brasil e cada país membro dos BRICS, como também foi diferente nas áreas prioritárias quando comparados os governos Lula e Dilma. Em relação à Rússia, Lula priorizou a temática segurança nos acordos de cooperação, enquanto Dilma introduziu os temas de esportes e grandes eventos, por conta da Copa do Mundo organizada pela FIFA e dos Jogos Olímpicos, que ocorreu no Brasil e a Copa do Mundo que vai ocorrer na Rússia em 2018. Em relação à Índia, Lula celebrou acordos em distintas áreas e Dilma focou na área de biotecnologia, inclusive abordando ações de internacionalização universitária nesse tema. Em relação à China, ambos os governos celebraram vários acordos de cooperação, a maioria visando a questões comerciais. Em relação à África do Sul, Lula celebrou acordos em distintas áreas e Dilma focou na área de meio ambiente.

Houve um paradoxo no governo Dilma: existiu a iniciativa de criar uma política unificada de internacionalização do ensino superior com os países



membros dos BRICS, confirmada pelas análises de acordos de cooperação científica e tecnológico e proposta de criação da Universidade em Rede dos BRICS e da Liga de Universidades dos BRICS. Além disso, os ministros de Educação e de Ciência e Tecnologia dos BRICS, inclusive ministros da presidente Dilma, começaram a realizar os seus próprios encontros à parte da reunião de cúpula dos líderes, o que permitiu o estabelecimento de políticas e ações em um nível mais tático e operacional do que somente com interesse estratégico político entre os presidentes ou representantes dos governos. No entanto, esse esforço foi ofuscado pelo Ciências sem Fronteiras, que se tornou central no e para o governo Dilma.

Por outro lado, cabe lembrar que as ações de cooperação e internacionalização universitária do grupo dos BRICS como um todo foram propostas, em sua maioria, em 2015, mesmo ano em que o Brasil começou a enfrentar uma forte crise política, econômica e financeira. Sendo assim, é preciso ter em conta que talvez as propostas não fossem ruins, mas que poderia não ser o momento propício para a operacionalização, no Brasil, das atividades propostas pelas declarações e pelos acordos firmados entre os cinco países.

A conclusão do artigo, enfim, está voltada para o dilema entre uma política de Estado e de governo. Sendo a internacionalização universitária uma política que demanda tempo, haja vista o tempo necessário para construir e firmar acordos, o Brasil precisaria que sua elite política transcendesse as rivalidades partidárias e elege-se a educação e o nível de criação de conhecimentos como moedas não intercambiáveis. As dificuldades para tanto são inúmeras, começando pela força da Presidência da República e a natural fraqueza da sociedade civil. Como foi visto, as políticas de internacionalização universitária estiveram acopladas ao peso da Presidência e da pessoa do presidente. Como proteger a educação das circunstâncias e das conjunturas? Talvez uma possível resposta esteja no nível doméstico, com maior participação e intervenção da população organizada, além do envolvimento e do engajamento das instituições de ensino superior no plano nacional, e não somente como um diferencial no *ranking* entre as universidades.



REFERÊNCIAS

ÁFRICA DO SUL. *Council on Higher Education* - CHE. Disponível em: <http://www.che.ac.za>. Acesso em: 06 ago 2017.

ALTBACH, P.G.; BASSETT, R.M. Nix de BRICS – *at least for Higher Education Scholarship*. Change. September/October 2014

ALTBACH, P.G.; KNIGHT, J. *The internationalization of higher education: motivations and realities*. Journal of studies in international education, v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007.

BRASIL. *Ciência sem Fronteiras* – CsF. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br>. Acesso em: 24 jul 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 20 jun 2017.

_____. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Disponível em: <HTTP://www.cnpq.br>. Acesso em: 22 jun 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 22 jun 2017.

_____. Instituto de Pesquisas Economicas Aplicada - IPEA. Disponível em <www.ipea.gov.br/forumbrics/pt-BR/conheca-os-brics.htmwww.oecd.org>. Acesso em: 28 Jun 2017.

_____. Ministério da Educação – MEC. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jul 2017.

CHINA. *Ministry of Education of the People's Republic of China* – MOE. Disponível em: <http://en.moe.gov.cn>. Acesso em: 02 Jul 2017

INDIA. *All India Survey on Higher Education* – AISHE. Disponível em: <http://www.aishe.nic.in>. Acesso em: 13 jun 2017

KNIGHT, J. *Internationalization remodeled: definition, approaches and rationales*. Journal of Studies in International Education, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

RUSSIA. *National Information Centre on Academic Recognition and Mobility* – ENIC. Disponível em: <http://www.russianenic.ru/english/>. Acesso em: 21 mai 2017

STALLIVIERI, L. Estratégias de Internacionalização das Universidades brasileiras. Caxias do Sul: Educs, 2004.



WIT, H. *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: a historical, comparative and conceptual analysis*. Greenwood Studies in Higher Education. Wesport: Greenwood Press, 2002.





04

Lucas Gonçalves Abad

Maurício Aires Vieira

Marília Costa Morosini

REDES INTERNACIONAIS DE COOPERAÇÃO EDUCACIONAL: *PROCESSOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CONTEXTOS EMERGENTES*

INTRODUÇÃO

Os processos de internacionalização do ensino superior compõem atividades de relações institucionais e interinstitucionais que promovem o fortalecimento da concepção da formação do sujeito global, de forma que as atividades integram as práticas curriculares e extracurriculares na formação acadêmica e profissional.

Desta maneira, as concepções que englobam os programas de interação acadêmica, em âmbito internacional, estão relacionadas aos processos de desenvolvimento de habilidades de interação e cooperação entre os sujeitos envolvidos.

A Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, criada pela Lei nº 11.640, em 11 de janeiro de 2008, teve em sua formação a inovação no sistema de ensino superior brasileiro, uma vez que sua gênese esteve marcada pela criação de uma universidade multicampi em região fronteira. Possui estrutura de dez campi espalhados na região da Metade Sul e Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul, onde oito desses campi tem instalação em cidades de região de fronteira com a Argentina e o Uruguai.

O presente trabalho apresentará de maneira sistemática, por intermédio de uma pesquisa aplicada, de natureza qualitativa, um estudo de caso da UNIPAMPA, onde foram analisados documentos institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e os termos de protocolos e convênios interinstitucionais, firmados com universidades internacionais, com o objetivo de analisar as intenções de ações de internacionalização do ensino superior em contextos emergentes, provenientes das redes internacionais de cooperação.

Da mesma forma, a investigação abordará inicialmente as questões relacionadas à posição geopolítica da UNIPAMPA, desde sua criação a sua demarcação territorial, além de traçar os conceitos de internacionalização do ensino superior, redes internacionais de cooperação e definição de contextos emergentes a partir de referenciais basilares do campo estudado.



Em um segundo momento apresentará a descrição da metodologia utilizada e a análise e discussões dos dados coletados a respeito da identificação dos protocolos e convênios, quanto aos seus objetivos e intenções de cooperação interinstitucionais, bem como a tendência dessas relações sob a perspectiva da universidade analisada.

A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA E A SUA POSIÇÃO EM CONTEXTOS EMERGENTES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

A Fundação Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA, é instituição pública de ensino superior, instituída por intermédio da Lei nº 11.640, de 11 de janeiro de 2008, está atualmente vinculada ao Ministério da Educação e possui sede na cidade de Bagé no Estado do Rio Grande do Sul. Foi criada num contexto de movimentos políticos e sociais em prol da federalização do Ensino Superior e em meio a expansão universitária que ocorria por intermédio de políticas públicas no Brasil à época de sua criação. Está instalada na mesorregião Metade Sul do Rio Grande do Sul e nasce com uma característica peculiar: a multicampia em região fronteiriça.

Importante destacar o conceito de “faixa de fronteira” que neste trabalho utilizaremos o sinônimo de “região fronteiriça” ou “zona de fronteira”, trazido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 20, §2º, como a correspondente ao território de cento e cinquenta quilômetros de largura ao longo das fronteiras terrestres.

Dessa forma, seguindo orientações do Grupo de Trabalho Interfederativo de Integração Fronteiriça do Ministério da Integração Nacional – MI, a fim de conceituar os termos utilizados, temos como “zona de fronteira”, o meio geográfico que é:

[...] aquele formado pelas cidades-gêmeas. Estes adensamentos populacionais cortados pela linha de fronteira – seja esta seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura - apresentam grande potencial de inte-



gração econômica e cultural, assim como manifestações “condensadas” dos problemas característicos da fronteira, que nesse espaço adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania. (BRASIL/MI, 2010, p. 21)

Vale. Ainda. planificar o conceito de “cidade-gêmea” estabelecido pela Portaria nº 213, de 19 de julho de 2016, do Ministério da Integração Nacional, como sendo os municípios cortados pela linha de fronteira, seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura.

Importante ressaltar que dez cidades foram contempladas com a criação da UNIPAMPA, são elas: Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana, todas no Estado do Rio Grande do Sul.

Nesse sentido, em relação à organização em sistema de multicampia, somente duas cidades (Caçapava do Sul e São Gabriel), que receberam a implantação da UNIPAMPA, não fazem parte de região de fronteira, ou seja, 80% dos municípios que possuem campus da Universidade Federal do Pampa são municípios denominados cidades-gêmeas (Itaqui, Jaguarão, São Borja, Santana do Livramento e Uruguaiana) ou estão localizados em zona de fronteira (Alegrete, Bagé e Dom Pedrito), conforme ilustrado na figura a seguir:



Figura 1 - Localização geográfica da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA



Fonte: Website da UNIPAMPA¹.

Atualmente, de acordo com os dados de sua apresentação institucional², a UNIPAMPA possui 69 (sessenta e nove) cursos de graduação, entre bacharelados, licenciaturas e tecnológicos, 04 (quatro) programas de doutorados, 10 (dez) programas de mestrados acadêmicos, 08 (oito) programas de mestrados profissionais e 35 (trinta e cinco) cursos de especializações nas mais diversas áreas do conhecimento.

Diante da diversidade de cursos graduação e ofertas de programas de pós-graduação, em prol do desenvolvimento regional, nacional e internacional (UNIPAMPA, 2014) e por ser a região de fronteira, segundo PORTO & SILVA (2009. p.255-256) vive a UNIPAMPA uma condição constantemente

1. Disponível em <<http://novoportal.unipampa.edu.br/novoportal/universidade>> Acesso em: 24 fev. 2018.

2. Disponível em <http://novoportal.unipampa.edu.br/novoportal/sites/default/files/apresentacao_institucional_unipampa_-_01-11-2017.pdf> Acesso em: 24 fev. 2018.

(re)inventada, constituída em um produto social e politicamente estabelecido, mediante diálogos em espaços territoriais conexos e utilizados para articulação econômica e comercial.

Sendo assim, a UNIPAMPA nasce e desenvolve-se em contextos emergentes de educação superior, de forma que em uma perspectiva epistemológica socio-histórica, esse espaço de criação da universidade emerge de uma arena de transição tensionada entre um modelo de educação tradicional e outro de educação neoliberal (MOROSINI, 2014).

A sua inserção nesta localidade promove, além do desenvolvimento regional em âmbito nacional, o desenvolvimento em âmbito trinacional (Brasil-Uruguai-Argentina), reforçando as relações internacionais entre os países envolvidos, de forma que o trânsito de informações e pesquisas em cooperação com as instituições de ensino superior desses países, proporcionam a troca de conhecimentos e experiências entre os acadêmicos e pesquisadores das instituições brasileiras, uruguaias e argentinas.

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS REDES DE COOPERAÇÃO

Na busca pela formação para cidadania global, os sujeitos são formados para que sintam-se pertencer a uma humanidade comum, dentro de uma comunidade mais ampla, de forma que possam vincular o local ao global. Inseridos nesses contextos, interligam-se aos diversos países e culturas na busca pelo bem-estar local, nacional e global (UNESCO, 2015).

Em relação ao desenvolvimento de redes colaborativas para a aprendizagem em contextos emergentes, o aluno deve ser compreendido dentro de “relações simultâneas que concorrem para instâncias cogeradoras do conhecimento corroborando para uma formação capaz de ultrapassar as barreiras do cientificismo, do previsível, dos desafios socioeconômicos e culturais” (MOROSINI, 2015, p.202).



Nesse sentido, as redes de cooperação, que compartilham vínculos de internacionalização tanto no eixo sul-norte e sul-sul, constituem o aspecto qualitativo da qualidade da educação superior, onde há intensa participação da sociedade e desenvolvimento de confiança entre os participantes das redes (MOROSINI, 2014).

Ao fazer uma análise da Educação Superior no Brasil, pós-LDB, Morosini (2008) destaca que a troca de informações e constituição de redes de pesquisa em sistemas de cooperação interinstitucional, fortifica o sistema de pós-graduação nos outros países e ainda recomenda que:

[...] a educação superior além fronteira deve buscar contribuir para o desenvolvimento econômico, social e cultural das comunidades, fortalecer a capacidade a educação superior nos países em desenvolvimento, a fim de promover a equidade global. Além de formar experts profissionais e disciplinares deve desenvolver nos estudantes o pensamento crítico que subjaz a cidadãos responsáveis nos níveis local, nacional e global; (MOROSINI, 2008, p. 301)

Em relação ao desenvolvimento de redes e sistemas de cooperação, segundo dados do Relatório de Protocolos e Acordos vigentes da UNIPAMPA, disponibilizado pela Diretoria de Assuntos Estratégicos e de Relações Institucionais e Internacionais (DAEINTER), a Universidade possui atualmente 24 (vinte e quatro) Protocolos e/ou Acordos vigentes, a partir dos quais o presente estudo buscará identificar as intenções de ações de internacionalização constantes nos documentos analisados.

METODOLOGIA

Esta pesquisa, de natureza quali-quantitativa, é do tipo aplicada, visto que o seu interesse prático se justifica na posterior utilização ou aplicabilidade dos resultados nas situações da realidade (MARCONI; LAKATOS, 2012). Para tanto, a pesquisa valeu-se do estudo de caso, uma vez que o mesmo investiga um fenômeno atual no contexto em que se insere e que esse limiar entre fenômeno e contexto não está claramente definido (YIN, 2005).



Para a coleta de dados foi realizada pesquisa documental, utilizando o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), para identificar as ações e estratégias previstas para a UNIPAMPA no período de 2014 a 2018. A partir dos objetivos propostos para internacionalização no documento, foram analisados os Protocolos e Convênios Interinstitucionais (PCI) da Universidade. Ao conduzir o estudo de caso, a coleta de evidências (dados documentais) permitiu formular um constructo válido e confiável (YIN, 2005).

A análise individual dos dados qualitativos da pesquisa documental se deu pela técnica da Análise Textual Discursiva (ATD), seguindo os pressupostos de Moraes e Galiazzi (2016). Para tanto, na ATD os textos foram desconstruídos em unidades de sentido, rotulados, reescritos e diferenciados em categorias que emergiram durante todo o processo. Na sequência e em uma análise de interpretação e teorização a partir dessas categorias, o novo emergente produziu uma escrita que, dialogando com os pressupostos teóricos e o contexto em que aquele documento estava inserido, em um processo de auto-organização produziu-se novos argumentos sobre o fenômeno (MORAES e GALIAZZI, 2016).

Ao identificar os resultados da ATD, alguns questionamentos foram discutidos, buscando compreender quais as estratégias e ações que a UNIPAMPA traça em suas políticas institucionais, quantos protocolos e convênios que estão vigentes na universidade e também, com quem esses protocolos e convênios foram firmados e quais foram as intenções de cooperação, além de identificar qual o olhar da UNIPAMPA para a formação de suas redes de cooperação.

Quanto à análise dos dados quantitativos, foi utilizada a Análise Estatística Descritiva (AED) uma vez que o resumo dos dados permitiu apresentar de maneira sistemática e de fácil entendimento as informações (FINLAY; AGRESTI, 2012).

A seguir serão apresentadas as análises e os resultados discutidos referentes aos Protocolos e Acordos vigentes analisados.



ANÁLISES

Quanto a análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) vigente (2014-2018), a UNIPAMPA traça objetivos para o atingimento de suas metas que estão divididos em 4 eixos, desmembrados em 27 objetivos institucionais para o período.

A importância dos processos de internacionalização na UNIPAMPA é colocada como fator essencial par ao desenvolvimento da Universidade, uma vez que nesse aspecto objetiva torna-la reconhecida nacional e internacionalmente quanto à excelência. Dessa forma, no eixo “Excelência Acadêmica”, encontra-se o objetivo 11, para o período 2014-2018:

Construir a internacionalização como política institucional perpassando todos os níveis de atuação através da cooperação bilateral e multilateral com instituições internacionais, para ampliação do programa de mobilidade de toda a comunidade acadêmica. (UNIPAMPA, 2013)

Para tanto, o estímulo à mobilidade internacional acadêmica (docentes, discentes e técnicos), adesão a grupos e consórcios de cooperação acadêmico-científica, promoção de oportunidades de intercâmbio, captação, implementação e acompanhamento de acordos, convênios e programas interuniversitários internacionais, dentre outros, são iniciativas que visam atingir ao objetivo proposto.

Nos 24 Protocolos e Convênios Interinstitucionais (PCI) analisados, foram identificadas 20 intenções de ações de internacionalização, presentes nos objetivos dos documentos. A Tabela 1 apresenta as intenções de ações de internacionalização distribuídas conforme o quantitativo de IES, presentes em cada PCI analisado.



Tabela 1 - Intenções de Ações de Internacionalização distribuídas conforme quantitativo de IES

1	Intercâmbio de professores, investigadores e estudantes	21
2	Estudos e investigações	17
3	Intercâmbio de informações	16
4	Formação e aperfeiçoamento de docentes e investigadores	15
5	Seminários, conferências, workshops, etc	12
6	Intercâmbio cultural	10
7	Intercâmbio do quadro técnico	8
8	Desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa, cultura e extensão	7
9	Desenvolvimento de pesquisas conjuntas	7
10	Ofertas de estágios e intercâmbios acadêmicos	1
11	Acesso a equipamento e material específico	1
12	Implementação de projetos binacionais e de desenvolvimento da região de fronteira	1
13	Promoção do espaço de coordenação da região bioma pampa de instituições públicas de ensino superior como uma instância de diálogo acadêmico binacional	1
14	Cursos técnicos de graduação e pós-graduação	1
15	Fomento de estudos de graduação e pós-graduação	1
16	Projetos de mestrado e doutoramento a desenvolver em ambos os países	1
17	Participação conjunta em cursos internacionais	1
18	Publicações	1
19	Visitas de curta duração	1
20	Programas acadêmicos ofertados por ambas as instituições	1

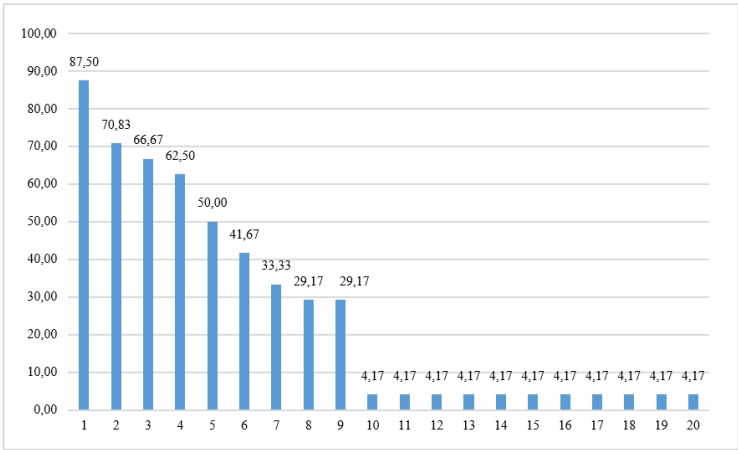
.Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Nesse sentido, as intenções de ações de internacionalização dispostas nos objetivos dos documentos que firmam os acordos de cooperação entre as IES estrangeiras e a UNIPAMPA, destacam para programas e projetos de internacionalização que vão desde intercâmbio acadêmico, de informações, projetos binacionais de desenvolvimento regional, acesso à equipamentos específicos, publicações, visitas, desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, dentre outros. Ainda quanto às



intenções de ações de internacionalização, o Gráfico 1 representa o percentual conforme o quantitativo de IES, de acordo com a análise dos PCI entre as Instituições estrangeiras e a UNIPAMPA.

Gráfico 1 - Percentual de intenções de ações de internacionalização distribuídas onforme quantitativo de IES



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Identificam-se preponderantemente intenções de “intercâmbio de professores, investigadores e estudantes” (1), aparecendo em 21 Protocolos e Convênios Interinstitucionais (PCI), representando que 87,50% das IES que possuem Protocolos ou Convênios de Cooperação com a UNIPAMPA, possuem intenções de promover intercâmbio de docentes, pesquisadores e estudantes.

As intenções de intercâmbio de informações (3), cultural (6) e do quadro técnico (7), estão presentes em respectivamente 66,67%, 41,67% e 33,33% dos PPI firmados com a UNIPAMPA.

A título descritivo, o Quadro 1 informa a relação total de Protocolos e Convênios Interinstitucionais vigentes na UNIPAMPA no primeiro semestre do ano de 2018.

Quadro 1- Relação dos países e Instituições de Ensino Superior (IES) com quem a UNIPAMPA mantém Protocolo ou Acordo de Cooperação vigente

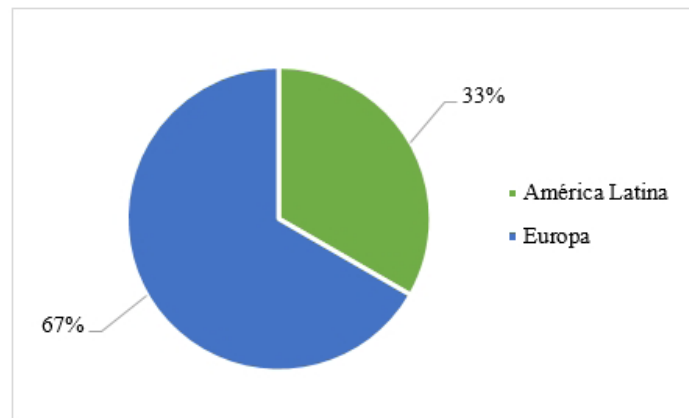
PAÍS	IES	PAÍS	IES
URUGUAI	Universidad Tecnologica – UTEC	INGLATERRA	The University of Nottingham
	Universidad de La Republica – UDELAR	ESPAÑA	Universidad Politecnica de Madrid
ARGENTINA	Universidad de Mendonza		Universidade de Salamanca
	Universidad Nacional de Misiones	FRANÇA	Universidade de Zaragoza
	Universidad Nacional de Rosario		Ecole des Mines d'Alés
	Universidad Nacional de Nordeste	ITÁLIA	Ecole Nationale Supérieure de Chimie de Montpellier
MÉXICO	Universidade de Guadalajara		Spienza Università di Roma
	Universidade Autônoma de Tamaulipas		Universidade de Téramo
PORTUGAL	Instituto Politécnico de Bragança	ISRAEL	Università Degli Studi di Roma Ter
	Universidade de Aveiro		Galilee International Institute – GIMI
	Universidade de Coimbra		
	Universidade de Évora		
	Universidade de Lisboa		
	Universidade do Porto		

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.



De acordo com o Quadro 1, as redes internacionais firmadas pela UNIPAMPA com IES estrangeiras, identificam os seguintes países: Uruguai, Argentina, México, Portugal, Inglaterra, Espanha, França, Itália e Israel. Nesse sentido, o Gráfico 2 representa o percentual de protocolos e acordos internacionais de cooperação firmados entre a UNIPAMPA e as IES estrangeiras, de acordo com a localidade das IES.

Gráfico 2 - Percentual de protocolos e convênios interinstitucionais internacionais de cooperação de acordo com a localidade



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Ao analisar os dados coletados nos Protocolos e Convênios Interinstitucionais (PCI), firmados entre a UNIPAMPA e as 24 Instituições de Ensino Superior (IES), vigentes no ano de 2018, identificou-se, conforme apresentado no Gráfico 2, que 67% dos PCI foram realizados com IES localizadas na Europa e 33%, apenas, são realizados com IES localizadas na América Latina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações de internacionalização, promovidas por intermédio de redes internacionais de cooperação, proporcionam o desenvolvimento de práticas de internacionalização da educação superior, de forma que subsidiam o sistema de compartilhamento de pesquisas e o fortalecimento das redes de conhecimento que se estabelecem no campo acadêmico.

Diante dos dados analisados, a Universidade Federal do Pampa, desde a sua criação, oportuniza a comunidade acadêmica a projetos e propostas de integração regional, nacional e internacional, de forma que traça objetivos, quanto aos aspectos de excelência acadêmica, que visam ao desenvolvimento de ações de internacionalização do ensino superior.

Percebeu-se que o olhar da Universidade está no fortalecimento das redes de cooperações internacionais focadas em convênios e acordo de cooperação com instituições europeias (Eixo Sul-Norte) de forma que as intenções de ações de internacionalização estão relacionadas, predominantemente, a Protocolos e Convênios de Cooperação que objetivam ações de intercâmbio acadêmico, cultural e de informações entre as instituições.

Sendo assim, as intenções de ações de internacionalização atendem aos objetivos do Plano de Desenvolvimento Institucional da UNIPAMPA quanto ao planejamento das ações, firmados nos convênios que criam as redes de cooperação, interinstitucionais e internacionais.

Outros estudos são necessários a fim de aprofundar as investigações a respeito das redes internacionais de cooperação, principalmente a relação dessas intenções de ações de internacionalização em universidades em modelos semelhantes ao da UNIPAMPA.



REFERÊNCIAS

AGRESTI, Alan; FINLAY, Bárbara. *Métodos Estatísticos para as Ciências Sociais*. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 11.640, de 11 de janeiro de 2008. *Institui a Fundação Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA e dá outras providências*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11640.htm> Acesso em: 24 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional, Grupo de Trabalho Interfederativo de Integração Fronteiriça. *Bases para uma proposta de desenvolvimento e integração da faixa de fronteira*. Brasília: 2010. Disponível em <<http://www.mi.gov.br/web/guest/desenvolvimento-regional/publicacoes>> Acesso em: 24 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. Gabinete do Ministro. Portaria nº 213, de 19 de julho de 2016. Estabelece o conceito de “cidades-gêmeas” nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 jul. 2016. Seção 1, p.12.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: UNIJUÍ, 2016.

MOROSINI, Marília Costa. Aprendizagem na educação superior em contextos emergentes internacionalizados. In: ENGERS, Maria Emília Amaral; MOROSINI, Marília Costa; FELICETTI, Vera Lucia. (Org.) *Educação superior e aprendizagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. (p.189-204).

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da Educação Superior no Brasil pós-LDB: o impacto das sociedades tecnologicamente avançadas. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de;

MOROSINI, Marília Costa. *Qualidade da Educação Superior e Contextos Emergentes*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

MOROSINI, Marília. (Org.). *Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP, 2008.

PORTO, Jadson Luís Rebelo; SILVA, Gutember de Vilhena. *Novos usos e (re) construções da condição fronteiriça amapaense*. NCN – Novos Cadernos NAEA, Vol. 12, n. 12: 253-267, 2009.



UNESCO. *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002343/234311por.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. *Estatuto Institucional*. Disponível em <<http://www.Unipampa.edu.br/portal/universidade/403>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. *Regimento Geral*. Disponível em <<http://www.Unipampa.edu.br/portal/universidade/403>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. *Regulamento 9º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão - SIEPE*. Comissão Organizadora do 9º SIEPE, 2017. Disponível em <<https://eventos.unipampa.edu.br/siepe/files/2017/08/regulamento-do-9-siepe-ok.pdf>> Acesso em: 24 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Resolução nº 71, de 27 de fevereiro de 2014. *Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2014-2018)*. Conselho Universitário, 2014. Disponível em <http://porteiros.r.Unipampa.edu.br/portais/consuni/files/2010/06/Res.-71_2014-PDI.pdf> Acesso em: 24 fev. 2018.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.





05

Simone da Rosa Messina Gomez

Odílio da Silva Santos

Elisiane Machado Lunardi

INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: *PRINCIPAIS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO BRASIL*

INTRODUÇÃO

A internacionalização da educação superior, constitui-se na livre circulação da ciência e tecnologias entre os países ou em outras palavras, um processo de globalização do conhecimento científico. A mobilidade acadêmica tanto para o exterior quanto para a recepção de estrangeiros, a publicação em outras línguas, as redes de interlocução entre as universidades no mundo, qualificam suas pesquisas científicas. Dentre os principais propósitos da internacionalização estão: desenvolver sistemas universitários num contexto mais global e aberto; obter mão de obra qualificada com visão ampla e competências multiculturais, desenvolver e fortalecer grupos de pesquisa; aumentar a visibilidade nacional e internacional (Hénard *et al.*, 2012).

Diante dessa demanda, a internacionalização da universidade tem sido um tema cada vez mais emergente, uma vez que tem sido considerada como um dos indicadores de qualidade das universidades (Morosini, 2012).

A internacionalização vinculada à qualidade do ensino superior significa na prática, que quanto mais o conhecimento é globalizado, maior é a qualidade acadêmica. Assim, o acesso ao conhecimento produzido nas academias pelo mundo promove maior consistência às pesquisas e agrega valor a essas.

O presente trabalho objetivou realizar um panorama dos artigos científicos mais relevantes acerca do tema Internacionalização na Educação Superior nos últimos doze anos na base de dados da Scientific Electronic Library Online (*SciELO*).

A abordagem da pesquisa é quantiquantitativa, ancorada no estado do conhecimento: “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (MOROSINI; FERNANDES 2014, p.155). Para sistematizá-lo, foi realizado um estudo bibliométrico descritivo, com abordagem inicialmente quantitativa, o qual visa alcançar um aprofundamento



sobre as publicações relevantes presentes na literatura nacional sobre o tema: “Internacionalização na Educação Superior”. No campo das Ciências Sociais, a bibliometria tem a função de averiguar a produção de artigos em determinadas áreas, mapear as comunidades acadêmicas e identificar as redes de pesquisadores e suas motivações (CHUEKE; AMATUCCI, 2015).

A base de dados consultada foi a *SciELO* para o gênero de artigos acadêmicos. Os descritores empregados na consulta foram: “internacionalização” e “educação superior” considerando esses termos explícitos nos títulos das publicações. O período de busca foi de 2006 a 2017; a área temática de busca foi “ciências humanas”, o país, “Brasil” e o idioma, “português”.

Os trabalhos encontrados, ordenados por relevância³, dentro dos quesitos da própria base de dados, foram analisados quantitativamente e qualitativamente. Na análise quantitativa foram identificados os anos, os periódicos, os artigos mais citados e seus autores. Na interpretação qualitativa são analisados os objetivos e resultados das publicações.

RESULTADOS

A consulta na base Scielo retornou nove artigos para os descritores definidos, dos quais segue análise de suas características gerais na tabela 1.

3. Em consulta à equipe Scielo, por e-mail, questionou-se qual seria o critério para que o filtro da base de dados determinasse alguns artigos como de maior relevância. Em resposta, foi informado que a base utiliza um programa da Web que determina a relevância de um artigo pelo número de consultas que este obteve. Assim, quanto mais o artigo é consultado, mais relevante é considerado.



Tabela 1 - Títulos das publicações por ordem de relevância (SciELO)

Título	Autores
Internacionalização da educação superior: processo de Bolonha	Wielewiski, e Oliveira (2010)
Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas	Morosini (2006)
O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva	Lima e Maranhão (2009)
Avaliação e internacionalização da educação superior: Quo vadis América Latina?	Leite e Genro (2012)
Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica	Luce, Fagundes e Mediel (2016)
A Produção Científica Sobre Internacionalização da Educação Superior na Web of Science: Características Gerais e Metodológicas	Dal-Soto, Alves e Souza (2017)
Internacionalização da Educação Superior no Brasil: A Produção Recente em Teses e Dissertações	Morosini e Nascimento (2017)
Declaração de Bolonha e Internacionalização da Educação Superior: Protagonismo dos Reitores e Autonomia Universitária em Questão	Bianchetti e Magalhães (2015)
Qualidade da Educação Superior e a Tensão entre Democratização e Internacionalização na Universidade Brasileira	Cunha (2017)

Fonte: Elaboração dos autores.

As publicações estão distribuídas em quatro periódicos: “Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação”, “Educar em Revista”, “Educação em Revista” e “Revista da Avaliação da Educação Superior”. Todas as revistas são da área da Educação e possuem qualis A1, avaliação máxima da CAPES. Apesar do tema “internacionalização” não ser um campo específico da educação, nota-se que essa área é uma das que mais tem se dedicado a aprofundá-lo em seus estudos. O que motiva tal fato, nesse sentido, são as políticas que vêm sendo debatidas acerca da qualidade da educação superior. Atualmente a internacionalização na educação superior



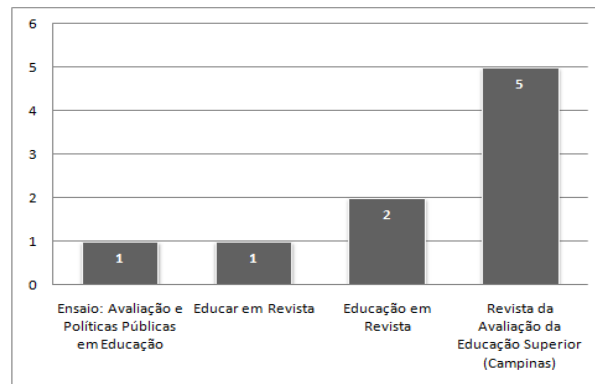
tem ganhado tanta importância que já é considerada como a quarta missão da universidade (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

Segundo os autores, a internacionalização transforma-se em missão na medida em que mobiliza a universidade para o cumprimento de quatro objetivos:

Reforçar projetos conjuntos e integradores; dar maior dimensão às suas atividades de formação, de pesquisa e de inovação; conduzir uma agenda própria de diplomacia cultural universitária; contribuir para a consolidação de Espaços Integrados do Conhecimento” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 145).

Assim, para além da pesquisa, ensino e extensão, a internacionalização vem sendo um tema emergente no contexto da educação superior, visando a qualificação acadêmica e institucional. Segue no Gráfico 1 as publicações encontradas por periódico.

Gráfico 1 - Publicações por periódico



Fonte: Elaboração dos autores (2018).

O Gráfico 1 mostra que a “Revista da Avaliação da Educação Superior” publicou 55,55% dos artigos encontrados nesta bibliometria. O referido periódico visa “contribuir para o desenvolvimento dos estudos e pesquisas sobre a educação superior, em especial sobre avaliação institucional da educação superior e temas relacionados com as tendências

e as políticas da educação superior e ciência e tecnologia” (REVISTA DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2018).

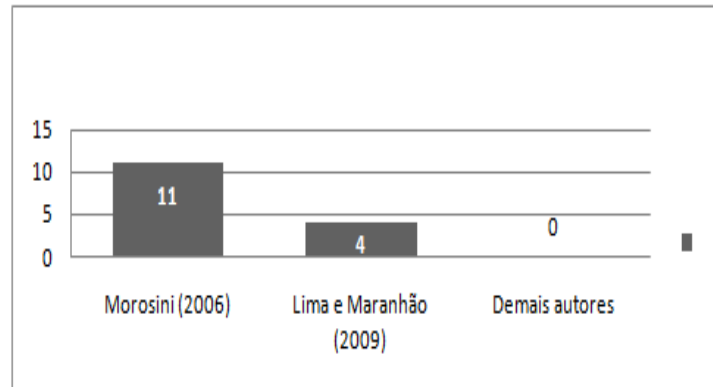
A revista vem abrindo cada vez mais espaço para produções acadêmicas focadas na Internacionalização, visto que a temática faz parte da avaliação institucional da educação superior. No âmbito do SINAES, o indicador relativo à internacionalização faz parte do eixo de avaliação “Desenvolvimento Institucional da IES”, o qual se propõe a verificar a coerência entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e as políticas institucionais (BRASIL, 2004).

Em relação aos artigos mais citados, o trabalho de Morosini (2006) apresenta onze citações na base *SciELO*. A autora Marília Costa Morosini é pesquisadora e docente na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Ela é pioneira em tratar do tema internacionalização na área da Educação, sendo esse artigo um dos principais de sua produção sobre o tema.

Lima e Maranhão (2009) é o segundo artigo mais citado na base *SciELO* por quatro vezes (Gráfico 2). Manolita Correia Lima e Carolina Machado Saraiva de Albuquerque Maranhão são pesquisadoras da área da Administração e também vem pesquisando o tema internacionalização na educação superior. Na sequência apresenta-se no Gráfico 2 a descrição dos objetivos e resultados dos artigos por ordem de citação.



Gráfico 2 - Artigos mais citados



Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Os demais artigos não possuem citações, no entanto os autores também são de diversas áreas, o que demonstra que a internacionalização é um tema transdisciplinar que perpassa todas as áreas do conhecimento. A seguir apresenta-se uma abordagem qualitativa e descritiva dos objetivos e resultados das produções encontradas.

O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO E OS REFLEXOS NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As produções científicas encontradas nesse estudo convergem, em sua maioria, para internacionalização como indicador de qualidade da educação superior.

O artigo de Morosini (2006) objetivou identificar o estado de conhecimento sobre internacionalização universitária, conceitos e práticas, neste século, por meio do estudo de banco de dados de periódicos de educação, da Europa e da América do Norte. Como resultado, apontou-se que o crescimento da produção científica sobre o tema é uma tendência à alteração

de foco temático: do conceitual para a prática. Para a autora, a internacionalização da educação superior frente à expansão quase que desordenada do sistema e à complexidade instituída, necessita, urgentemente de estudos e políticas públicas que freiem a perspectiva mercadológica e contribuam para a qualidade acadêmica social.

Lima e Maranhão (2009) tiveram como objetivo definir o conceito de internacionalização ativa e passiva no universo da Educação para, em seguida, aplicá-lo no aprofundamento de questões pertinentes à mobilidade estudantil. Como resultado foi identificado que a internacionalização ativa, limitada a poucos países, se presta a criar condições favoráveis à emergência de uma internacionalização hegemônica e que tais condições contribuem para o agravamento da supremacia da globalização. Já a internacionalização passiva ocorre em boa parte dos países semiperiféricos e periféricos da economia-mundo e seus resultados tendem a responder mais a interesses comerciais do que culturais. Neste contexto, os desequilíbrios regionais se alargam na medida em que há flagrante descompasso entre os ativos conquistados nos países centrais e nos países periféricos.

Wielewicki e Oliveira (2010) fazem uma análise de documentos e comunicados oficiais dos encontros dos ministros da educação dos países envolvidos no Processo de Bolonha, com o objetivo de compreender que conceitos perpassam as decisões e políticas de integração entre os diferentes sistemas nacionais de educação superior da Europa. Identificou-se que o Processo de Bolonha ocupa um papel de crescente destaque nas discussões sobre o ensino superior, não apenas na Europa, mas também no contexto mundial. Concretamente, os impactos de Bolonha são visíveis na educação superior, inclusive no Brasil, ainda que muitas vezes necessitem de mais debate e explicitação. Os autores argumentam que a conjuntura atual da educação superior brasileira acompanha um momento histórico de internacionalização da educação, que é pautado em larga escala por processos regulatórios indissociados de processos avaliativos, e o outro é que a universidade, seja ela europeia ou brasileira, precisa fazer valer sua vocação para uma análise crítica, propositiva e, sobretudo, prospectiva.



Leite e Genro (2012) discutem as diretrizes da globalização e da mercadorização da educação superior, em contextos nos quais se estabelecem as políticas de avaliação. Como resultados levantou-se evidências sobre a constituição e 'práticas' de um novo imperialismo, o "benevolente" que vem elaborando as estratégias do Processo de Bolonha com vistas à formação de uma zona comum de educação superior formada por América Latina, Caribe e União Europeia. Assim evidenciou-se a presença de atores hegemônicos que sustentam esses interesses bem como a existência de suas ações na indução de relações entre agências de acreditação e avaliação, entre redes de agências, entre projetos para o estabelecimento de indicadores institucionais globais que redundam em procedimentos para internacionalização das instituições de educação superior. Conclui-se que as políticas têm consequências sobre os caminhos futuros da educação superior latino-americana porque geram novos modelos de instituições e induzem à formação de valores que negam o fortalecimento do espaço público e a reinvenção de subjetividades democráticas.

Luce, Fagundes e Mediel (2016) objetivaram conhecer o grau de satisfação dos discentes que estão em mobilidade, bem como as ações da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para promover a qualidade da formação acadêmica. O resultado da pesquisa proporcionou conhecer a qualidade das políticas e práticas institucionais no que se refere à mobilidade *incoming*⁴ na perspectiva de internacionalização do país de destino dos discentes. Assim, apontou-se aspectos positivos no que se refere ao interesse da comunidade acadêmica pelo idioma e cultura dos estudantes estrangeiros, a integração entre os estudantes e a satisfação dos alunos em mobilidade em conhecer, através de eventos regionais, a cultura local dos países em que fizeram intercâmbio.

Dal-Soto, Alves e Souza (2017) abordaram a produção científica sobre a internacionalização da educação superior no período de 2004 a 2013 analisando-os de forma sistemática. Os resultados deste estudo mostraram

4. Intercâmbio acadêmico de estrangeiros na instituição.



que o aumento do número de publicações sobre o tema internacionalização da educação superior vem despertando interesse pelos pesquisadores brasileiros. Os resultados também apontam para a ausência de grupos de pesquisa consolidados na área e de publicações com mais discussão entre os seus autores. A baixa concentração das publicações por autores e a falta de elos entre os autores que mais publicaram indicam a necessidade de avanços na produção científica da área.

Morosini e Nascimento (2017) abordam a temática da internacionalização da educação superior em teses e dissertações produzidas, recentemente, no Brasil. A conclusão do estudo, acentuou-se a certeza da complexidade do conceito de internacionalização da educação superior e sua ambiguidade nos estudos em análise, postulando um necessário afastamento de conceitos dogmáticos e idealistas de internacionalização e a compreensão da internacionalização em como meio para um fim.

Bianchetti e Magalhães (2015) analisam alguns antecedentes da Declaração de Bolonha (DB) e o envolvimento dos reitores nesse processo. A declaração de Bolonha é considerada um fenômeno complexo. Sua compreensão requer esforços no sentido de entender o histórico prestígio que as instituições de educação superior (IES) europeias desfrutaram por longo tempo. Na gênese desse processo de existência quase milenar, está a Universidade de Bolonha, criada em 1088. Na Declaração de Bolonha (1999) está expresso:

Em especial, deve-se ter em conta o objetivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu de educação superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem medir-se pela atração que a sua cultura exerce sobre os outros países. Precisamos assegurar que o sistema europeu de educação superior consiga adquirir um grau de atração mundial semelhante ao da nossa extraordinária tradição cultural e científica.

A partir do documento é possível afirmar que o seu teor é de reafirmação de desejo em relação à universidade situando-se predominantemente no passado.



Cunha (2017) traz apontamentos sobre a inclusão da população estudantil de primeira geração, em que muitos dos seus integrantes trabalham e estudam provenientes de camadas médias da população e, em alguns casos, ingressam através de cotas étnicas ou cotas de escolas públicas, distantes dos padrões anteriores da meritocracia. Sobre as exigências meritocráticas, envolvendo carreiras de complexidade mais alta, trajetórias estudantis com maiores oportunidades culturais incluindo o domínio de idiomas e disponibilidade de condições para afastar-se do trabalho, entre outras condições. O conceito de qualidade não nos remete a um construto universal, mas são propriedades que se encontram nos seres, ações ou nos objetos. No caso da Universidade, alguns autores, que partem de diferentes posições políticas e filosóficas, acenam para perspectivas distintas do sentido de qualidade da educação superior. Algumas se aproximam mais da visão intelectual-acadêmica e meritocrática; outros da visão economicista e mercadológica e ainda outros de uma vertente que valoriza a dimensão social e emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas demonstram que a produção científica acerca do tema vem crescendo e abordam aspectos conceituais, políticos e processuais em relação ao processo de internacionalização, os quais refletem na qualidade da educação superior. Destaca-se a multiplicidade do conceito de internacionalização, tendo diversos viéses como: visão intelectual-acadêmica e meritocrática; visão economicista e mercadológica e ainda outros de uma vertente que valoriza a dimensão social e emancipatória.

Os estudos apontam que os países menos desenvolvidos focam na mobilidade passiva enquanto as nações mais desenvolvidas, na mobilidade ativa. Isto sinaliza que o atual modelo de internacionalização favorece os países que podem pagar ou receber pela mobilidade acadêmica. A América Latina tem pouca procura dos estudantes, enquanto a América do Norte, Europa e Oceania possuem maior número de intercambistas.



Assim, o processo de Bolonha ganha cada vez mais destaque na Europa e nos demais contextos mundiais. O processo de internacionalização acaba sendo limitado a poucos países criando uma internacionalização hegemônica e imperialista para favorecer uma zona comum de educação superior. Isso deixa os países mais periféricos em desvantagem, influenciando na qualidade da educação superior nestas nações.

Também, constata-se que o Estado fortalece e institucionaliza o processo de internacionalização da educação superior, independentemente de ele assumir características próprias da internacionalização ativa ou passiva. No Brasil, observa-se que o processo de internacionalização vem sendo pautado, em larga escala, por processos regulatórios e avaliativos. No entanto, há algumas iniciativas de programas contra-hegemônicos com enfoque na América Latina, a exemplo de Universidade Federal da Integração latino-americana (UNILA) (Foz do Iguaçu/Paraná) e Associação de Universidades Grupo Montevidéu (AUGM/ vários países).

Diante da complexidade do tema, salienta-se que a internacionalização é um meio para obter qualificação acadêmica e não um fim em si mesma. Assim é fundamental que sejam realizados mais estudos, bem como elaboração de políticas públicas que minimizem a perspectiva mercadológica da internacionalização.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, L.; MAGALHÃES, A. M. - Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão - Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas); 20(1); 225-249, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772015000100225&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 25 mai. 2018.

BRASIL. *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2004.



CHUEKE, G. V.; AMATUCCI, M. O que é bibliometria? Uma introdução ao Fórum. *InterneT - Revista Eletrônica de Negócios Internacionais da ESPM*, v. 10, n. 2, p. 1-5, 2015. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/37400/o-que-e-bibliometria-uma-introducao-ao-forum-/i/pt-br>> Acesso em: 20 mai. 2018.

CUNHA, M. I. da. Qualidade da educação superior e a tensão entre democratização e internacionalização na universidade brasileira - *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas); 22(3), 817-832, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000300013> Acesso em: 20 de mai. 2018.

DAL-SOTO, F; ALVES, J. N; SOUZA, Y. S. A produção científica sobre internacionalização da educação superior na Web of science: características gerais e metodológicas. *Educação em Revista*; 32(4); 229-249, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153246>. Acesso em: 25 de mai. 2018.

HÉRNARD F., DIAMOND L., ROSEVEARE, D. *Approaches to internationalisation and their implications for strategic management and institutional practice*, OCDE, 2012. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/imhe/Approaches%20to%20internationalisation%20-%20final%20-%20web.pdf>> Acesso em: 20 mai. 2018

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva - *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas); 14(3); 583-610, 2009. Disponível em: <<http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/17189/1886>>. Acesso em: 23 mai. 2018

LEITE, D.; Genro, M. E. H. Avaliação e internacionalização da educação superior: Quo vadis América Latina? - *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas); 17(3); 763-785, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000300009>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

LUCE, M. B.; FAGUNDES, C. V.; MEDIEL, O. G. - Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica - *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas); 21(2); 317-340, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000200002>>. Acesso em: 23 mai. 2018.

MOROSINI, M. C. - Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas - *Educar em Revista*; (28); 107-124, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200008>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M. Internacionalização da Educação Superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações - *Educação em Revista*, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698155071>>. Acesso em: 20 mai. 2018.



MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação por Escrito*, v. 5, p. 154-164, 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

SANTOS, F. S.; ALMEIDA FILHO, N. *A quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

WIELEWICKI, H. G.; OLIVEIRA, M. R. Internacionalização da educação superior: processo de Bolonha. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*; 18(67); 215-234, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000100013>>. Acesso em: 25 de mai. 2018

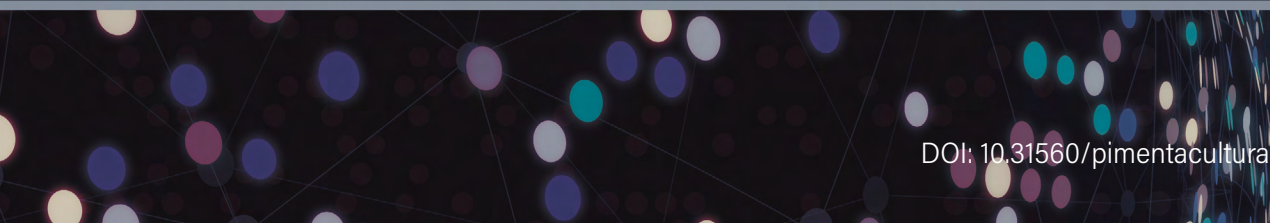




06

Fernanda Ziani Mendes
Marilene Gabriel Dalla Corte

REDES DE COOPERAÇÃO UNIVERSITÁRIA NO SUL GLOBAL



DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.454.103-118

INTRODUÇÃO

O século XXI trouxe consigo a popularização do conceito de rede. Os dispositivos eletrônicos atingem sua melhor performance quando conectados à internet (ou grande rede). Atrevemo-nos a comparar o fato de se possuir espetaculares dispositivos e não ter a conexão a possuir um veículo Ferrari sem combustível. Ou seja, sem a rede de nada (ou quase) adianta tamanha tecnologia.

Não obstante a pobreza mundial registrada em relatórios dos organismos internacionais, fato é que uma parcela considerável da população está ou estará, em breve, conectada por meio da rede. A informação passa, então, a ser distribuída de forma [quase] igualitária à sociedade, mesmo que os meios de subsistência não acompanhem esta evolução ou, ainda, que algumas Nações censurem determinados web sites.

Aumenta, então, o sentimento de pertencimento a um contexto global e a busca pelo fortalecimento das identidades e culturas, que leva os países a abrirem suas fronteiras para partilhar o conhecimento e a informação, buscando estreitar vínculos como forma de, nesta esteira, promover a inovação para atingir o desenvolvimento em várias áreas.

Neste sentido, este artigo oferece um aprofundamento sobre a temática internacionalização da Educação Superior, a partir do reconhecimento das redes de cooperação acadêmica internacional entre IES de nações situadas no Sul global. Para tanto, trazemos conceitos que subsidiam a pesquisa e pretendem alargar o olhar sobre a construção de um espaço universitário interconectado.

O objetivo desta investigação é reconhecer as redes para a cooperação acadêmica internacional, com enfoque no eixo Sul-Sul.

Utilizamos a metodologia do tipo estudo exploratório e o procedimento escolhido para a coleta de dados é a pesquisa em fontes de “papel”



que são fontes bibliográficas e fontes documentais (GIL, 2012). Para o levantamento bibliográfico foram utilizadas bibliotecas virtuais, bancos de dados e acervo físico.

COOPERAÇÃO SUL-SUL (CSS)

Nesta seção, buscamos compreender o conceito de Sul global e trazemos uma linha evolutiva da CSS, a partir das relações internacionais. Pretende-se, assim, utilizar uma lente de maior alcance disciplinar a fim de compreender os caminhos que levam, na atualidade, a fixação na agenda global das redes de cooperação acadêmica no eixo.

Santos (1995, p. 506-519 apud SANTOS, 2010, p. 42) entende o Sul global como as regiões periféricas e semiperiféricas e os países do sistema mundo moderno, que foram denominados de Terceiro Mundo, após a Segunda Guerra Mundial. Difere do sul geográfico pois trata-se do conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu (SANTOS, 2010, p. 19). Ao tratar as relações assimétricas entre os povos, Ventura (2003, p. 27) registra que “[...] não é o critério geográfico, mas sim o nível de desenvolvimento dos Estados que constitui o elemento de diferenciação entre o Norte e o Sul.”

A cooperação solidária para o desenvolvimento, impressa com destaque nos documentos internacionais, vem sendo pauta na agenda dos fóruns internacionais desde a década de 1940, tornando-se recorrente a partir do início deste século. Como períodos que circundam a discussão sobre a necessária cooperação entre países emergentes ou em vias de desenvolvimento pode-se apontar o fim da Segunda Guerra Mundial, assim como a consequente reorganização geopolítica, a abertura internacional, os processos de descolonização, as crises econômicas da América Latina na década de 1980 e do Sudeste Asiático na década de 1990 e o contexto econômico e globalizado da atualidade (CABANA, 2014).



Registre-se que não se desconsidera o passado histórico, mas delimitamos esta investigação a partir do ano de 1946 quando ocorre a I Assembleia Geral da Organização da Nações Unidas (ONU), onde a reorganização geopolítica vai sendo desenhada por países poderosos, no sentido de garantir a segurança mundial. É na ONU que encontraremos as principais agências que trabalham temas da educação, a exemplo da UNESCO⁵.

Cabana (2014), destaca 4 períodos temporais marcantes como forma de compreender a evolução da CSS, e toma como ponto de referência a concentração de eventos que, de alguma forma, a inserem na discussão. Vejamos:

O primeiro período, entre 1945 e 1978, tem como eventos marcantes: a constituição da Liga Árabe em 1945 que coincide com os processos de independência dos países do Oriente Médio; a adoção por 07 países do Sudeste Asiático do Plano Colombo em 1950 e em 1955 a Conferência de Bandung une países africanos e asiáticos. De acordo com Brun (2016 p. 65), foi nesta conferência onde “[...]foram tecidos os laços que se transformaram no Movimento Não Alinhado a partir de 1961[...]”.

Em 1964, verifica-se a criação do Grupo dos 77 (G-77) que se trata de uma primeira aproximação estratégica dos países do “Sul”, como forma de contrapor o peso econômico das nações industrializadas. Esse movimento é também a tentativa de um grupo de países, em geral “subdesenvolvidos”, de não se envolver no conflito das duas potências do período da Guerra Fria, EUA e URSS. (CABANA, 2014)

Este grupo de países impulsiona a Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento (CTPD) e a Cooperação Econômica entre Países em Desenvolvimento (CEPD), como ferramentas para um trabalho de cooperação solidária entre países do “Terceiro Mundo” contra a hegemonia dos países do “Primeiro Mundo”.

5.“UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura: organismo multilateral voltado à Educação cujas atividades situam-se predominantemente nos setores da Educação, Cultura, Ciência, Tecnologia, Comunicação, Informática, Meio Ambiente, Direitos Humanos e Gestão Social.” (MOROSINI, 2003, p. 109)



Nas décadas de 1960 e 1970 cresce a sinergia entre países do mesmo bloco regional com a criação de organizações como: Comunidades Andinas (CAN), a Comunidade do Caribe e do Mercado Comum (CARICOM), Comissão Econômica de Estados da África Ocidental (ECOWAS) e da Organização para a Unidade Africana (atual União Africana), bem como da Associação de Nações do Sudeste Asiático (ASEAN). E, assim, as bases da integração regional e da CSS vão se fortalecendo.

Em 1978, a Conferência de Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento marca a aprovação do Plano de Ação de Buenos Aires, o qual se converte em um documento referência para a CSS.

O *segundo período* se inicia com o fim desta conferência e estende-se até a Conferência do Milênio, no ano 2000. Neste interstício verifica-se o fim da Guerra Fria, a supremacia dos EUA, as guerras no Oriente Médio, a crise da dívida latino americana e do sudeste asiático. Do ponto de vista comercial perpetuavam-se os prejuízos ao “Sul” através das rodadas do Acordo GATS (General Agreement on Trade in Service), que regulava impostos. A CTPD e a CEPD seguem sendo fortemente trabalhadas. Durante a Conferência de Havana (ano 2000) toma força a expressão “Cooperação Sul-Sul” que, segundo Cabana (2014, p. 16), foi impulsionado pela Academia.

A integração regional dos blocos segue sendo fortalecida com a criação da ALADI, do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) na América Latina, do Conselho de Cooperação do Golfo no Oriente Médio, da Associação do Sul da Ásia para Cooperação Regional, da Comunidade Econômica Africana e da União Econômica e Monetária da África Ocidental, entre outras.

O *terceiro período* situa-se entre os anos 2000 e 2009. No início do séc. XXI a Declaração do Milênio, documento chancelado pelos países membros das Nações Unidas trazia como principal foco o combate à pobreza. A partir desta década percebe-se a forte percepção dos grupos de países desenvolvidos na proporção que o tema “Cooperação Sul-Sul” tinha alcançado.



Em 2009, o Plano de Ação Accra impulsiona o debate acerca das experiências da cooperação horizontal. Organismo multilaterais passam a inserir em sua agenda de discussões e informes ações relativas ao tema.

O *quarto período* é de 2009 a 2013 e demonstra a inclinação dos fóruns mundiais para a discussão sobre a CSS e a eficácia da ajuda, de forma a compartilhar as experiências e dados.

Brun (2016) registra que o movimento de aproximação do eixo se materializa em várias atividades, entre elas cita o Forum de Diálogo Ibas (agenda bilateral Índia -Brasil-África do Sul), o Processo Aspa (América do Sul-Países Árabes) que inicia em 2005 e em 2006 é a vez do Processo ASA (América do Sul-África). Ambos visam promover um diálogo inter-regional, buscando novas parcerias sem a intervenção europeia ou norte-americana.

Se por um lado a CSS não é uma atividade altruísta, já que obedece a interesses, por outro lado há que se considerar que os altos e baixos vislumbrados desde 1945, em torno ao tema, chega na atualidade com importante referência às diferenças da relação Norte-Sul quais sejam: reciprocidade e igualdade, ainda que se verifiquem relações de assimetria no eixo (BRUN, 2016).

Trazemos a contribuição de Stuenkel (2017) ao sublinhar que análises sobre cooperação Sul-Sul trazem a noção vaga de que seria menos exploratória do que a Norte-Sul, explorando a ideia de “complementaridade” na cooperação para desenvolvimento científico, tecnológico e econômico.

Baseando-se na construção da política externa verificamos que, no início do século XXI, o Brasil se destaca na diplomacia cultural universitária criando universidades federais com vistas à estratégia para a integração regional e à CSS. Viabilizando a comunicação com o MERCOSUL cria a UNILA, com a CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa cria a UNILAB, e com a grande região da Amazônia cria a UNIAM, entre outras políticas adotadas (SANTOS; ALMEIDA, 2012)



Na construção das parcerias estratégicas nas relações Sul-Sul, há que se atentar para a construção de projetos entre países com grandes diferenças financeiras, onde de alguma maneira o caminho para o neocolonialismo possa ser facilitado.

REDES DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA NO EIXO SUL-SUL

Em que pese o forte apelo da mercantilização da Educação Superior, que vem sendo pautado pela Organização Mundial do Comércio (OMC) através do GATT, onde a internacionalização da educação superior serve como meio para a efetivação deste mandamento, nos deteremos no fato de que “Nenhuma instituição pode, nos dias de hoje, viver isolada e imaginar que, sozinha, tem condições de cobrir satisfatoriamente todos os campos do conhecimento” (DIAS, 2017, p.30).

Na conjuntura do século XXI, a ascensão na criação de redes universitárias traz em seu bojo a preocupação em ir além do auxílio do “mais rico” ao “mais pobre” no eixo. O reconhecimento mútuo de nações que provêm de contextos históricos similares objetiva desenvolver um conhecimento de ponta para posicionarem-se no contexto global, a partir do fortalecimento da dimensão local e regional. Ademais de transformar a universidade em um ambiente promotor da justiça social, busca-se a formação do cidadão global de forma que o jovem não esteja “apenas” a par dos problemas do mundo, mas que tenha consciência de sua responsabilidade para a transformação.

Para Santos (2011) a reforma democrática e emancipatória da universidade tem que nascer na solidariedade da rede nacional de universidades, as quais poderão se fortalecer ao se vincularem a universidades estrangeiras, ao ponto que tal realidade deixa de ser considerada subsidiária.

Nos países periféricos e semiperiféricos há que se procurar sinergias regionais por ser a esta escala que a densificação das redes é mais fácil e mais eficaz na luta contra a globalização neoliberal da universidade. [...] É uma



alternativa exigente mas realista, fora da qual não será possível a nenhum país desta região resistir individualmente à avalanche da mercadorização global da universidade. (SANTOS, 2013, p. 495)

Já sob a lente do poder econômico, a construção de espaços comuns de conhecimento no eixo Sul-Sul não se justifica apenas no olhar romântico da solidariedade, mas na necessidade de composição de redes de cooperação acadêmica internacional como fortalecimento das Nações provenientes de contextos históricos similares, em prol da profusão de ideias que levem à definição de estratégias para a melhor distribuição de conhecimento como forma de desenvolvimento científico, tecnológico, social e econômico.

Em horizontes cinzentos, como o que o cenário político e econômico destes dias nos oferece, a sustentabilidade da internacionalização da educação superior depende da conformação de arranjos com parceiros estratégicos que valorizem, igualmente, a convergência de esforços para o crescimento da sua sociedade de maneira equitativa. A medida que os recursos financeiros revertidos para a Educação Superior diminuem mais torna-se imprescindível essa união.

As orientações de governos e organismos internacionais mundiais para que cada vez mais a cooperação universitária se materialize através de redes encontra regaço em marcos como a Declaração de Bolonha, a Conferência Mundial para a Educação Superior de 2009, a Agenda 2030 e regulamentações legais dos países, entre outros.

A experiência do Processo de Bolonha é o marco europeu de integração regional através da educação. Na América Latina as discussões pautam-se nas possibilidades positivas de transplantar esta experiência e nos pontos negativos, a partir da ideia de que o contexto econômico, histórico e cultural diferenciado transformará a simples cópia deste projeto em um caminho de frustrações.

Neste sentido, Dias (2015) traz crítica elucidando que as universidades europeias se preocupam com a empregabilidade e a construção de



grandes empresas, deixando à margem a construção humanística. Em um contraponto, ao avaliar lado valioso de referida reforma universitária, Santos (2013, p.514) pontua positivamente a preocupação que a universidade passa a ter no sentido de [...]formar seres humanos e cidadãos completos e não um mero capital humano[...].

Fato é que a Declaração de Bolonha⁶ aporta forte referência aos blocos regionais do eixo, no sentido de despertar a preocupação em avançar na discussão e materialização das redes de cooperação entre universidades.

Não obstante o histórico da CSS, apresentando na seção anterior, o movimento no universo acadêmico toma força na Conferência Mundial sobre Ensino Superior de 2009 onde se destacou que a cooperação internacional na educação superior deve ser baseada na solidariedade e no respeito mútuo, a responsabilidade social das IES no sentido de ajudar no desenvolvimento e que as redes de universidades internacionais e parcerias são uma parte dessa solução (UNESCO, 2009).

A Agenda 2030, que é um plano de ação iniciado em 2015 pela ONU, fundamentado na Declaração dos Direitos Humanos e nos Objetivo do Desenvolvimento do Milênio. O documento formaliza o compromisso dos países signatários com a transformação do contexto atual e prioriza objetivos para o desenvolvimento sustentável. Para garantir a implementação deste “Plano” é indispensável a parceria global de países desenvolvidos e em desenvolvimento.

A agenda dedica o objetivo 4 à Educação e ali propõe metas. Entre seus mandamentos, ordena: “até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores [...]”. Pode-se concluir que a meta remete à construção de docentes preparados para impulsionar a formação de cidadãos globais, que deverão se comprometer com a composição de um mundo mais plural, inclusivo, solidário e equitativo. (ONU, 2015)

6.“Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus, assinada em Bolonha, em 1999, para a consolidação de um espaço comum de Ensino Superior europeu.” (MOROSINI, 2003, p. 118)



No Brasil, verificamos que Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, em suas metas 12, 13 e 14 que se referem especialmente à Educação Superior, destaca, entre outras estratégias para a internacionalização o incentivo à atuação *em rede* e o fortalecimento de grupos de pesquisa; (BRASIL, 2014). (Grifo nosso)

Sedimentando o percurso das IES brasileiras para a internacionalização da Educação Superior encontramos o recém lançado Programa Institucional de Internacionalização–Capes-PrInt⁷. Gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, foca na implementação dos planos estratégicos de internacionalização das IES e, para tanto, buscará estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculada à pós-graduação, entre outros objetivos.

A valorosa iniciativa do governo federal merece reflexão. Após a investigação sobre a importância da CSS e da integração regional, chama a atenção a implementação do Programa levada a cabo pelo Edital nº 41/2017. No item 3.4.1.11 é informado que o Projeto Institucional de Internacionalização deverá incluir, ao menos, parcerias com instituições de países com os quais a Capes mantém cooperação efetiva. Ocorre que o Anexo I do edital apresenta a lista de países onde ao menos 70% dos recursos deverão ser alocados, e se verifica que a grande maioria são nações do Norte global, sendo apenas África do Sul, Argentina, México Índia e China países do eixo em pauta, e os 30% restantes dos recursos poderão ser alocados para parcerias com os demais países.

Ora, o discurso do governo brasileiro, favorável à CSS e integração regional, está se tornando uma retórica orquestrada pelas disparidades na oferta de recursos financeiros para as parcerias com países desenvolvidos. Especialmente universidades de menor porte tendem a ter seus projetos institucionais não contemplados, visto que, notadamente, encontram mais

7. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>>. Acesso em: 25 Mai. 2018.



dificuldades em firmar convênios com IES de países desenvolvidos, onde, supostamente, reside a superioridade do conhecimento.

Feitas as considerações teóricas, acerca dos ordenamentos na agenda global e nacional sobre a importância da cooperação acadêmica internacional, alargamos a investigação para o reconhecimento de algumas das mais destacadas redes.

Precursora em soluções para a educação a UNESCO, lança em 1991 o programa UNITWIN/Cátedras, que propõe a implantação de cátedras como ponto focal para a constituição de redes entre estabelecimentos de ensino superior nos níveis intrarregional, regional e sub-regional. (DIAS, 2017). Até 2018 já são 700 instituições de 116 países. Segundo o portal internacional UNITWIN/UNESCO Chairs Programme, no Brasil temos 20 cátedras⁸ e 3 redes⁹, sendo duas destas dedicadas ao estudo da CSS e da Integração da América Latina.

O módulo Redes de Educação Superior, espaço na plataforma regional ENLACES¹⁰ que é fomentado pelo IESALC¹¹, congrega valiosas informações sobre as redes no espaço latino americano e caribenho e as conceituam como “[...]organizaciones, instituciones o asociaciones internacionales o multinacionales que conforman un conjunto integrado por diversas instituciones interrelacionadas entre si [...]” (IESALC, 2018). A classificação proposta pela agência permite uma melhor organização acerca das atividades e possibilidades de organização de organismos, universi-

8. Disponível em: <<https://en.unesco.org/sites/default/files/list-unesco-chairs.pdf>>. Acesso em 01 maio 2018.

9. Disponível em: <<https://en.unesco.org/sites/default/files/list-unesco-networks.pdf>>. Acesso em 01 maio 2018.

10. Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES) es una plataforma regional para la movilización y articulación de acciones concretas de cooperación académica solidaria que promuevan el conocimiento de las características, tendencias y problemas de la Educación Superior en la región [...]. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=334&Itemid=292&lang=es>. Acesso em: 25 Mai. 2018.

11. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe es un organismo de la UNESCO dedicado a la promoción de la educación superior, contribuyendo a implementar en la región latinoamericana y caribenha. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=1406&lang=es>. Acesso em: 25 Mai. 2018.



dades e associações em prol de viabilizar a cooperação acadêmica e está dividida em redes: regionais, nacionais, temáticas e agências e organismos internacionais. Ao analisar a constituição dos membros das 119 “redes” citadas no portal da IESALC verifica-se que pelos menos 35 delas tem a participação de associações, organismos ou universidades brasileiras.

Congregando 179 instituições de 68 países, chama a atenção a Global University Network for Innovation (GUNi), que mantém escritórios na África, América Latina e Caribe, Ásia e Pacífico, Estados Árabes, Europa e América do Norte.

Na região do MERCOSUL, mais especificamente com a constituição de IES do Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai, se percebe a forte atuação da Associação de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) com programas de mobilidade, observatórios e comissões de estudos.

O Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) é criado em 2008, a partir do consenso de 50 universidades brasileiras, com o propósito de ser referência no “[...]diálogo universitário entre o Brasil e o resto do mundo, agilizando os contatos do sistema brasileiro com os outros sistemas nacionais e servindo de portal de entrada” (SANTOS; ALMEIDA, 2012, p. 171). Após o sucesso de programas de cooperação com Portugal, mais especificamente com a Universidade de Coimbra e com a França, o GCUB projeta a cooperação com países do eixo seja através do Programa Brasil-Colômbia (BRACOL), Brasil- México (BRAMEX) e ainda o programa PAEC OEA, demarcando assim a promoção do espaço ibero-americano de conhecimento.

No tocante a cooperação educacional com Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP):

O projeto Universidade Aberta (UA) é uma iniciativa atual e uma das mais importantes da cooperação educacional do Brasil em Moçambique. Oferece cursos de graduação a 690 cidadãos moçambicanos. Em 2013, a UNILAB passou a integrar o comitê de direção do projeto e há quatro outras universidades federais envolvidas: a Universidade Federal de Juiz de Fora, da Universidade Federal de Goiás, a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Federal Fluminense. A Universidade Aberta



do Brasil desempenha o papel de coordenação. Em Moçambique, os dois parceiros principais são a Universidade Eduardo Mondlane e a Universidade Pedagógica. Por meio desse projeto, professores brasileiros e moçambicanos prepararam, conjuntamente, as ferramentas pedagógicas, a correção dos testes, o acompanhamento dos estudantes nos módulos de ensino, etc. (MILANI; CONCEIÇÃO; M'BUNDE, 2016, p. 27)

Sobre a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) citamos o Projeto RIPES (Rede de Instituições Públicas de Educação Superior)¹², apresentado pela UNILAB e aprovado durante a XXV Reunião dos Pontos Focais da CPLP, em julho de 2012.

A Associação de Universidades de Língua Portuguesa (AULP)¹³ é outro referente para a cooperação com África. Em termos de CPLP está a ser idealizada a Associação de Educação a Distância dos Países de Língua Portuguesa, esta associação será integrada por IES da Angola, Cabo Verde, Guiné-Equatorial Portugal, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, além da CAPES¹⁴.

Em relação à cooperação com a China os instrumentos de apoio são centros culturais

Corroboramos com o ensinamento de Santos (2011, p. 97) que alerta para o fato que a organização de uma rede universitária deve ser orientada para a atuação em “[...]quatro áreas de legitimação: acesso, extensão, pesquisa-ação e ecologia de saberes”, que seja adequada ou preparada à convivência dos conhecimentos universitário e pluriuniversitário e que não se balize pelo mercado mas que atente à “[...] construção de alternativas solidárias e de longo prazo”.

12.Disponível em: <<http://www.ripes.unilab.edu.br/index.php/projeto-ripes/>>. Acesso em: 27 Mai. 2018.

13.A Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP) é uma ONG internacional que promove a cooperação e troca de informação entre Universidades e Institutos Superiores. Somos mais de 140 membros dos oito países de língua oficial portuguesa - Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor - e Macau. Disponível em: <http://aulp.org/A_AULP>. Acesso em: 28 de Mai. 2018.

14.Notícia veiculada no dia 07 de Maio de 2018, no web site: <<http://aulp.org/node/114964>>. Acesso em: 27 Mai. 2018



Esta seção teve por objetivo apresentar um breve panorama da situação atual das redes de cooperação acadêmica no Sul global. Restou entendido que o processo de estabelecimento destes laços de cooperação está em constante aprimoramento, o que dificulta uma análise das estatísticas e resultados até então obtidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da compreensão das bases que sustentam a importância das redes no eixo constata-se que a transferência solidária de conhecimento entre instituições regionais e inter-regionais é um dos caminhos que pode levar as sociedades das Nações do Sul a repensarem sua posição no contexto global e buscarem o descolamento da colonialidade epistêmica impregnada na sua cultura (em especial os ocidentais).

A passos lentos as Nações Não-Hegemônicas estreitam relações no sentido de se desvincularem, ao menos parcialmente, da dominação cultural hegemônica e eurocêntrica verificada nos últimos séculos.

O desafio para as redes de universidades formadas entre os grandes blocos regionais e inter-regionais é encontrar o meio de gestão que equalize as características culturais de cada povo e a inovação, no sentido de construir as bases para o desenvolvimento mútuo.

Verificou-se que o trabalho conjunto poderá repercutir de forma favorável aos países minimizando a evasão de profissionais de ponta que buscam melhores condições /profissionais e de sobrevivência em países desenvolvidos. A manutenção de profissionais conectados com o global, mas preocupados com a transformação do seu *lôcus* certamente contribuirá para o tão pontuado desenvolvimento sustentável.

Espera-se que o discurso acerca da responsabilidade social universitária dos países em desenvolvimento, que vem impulsionado pelo contexto



global de divergências pela dominação do poder, acirradas e materializadas em diásporas e soterramento de culturas seculares, não se esmaece frente aos interesses financeiros que regem as relações mundiais.

Por fim, mas não menos importante, convém registrar que a imensa fronteira brasileira não facilita de maneira alguma a tão aclamada integração regional. Os gaps e falhas na legislação, fomentados por interesses “obscuros” em desconsiderar as peculiaridades fronteiriças, enfraquecem as tentativas de aproximação para o compartilhamento de conhecimento em prol de um novo horizonte.

Assim, espera-se que a criação de redes de cooperação acadêmica nacional e internacional, formadas a partir da coalizão entre IES fortaleça os povos e desperte uma cultura proativa no sentido exigir dos governantes os alinhamentos necessários na legislação, a fim de viabilizar a distribuição equitativa e solidária do conhecimento bem como o controle efetivo acerca da intervenção em políticas públicas educacionais proveniente de Nações Hegemônicas e Organismos Multilaterais Internacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 06 out. 2017.

_____. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/>>. Acesso em: 30 out. 2017

BRUN, Élodie. *Mudanças no panorama internacional por meio das relações Sul-Sul: relações do Brasil, Chile e Venezuela com os países em desenvolvimento da África, Ásia e Oriente Médio*. - Brasília : FUNAG, 2016

CABANA, Silvia Lopez. *CRONOLOGÍA E HISTORIA COOPERACIÓN SUR-SUR: un aporte desde Iberoamérica. Documento de trabajo no 5*. Montevideo: Programa Iberoamericano para el Fortalecimiento de la Cooperación Sur-Sur, 2014.



DIAS, Marco Antonio Rodrigues. *EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO BEM PÚBLICO: perspectivas para o centenário da reforma de Córdoba*. Montevideo: Secretaría Ejecutiva AUGM, 2017.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MILANI, Carlos R. S.; CONCEIÇÃO, Francisco Carlos Da; M'BUNDE, Timóteo Saba. Cooperação sul-sul em educação e relações Brasil-Palop. *Caderno CRH, Salvador*, [s. l.], v. 29, n. 79, p. 13–32, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792016000100002>>

MOROSINI, Marília Costa (Ed.Chefe). *Enciclopédia da Pedagogia Universitária - Glossário*. Vol.02. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/483>>. Acesso em: 10 out. 2017.

ONU, Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. *a/Res/70/1*, [s. l.], p. 1–49, 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>>

SANTOS, Boaventura de Sousa. - *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. - 3 ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. - *Pela mão de Alice : o social e o político na pós-modernidade*. - 14 ed. - São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA, Naomar De. *A quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. [s.l.: s.n.].

STUENKEL, Oliver. *BRICS e o futuro da ordem global*. – 1 ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

UNESCO. *Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009. As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social*. [s. l.], p. 1–9, 2009. Disponível em: <<http://ilacso.org.br/?publication=conferencia-mundial-sobre-ensino-superior-2009-as-novas-dinamicas-do-ensino-superior-e-pesquisas-para-a-mudanca-e-o-desenvolvimento-social>>

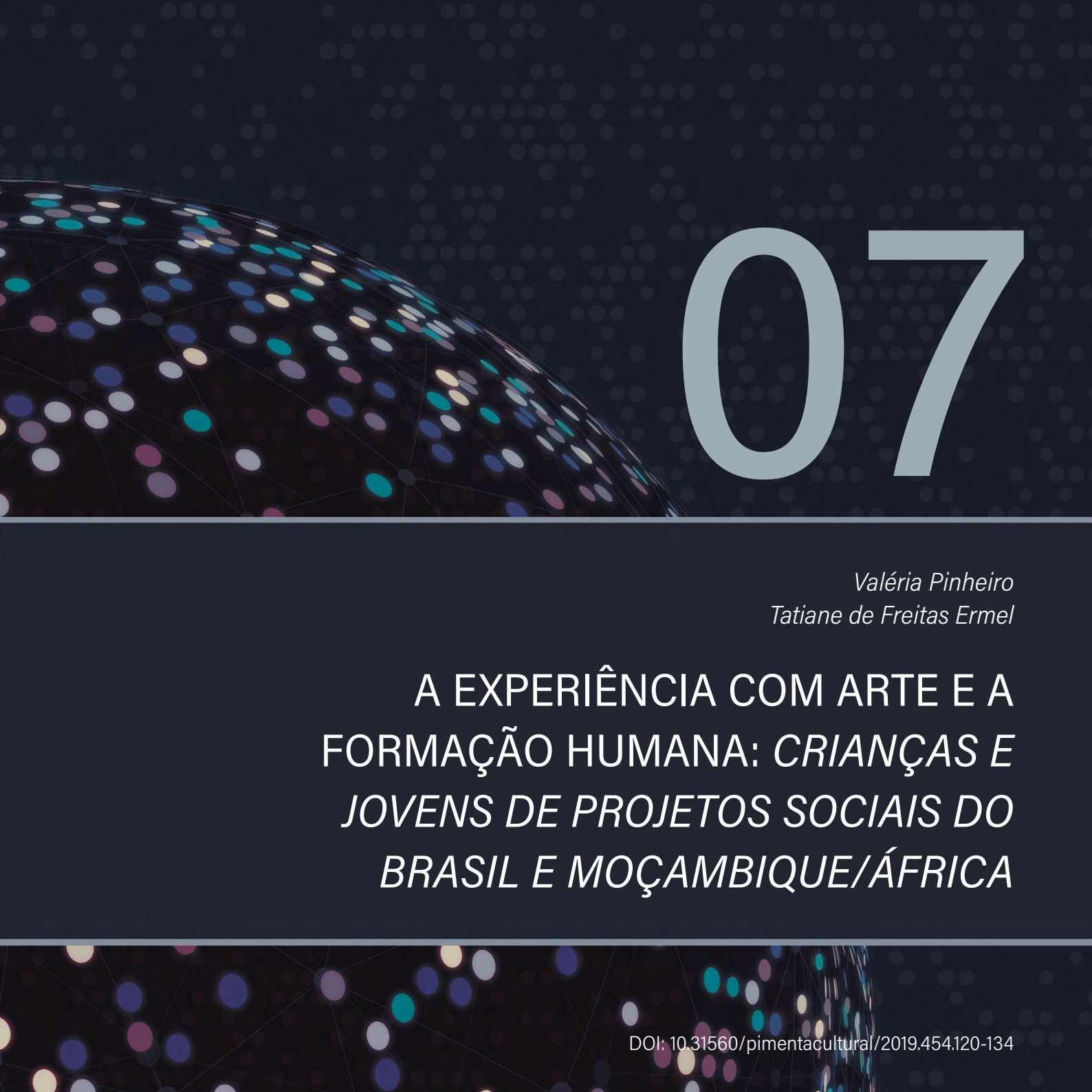
_____. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Disponível em : <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2318&Itemid=796&lang=es->. Acesso em: 25 Mai. 2018.

VENTURA, Deisy de Freitas Lima. *As assimetrias entre o MERCOSUL e a União europeia: (os desafios de uma associação inter-regional)*. – Barueri, SP: Manole, 2003.



The background features a dark red field with a pattern of small, out-of-focus bokeh lights. A large, semi-transparent wireframe sphere is positioned on the left side, its surface also covered in bokeh lights. A horizontal teal band spans the middle of the image, containing the title text. In the upper right corner, there are two thick, vertical white bars.

POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL



07

Valéria Pinheiro

Tatiane de Freitas Ermel

A EXPERIÊNCIA COM ARTE E A FORMAÇÃO HUMANA: *CRIANÇAS E JOVENS DE PROJETOS SOCIAIS DO BRASIL E MOÇAMBIQUE/ÁFRICA*

INTRODUÇÃO

A arte pode transformar nossa maneira de pensar, perceber e entender o mundo, nos fazendo repensar posicionamentos socioculturais e artísticos. De alguma forma a arte interfere na sociedade e, ao mesmo tempo, recebe influências do meio em que está inserida. A arte-educação e o ensino da arte consistem em uma área educativa que oportuniza ao indivíduo o acesso à arte como linguagem expressiva e forma de conhecimento. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas.

O ensino da arte ou as “experiências artísticas” podem desenvolver-se em espaços formais, como em escolas, instituições públicas e privadas, ou em espaços não formais, como em projetos sociais não governamentais (ONGs), projetos governamentais, museus, galerias, fundações, institutos, pinacotecas, entre outros. Desse modo, o presente capítulo apresenta uma discussão teórica de um estudo em desenvolvimento, sobre arte-educação, mais especificamente, sobre a experiência do fazer artístico, em dois projetos sociais envolvendo crianças e jovens de baixa renda e em situação de vulnerabilidade social, um deles localizado no Brasil, em um município da microrregião do Médio Alto Uruguai, estado do Rio Grande do Sul e, o outro, na África, em Muzumaia, Moçambique¹⁵.

A Arte-educação, aqui designada, passa a ser a ação socioeducativa cultural, uma área de conhecimento específico, que em contextos periféricos desenvolve as linguagens artísticas na educação não escolarizada, complementando o ensino oficial junto às comunidades de baixa renda e em vulnerabilidade social, a partir das organizações da sociedade civil ou do poder público. Nesta perspectiva, a problemática desta pesquisa é

15.Uma das autoras, Valéria Pinheiro, integra ambos os projetos como mediadora (ou proponente) entre a arte e os sujeitos, possibilitando a “experiência do fazer artístico”.



compreender de que forma essas vivências com a arte podem contribuir para a formação humana de crianças e jovens, tendo como objetivo principal analisar como a “experiência artística” possibilita promover a visibilidade de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social.

EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL

A arte esteve presente em todos os tempos e em todas as culturas, em cada época se apresentando de uma forma ou para uma finalidade, seja como uma linguagem de comunicação, função pedagógica, expressão do sensível e/ou como livre expressão. Fusari e Ferraz (1992, p. 16) destacam ainda que “é a importância devida à função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, que a torna um dos fatores essenciais de humanização”. Assim, o ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do processo de humanização.

Com o movimento brasileiro da Escola Nova, no início da década de 1930, é que a arte começa a ter delineada através de seu papel junto à educação. É nessa época que o foco das ações educativas se volta para os alunos com a ideia de que a aprendizagem deve acontecer em ambientes que possuam materiais diversos e que sejam motivadores. Segundo Barbosa (2003), em São Paulo foi criada a Escola Brasileira de Arte (1948), dirigida por Theodoro Braga, onde crianças de 8 a 14 anos poderiam, gratuitamente, estudar música, desenho e pintura.

O trabalho do arte-educador iniciou na década de 1950, em uma tentativa de formar os primeiros mediadores de arte na cidade do Rio de Janeiro (PINTO; COUTINHO 2011). Após esse momento, visualizamos uma pedagogização da arte na escola. Contudo, não veremos uma reflexão acerca da arte-educação vinculada à especificidade da arte, mas uma utilização instrumental da arte na escola para treinar o olho e a visão ou para liberação emocional.



Em Recife, Pernambuco, no ano de 1953, um grupo formado por Noêmia Varela, Augusto Rodrigues, Ulisses Pernambucano, Paulo Freire, Francisco Brennand, Aloísio Magalhães, Hermilo Borba e Lula Cardoso Aires, cria a Escolinha de Arte do Recife. Noêmia Varela sempre foi uma defensora de uma escola inclusiva, que se comprometesse de coração, para ela todos deveriam ter oportunidades, cada um na sua singularidade (VARELA, 2001). Ela foi diretora técnica da Escolinha de Arte do Brasil (RJ), e a partir de 1961, coordenou Cursos Intensivos de Arte-Educação (CIAEs). Seu intento era o de formar arte-educadores, que se comprometessem com o trabalho criativo, capaz de captar sensibilidade, pensamento e ação, capazes de inovar no ensino da arte. (VARELA, 2001).

Varela tornou-se uma crítica contundente das escolas que utilizam a arte como enfeite, como decoração, o que segundo a Mestre, apresenta uma arte sem educação:

Em sinal vermelho, não evoluída, não revolucionária e, assim sendo, sem a marca libertária, sem o espaço para a necessária iniciação no exercício do ato criador, e da descoberta da forma carente de dimensão filosófica. Logo em minha ótica, sem a sua legítima atribuição de transformar o mundo, na parte essencial que lhe cabe, na arte de educar (VARELA, 2001b, p. 221).

Sua preocupação sempre foi com a qualidade das iniciativas, sendo a escola um constante espaço de pesquisa, onde se acredita na educação como fonte de vida e de unidade (VARELA, 1977).

Em Pernambuco, obtive contato com Paulo Freire, contemporâneo da Universidade do Recife na Escola de Belas Artes e em cursos de formação de professores. Lembrando que foi em um desses cursos que Ana Mae Barbosa conheceu Paulo Freire e Noêmia Varela, encontro que foi decisivo não apenas para sua história pessoal, mas também para sua história profissional e para a própria História da Arte-Educação brasileira.

Ali surgia o que hoje podemos chamar de arte-educação crítica, no mesmo sentido em que educadores do mundo inteiro compreenderam o papel de Paulo Freire como fundador da pedagogia crítica. Assim estava



o pensamento e a práxis de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa, profundamente influenciadas pelo pensamento freireano.

Na pós-modernidade, a arte-educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto com a já conquistada expressividade. Entretanto, o ensino da arte no cotidiano escolar tem uma história basicamente recente e vem sofrendo modificações desde, principalmente, o início século XX (PNC, 1997).

No modelo de ensino tradicional, deixam-se de lado os interesses e necessidades dos alunos, tendo como foco o professor, que é visto como o detentor do saber, como aquele que apenas transmite o conhecimento sem se preocupar com uma postura ativa do educando. Pode-se aqui, relacionar com Paulo Freire (1999, p.75-76), no que diz respeito à educação bancária:

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é 'encher' os educandos dos conteúdos de sua narração, que são retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação.

Dessa forma, configura-se um ensino que pretende que o educando seja um receptor de informações e conhecimentos, não dialogando e refletindo acerca de seu eu e seu entorno. A ideia da livre expressão começou a espalhar-se pelo território nacional, o que teve como resultado a disponibilização de ideias vazias aos alunos. Combinado com isso manifestava-se outro fator interessante, que foi o caráter da arte também passar a “compor outras disciplinas do currículo” (PNC, 1997). Sobre o ensino de arte nas escolas, Pontes (2005) nos coloca os descompassos entre o conhecimento, produção e reflexão de arte entre professores e alunos:

A centralização das intenções para a presença da arte na escola, enquanto um 'fazer' que possibilitava a expressão de sentimentos, geralmente conduzia os professores a não se preocuparem com intervenções no sentido de propiciar avanços no conhecimento da arte. A educação não tinha como objetivo o acesso aos códigos de arte não disponíveis no cotidiano dos alunos. Dessa maneira, o aluno não era intencionalmente, levado a pensar sobre sua produção em relação ao repertório cultural da arte; nem era desafiado a construir novas relações para seu processo de criação e/ou de conhecimento da arte (PONTES, 2005, p.26).



Nesta linha, seria um fazer vazio de estratégias que impossibilita os estudantes refletirem e se posicionarem diante do pouco tempo disponível para o trabalho em aula. Tendo em vista que o ensino da arte é complexo, tratando-se de além do conhecimento, um sistema condigno, senso crítico, criatividade e subjetividade. A arte transcende a especificidade do ensino de técnicas do fazer artístico e, através da teoria, pode se trabalhar a auto expressividade aliada ao desenvolvimento da autoestima e autoconfiança. Bredariolli (2010, p. 21) destaca que:

[...] sonegar Arte na escola é tão danoso quanto esquecer as outras manifestações da Cultura Visual que exercem mais diretamente influência no comportamento social por visarem exatamente dominar comportamentos e desejos. A desconstrução crítica do poder interessa à Arte e à Cultura Visual.

Como propõe a autora, precisamos pensar a arte-educação como uma área importante de conhecimento dentro da educação, e não como apenas “uma disciplina optativa”, pois ela está totalmente integrada à vida dos sujeitos, seja no fazer artístico, na música, no teatro, no cinema, na dança, na arte de rua ou na arte erudita, em todos os movimentos contemporâneos a arte está presente. Complementa que a arte é linguagem, domínio, história e se constitui, não apenas em mera atividade, mas sim, num campo de estudo específico.

Ana Mae Barbosa foi uma impulsionadora para que a arte integrasse o ensino na escola pública e, além disso, que a arte não fosse vista como símbolo de distinção social pertencendo exclusivamente às classes economicamente abastadas. Seu caminho pessoal fez com que a arte-educação fosse vista com outro olhar e, assim como ela, outros investigadores passaram a dedicar-se em estudos, experiências e reflexões pessoais orientadas pela investigação científica e tornando a arte-educação um pilar importante para o conhecimento na educação¹⁶.

16. Ana Mae Barbosa, precursora da Abordagem Triangular, sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade, indica como início dessa sistematização o ano de 1983, no Festival de Inverno de Campos de Jordão, São Paulo. A partir de então foi intensamente pesquisada entre os anos de 1987 e 1993 pelo Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e também na Secretaria Municipal de Educação sob o comando de Paulo Freire e Mário Sérgio Cortella.



A arte não deve servir ao mercantilismo, ela precisa ser projeto socio-cultural e artístico voltado à formação humana integral. Conforme Barbosa (2003), a arte é qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de expressá-la em palavras. Ainda, segundo autora, arte é emoção, porém representada de forma comunicável, portanto, passando pelo crivo do inteligível. Arte é conhecimento, um conhecimento para cuja configuração todas as funções mentais participam: intuição, inteligência, emoção, etc.

A arte manifesta-se nos processos dialógicos, no fazer artístico. Apreciar a arte nos aproxima, como ações que integram o perceber, o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar e o comunicar. Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo essa produção nas outras culturas, o humano tende a compreender a diversidade de valores que orientam tanto seus modos de pensar e agir como os das outras sociedades.

A partir dessa perspectiva, percebemos que é necessário abrir um campo de reflexão sobre a importância da arte não apenas nos currículos e nas instituições de ensino formal, mas também na educação não formal. Uma preocupação de Franz (2003, p. 169), consiste justamente em questionar se o ensino de arte deve ser escolarizada: “Tenho dúvidas de que Arte deva mesmo estar na escola. Precisamos de ‘outras’ escolas, abertas para vidas e espaços tempos de fazer, pensar, discutir, sonhar, construir nossas formas ‘imaginadas’, espaços nos quais realmente se faça arte”.

Essas vivências plurais podem mostrar ao sujeito uma nova forma de enxergar o mundo, provocando uma experiência, fazendo com que o mesmo possa criar novas possibilidades e reflexões acerca de si e do seu meio e sentir-se instigado a transformar-se e transformar o seu entorno. Portanto, podemos pensar que acontece a transformação, por meio da arte, e ela pode ser uma ferramenta para o caminho da conscientização pessoal e social dos indivíduos. A produção cultural, do fazer ou pela apreciação artística, o que faz esses sujeitos passem a socializar-se mais com o próprio meio, assim dando visibilidade à vida desses indivíduos.



Essa ação educativa tem como objetivo um efeito multiplicador entre os sujeitos, mediadores, família e comunidade, contribuindo para um olhar crítico, questionador e consciente e seu papel na sociedade. Com isso, os vínculos entre o ensino formal e o ensino não formal através da arte vão sendo aprimorados e consolidados.

Retomando a questão de formação humana, destacamos que através da arte o humano se reconhece como construtor de si e que, apesar da vida e de suas agruras, a arte ensina a compreender e a desenvolver alternativas para a vivência e a transformação de sua realidade. Essas atribuições a arte têm que ter seu “espaço” na educação, e não apenas preencher “espaços”, como diz Barbosa (2003). Podemos ainda se dizer que ela deve estar em todos os espaços, seja na educação formal ou na educação não formal.

VULNERABILIDADE SOCIAL E A INVISIBILIDADE

No decorrer das últimas décadas, os espaços de educação não formal vêm assumindo importante espaço nos trabalhos socioeducativos desenvolvidos em projetos, em particular com ênfase nas práticas de arte-educação ou experiências do fazer artístico. Com proposta de muitas linguagens artísticas, destinadas a ocupar os horários inversos das atividades da escola pública fundamental, esses trabalhos acontecem, geralmente, em periferias, ou em áreas habitadas por população de baixa renda, vivendo em um ambiente que Martins (1997) chamaria de “contextos de inclusão perversa”.

As ONGs e projetos sociais projetam nesse cenário como é possível através da arte, acalantar esse gargalo e promover a transformação desses indivíduos. A obtenção de lucros não é o objetivo dessas organizações, sendo que geralmente o trabalho é desenvolvido por pessoas voluntárias que se dispõem a contribuir de alguma forma, tornando essas instituições espaços de troca de conhecimentos e de valores humanos.

Para entendermos a vulnerabilidade social, precisamos entender o contexto histórico social. Sendo assim, é fundamental que se pense nas



repercussões da Revolução Industrial (século XVIII), para compreendermos o momento social atual. As relações de trabalho e sociedade que se estabeleceram desde então, na forma do modo de produção capitalista, na economia mal dividida, nas desigualdades que se instauraram desde então e as influências sofridas no Brasil¹⁷.

O processo de industrialização provocou “a divisão cada vez mais intensa das tarefas, a complexificação das situações salariais e torna as condições de trabalho mais penosas e insuportáveis” (BOSCHETTI, 2007, p. 93). Assim, podemos pensar que um dos grandes fomentadores da vulnerabilidade social é a questão econômica, o sistema capitalista, de forma que para que alguns possam ganhar, muitos outros precisam perder.

Nesta conjuntura, se constitui um modelo de sociedade que beneficia poucos e despoja a maioria, onde o avanço de máquinas nos lugares de trabalhadores ajuda a criar uma disparidade ainda maior, deixando a mão de obra cada vez mais barata, tornando mais difícil a sobrevivência dos indivíduos que ganham a vida com o esforço de seu trabalho. Tal situação arrasta famílias para o abismo da miséria, tornando a sociedade mergulhada no caos da violência e das injustiças sociais.

A compreensão da vulnerabilidade social parte do princípio de que não são os sujeitos os vulneráveis, mas sim, que eles estão em condições de vulnerabilidade social, produzidas pela combinação de situações presentes no contexto em que estão inseridos, na sociedade em que se encontram. A vulnerabilidade social começa quando os sujeitos não têm o mínimo para uma vida digna, mantendo uma relação de dependência com o outro, passando a ser invisíveis para aqueles que não os reconhecem, não os consideram com parte da sociedade.

17.A Revolução Industrial modificou drasticamente os modos de vida da sociedade ocidental, a partir do “progresso miraculoso nos instrumentos de produção” (POLANYI, 2000, p. 51). Os métodos de produção artesanais foram substituídos pela produção por máquinas e aqueles que não possuíam capital financeiro, de forma a empregá-lo nesse novo sistema, expropriados de seus meios de produção e subsistência, são obrigados a vender sua força de trabalho para participar dessa nova configuração (MARX, 1980).



Vulnerabilidade e risco social pressupõem uma diversidade conceitual e terminológica considerável, ao qual este artigo não pode fazer justiça. Em vez disso, desenvolvemos uma breve análise que procura captar as abordagens que são mais relevantes para a investigação desenvolvida ao longo deste texto. Assim, a vulnerabilidade social é um conceito multidimensional, que diz respeito a uma condição de fragilidade material ou moral de indivíduos ou grupos perante riscos produzidos de ordem natural ou contextos econômico-sociais.

O termo “vulnerabilidade” surge com base na análise geográfica associada aos riscos e, posteriormente, nos estudos sobre pobreza, desenvolvimento e mudanças globais (CHAMBERS, 1989; DOW, 1992 *apud* TEDIM, 2016). A ideia de vulnerabilidade implica a necessidade de eliminação de riscos e de substituição da fragilidade pela força ou pela resistência. Os primeiros estudos acerca do tema visavam, sobretudo, entender a vulnerabilidade um ponto de vista econômico.

Os estudiosos Glewwe e Hall (1998) procuraram, inicialmente, estabelecer a diferença entre pobreza e vulnerabilidade. Para esses autores, vulnerabilidade seria um conceito dinâmico, relacionado ao declínio dos níveis de bem-estar após um choque macroeconômico, enquanto que a pobreza é definida pelo Banco Mundial, como uma situação de acentuada privação de bem-estar (incluindo não apenas a privação material, medida em termos de renda ou consumo, mas incluindo também a falta de acesso à educação e saúde), sendo que os pobres são particularmente vulneráveis diante de eventos que estão fora do seu controle.

Assim, podemos pensar que a vulnerabilidade social não é sinônimo de pobreza, mas uma condição que remete a fragilidade da situação socioeconômica de determinado grupo ou indivíduo que esteja a margem da sociedade. A vulnerabilidade social é medida através da linha de pobreza, que é definida através dos hábitos de consumo das pessoas; o valor equivalente a meio salário mínimo. Os grupos em vulnerabilidade social encontram-se em acentuado declínio do bem-estar básico e de direito dos seres humanos.



As pessoas consideradas “vulneráveis sociais” são aquelas que estão perdendo a sua representatividade na sociedade e, geralmente, dependem de auxílios de terceiros para garantirem a sua sobrevivência. Podemos citar inúmeros exemplos de indivíduos e grupos nessa situação de vulnerabilidade, como famílias, idosos, crianças, jovens e todos que não têm voz e vez.

O contexto de vulnerabilidade social gera nas crianças e adolescentes a baixa-estima, e esse ciclo se instala reforçando a condição de miséria, não só no nível material, mas também no social, cultural e afetivo. As pessoas, desde muito jovens, percebem-se como inferiores, incapazes, desvalorizadas, sem o reconhecimento social mínimo que as faça crer em seu próprio potencial como ser humano.

A vulnerabilidade social fomenta também o que chamamos de invisibilidade ou falta de visibilidade dos sujeitos, que geralmente é causada pela indiferença, que atinge grande parcela da população, pois são indiferentes aos miseráveis, aos que estão às margens. Então esses sujeitos em vulnerabilidade social são também invisíveis pela sociedade como um todo. A invisibilidade social é um conceito aplicado a seres socialmente invisíveis, seja pela indiferença ou pelo preconceito.

PROJETOS SOCIAIS NO BRASIL E EM MOÇAMBIQUE

Podemos mencionar algumas formas de combater as injustiças sociais, valendo-se da amplitude da compreensão dos direitos humanos nas Ciências Sociais, que nos desafia a fazer recortes reflexivos para abordar de forma mais concreta e estancar esse gargalo que é a vulnerabilidade social.

Por parte das políticas públicas deveríamos ter efetivas interferências, com planejamento e esforço econômico, a fim de darmos os direitos mínimos para todos os cidadãos, como moradia, água, alimentação, saneamento básico, educação, saúde e trabalho. Porém, não é o que costu-



mos ver, já que o papel que as políticas públicas deveriam exercer está cada vez mais enfraquecido e ineficiente. Assim, a comunidade civil e/ou as organizações solidárias tomam para si a responsabilidade e vem criando programas de inclusão social, para combater à miséria nos grupos de vulnerabilidade social, muitas vezes em situação de apenados.

Por outro lado, também existem potencialidades nas experiências solidárias, que podem ser construídos a partir do associativismo e cooperativismo, um processo emancipatório para a geração de trabalho e renda para a população marginalizada. A economia solidária possui muitos atores diretos como fundamentais apoiadores, sendo eles: universidades, ONGs, entidades, instituições, intelectuais, etc. Existem experiências nesses processos que apontam que é possível tornar menos perversa a desigualdade social. Assim, o projeto social chamado “Arte sem Fronteiras”, tem como objetivo levar o ensino ou “propor” a vivência com a arte para crianças e jovens. O projeto desenvolve-se no Brasil e em Moçambique, em dez ONGs e escolas que fazem parte de projetos de acolhimento de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social.

No Brasil, tem como objetivo levar através de vídeos aula teórica contextualizada a história da arte, após um propor artístico nas artes visuais, desenho, pintura, escultura, dentre outros. Por último, é exibido um vídeo de curta metragem com temas educativos, que abordam respeito, ética, importância da educação, drogas, etc. Os vídeos são acompanhados por monitores, que auxiliam as aulas, sempre acontecendo em horários inversos ao horário de aula dos espaços formais. A produção artística dos educandos é acompanhada pelo coordenador do projeto e, muitas vezes, levados a exposição de arte.

Em Moçambique, o projeto está vinculado a uma ONG, que acolhe dez mil crianças em situação de miséria absoluta, em aldeias na Província de Gaza, geralmente são crianças órfãs, e que se alimentam apenas uma vez ao dia, sendo a alimentação oferecida pela ONG. Também são oferecidas: reforço escolar, cuidados básicos de higiene, saúde, roupas, calçados. É alto o número de crianças com o vírus do HIV, malária e tuberculose.



Nesse caso, para o projeto com a arte são acolhidos 60 crianças e jovens de 10 a 20 anos de idade, que além das aulas de artes, também é desenvolvida a pintura do batik¹⁸ e a cerâmica, com intuito de também profissionalizar, além de auxiliá-los a continuar seus estudos. O ensino da arte em geral é caráter artístico, teórico, educativo e técnico profissional, destinam à promoção da autoestima, visibilidade, integração social, cidadania, das crianças e jovens, contribuir no fortalecimento da criatividade, conhecimento, leitura visual, crítico e de seus autossustentados meios artísticos e culturais.

A partir das práticas em ambos os projetos sociais em espaços não formais, consideramos a dimensão transformadora e as potencialidades que estas ações podem alcançar nas comunidades onde estão inseridas. Assim, podem ser experiências transformadoras na vida desses sujeitos, que estão imersos nesse contexto social de vulnerabilidade social e cultural.

É preciso salientar, ainda, que as experiências vividas nos projetos em Artes Visuais possibilitam a apreensão de sentidos diversos que instigam a reflexão e o aprofundamento da significação dos conhecimentos arte-educação em espaços não formais (HERNÁNDEZ, 2008). Referindo que o conhecimento pode derivar da experiência e, uma forma genuína são as artísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a educação é uma “ferramenta” poderosa contra as mazelas impostas por uma sociedade capitalista e individualizada, alinhada ao consumo e o descaso de políticas públicas que possuam como eixo central o combate à miséria. O desenvolvimento de uma consciência crítica, alinhada à educação de qualidade, poderia ser um estímulo para a transformação de muitos cenários tanto em uma perspectiva econômica, como social.

18. Técnica de pintura milenar, em que se utiliza cera de abelha quente e tintas para tingimento de tecidos.



Com base na compreensão emancipada de direitos humanos e de através da democracia é possível assegurar que sejamos todos iguais nos direitos e nos deveres, as vivências justas, podem tornar as experiências emancipatórias genuínas, nos levando a viver em um mundo igualitário. Nesta perspectiva, ambos os projetos de arte-educação desenvolvidos no Brasil e em Moçambique, que atendem crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, alocam-se na concepção, como na prática social e educadora, de que a vivência com a arte possibilita experiências transformadoras e torna os sujeitos visíveis em seus distintos cenários.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. *Arte-Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo*. *Revista Digital Art&*, nº 0, out., 2003. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/artigos.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BOSCHETTI, Ivanete. *Seguridade Social na América Latina após o dilúvio neoliberal*. Observatório da Cidadania. 2007. Disponível em:

<http://www.socialwatch.org/sites/default/files/pdf/en/panorbrasileiroc2007_bra.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. *Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino da arte*. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

FRANZ, Teresinha Sueli. *Educação para uma compreensão crítica da arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 38 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FUSARI, Maria de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.



GLEWWE, P.; HALL, G. Are some groups more vulnerable to macroeconomic shocks than others? *Hypothesis tests based on panel data from Peru, Journal of Development Economics*. n. 56. 1998. p. 181-206.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 1980.

PINTO, Júlia Rocha; COUTINHO, Rejane Galvão. *Arte-educação em instituições culturais* – o ensino não forma em museus de arte. UNESP. Comunicação. Disponível em: <http://www.nupea.fafcs.ufu.br/pdf/10eraea/relatos_pesquisa/arte_educacao_em_instituicoes_culturais.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

POLANYI, Karl. *A Grande Transformação: as origens da nossa época*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de; CAPISTRANO, Naire Jane; MELO, José Pereira (orgs.). *Livro Didático 1: o ensino de artes e educação física na infância*. Natal: Paidéia, 2005.

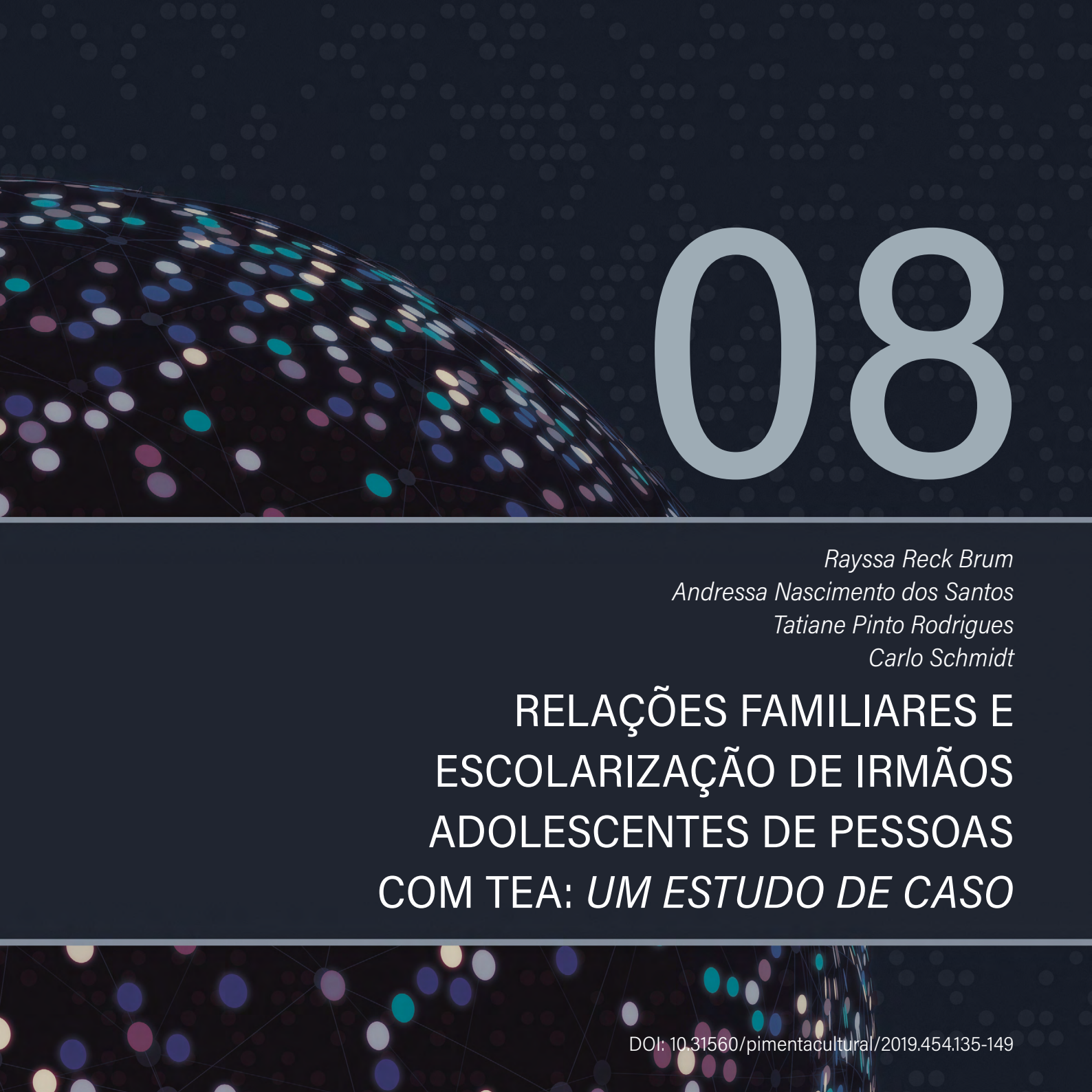
TEDIM, Fantina. Vulnerabilidade. In: FERNANDES, J. A R.; TRIGAL, L.L.; SPOSITO, E.S. *Dicionário de Geografia Aplicada*. Porto: Porto, 2016. p. 534-535.

VARELA, Noêmia. Criatividade na escola e formação do professor. In: FRANGE, Lucimar Bello. *Noêmia Varela e a arte*. Belo Horizonte: C/Arte, 2001a.p. 181-198.

_____. Movimento Escolinhas de Arte: Imagens e idéias. In: FRANGE, Lucimar Bello. *Noêmia Varela e a arte*. Belo Horizonte: C/Arte, 2001b. p. 220-236.

_____. O desafio da formação de recursos humanos para a educação através da arte. In: *Anais do I Congresso Latino Americano de Educação através da Arte*. Rio de Janeiro: SOBREARTE, 1977.





08

Rayssa Reck Brum

Andressa Nascimento dos Santos

Tatiane Pinto Rodrigues

Carlo Schmidt

RELAÇÕES FAMILIARES E ESCOLARIZAÇÃO DE IRMÃOS ADOLESCENTES DE PESSOAS COM TEA: *UM ESTUDO DE CASO*

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM 5 (APA, 2014), como um Transtorno do Neurodesenvolvimento. Este tem por características essenciais o prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social, bem como, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Sabe-se que a etiologia do TEA é multifatorial, ou seja, pesquisas apontam para a existência de componentes tanto genéticos quanto ambientais relacionados à sua ocorrência (BAIO et al, 2018; SCHMIDT, 2017). Atualmente, algumas características das relações socioafetivas nas famílias de crianças autistas, tem sido, também, compreendidas e associadas ao fato de lidar com a deficiência da criança. Assim, considera-se que o autismo implica em dificuldades não somente ao sujeito, mas também à sua família e ao ambiente social que o circunda. De fato, não são raros os estudos que buscam compreender o impacto para a família de pessoas com autismo (FÁVERO, 2005, SEMENSATO; BOSA, 2017).

No momento em que a família recebe o diagnóstico de TEA, pode ocorrer uma modificação na estrutura familiar. De acordo com Barbosa e Fernandes (2009), o nascimento e a assimilação do diagnóstico de uma criança com deficiência abalam a identidade, o funcionamento e a estrutura familiar. A família pode se ver despreparada para lidar e enfrentar essa nova situação, uma vez em que ocorre uma quebra de expectativas. É fundamental ressaltar que, observando a família sob a perspectiva de um grupo, cada membro familiar terá que se adaptar às necessidades desta criança, podendo implicar numa alteração dos papéis tradicionais tanto dos genitores como também do irmão sem deficiência. Características específicas, a severidade do transtorno e as peculiaridades comportamentais da criança podem ser estressores em potencial para os familiares (SCHMIDT; DELL'AGLIO; BOSA, 2007).



Verifica-se que a influência que uma pessoa com TEA pode exercer na família tende a incidir de modo particular sobre os irmãos, incluindo todos os contextos psicossociais, especialmente o ambiente escolar. No entanto, a maior parte dos estudos que investiga o impacto nos irmãos confere pouca atenção aos aspectos escolares (MOHAMED, 2010, NAYLOR; PRESCOTT, 2004, QUINTERO; MCINTYRE, 2010, CONSTANTINO *et al*, 2009). Nesse sentido, o presente trabalho buscou responder a seguinte questão: De que forma a presença de um membro com autismo afeta as relações familiares e a escolarização dos irmãos adolescentes? A partir do exposto, tem-se por objetivo investigar as relações familiares e a escolarização de irmãos adolescentes de pessoas com TEA.

AUTISMO E FAMÍLIA

A família constitui-se no primeiro contexto no qual a criança é inserida, sendo nela que aprenderá as primeiras noções de relações sociais (WAGNER *et al*, 2011). Conforme a perspectiva sistêmica, a família deve ser pensada como um sistema constituído por vários níveis de relações, configurando-a, portanto, em um sistema interacional (MINUCHIN; COLAPINTO; MINUCHIN, 1999, OSÓRIO; VALLE, 2011). Como um sistema complexo, a família é composta por subsistemas, destacando-se o subsistema conjugal (marido–esposa), o parental (genitores–filhos) e o fraterno (irmãos–irmãos). Esses são concebidos como integrados e interdependentes, caracterizando uma rede cíclica de interações (MINUCHIN; COLAPINTO; MINUCHIN, 1999).

A literatura é vasta ao descrever as influências que um filho com deficiência ocasiona nos subsistemas conjugal e parental (BOSA, 2006). Além destes, pesquisas tem mostrado que o subsistema fraterno também sofre alterações quando há uma criança autista na família, as quais podem ser medidas pelo grau de estresse no subsistema conjugal. Em uma pesquisa realizada por Gomes e Bosa (2004), os resultados indicaram que, quando o estresse conjugal se apresentou alto, os irmãos com desenvolvimento típico



entre 8 a 18 anos, relataram menor satisfação com o relacionamento de irmãos, como também mais comportamentos negativos e poucos comportamentos positivos dirigidos ao irmão com TEA. As estratégias de enfrentamento de apoio formal, ou seja, quando o casal é capaz de dividir as responsabilidades com outras pessoas foram positivamente associadas a aspectos positivos do relacionamento de irmãos.

Percebe-se que existe uma literatura relativamente extensa sobre o impacto de se ter um filho com TEA investigando especificamente a conjugalidade e na parentalidade (BOSA, 2006). No entanto, são poucas as pesquisas sobre a influência desse transtorno nos irmãos (SCHMIDT, 2007).

RELAÇÕES FAMILIARES E ESCOLARIZAÇÃO NO CONTEXTO DO AUTISMO

Nas famílias de pessoas com TEA, a atenção dispensada a esse filho usualmente tende a ser maior do que aquela dispensada aos demais irmãos. Por essa razão, esses irmãos podem ter a sensação subjetiva de serem menos cuidados, o que poderia impactar negativamente sobre sua satisfação pessoal e, conseqüentemente, sua qualidade de vida (MARCIANO, 2004).

A literatura evidencia que o impacto do TEA sobre os irmãos dependerá, entre outros fatores, da etapa do desenvolvimento que este irmão está passando. Conforme Valle e Matos (2011) a adolescência é uma fase complexa e dinâmica do ponto de vista físico e emocional na vida do ser humano, onde os adolescentes possuem uma tendência a buscarem ambientes sociais extra-familiares como grupos, amigos, colegas, etc. Torna-se importante considerar também o contexto social do adolescente, principalmente a escola. Esta constitui-se em um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, isto é, um local que reúne diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores. Contudo, esse também pode ser um ambiente permeado por conflitos, problemas e diferenças (CASTRO; REGATTIERI, 2009).



Desse modo, a família e a escola são ambientes de desenvolvimento e aprendizagem humana que podem funcionar como propulsores ou inibidores deles. Estudar as relações em cada contexto e entre eles constitui fonte importante de informações na medida em que permite identificar aspectos ou condições que se tornam entraves ao desempenho escolar dos alunos. Tal cuidado torna-se ainda mais importante quando se considera irmãos de crianças com TEA.

METODOLOGIA

O presente estudo tem caráter qualitativo, desenvolvendo-se através de um estudo de caso (YIN, 2010), envolvendo coleta de dados em profundidade e múltiplas fontes de informação em um contexto. Participaram do estudo uma adolescente irmã de uma criança com TEA que estuda em uma escola municipal no interior do Rio Grande do Sul/RS, sua mãe e um professor escolar, definido pela irmã como seu preferido.

Os instrumentos para realizar a coleta de dados foram os seguintes:

1. *Ficha de dados sociodemográfico das famílias* (EdEA, 2012): Instrumento que objetivou coletar dados a respeito do contexto da família, afim de caracterizar os participantes do estudo.

2. *Roteiro de entrevista sobre as relações familiares e escolarização de irmãos de pessoas com TEA – Versão para a irmão/mãe/professor* (EdEA, 2014): Este instrumento objetivou investigar as relações familiares e o processo de escolarização dos irmãos junto às mães, irmãos e professores da pessoa com autismo.

Cabe ressaltar que este trabalho pertence à uma pesquisa maior, intitulada “Relações familiares e escolarização de irmãos adolescentes de pessoas com TEA”. Esta foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com o número CAAE 44692015.4.0000.5346.



Com relação à análise dos dados, as informações obtidas através da ficha de dados sociodemográficos serviram para caracterizar os participantes do estudo. Os dados sobre as relações familiares e a escolarização foram analisados conjuntamente a partir das entrevistas com a mãe, o professor e a irmã, aumentando o número de fontes de coleta de dados, visando a “estratégia de triangulação”, que se refere a um olhar para o mesmo fenômeno a partir de mais de uma fonte de dados (AZEVEDO *et al*, 2013). As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e posteriormente analisados através do método de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), onde as categorias foram definidas após a coleta dos dados.

ANÁLISES

A família participante é a família Leão, constituída pela mãe, Joana, e quatro filhos, dois do sexo masculino e dois do sexo feminino: Ane (irmã participante), Michel (irmão com TEA), Júlia e Júnior. O pai é falecido há três anos. Ressalta-se que para preservar a identidade dos participantes, foram criados nomes fictícios.

Nesta seção, serão apresentados os resultados das entrevistas com a irmã, a mãe e o professor sobre as relações familiares e escolarização de Ane. Para melhor compreensão, estes serão divididos em duas categorias: Escolarização e Relações Familiares.

ESCOLARIZAÇÃO

Esta categoria apresenta dados a respeito da escolarização de Ane, contendo informações a respeito do desempenho escolar, da percepção como aluna e da socialização da adolescente.

A partir das entrevistas, observou-se que as disciplinas que Ane tem melhor desempenho são educação física, física, biologia e artes “gosto de



artes, que eu desenho bem”, revelando dificuldades em matemática. Já sobre a sua participação em ambientes sociais, percebeu-se o desinteresse por atividades que envolvam o grande grupo, o que já é percebido também por seus colegas “Eu faço mais sozinha que em grupo. Acho que eles (os colegas) não me convidam porque acham que eu não falo», gerando ações do professor a favor de maior integração da aluna ao grupo “o ano passado eu fazia sozinha e o meu professor teve que brigar com eles, aí o meu colega falou que achava que eu não ia querer ou eu não ia dar palpite por causa que eu sou quieta”.

A mãe também percebe a pouca participação da filha, tendo dificuldades em lembrar de atividades conjuntas *“Teve o ano passado uma atividade em grupo na escola de escrever um livro que ela participou”. O professor mostrou a mesma percepção sobre a preferência da aluna por atividades individuais, mesmo tendo poucos momentos para observar esta situação “Na minha disciplina eu não faço muito trabalho em grupo porque acho que não rende e vira bagunça, mas observei ela e percebi que não é de muita conversa durante a aula”.*

Por fim, sobre as notas, a intensa dedicação da aluna aos estudos é refletida em ótimo desempenho e consequente ausência de reprovação, mesmo frente às dificuldades *“minhas notas são boas. Eu tenho dificuldade em matemática, mas tiro minhas dúvidas e gabaritei todas as provas”.* A mãe também confirma o excelente desempenho escolar de sua filha *“Suas notas são boas e considero uma aluna nota 10”*, justificando este fato pela intensa dedicação e frequência. O professor corrobora esta percepção, a destacando como uma das melhores da sua turma *“as notas da Ane são muito boas, olhando aqui no desempenho dela até agora acredito que terá umas das melhores notas da minha disciplina, não tenho nenhum registro de falta da aluna ainda”.*

Pela literatura, esperava-se que Ane, em função das influências do TEA na família, apresentasse maiores dificuldades, especialmente em relação ao desempenho escolar. Porém, observou-se o contrário, visto que ela apresenta



uma auto exigência bastante grande. No entanto, apresenta dificuldades de trabalhar com colegas de turma devido às exigências para com o desempenho dos mesmos, resultando na preferência por atividades solitárias.

Sobre a percepção como aluna, Ane se considera boa, *“nas reuniões que a minha mãe vai eu sou muito elogiada”*. Porém, relata que esta característica de introversão (*“muito quieta”*), por ser exacerbada, acaba restringindo o convívio social, em que esta prefere não se envolver nas brincadeiras livres com seus colegas *“o problema é que os professores falam para eu me enturmar com a turma, mas a minha turma é muito bagunceira, então fico quieta”*. A percepção de Ane como uma boa aluna é compartilhado pela mãe, a qual destaca essa característica como uma qualidade da filha, relatando com orgulho *“Ah, ela é uma ótima aluna, nunca rodou sempre foi bem estudiosa, sempre passou de ano, é bastante elogiada”*. Por fim, o professor também relata essa percepção, ou seja, de Ane como uma menina estudiosa, mas também destacando a personalidade introvertida da mesma, e como decorrência disto, a característica de timidez toma relevo em sala de aula, *“Ela é uma aluna bem centrada, quieta e que não chama a atenção justamente porque não se sobressai pelo comportamento, acho que é tímida”*.

No que tange à percepção como aluna de Ane, a partir das entrevistas constatou-se que ela possui excelentes notas e raramente falta à escola, além de não possuir reprovação no histórico escolar. A mãe relata satisfação e orgulho da filha por suas notas e desempenho na escola, assim como o professor, que a considera como uma excelente aluna.

No que se refere à socialização da adolescente, Ane percebe-se como uma pessoa que tem bastante amigos, principalmente meninos *“só que os meus amigos são mais meninos (...) os meninos me admiram porque sou diferente”*. Ela ainda justificou sua aproximação maior com os meninos pelo fato de ver-se como mais reservada que as demais meninas, sendo valorizada por isso.



A mãe também percebe a rede de amizades da filha como satisfatória no ambiente escolar *“ela tem bastante amigos, até”*, complementando que a filha, fora da escola, prefere atividades mais solitárias *“só que a Ane é muito de casa, ela não é muito de sair. Não é muito de tá toda hora visitando uma amiga”*. Porém, esta demonstra alguma preocupação com a pouca convivência da filha em ambientes sociais *“o relacionamento dela até com os amigos, um lado acho bom, um lado acho ruim, né”*, justificando sua preocupação *“porque eu acho que na idade dela ela tem que ter mais contato, tem que conversar, tem que sair, ter mais amizades”*. É interessante observar que a mãe retoma a mesma característica que a filha descreve como se aproximando mais dos meninos *“ela é bem diferente dessas gurias de hoje”*.

Já com relação às atividades de lazer, Ane relata frequência e assiduidade nas práticas religiosas *“eu vou na igreja, sou evangélica e saio com as minhas amigas”*. Um aspecto interessante foi a preferência dela por amizades com pessoas de mais idade *“meus amigos são todos mais velhos, assim”*.

A mãe identifica poucas coisas que a filha gosta de fazer fora de casa, centrando a descrição nos cuidados ao irmão *“é como eu te disse a Ane amadureceu muito cedo, desde pequena ela tomou conta da casa e do irmão, então isso aí vem com ela, aquele ego de ser dona de casa”*. O professor relatou não perceber Ane realizando atividades com os seus colegas de turma fora da escola *“não vejo ela na escola em horários inversos a sala de aula como vejo os outros alunos com frequência”*.

Quanto aos aspectos de socialização apresentados, estes aparecem como uma preocupação para a mãe e professor sobre a adolescente. A mãe a considera muito “quieta” e “tímida”, a caracterizando como uma pessoa com restrita comunicação, interação e com limitadas atividades em ambientes sociais. A literatura pode auxiliar a compreender esta questão, visto que segundo McIntyre e Quintero (2010), a mudança no papel tradicional do irmão com desenvolvimento típico pode resultar em problemas adaptativos tanto dentro do ambiente familiar, como em ambientes sociais,



como a escola. Para esses pesquisadores, a literatura indica que irmãos de criança com TEA apresentam menos comportamentos sociais e se queixam de sentirem-se solitários, quando comparado a pessoas que não tem irmãos com deficiência.

A diminuição das vivências da adolescente com seus pares e a centralidade das relações no seio familiar parece não ir de encontro ao que seria esperado como tarefa desenvolvimental para essa etapa. Cruz (2007) sugere que o adolescente cumpra as tarefas desenvolvimentais comuns, tais como conhecer a si mesmo, adotar um papel sexual, conseguir autonomia diante da família, definir-se vocacionalmente, atingir relações interpessoais autônomas para consolidar sua identidade, tornando-se importante o adolescente cumprir essas tarefas, pois serão elas que possibilitarão a preparação para adultez de forma saudável, segura e autônoma.

RELAÇÕES FAMILIARES

Esta categoria apresenta a percepção dos participantes sobre as relações familiares, em especial fraternas e o papel familiar de Ane, incluindo suas responsabilidades e informações sobre o autismo. Sobre as relações fraternas, quando questionada se a adolescente e o irmão realizam alguma atividade conjunta, Ane relata mais sobre suas responsabilidades na prestação de cuidados ao irmão do que atividades de lazer *“eu levo ele todos os dias na escola, ajudo a se vestir, dou os medicamentos e ajudo a comer”*. Sobre atividades de lazer, a irmã cita algumas que realiza em conjunto com o intuito de amenizar dificuldades de comportamento futuras do irmão *“passar com ele, porque eu levo ele para conhecer o mundo, pra ele não ficar tão isolado e agressivo”*. Observou-se a preocupação com o desenvolvimento da fala do irmão, com expectativas positivas sobre seu futuro *“daqui uns anos ele vai falar, mesmo ele não falando como a gente corretamente, mas ele vai falar”*. Além disso, a irmã fala com afeto sobre o irmão *“eu tenho um carinho por ele, porque aonde eu vou eu levo ele comigo, ele me entende, ele me ouve*



mais que minha mãe, então tudo que eu peço pra ele, ele me dá". Ane ainda comentou da satisfação que sente quando percebe que o irmão interage com outras crianças "ele tá aprendendo a conviver com as outras crianças, antes ele não convivia, agora ele tem amiguinhos na rua e quando eu saio com ele, ele comprimenta os amiguinhos, eu falo pra ele bate na mão e ele bate, ele tem a mesma carne, só muda o jeito, a forma, só que ele é diferente porque não se expressa, então é só isso, o resto é tudo igual".

Com relação a responsabilidades familiares atribuídas à Ane, esta revela assumir o papel parental *"eu trato o meu irmão como meu filho, eu tenho paciência com ele, insiste em uma coisa que não dá, por exemplo, ele desmonta o carro, tira as rodas, daí ele quer colocar as rodas em outra coisa, daí eu falo não e ele fica insistindo, daí eu altero a voz com ele".*

A mãe, em concordância com a filha, descreve que Ane assumiu grande parte das responsabilidades sobre cuidados diários do irmão. Quando questionada se a filha se sente à vontade ao assumir estas responsabilidades, responde *"eu acho que sim, ela tem até mais paciência que eu".* A mãe ainda exemplifica algumas situações que a filha investe no cuidado e desenvolvimento do irmão *"agora estamos estimulando ele, ele não gosta de escrever, então ela pega e coloca ele sentado, ensina ele, ele fica bravo com ela, mas ela tem uma paciência".* Percebe-se que este investimento está associado a expectativas de maior desenvolvimento *"tu tem que aprender porque lá na minha escola tem um aluno autista, ele é bem inteligente, eu quero que tu sejas igual ao meu colega".*

Já o professor corrobora essa expectativa de Ane, descrevendo uma situação dos irmãos juntos *"a única vez que os vi, percebi que ela se senti responsável e que deseja que seu irmão se desenvolva como as outras crianças, ah agora lembrei [...] ela me falou assim, achei engraçado o jeito dela falar "ele vai ser normal igual aos outros", "aquela frase veio muito forte e a gente percebe o desejo dela".*

No que se refere ao relacionamento entre irmãos, foi possível perceber a proximidade e vínculo que Ane possui com Michel, assumindo as responsa-



bilidades de rotina e identificando-se muitas vezes como sua maior cuidadora. A mãe em concordância com a fala da filha exemplifica que a mesma assumiu as responsabilidades que seriam suas, percebe-se que a mãe observa como uma característica positiva e que na maioria das vezes se omite na educação e cuidados com o filho autista, porém se observa aspectos bem positivos no relacionamento da adolescente com o irmão com TEA como bons companheiros, compartilhamento de atividades. Além disso, a irmã apresenta um sentimento de proteção e afetividade pelo irmão.

Ao ser questionada sobre o que sabe sobre autismo, Ane relata seu desconhecimento “o que eu sei, bah, não sei nada, só sei esses básicos que ele não tem muita paciência, ele não consegue ficar muito em fila e eu tenho que ir lá na frente e dizer, será que o senhor não pode me dar o presente primeiro porque ele é autista, a pessoa vai lá e dá”. A mãe também refere pouco conhecimento “sei pouca coisa, eu quando descobri que o meu filho era autista ganhei um polígrafo do médico, li e reli aquilo para ver se meu filho tinha aquelas características, e ele tinha”. A mãe relata que está utilizando outros recursos, como a internet, para buscar mais informações sobre o autismo “agora a gente tá vendo um blog na internet de uma mãe de criança com autismo, aí ela traz várias coisas para gente, porque tu fica pensando como é que a criança nasce autista?”

O professor de Ane, quando questionado sobre o que sabe sobre o autismo, refere o sofrimento familiar “o autismo é uma deficiência difícil e que as famílias sofrem muito preconceito. Nunca tive um aluno com autismo, mas temos na escola e percebo que a família tem que ter muita energia para lutar pelos seus direitos”.

Percebe-se que a família possui informações básicas sobre o TEA, tendo dificuldades de identificar características que a deficiência pode apresentar, este dado é relevante porque favorece o desenvolvimento de fantasias, crenças e mitos sobre a deficiência, dificultando o cotidiano da criança com TEA e de seus próprios familiares. Os professores também demonstraram não possuir muitas informações sobre o TEA.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo investigar as relações familiares e a escolarização de irmãos adolescentes de pessoas com TEA em um contexto que envolveu, além da adolescente pesquisada, sua mãe e professor, para entender a relação entre a família, a escola e os irmãos de pessoas com TEA. O objetivo proposto foi atingido, permitindo visualizar as percepções da adolescente, mãe e professor.

Esta análise sobre o impacto do TEA na escolarização e relações familiares de irmãos adolescentes permitiu identificar pontos importantes como influências positivas no rendimento escolar, excelentes notas, frequência e elogios (boa aluna) tanto da irmã, mãe e professor. Também emergiram aspectos negativos, como dificuldade de realizar atividades em grupos, além de um perfil reservado e introvertido. Além disso, percebeu-se como aspecto negativo a escassez de atividades realizadas em família e uma cobrança excessiva de compreensão para com o irmão com TEA.

Destaca-se que na família pesquisada, tanto a adolescente quanto a mãe possuíam informações limitadas sobre o TEA, o que pode ocasionar dificuldades ainda maiores em lidar a deficiência, repercutindo em todas as relações familiares, fortalecendo crenças muitas vezes irreais e centralizando os cuidados à pessoa com TEA. Nesse sentido, toma relevo a importância de desenvolver grupos para familiares de pessoas com TEA com vistas a disseminação de informações e troca de experiências e amenizando as angústias ou crenças causadas pelo diagnóstico.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM 5*. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.



AZEVEDO, C. E. F. et al. *A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo*, 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ5.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

BAIO J, et al. Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. *MMWR Surveillance Summaries*, v.67, n. SS-6, p.1–23, 2018.

BARBOSA, M. R. P.; FERNANDES, F. D. M. Qualidade de vida dos cuidadores de crianças com transtorno do espectro autístico. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 14, n. 3, p. 482-6, 2009.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BOSA, C. Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 28, n. 1, p. 47-53, 2006.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. *Interação Escola Família: Subsídios para Práticas Escolares*. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

CONSTANTINO, J. N. et al. Developmental course of autistic social impairment in males. *DevPsychopathol.*, v. 21, n. 1, p. 127-38, 2009.

CRUZ, T. J. Adolescente, família e o profissional de saúde. *Adolescência e saúde*, v. 4, n. 3, p. 45-50, 2007.

FÁVERO, M. A. *Trajetória e sobrecarga emocional da família de crianças autistas: relatos maternos*. Dissertação de mestrado não publicada, Curso de Pós-graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005.

GOMES, V. F.; BOSA, C. Estresse e relações familiares na perspectiva de indivíduos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, v. 9, n. 3, p. 553-561, 2004.

MARCIANO, A. R. F. *Qualidade de Vida de Irmãos de Autistas*. Dissertação de Mestrado. São Paulo. Faculdade de Ciências Médicas, Universidade de São Paulo. 2004.

MCINTYRE, L. L.; QUINTERO, N. Sibling adjustment and maternal well-being: an examination of families with and without a child with an autism spectrum disorder. *Focus AutismOtherDevDisabl. Oregon*, v. 25, n. 1, p. 37–46, 2010.

MINUCHIN, P., COLAPINTO, J. & MINUCHIN, S. *Trabalhando com famílias pobres*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.



MOHAMED, S. *Autism and the impact on family: a developmental perspective*. Academia.edu., ago. 2010.

NAYLOR, A.; PRESCOTT, P. Invisible Children? The Need for Support Groups for Siblings of Disabled Children. *British Journal of Special Education*, v. 31, n. 4, pp. 199-206, 2004.

OSÓRIO, L. C., VALLE, M. E. P. *Manual de Terapia Familiar: Volume II*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SCHMIDT, C. Estresse e autoeficácia em mães de indivíduos com autismo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 59, p. 179-191, 2007.

SCHMIDT, C. Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. *Psicologia em Estudo*, v. 22, n. 2, p. 221-230, 2017.

SCHMIDT, C.; DELL'AGLIO, D. D; BOSA, C. Estratégias de coping de mães de portadores de autismo: lidando com dificuldades e com a emoção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 20, n.1, p. 124-31, 2007.

SEMENSATO, M. R.; BOSA, C. A. Crenças indicativas de resiliência parental no contexto do Autismo. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 33, n. 1, 2017.

VALLE, L. E. R. do; MATTOS, M. J. V. M. de. Adolescência: as contradições da idade. *Rev. Psicopedag.*, v. 28, n. 87, 2011.

WAGNER, A. *et al. Desafios Psicossociais da Família Contemporânea: Pesquisas e Reflexões*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

YIN, R.K. *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.





09

Ana Carolina Michelin Silveira
Fabiane Adela Tonetto Costas

ACESSO E PERMANÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.454.150-160

POLÍTICAS DE ACESSO

De acordo com a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Diante disso, podemos perceber que toda a pessoa nascida no território brasileiro, é respaldada pelo direito à educação e pleno desenvolvimento, sendo aspectos físicos, cognitivos ou emocionais. Ainda se tratando de legislação a Resolução CNE/CEB, 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, instituiu o público-alvo da educação especial: alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Isso nos garante que qualquer pessoa independente de sua condição, possui o direito à educação e à inserção na sociedade.

As pessoas com Deficiência e/ou necessidades educacionais especiais ainda são amparadas legalmente pela Lei nº 13.409/16 que garante a reserva de vagas para alunos estes estudantes nos cursos de graduação e cursos técnicos das instituições federais de ensino superior. À vista dessas legislações, o Ministério da Educação (MEC) criou o programa de Acessibilidade no ensino superior, denominado Programa Incluir. Segundo o Ministério da Educação:

O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

O programa tem funcionamento desde 2005 lançando editais para que as instituições criem ou estruturam núcleos de acessibilidade para atendimento dessa nova demanda de alunos. O documento orientador lista diversos decretos e políticas, algumas já citadas anteriormente, que fundamentam a criação do projeto. Para estruturação desses núcleos, o



programa orienta as instituições em quatro eixos principais: a) infraestrutura; b) currículo, comunicação e informação; c) programas de extensão; d) grupos de pesquisa.

Num contexto de expansão da educação superior, no ano de 2008 foi criado o programa de reestruturação de expansão das universidades federais brasileiras. No documento orientador do programa expressa-se o seguinte objetivo:

Criar condições para a ampliação *do acesso e permanência* na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior. (REUNI, 2007, p. 10, grifos da autora).

Em 2011 o *decreto nº 7.611, estabelece “educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências”*. Esse decreto salienta também sobre a importância dos núcleos de acessibilidade para a inclusão no ensino superior e postula (BRASIL, 2011):

VII - *estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.*

§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 4º *A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.*

§ 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

Art. 6º O Ministério da Educação disciplinará os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2011)



Encontramos um cômputo de leis e decretos que enfocam as questões de acesso e permanência das pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais na educação básica e na educação superior. Particularmente, em relação à educação superior, esses documentos normativos, tornam-se importantes dispositivos de garantias, pois no caso das universidades federais, essas se ocupam de um grande público e possuem os três pilares de investimento e formação educacional: o ensino, a pesquisa e a extensão.

CRITÉRIOS DE ESCOLHA DAS INSTITUIÇÕES

O programa governamental INCLUIR possui recursos financeiros federais para sua efetivação. Através dos editais lançados desde 2005, diversas instituições de ensino superior tiveram seus projetos financiados. Com o objetivo de realizar uma análise das IES, classificadas como universidade que apresentam núcleo de acessibilidade e inclusão, esse artigo busca investigar a estruturação e as medidas de acesso que oferecem ao público alvo da educação especial. Conforme o artigo 207 dS Constituição Federal do Brasil:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (BRASIL, 1988).

Os três pilares essenciais de uma instituição para ser validada como universidade são: ensino, pesquisa e extensão. Estes foram implicados como critérios de escolha para a pesquisa. As instituições elencadas passaram por um processo de investigação em seus sites, especificamente pelos links que tratavam dos Núcleos de acessibilidade.



O processo metodológico consistiu em uma pesquisa exploratória descritiva. Segundo Gil (2006) aponta a pesquisa exploratória;

[...] modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso.

Em tratando da metodologia, Gil (2006) ainda menciona que a pesquisa exploratória “Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla”. A partir disso, a pesquisa descritiva será utilizada para dar o detalhamento dos dados. No caso dessa pesquisa, os dados detalhados serão as medidas de acesso e permanência de cada site. A pesquisa descritiva, como afirma Gil (2008) “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Os descritores balizadores da pesquisa às palavras “núcleo de acessibilidade e inclusão” ou “núcleo de acessibilidade” acrescida do nome da universidade encontrada na lista. Os descritores foram colocados na plataforma de pesquisa do Google, e cada *link* analisado posteriormente.

A análise baseou-se nas informações contidas nos *sites* das instituições. Os *sites* dos núcleos foram consultados e explorados, entretanto, algumas instituições não apresentavam uma plataforma específica de seu NAI ou do órgão responsável pela inclusão. Então se procurava a página inicial da instituição para encontrar o *link* referente aos serviços de acessibilidade. Os dados foram organizados em tabelas para facilitar a futura análise. A construção e divisão dos dados se deram com o objetivo apresentar com clareza a apresentação das medidas apresentadas sites das IES.



Tabela 1 – Organização de Tabela

1. TABELA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

Universidade / Instituição			Nome dos Programas de Acessibilidade	Ações de Permanência
	SIM	NÃO		

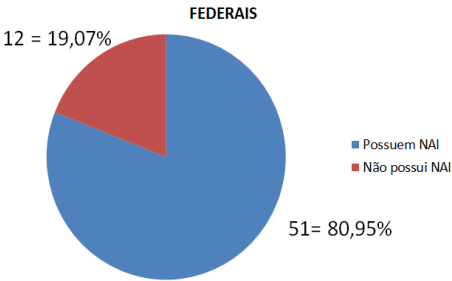
Fonte: Autores.

ANÁLISE DE DADOS

UNIVERSIDADES FEDERAIS

Foram pesquisadas sessenta e três universidades federais existentes no Brasil. Dessa pesquisa revelou-se que doze dessas instituições não apresentam núcleos de acessibilidade ou não apresentam as medidas de acesso e permanência. De maneira geral as ações incluem atendimento aos estudantes com deficiência, serviço de intérprete de LIBRAS e adaptações de materiais didáticos. No gráfico abaixo, podemos observar que 51 universidades federais possuem NAI, ou seja, 80,05% apresentam um núcleo de acessibilidade. Apenas 19,07% não apresentam núcleo ou não descrevem suas ações de permanência.

Gráfico 1 - Gráfico Universidades Federais

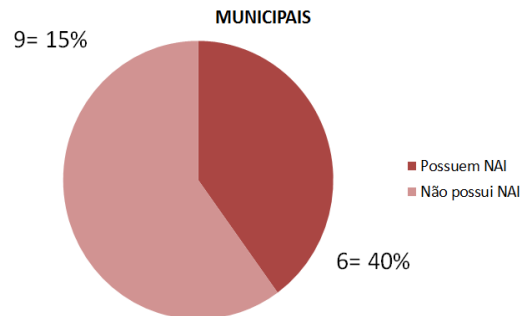


Fonte: Autores.

UNIVERSIDADES MUNICIPAIS

Foram pesquisadas quinze universidades municipais existentes no Brasil. Dessa pesquisa revelou-se que nove dessas instituições não apresentam núcleos de acessibilidade ou não apresentam as medidas de acessibilidade. Segundo análise, os principais serviços com que as universidades contam são: atendimento e escuta aos estudantes com deficiência, tecnologias assistivas e tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais (LIBRAS). Uma das instituições apresenta um núcleo de acessibilidade no PDI, mas não contam as medidas de acesso além do atendimento aos estudantes. O número de IES que possui núcleo de acessibilidade é de 40%, número reduzido comparado com as IES federais.

Gráfico 2 - Gráfico Universidades Municipais



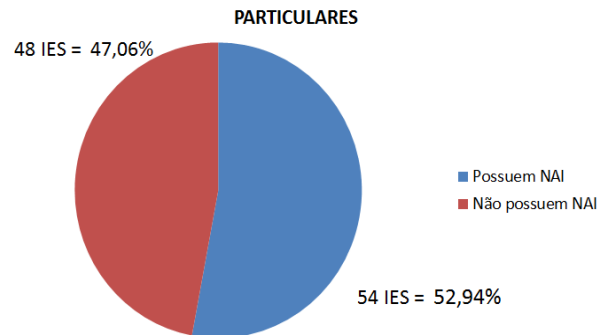
Fonte: Autores.

UNIVERSIDADES PARTICULARES

Foram pesquisadas cento e duas universidades particulares existentes no Brasil. Dessa pesquisa revelou-se que quarenta e oito dessas instituições não apresentam núcleos de acessibilidade ou não apresentam

as medidas de permanência. Segundo análise, o atendimento/acompanhamento são as palavras que mais predominantes entre as ações desenvolvidas. Nas instituições particulares, a preocupação está nas questões pedagógicas de aprendizagem dos alunos. As instituições que não possuem NAI representam 47,06% e as instituições que possuem NAI são 52,94%.

Gráfico 3 - Gráfico Universidades Particulares

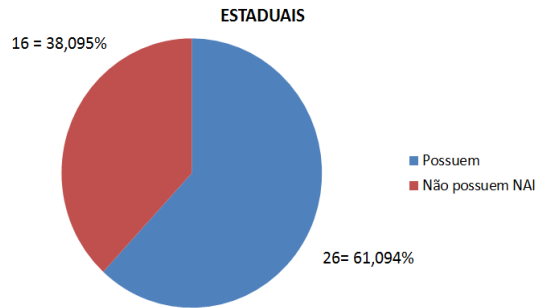


Fonte: Autores.

UNIVERSIDADES ESTADUAIS

Foram pesquisadas quarenta e duas universidades estaduais existentes no Brasil. Dessa pesquisa revelou-se que dezesseis dessas instituições não apresentam núcleos de acessibilidade ou não apresentam as medidas de permanência. Segundo análise, as ações predominantes tratam de apoio pedagógico e serviço de intérprete de LIBRAS. As instituições que apresentam NAI correspondem a 61,094%.

Gráfico 4 - Universidades Estaduais



Fonte: Autores.

RESULTADOS E CONCLUSÕES PRELIMINARES

Percebemos, partindo das análises anteriores, que as universidades federais apresentam o maior número de núcleos de acessibilidade em relação as universidades municipais, estaduais e particulares. Isso se justifica pelo maior montante de investimento e a criação das políticas para que garantem o acesso de pessoas com deficiência. O programas governamentais tem como foco as instituições federais por abrangerem um maior número de alunos.

A organização e construção dos espaços de atendimento dos alunos com necessidades especiais são definidos e constituídos pelas próprias instituições, com isso, a mesma apresenta autonomia para aplicar os recursos da maneira que decidir. A universidade investe em recursos humanos, obras de acessibilidade, compra de materiais acessíveis, adaptações de serviços, formação para professores ou técnicos administrativos, campanhas de sensibilização e as demais demandas que surgirem no processo de inclusão. Porém, os órgãos governamentais não se utilizam de artifícios para prestação de contas mandados as IES.

Salientamos que há necessidade de maior verificação do uso do dinheiro público, bem como maior publicização e divulgação desses recursos investidos nas instituições, não como forma de controle, mas sim como consolidação dos processos de inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. As ações de acesso e permanência descritas em sites ou páginas eletrônicas além de se configurarem na prática devem ser mais acessíveis aos usuários com algum tipo de deficiência sensorial. Tal fato não ocorre em algumas plataformas. A pesquisa tem caráter preliminar, os dados aqui analisados ainda percorrerão um caminho de exploração longitudinal. No ano de 2018 alguns núcleos de acessibilidade estão em um processo inicial, o que significa que ainda há muito ainda para se trilhar no processo de inclusão na educação superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: junho de 2018.

BRASIL. *Decreto nº 7.611 de 11 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário da República, Brasília, Diário da República, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso: novembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (2007) Diretrizes Gerais do Decreto nº 6.092 – *Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*. Brasília. Disponível em< <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>> Acesso em novembro de 2018.



BRASIL. Decreto Lei nº 13.409 de dezembro de 2016, para *dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino*. Diário da República, Brasília, 28 de dezembro de 2016; 195ª da Independência e 128ª da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2016/2018-2015/lei/L13409.htm> Acesso: junho de 2018

Programa Incluir, Ministério da Educação, 2018. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso: junho de 2018

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social* / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.





10

Pablo Daniel García

EL DESAFÍO DE EDUCAR EN CONTEXTOS DE DESIGUALDAD

DOI: [10.31560/pimentacultural/2019.454.161-175](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2019.454.161-175)

INTRODUCCIÓN

Desde la sanción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, el Derecho a la Educación se instala como tema en la agenda de la mayor parte de los países del mundo y sigue siendo uno de los desafíos para el siglo XXI. Sin embargo, en Latinoamérica persisten sociedades marcadas por la desigualdad social y educativa con núcleos de exclusión que afectan particularmente a los sectores empobrecidos. Considerando este contexto, la situación problemática a partir de la cual se organizó esta investigación fue la exclusión educativa, ya sea en su forma tradicional, manifestada en la imposibilidad de ciertos grupos sociales de acceder al sistema educativo o bien en las nuevas formas de exclusión vinculadas a la segmentación de sistema en circuitos de diferente calidad, los aprendizajes poco significativos, las repitencias múltiples y la deserción temprana. Específicamente el objeto de estudio de esta investigación fue analizar las estrategias para mejorar las trayectorias escolares de los estudiantes que se desarrollan en las instituciones educativas de nivel medio de Latinoamérica que trabajan en contextos de vulnerabilidad social.

Un concepto central para esta investigación fue el de trayectoria. BOURDIEU (1977) propone la noción de trayectoria para dar cuenta de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente en un campo social, en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones. Pensar en trayectorias supone pensar la vida social de cada individuo representada como una curva inscrita en un espacio, no solo físico sino también social. El espacio social es fundamentalmente un espacio de relaciones (BOURDIEU, 1990) y las trayectorias describen las diferentes posiciones y coordenadas que ocupa un individuo en él a lo largo de su vida. Toda trayectoria supone una biografía, una historia de vida protagonizada por un agente individual.

Específicamente, las trayectorias escolares dan cuenta de los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar. Siguiendo a KAPLAN



(2006) es posible afirmar que en la configuración de las trayectorias escolares interactúan las condiciones objetivas (socioculturales, familiares, institucionales) y subjetivas (habitus en tanto capital cultural incorporado: formas de ver y de actuar el mundo). Resulta pertinente recuperar la distinción de TERIGI (2009) entre trayectorias teóricas y reales. Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema educativo que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Por su parte, las trayectorias reales de los sujetos pueden tener itinerarios frecuentes o probables, coincidentes o próximos a las trayectorias teóricas. En las trayectorias escolares reales es posible identificar itinerarios que no siguen los caminos ideales pensados y a los cuales se los suele denominar “trayectorias no encauzadas”. Muchos estudiantes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes (TERIGI, 2007). Responder a la trayectorias heterogéneas y a situaciones de vulnerabilidad en el ámbito educativo supone atender la complejidad de la experiencia de escolarización, y tal experiencia no debe reducirse a un conjunto de atributos binarios ni debe entenderse como un fenómeno monocausal, sino como una composición compleja de diversos factores (emocionales, familiares, interpersonales, relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje o con el clima de la institución educativa) que se combinan a lo largo del tiempo y que determinan un amplio abanico de situaciones posibles (DÍAS LÓPEZ Y PINTO LORÍA, 2017).

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Siguiendo la conceptualización de Achili (1992), esta investigación se organizó a partir de una lógica cualitativa, basado en la inducción analítica para la búsqueda de la generación de teoría y la comprensión de la realidad. Se siguió la metodología propuesta por Strauss y Corbin (1991), el Método Comparativo Constante, que se enmarca dentro de las denominadas metodológicas basadas en la generación de teoría de base -Grounded Theory-.



Se optó por Latinoamérica como campo de trabajo para tener una mirada de la diversidad de la región. La aspiración fue lograr una mirada que transite por diversidad de contextos para mostrar la complejidad del fenómeno estudiado. Se decidió abordar una selección de países de la región para estudiar una misma problemática, con los mismos instrumentos y las mismas preguntas. Esta decisión supone no limitar el análisis a los aspectos institucionales, legislativos o políticos internos de los sistemas educativos de cada país en particular sino analizar una misma problemática transversalmente, mirando las intervenciones que se realizan para mejorar las trayectorias escolares de los jóvenes, en múltiples contextos de la región. En el caso particular de esta investigación, las experiencias seleccionadas se encuentran en Chile, Bolivia, Perú, Ecuador, Paraguay, Argentina y Uruguay. En relación a las unidades de análisis -las escuelas-, la selección realizada fue una muestra no probabilística e intencionada (NEWTON SUTTER, 2006). Por ello, se han seleccionado escuelas de diferentes países de la región con los siguientes requisitos: a) instituciones de gestión pública de nivel medio/secundario, b) ubicadas en contextos de vulnerabilidad social urbana o periurbana, c) desarrollo estrategias activas para favorecer las trayectorias de los estudiantes. Como resultado de este proceso de selección quedaron incluidas en el estudio 38 instituciones educativas del nivel medio de 7 países de la región (6 de Chile, 5 de Bolivia, 5 de Perú, 6 de Ecuador, 5 de Paraguay, 7 de Argentina y 4 de Uruguay) que fueron visitadas entre fines de 2015 y 2016. Para el abordaje de cada institución considerada dentro de la muestra supuso una estadía breve (de 2 a 3 días en cada institución) a fin de combinar diversas técnicas de recolección empírica. Los sujetos protagonistas del trabajo de campo han sido los equipos de conducción de las instituciones educativas (directores/ profesores que tienen a cargo proyectos). Las técnicas implementadas fueron entrevistas semiestructuradas a directores y/o equipos directivos de instituciones educativas centradas en las estrategias que la institución desarrolla para mejorar las trayectorias escolares. Estas entrevistas –en total 71- fueron complementadas con relatos en profundidad de experiencias de la vida institucional, lecturas de documentación generada por la propia institución vinculada a acciones y/o proyectos



de inclusión educativa y análisis de normativa oficial vincula a las políticas educativas consideradas.

DIAGNÓSTICO SOBRE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS JÓVENES EN LATINOAMÉRICA

El trabajo de campo supuso un relevamiento de las problemáticas vinculadas a las trayectorias escolares de los estudiantes de nivel medio que viven en contextos de vulnerabilidad, desde la perspectiva de los directores y profesores entrevistados.

Una de las principales problemáticas identificadas es la repitencia, que resulta un problema grave en la región específicamente en el nivel secundario. Según los directores y profesores entrevistados, la repitencia aparece asociada a causas extraescolares (falta de acompañamiento de las familias, problemas socioeconómicos, inserción temprana de los jóvenes en el mundo laboral, etc.) y pocas veces es problematizada como un problema escolar. Otra problemática considerada al momento de pensar las trayectorias escolares reales de los estudiantes del nivel medio es el ausentismo. También entre los entrevistados priman las razones extraescolares para explicar el ausentismo: la inserción temprana en el mercado laboral, problemas de adicciones, embarazo adolescente, cuidado de hermanos menores, entre otros motivos. Siguiendo con las dificultades que aparecen en las trayectorias escolares de los jóvenes en la región resulta necesario destacar las problemáticas que acarrea la movilidad escolar. Los entrevistados comentan que la matrícula de sus colegios baja pero que no se trata de deserción sino de estudiantes que migran y se trasladan de sus instituciones educativas a otras. El trabajo golondrina de sus padres, el desmembramiento familiar y la búsqueda de oportunidades laborales en otras ciudades son algunos de los motivos que se asocian a la movilidad escolar, que en muchos casos culmina en deserción. Un cuarto aspecto a destacar en relación a las trayectorias escolares reales es la escolaridad



inclusa. Muchos de los jóvenes que asisten a las escuelas secundarias latinoamericanas no culminan sus estudios: finalizan el cursado de los respectivos ciclos lectivos pero no aprueban la totalidad de las asignaturas obligatorias y luego de un tiempo pierden contacto con la institución educativa y se desvinculan de ella sin obtener la titulación formal. Finalmente, un último aspecto a destacar en relación a las trayectorias escolares reales de los estudiantes de sectores vulnerables está vinculado con la escasa continuidad de sus estudios una vez finalizado el nivel secundario. La necesidad de una inserción rápida en el mercado laboral, la falta de recursos para sostener la carrera y la lejanía con respecto a las instituciones del nivel superior, son algunos de los factores que aparecen mencionados en las entrevistas como limitantes para el ingreso al nivel superior de los jóvenes que viven en situación de vulnerabilidad en la región.

Todos los aspectos mencionados en el párrafo anterior permiten afirmar la existencia de trayectorias escolares heterogéneas para estos jóvenes. Ingresan al sistema educativo a veces tardíamente, repiten, oscilan en su asistencia, desertan, cambian de institución, demoran el egreso y/o postergan sus estudios post secundario. Sus trayectorias escolares no son lineales y progresivas tal como prevé el sistema. Para ellos, no existe un camino único y formateado de antemano que todos transiten en su paso por el sistema educativo. Se trata en ocasiones de estudiantes que llegan al nivel secundario acumulando repitencias, deben distribuir el tiempo de estudio con trabajo informal en el marco de sus familias o para terceros, los barrios donde viven están lejos de las escuelas por lo cual solo llegar ya les resulta difícil, adquirir materiales y libros para cumplir sus tareas escolares resulta una problemática dada la escasez de recursos familiares, solo por mencionar algunas de las situaciones a las que estos jóvenes están expuestos. La situación de vulnerabilidad de partida de ellos (y de sus familias) sin dudas condiciona (pero no determina) su paso por la escolaridad. Es en el encuentro entre estas situaciones de múltiples carencias con los supuestos y necesidades inflexibles del sistema educativo donde las situaciones de desigualdad se multiplican.



Durante los últimos años, en los diferentes países latinoamericanos se han desarrollado una amplia diversidad de estrategias que buscan tener un impacto positivo en las trayectorias escolares de los jóvenes y adolescentes de la región, y en particular de los que provienen de sectores más vulnerables. Ampliar el acceso, garantizar la permanencia y lograr el egreso con los aprendizajes mínimos necesarios demanda múltiples intervenciones estratégicas (a veces en simultáneo) sobre aspectos endógenos y exógenos de los sistemas educativos. Además, la posibilidad de generar una experiencia escolar inclusiva (KAPLAN, 2008) no se logra solo con macro políticas. Las instituciones educativas juegan allí un rol fundamental y estratégico. Siguiendo a Jacinto y Freytes Frey (2007) es importante destacar que las instituciones educativas no solamente se apropian de estas políticas en su llegada a las aulas sino que a la vez generan sus propias acciones. Así se oponen a algunas de ellas, resignifican otras y son apáticas a algunas otras. Al recorrer las escuelas de Latinoamérica queda claro que la preocupación por el logro de trayectorias reales continuas y completas es uno de los temas prioritarios hoy en día en la gestión escolar pero a la vez, la forma de lograr este objetivo abarca un abanico de alternativas muy amplio.

ALGUNAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS CONSTRUIDAS

El análisis de las estrategias identificadas en cada institución permitió realizar, a partir de una mirada transversal de ellas, un mapeo de intervenciones para la mejora de trayectorias escolares organizado a partir de cuatro tipos principales de intervención:

I ESTRATEGIAS DE PROVISIÓN DIRECTA DE RECURSOS A LOS ESTUDIANTES

Se incluye entre estas intervenciones todas aquellas acciones de distribución de recursos desde el Estado –en sus diferentes niveles de



concreción- directamente hacia los estudiantes. El supuesto fundamental sobre el que se sustentan estas acciones es que la escasez de recursos económicos de los grupos familiares afecta al acceso a diferentes bienes que, por distintos motivos, se consideran fundamentales. Por ello se busca garantizar el acceso y la provisión de diferentes recursos a los estudiantes para compensar estas desigualdades de partida. Ahora bien, las estrategias intervención para la mejora de las trayectorias escolares basadas en la provisión de recursos a los estudiantes pueden dividirse al menos en 4 subcategorías según sea provisión de recursos económicos, recursos escolares, recursos alimenticios y/o recursos complementarios.

La provisión de recursos económicos a las familias se desarrolla a partir de diferentes becas focalizadas en la población de mayor condición de vulnerabilidad (por ejemplo en Argentina, Chile, Perú, Bolivia y Uruguay). Otra modalidad son los sistemas de transferencia de ingresos condicionada, como es el caso de la Asignación Universal por Hijo, en Argentina o el Bono Juancito Pinto, en Bolivia, que se organizan por fuera del sistema educativo pero exige como contraprestación para su cobro demostrar la asistencia escolar.

Otro modo de intervención desarrollado por los países de la región se basa en la distribución de recursos para el desarrollo de las tareas escolares en el inicio de cada ciclo escolar. Son intervenciones que buscan garantizar los recursos mínimos necesarios para que la escolarización pueda realizarse. En los caso de Chile, Paraguay, Ecuador y Argentina, una de las estrategias vigentes es la provisión a cada estudiante de instituciones de gestión pública de útiles para el desarrollo de sus actividades escolares. Otra forma de manifestación de esta estrategia es a través de la provisión de tecnología (el Plan Ceibal desarrollado por Uruguay fue vanguardia en la región con la distribución de laptops a todos los estudiantes de la educación obligatoria de dicho país).

La provisión de recursos alimenticios es otra modalidad de provisión de recursos. La alimentación escolar juega un lugar clave en la nutrición de



los niños y jóvenes de sectores vulnerables, y es una condición esencial para el aprendizaje. En todos los países de la región donde se ha realizado el trabajo de campo se desarrolla una estrategia de provisión de recursos alimenticios durante la jornada escolar, aunque con una amplia variedad de opciones de intervención: distribución de viandas, gestión de comedores escolares, distribución de bouchers para la compra de refrigerios, distribución de materia prima para que familias designadas elaboren las colaciones, son algunas de las variantes identificadas.

Una última forma de manifestación de estrategias de provisión de recursos es la provisión de recursos complementarios a la vida escolar: el acceso al transporte para llegar a las instituciones educativas (Ecuador, Argentina, Paraguay y Uruguay han organizado sistemas de descuento para el transporte público, por lo general, gestionados a nivel municipal), la instalación de guarderías para el cuidado de los hijos/as de los estudiantes que han sido madres/padres y premios estímulos a los graduados, son solo algunas de las acciones desarrolladas dentro de esta modalidad.

II ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

Se nuclean dentro de esta categoría todas aquellas intervenciones que suponen formas alternativas de organización pedagógica de las clases escolares. El supuesto que sostiene este grupo de estrategias es que las dificultades para el acceso, la permanencia y la graduación de los estudiantes en las instituciones educativas no solo tiene que ver con cuestiones vinculadas a la carencia de recursos en los sectores más pobres sino que está vinculada al funcionamiento académico institucional tradicional que debe ser modificado. Las estrategias que proponen la innovación pedagógica ponen en discusión el modelo pedagógico escolar tradicional y buscan promover innovaciones del más diverso tipo en las formas de enseñar, aprender y evaluar los aprendizajes. En esta segunda categoría de estrategias pueden identificarse al menos cuatro sub-categorías según su foco de innovación:



modificación del régimen académico, compensación de aprendizajes, innovación en la enseñanza y la construcción de un curriculum inclusivo.

Según Jacinto y Terigi (2007) puede definirse al régimen académico como el conjunto de regulaciones sobre las actividades que desarrollan los estudiantes en las instituciones educativas y las exigencias a las que deben responder. Las modificaciones identificadas buscan adecuar el régimen académico a las trayectorias escolares reales de los estudiantes y evitar las situaciones de repitencia masiva y el desgranamiento de la matrícula, particularmente a través de evaluaciones procesuales y no simplemente sumativas.

Las estrategias orientadas a la compensación de aprendizajes están presentes en todos los países de la región en los que transcurrió el trabajo de campo. Básicamente adquieren la forma de clases extras en las que se busca el aprendizaje de los contenidos no logrados en el modo regular. En cada país, estas clases (llamadas de reforzamiento, retroalimentación o apoyo) adquieren formatos específicos. Las principales variaciones de estas clases radica en su obligatoriedad o no, el dictado a cargo del mismo docente del curso regular o la participación de otro docente y la inclusión en estas clases de instancias de evaluación válidas para compensar las evaluaciones regulares o no.

En relación a las estrategias de innovación en la enseñanza suponen la revisión de la pedagogía tradicional de la escuela secundaria (caracterizada por clases eminentemente basadas en la exposición de un profesor, ajenas a los intereses de los propios estudiantes, y lejanas a los problemas de su realidad cotidiana). En muchos de los testimonios de los directores y profesores entrevistados aparece la apatía, el aburrimiento y el desenganche de los estudiantes con respecto a las propuestas escolares. Frente a este diagnóstico, se busca generar prácticas pedagógicas que despierten el interés, motiven, sean capaces de captar la diversidad de capacidades de los estudiantes, entre otras opciones (por ejemplo, con propuestas de trabajo por proyectos, trabajos interdisciplinarios, aprendizajes basados en los intereses y elecciones de los estudiantes, entre otras modalidades).



Una última subcategoría dentro de las estrategias de innovación pedagógica se refiere a aquellas estrategias que desarrollan un currículum escolar más inclusivo, que dé lugar a nuevos saberes y a nuevas formas de organización curricular. Pueden destacarse dos tipos de intervenciones vinculadas al cambio curricular: en primer lugar, la adecuación curricular para la inclusión de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la escuela regular y por otro lado, la inclusión de los saberes de los pueblos originarios (por ejemplo, en Chile con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, en Ecuador con la sanción de la Ley Orgánica de Educación Intercultural o a partir de las nuevas bases curriculares de la Escuela Secundaria Comunitaria Productiva en el marco de la creación del Estado Plurinacional de Bolivia).

III ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO A LOS ESTUDIANTES

Son intervenciones asociadas a acompañar el paso de los estudiantes por el nivel secundario, asesorarlos y orientarlos. Este tipo de prácticas impacta de modo directo en la experiencia escolar que viven los jóvenes en su paso por la escuela secundaria. En términos de Dubet (2004) la experiencia escolar se construye en la interacción entre el mundo objetivo y subjetivo por el que transitan las trayectorias de los estudiantes. En este sentido, una escuela con capacidad de escucha y con capacidad de acompañamiento a los jóvenes que muchas veces llegan a ella cargados de derrotas, puede aportar generar un vínculo distinto, basado en el reconocimiento del otro. Uno de los supuestos detrás de la función tutorial podría pensarse como relacionado a la concreción del Derecho a la Educación: la responsabilidad por el sostenimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes no es solo de los propios jóvenes y de sus familias. La institución escolar y el sistema en su conjunto tienen un rol fundamental en este sentido y la función tutorial justamente apunta a acompañar a los jóvenes en sus trayectorias y ayudándolos a sostener su escolaridad.



Dentro de este grupo denominado estrategias de acompañamiento a los estudiantes es posible identificar al menos dos subgrupos de intervenciones: las estrategias de orientación y tutoría de estudiantes y las estrategias basadas en el seguimiento de la asistencia de los estudiantes. En relación al seguimiento de asistencia, se destacan los programas de acompañamiento a las alumnas madres (Uruguay) alumnas madres y estudiantes padres (Argentina). Con respecto a la tutoría, el trabajo de campo permitió dar cuenta de las múltiples formas de organización que los diferentes sistemas educativos proponen para el espacio tutorial. Es posible hacer una distinción entre diferentes modalidades de acompañamiento tutorial de acuerdo quién sea el profesional que lo desarrolle: aquellos dispositivos tutoriales a cargo de docentes, el trabajo tutorial a cargo de otros profesionales que se desempeñan en la institución educativa (psicólogos, trabajadores sociales, psicopedagogos) o bien a cargo de agentes externos a la institución educativa. También la existencia de un tiempo específico asignado dentro del horario escolar, la existencia de reuniones formales obligatorias o no extra clase y la posibilidad o no de que los docentes reciban un pago por realizar esta tarea.

IV ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN EN LA GESTIÓN

Andamiar las trayectorias escolares para lograr trayectorias reales continuas y completas demanda reformular algunos de los procesos de gestión escolar, incorporar nuevas instancias de gobierno y articular con otras instituciones para aunar esfuerzos, entre otras posibilidades. Este último grupo de estrategias pone su foco de atención en el trabajo dentro de la propia institución educativa. Dentro de la categoría estrategias de innovación en la gestión es posible identificar al menos tres subcategorías de estrategias: la innovación en la planificación educativa, la reformulación de los tiempos escolares y el uso de nuevos espacios institucionales.

La construcción de planes y proyectos institucionales es una de las modalidades más desarrolladas actualmente para la propuesta de



respuestas específicas de parte de cada una de las instituciones a su contexto. Planes y proyectos institucionales permiten a los equipos de gestión institucional armar sus propias propuestas pero a la vez se mantiene el control desde el nivel central al fijar pautas de postulación, criterios para financiar y el monitoreo del proceso y resultados del proyecto.

Otra modalidad de intervención que se consolida en la búsqueda de la construcción de trayectorias escolares continuas y completas se basa en la reformulación de los tiempos escolares. El tiempo escolar aparece como una variable de ajuste para la construcción de una escuela secundaria inclusiva. Aparecen así diferentes formas de alteración del llamado “cronosistema” escolar (Terigi, 2011): la experiencia argentina de “ingreso anticipado a primer año” en tanto que suma días y horas de clases a los ingresantes a la escuela secundaria para trabajar con ellos en uno de los momentos más sensibles para las trayectorias escolares: la transición entre niveles, la ampliación del horario escolar para la totalidad del alumnado del nivel secundario (Uruguay con los Liceos de Tiempo Extendido y Perú con Jornada Completa) y los programas de nivelación de aprendizajes para estudiantes con sobreedad.

Dentro del grupo de estrategias basadas en innovaciones en la gestión institucional es posible definir otra subcategoría que se refiere a las estrategias basadas en nuevos espacios institucionales. Dentro de este subgrupo se ubican aquellas intervenciones que suponen nuevos espacios físicos o simbólicos para el desarrollo de actividades complementarias al trabajo escolar. La búsqueda de trayectorias continuas y completas motiva la construcción de alternativas pedagógicas y de organización de la vida organizacional en las escuelas que conducen a la aparición de nuevos espacios para el aprendizaje: escuelas que abren sus patios los fines de semana para el desarrollo de actividades deportivas y artísticas, realización de campamentos educativos, organización de orquestas de estudiantes que ensayan y presentan su música en espacios culturales diversos son algunas de las formas en las que las escuelas abren sus puertas a otros espacios educativos para el desarrollo de proyectos específicos.



CONSIDERACIONES FINALES

En las últimas décadas la escuela secundaria ha tenido importantes transformaciones en el marco de procesos de transformación de la sociedad que desbordan lo específicamente escolar y afecta a las instituciones que tradicionalmente se identificaron con la modernidad en general, entre las cuales sin dudas está, la escuela (Arco y otros, 2017). Las instituciones educativas han respondido de diversas maneras a la complejidad de las nuevas demandas y cambios social ocurridos en los últimos tiempos y en el caso particular de la escuela secundaria en Latinoamérica, los resultados han sido diversos. Si bien se ha ampliado el acceso al nivel, siguen existiendo notables problemas en lo que respecta a la continuidad de las trayectorias escolares de los estudiantes más vulnerables en el nivel y en lo que respecta a su graduación y la adquisición de los aprendizajes mínimos esperables.

Si bien el Derecho a la Educación goza de un amplio reconocimiento tanto en el ámbito internacional como en las legislaciones de los países de la región, pero su concreción dista de lograrse plenamente. Cumplir el Derecho a la Educación supone que todos los jóvenes y adolescentes estén en el sistema educativo, que se garantice su permanencia y su graduación pero también que durante su trayectoria escolar aprendan para ejercer plenamente su ciudadanía y puedan insertarse en la vida laboral y puedan seguir estudiando, si así lo desean. El Derecho a la Educación necesita de trayectorias escolares continuas y completas para su logro pleno.

REFERÊNCIAS

ACHILI, E. *Las lógicas de la investigación social* (mimeo). Rosario: Escuela de Antropología, Universidad Nacional de Rosario, 1992.

ARCO, M.; GODINO, C.; MONTIEL, M. C. Y LUJÁN MONTIVEROS, M. *Los desafíos de la escuela media hoy*. El acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares desde las miradas de los docentes. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 22, núm. 72, pp. 159-177 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México, 2017.



BOURDIEU, P. *La ilusión biográfica*. En: *Razones prácticas*. Madrid: Anagrama, 1977.

BOURDIEU, P. *Espacio social y génesis de las clases*. En: Bourdieu P., *Sociología y cultura*. México: Grijalbo, 1990.

DÍAS LÓPEZ, C. Y PINTO LORÍA, M. *Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico*. En: Revista Praxis Educativa, Vol. 21, N° 1; enero-abril 2017- ISSN 2313-934 X, pp. 46-54, 2017.DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>.

DUBET, F. *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?*. Paris: Seuil, 2004.

JACINTO, C. Y FREYTES FREY, A. *Ida y vuelta: Políticas educativas y las estrategias de las escuelas secundarias en contextos de pobreza*. Estudios de caso en América Latina. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*: 859-870. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2007.

JACINTO, C. Y TERIGI, F. *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Editorial Santillana / IPE-UNESCO, 2007.

KAPLAN, C. *La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión*. 2006. Consultado en: http://cedoc.infod.edu.ar/upload/la_experiencia_escolar.pdf

KAPLAN, C. *Comportamiento individual y estructura social: cambios y relaciones. Una lectura desde Norbert Elías*. En Kaplan, C. (Coord): *La Civilización en Cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elías*, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008.

NEWTON SUTTER, W. *Introduction to educational research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2006.

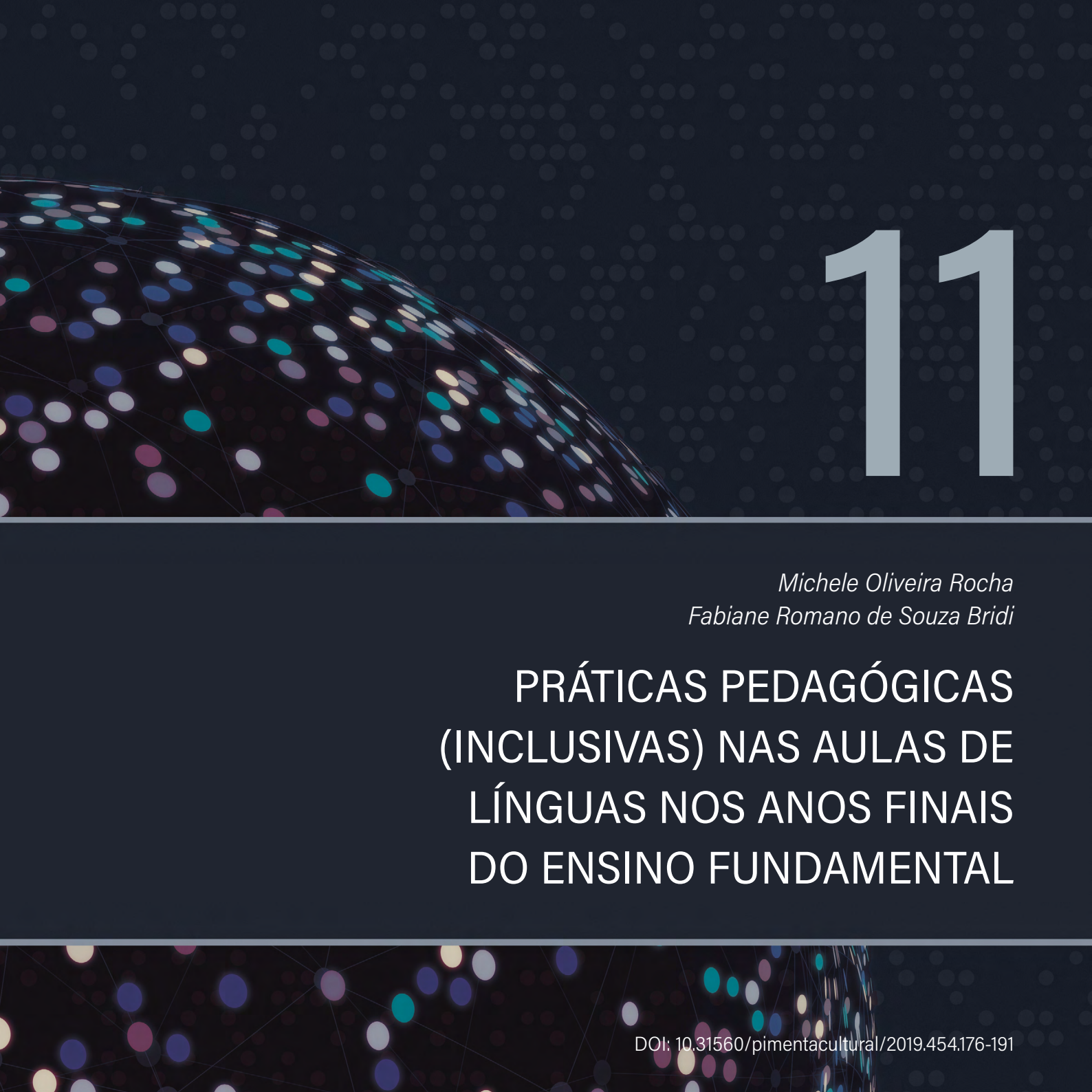
STRAUSS, A. Y CORBIN, J. *Basics of qualitative research*. London - New Delhi: Sage, 1991.

TERIGI, F. *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Ponencia presentada en III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007. Mimeo, 2007.

TERIGI, F. *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2009.

TERIGI, F. *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Colección: Pensar la Escuela 2. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011.





11

Michele Oliveira Rocha
Fabiane Romano de Souza Bridi

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (INCLUSIVAS) NAS AULAS DE LÍNGUAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

INTRODUÇÃO

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica 2017, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC)¹⁹, o índice de inclusão de pessoas com deficiência em classes regulares passou de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017. Dado este aumento sistemático no número de alunos em situação de inclusão nas escolas regulares, e que lançam grandes desafios aos seus professores, entende-se a necessidade de pensar e refletir sobre práticas pedagógicas para este público.

Diante desta motivação, da necessidade de conhecer e ter apropriação de um processo pedagógico e alternativas metodológicas numa linha comunicativa, que fossem (re)pensados para sujeitos em situação de inclusão, com vistas a dar-lhes maior autonomia dentro da sociedade na qual vivem, partimos do pressuposto que a comunicação e a interação, estão entrelaçadas a uma prática pedagógica que influencia notoriamente tanto o acesso quanto a permanência em um ambiente educacional. Em outras palavras, alternativas de metodologias e práticas pedagógicas pautadas na comunicação e na linguagem são fundamentais na vida escolar de alunos público-alvo da Educação Especial.

Frente a esta perspectiva, este artigo deriva-se de uma dissertação de mestrado cujo objetivo foi analisar práticas pedagógicas para o ensino de línguas (Língua Portuguesa – LP e Língua Inglesa - LI) desenvolvidas com alunos em situação de inclusão no Ensino Fundamental – anos finais. Os sujeitos foram as professoras de Língua Inglesa e Língua Portuguesa de uma turma do 6º ano de uma escola da rede estadual de ensino do município de Santa Maria – Rio Grande do Sul.

Este artigo problematiza e propõem-se a buscar respostas ao seguinte questionamento: De que maneira se configuram práticas pedagógicas para

19. <http://inep.gov.br/resultados-e-resumos>



a aprendizagem de línguas dos alunos público-alvo da Educação Especial, em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, da rede regular de ensino de Santa Maria/RS?

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Esta investigação está centrada na pesquisa educacional de abordagem qualitativa, pois entende a educação como um fenômeno, uma construção social complexa. Para o autor Uwe Flick (2009, p. 20), a pesquisa qualitativa é “de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”. Isso vem ao encontro da presente pesquisa, uma vez que busca entender como se dão as práticas pedagógicas dentro de um contexto educacional inclusivo.

No que tange aos procedimentos, a escolha metodológica deu-se através do estudo de caso – que por sua vez é uma investigação empírica, e tem como foco investigar fenômenos contemporâneos dentro do seu contexto atual. No caso desta pesquisa, foi um caso único, considerando o foco em uma escola, e em um determinado ano escolar. Cabe ressaltar no que diz respeito aos sujeitos, esta investigação trabalha com as professoras de línguas de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede estadual do município de Santa Maria, que conta com 15 alunos, sendo seis²⁰ alunos em situação de inclusão.

Além disso, esta investigação usou como base a entrevista semiestruturada, tendo sido realizada com a professora²¹ de Língua Inglesa da turma

20. Considerando os sujeitos nomeados como alunos especiais, temos cinco alunos do sexo masculino e uma aluna do sexo feminino. Todos eles foram inseridos no Censo Escolar com o diagnóstico de DI – Deficiência Intelectual. Todavia, no que tange diagnóstico, somente a aluna apresentava documentação médica, tendo na sua pasta um laudo de Dificuldade de Aprendizagem; os outros cinco alunos (todos do sexo masculino) apresentavam o parecer pedagógico descritivo e o Plano de Atendimento Educacional Especializado. A idade dos alunos varia entre 11 e 13 anos, em face disso, é possível perceber que não há uma significativa dissonância entre idade e escolaridade.

21. Usarei o termo “professora” no feminino, pois os três sujeitos da pesquisa são do sexo feminino.



e com a professora da Educação Especial. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Com a professora de Língua Portuguesa, por sua vez, houve uma adaptação de entrevista semiestruturada para questionário aberto, por escolha da entrevistada.

Acerca dos sujeitos desta investigação: mesmo considerando que os alunos têm papel protagonista no processo, esta investigação foi a partir do prisma dos professores – sendo que os alunos, também atores dos processos pedagógicos, participaram desta investigação por meio das observações e diário de campo.

A respeito da análise de dados, o trabalho foi organizado a partir da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011). A autora se pauta no entendimento de que a análise de conteúdo se faz na prática através da análise categorial, que segundo a autora:

Funciona por operações de desmembramentos do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples. (BARDIN, 2011, p. 2001).

Nesta investigação, as categorias de análise se pautaram da seguinte forma: a) primeiramente na identificação do fluxo de matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental – Anos finais – o que por sua vez, nos conduziu à escola, *lócus* desta investigação; b) caracterização os sujeitos da pesquisa – as professoras de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e a professora da Educação Especial; c) caracterização da turma; d) por fim, análise das práticas pedagógicas para o ensino de línguas desenvolvidas com os alunos em situação de inclusão – visando conhecer e analisar as alternativas metodológicas e sua operacionalização.

SOB A LENTE DE ANÁLISE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A autora Liliana Ferreira (2017, p. 28) afirma: “Educação implica sempre relação: através da linguagem os sujeitos se entendem, interagem,



e juntos, entendem o mundo”. Por este viés, diante do questionamento que permeou esta investigação, deparamo-nos com uma desconforto imediata diante das duas realidades das aulas de línguas que assisti: em uma delas percebi a constante criação de ambiente propício à construção do conhecimento, e em outra, senti que o ambiente poderia ter sido melhor explorado, conforme é possível perceber pelo recorte dos relatos do diário de campo referente às primeiras aulas de LP e LI.

Na primeira aula de Língua Portuguesa a que assisti, a professora iniciou explicando que eles dariam continuidade ao trabalho da poesia concreta que já haviam começado na aula anterior. A aula aconteceu no laboratório de informática. A atividade acontecia através do blog da professora. Ela deixou que os alunos explorassem um pouco o blog e depois fizessem a atividade. A maioria em duplas ou trios. Na atividade, havia a letra da música *Thriller* do Michael Jackson. Os alunos deveriam ler a letra e assistir ao clipe para depois responder a algumas perguntas. Além disso, como os alunos estavam curiosos a respeito da letra da música, a professora sugeriu buscar a tradução da letra na internet. (Diário de campo – 03 de maio de 2017).

Na primeira aula de Língua Inglesa, a professora escreveu no quadro um exercício que dizia “*Translate*” e entre parênteses escreveu “traduza”, abaixo, elencou os dias da semana e as estações do ano em inglês. Após passar o exercício no quadro, dois alunos perguntaram o significado de traduzir, conforme conversa:

Aluno: o que tem que fazer ali?

Professora de Língua Inglesa: Traduzir.

Aluno: Não entendi.

Professora de Língua Inglesa: Passar pro português.

Depois de alguns minutos em silêncio, alunos trabalhando individualmente, a professora pergunta:

Professora de Língua Inglesa: “- Alguém quer fazer a primeira no quadro?”

Mas ninguém se manifesta.

(Diário de campo – 08 de maio de 2017).

Ainda na entrevista, a professora de LI afirma não estar preparada para atender aluno em situação de inclusão, acerca da afirmação de não estar preparado, as autoras Nunes, Saia e Tavares (2015) ratificam o fato de não nos cabe estacionar na ideia: “A escola não está preparada para



a educação inclusiva”. As autoras supracitadas relatam uma pesquisa na qual, alguns professores que afirmaram esse despreparo e não quiseram participar das iniciativas de debate na escola sobre o tema. As autoras ainda nos trazem a seguinte reflexão sobre o estar preparado:

[...] a ideia de estar “preparado” carrega um equívoco: de que é possível nos “preparar” para o encontro com o outro. As relações humanas são o encontro com o inesperado, a novidade que está no outro [...] no encontro com o outro há algo que aprendo que é novo, se isso não acontece, é porque estou preso ao meu preconceito. E a educação, na perspectiva que estamos adotando, como experiência formativa e direito ao saber, precisa justamente desse encontro, sem regras pedagógicas controladoras. (NUNES, SAIA E TAVARES 2015, p. 1115)

Em se tratando de construção do conhecimento, a partir do relato do diário de campo da aula de LP, é possível visualizar uma ampla gama de recursos sendo usados que poderiam ser caracterizados como mais dinâmicos e mais atraentes para todos os alunos. Ao passo que no relato do diário de campo da aula de LI, os recursos usados mostram-se mais limitados, restringindo possibilidades, e tolhendo oportunidades de interação e prática.

Dadas as demandas atuais da escola, e considerando as complexas ações de ensinar e aprender, exige-se um movimento constante de renovação e reinvenção pedagógica. Há algumas décadas, acreditava-se que, ao terminar a graduação, o profissional estava apto para atuar na sua área pelo resto de sua carreira. Atualmente, a realidade mostra-se de forma bem distinta, nossa formação é permanente e integrada ao nosso dia-a-dia na escola. Há uma necessidade imposta pelas mudanças da sociedade e pelo avanço tecnológico, pelas novas descobertas científicas e pela evolução dos meios de comunicação. Segundo Antonio Nóvoa (2002), “a formação continuada dos professores precisa acontecer no eixo investigação/reflexão”. Por isso, a formação continuada não deve ser entendida como um simples processo de “acumulação de conhecimentos”, mas, em tese, deveria ser vista como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. E frente a isso, nos perguntamos de quem é a responsabilidade pela formação continuada? Ela deve ser oferecida e cobrada pelo Estado? Que tipos de incentivos existem para o professor por parte do governo?



Em consonância com a questão de formação continuada, outro ponto de discussão que seguiu foi acerca de recursos didáticos/pedagógicos. Foram observadas 6 aulas de Língua Inglesa (de dois períodos cada) e 5 aulas de Língua Portuguesa (de dois períodos cada também). Em se tratando da utilização de recursos didático/pedagógicos, durante os 6 encontros de LI, as aulas se caracterizaram por um padrão: sempre acontecendo no espaço regular da sala de aula, ou seja, os alunos nunca exploraram outros espaços, como o laboratório de informática, por exemplo. Além disso, outro padrão foi o uso do quadro negro e os alunos copiando o conteúdo em seus cadernos, assim, percebemos que o livro didático nunca foi usado no decorrer das aulas, somente na última aula em que observei, os alunos receberam duas folhas impressas com atividades. Todo o conteúdo era passado no quadro, e os alunos copiavam não somente a matéria, como também, os exercícios. Depara-se então com uma aula base de formatação expositiva, e utilizando algumas características do método da gramática/tradução.

O método da gramática e tradução, ou método tradicional, é feito a partir da língua materna, com exercícios frequentes de tradução da língua alvo para a materna, não há ênfase na pronúncia da segunda língua e não é preciso que o professor saiba falar a língua alvo. Estes dois últimos pontos não se mostravam verdadeiros nas aulas observadas, pois a professora apresentava um bom domínio da língua, usava-a com correção e propriedade, e além disso, os alunos realizavam atividades de repetição oral. Entretanto, algumas características do método da gramática e tradução eram muito salientes: a preocupação de o aluno memorizar certo número de palavras, ter conhecimento na elaboração das frases, ter domínio das terminologias gramaticais da língua alvo. As palavras de Simone Rinaldi (2006, p. 64) ratificam muito a realidade vista naquele espaço:

O aluno deve aprender de memória as regras gramaticais da língua meta, o vocabulário, as conjugações verbais e outros pontos gramaticais. A interação ocorre com frequência entre o professor e o aluno, quase nunca entre um aluno e outro e essa comunicação sempre acontece na língua materna.



Portanto, o que é primordial nessas aulas é a explicação gramatical baseada na tradução de textos – os alunos copiam regras, explicações, exemplos, e depois respondem aos exercícios. Para Jalil, Procaïlo (2009), neste método, o professor-transmissor colocava-se como a peça central da sala, pois detinha o saber, e pouca iniciativa era atribuída aos alunos. Sendo a autoridade em sala de aula, o professor corrigia os alunos para que sempre obtivessem a resposta correta. Portanto, ambos assumem uma postura tradicional, uma vez que o professor é o detentor do saber e o aluno é um mero aprendiz que realiza as atividades exatamente conforme orientado.

Pelas características expostas, o método de gramática e tradução aparenta não ser o mais apropriado, pois os alunos têm de fazer um grande esforço para memorizar listas intermináveis de palavras e regras gramaticais raramente usadas. Contudo, ele continua a existir com vigor em alguns contextos educacionais. Brown (1994, p. 4) afirma que esta situação ocorre porque, primeiramente, tal método não exige grande habilidade por parte do professor para planejamento de aulas e, além disso, é muito fácil formular e corrigir avaliações que se baseiam em regras gramaticais e traduções. Por fim, entendemos que ao valorizar, e fazer uso de um único canal de aprendizagem, nesse sentido aqui, usando prioritariamente o método de gramática e tradução, acaba por colocar o sujeito em desvantagem imediata no seu processo de aprendizagem e empobrece a prática pedagógica.

Fávero (2007), Oliveira e Leite (2007), dentre outros autores, apontam para a necessidade da desconstrução das práticas pedagógicas vigentes em grande parte das escolas brasileiras no que tange as disciplinas em geral, uma vez que estão pautadas em um ensino mecânico, vazio de sentido, onde imperam os exercícios estéreis, que mais favorecem a formação de sujeitos heterônomos e passivos. É tarefa do professor propor ao aluno situações nas quais ele seja desafiado, afastando-se, assim, do modelo tradicional de ensino no qual a maior parte das tarefas se propõe a repetir exercícios, para, então, aproximar-se de tarefas baseadas em situações reais, que efetivamente representem problemas a serem resolvidos.



Ainda tratando de recursos, nas aulas de Língua Portuguesa foram usados diversos recursos didático/pedagógicos: os alunos usaram brevemente em uma aula o livro didático. Em outra aula, fizeram cartazes; em outra aula, produziram histórias em quadrinho usando pronomes demonstrativos como foco; em outra, foram ao laboratório de informática fazer atividades no blog criado pela professora, em outra escreveram crônicas, fizeram também apresentação de trabalho sobre meio ambiente com cartazes, pesquisas, música para as outras turmas do turno da manhã.

Percebemos, desta forma, que a prática pedagógica da professora de Língua Portuguesa fazia uso de variados recursos didáticos/pedagógicos, à medida que não via a mesma realidade nas aulas de Língua Inglesa. Sentimos os alunos muito mais envolvidos e engajados nas aulas de LP, e acredito que talvez, uma possibilidade de se compreender a dinâmica das aulas poderia ser devido ao uso variado de ferramentas. E a este ponto, talvez possa existir uma chance de vinculação com a resposta sobre formação continuada da professora de LP: *“Fiz vários cursos de capacitação (faço anualmente). E especialização, estou fazendo em Mídias na Educação com previsão de conclusão para início de agosto”*. E, nesse aspecto, perguntamos: até que ponto a formação continuada e a reflexividade, o processo crítico reflexivo do próprio fazer pedagógico podem impactar nas ações no âmbito escolar?

De uma forma global, à luz destas reflexões, entendemos que a formação continuada e práticas pedagógicas com uma maior gama de recursos beneficiaria não somente aos alunos em situação de inclusão, mas todos os sujeitos daquela sala de aula.

Um aspecto de importante análise diz respeito ao encaminhamento do aluno para a professora da Educação Especial: *“a gente encaminha pra professora da Educação Especial. Ela sabe, ela que trabalha com eles”* (informação verbal)²². Nesse sentido um estudo de Pires (2006, p. 165) registrou que 75% dos docentes do município de Santa Cruz (Rio Grande do Norte) consideravam muito difícil, alguns até impossível trabalhar com

22. Entrevista concedida pela professora de língua inglesa. [jul. 2017]. Santa Maria, 2017. 1 arquivo .mp3 (15 min.).



este tipo de aluno. “Alguns afirmam que só ousariam fazê-lo com ajuda de um médico, de um psicólogo, ou de outros especialistas”. Segundo Fontes (2009), dados como estes revelam que em alguns lugares, a inclusão escolar não é aceita nem sequer no discurso, o que amplia as barreiras para se efetivar na prática. Assim, pensando nas palavras da professora da sala de aula regular, entendemos que esta afirmação carrega uma aceção de que o aluno público-alvo é de responsabilidade da professora da Educação Especial, como se ele não fosse parte da turma.

Ao tratar da não responsabilização do aluno público-alvo, e encaminhamento para a professora da Educação Especial, tecemos a reflexão de que todo e qualquer professor necessita vislumbrar uma prática pedagógica para a diversidade, e essa afirmação nos conduz a uma das aulas observadas de Língua Portuguesa que foi sobre discriminação. Inicialmente, a professora entregou aos alunos uma folha com o título “*O preço de pensar diferente*”. O texto trazia um trecho do livro “*Eu sou Malala*”²³, além de uma breve biografia da jovem. Depois de os alunos terem realizado uma leitura silenciosa, seguiu-se uma conversa sobre a cultura no Afeganistão, sobre o fato de a mulher ser submissa.

Seguiu-se então uma discussão sobre intolerância na sala de aula, uma conversa sobre respeito, diferenças; nesse momento os alunos afirmaram não perceberem ninguém diferente na própria sala de aula. No momento seguinte, os alunos fizeram a leitura do texto em voz alta e após, foram separados em trios. A professora distribuiu um bilhete para cada grupo, eles deveriam ler, discutir, anotar e preparar-se para apresentar sua decisão para a turma. Cada bilhete apresentava uma situação de preconceito, intolerância, discriminação.

Esta atividade gerou um espaço de reflexão acerca de diversos tipos de preconceito, intolerância, discriminação. O trabalho cooperativo entre os membros de cada um grupo foi bastante interativo: eles se engajaram na

23. Obra de de Malala Yousafzai e Christina Lamb (2013).



atividade, discutiram, tomaram nota e foram à frente da sala apresentar o seu caso e a deliberação do grupo.

Refletindo sobre essa atividade, é possível relacionar com Meirieu (2002) quando o autor ressalta a necessidade de priorizar uma análise reflexiva a respeito das práticas e afirma que não existe teoria sem prática, e prática sem efeitos concretos. Diante dessa perspectiva, tecendo uma análise crítica acerca das afirmações das professoras, fica evidente uma grande gama de compreensões no que diz respeito a maneira como ocorrem/se configuram as práticas pedagógicas na presença de alunos em situação de inclusão na sala de aula regular, no que diz respeito ao ensino de línguas. Relevante sublinhar essa possibilidade de criação de situações (pedagógicas) a fim de que todos os alunos, não somente os alunos público-alvo, possam entrar em cena, um espaço onde sejam criadas condições para que a sala de aula se mostre como local fecundo de aprendizagem. Neste aspecto, busco apoio em Charlot et al. (apud MEIRIEU, 2002, p. 166) quando “[...] denunciam a ‘pedagogia simples’ que, sob o pretexto de adaptar-se às dificuldades dos alunos, propõe-lhes apenas saberes reduzidos a habilidades triviais que não os estimulam”.

Nesse sentido ainda, Meirieu (2002) defende a ideia de que toda criança, todo homem é educável, e o papel do educador é, incansavelmente, trabalhar em função da construção do momento pedagógico, ou seja, da tarefa de construir processos de aprendizagens que garantam o sucesso de todos os alunos. O objetivo final é termos práticas pedagógicas que por si só sejam inclusivas, que por si só deem conta de todos os sujeitos que compõem aquela realidade escolar, que atendam esse espaço heterogêneo e não seja reducionista a uma proposta transmissora de conhecimento, mas que engaje os alunos, que os faça produzir, refletir, criticar, que os distancie dessa realidade marginal.

Boaventura de Souza Santos (2006, p. 56) afirma: “temos o direito a sermos iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. Assim, entendemos



e acreditamos que as práticas pedagógicas precisam ser vistas não só de forma “inclusiva” quando na presença de sujeitos da Educação Especial. Todo professor precisa desta criticidade quando olha para sua sala de aula, e deve ser capaz de perceber que a diferença humana não pode se transformar em desigualdade, e este fator não pode ser impeditivo para que processos de ensino ocorram; aliás, eles devem ser facilitados por ferramentas que ocupem o espaço da deficiência e facilitem o processo de aprender de cada sujeito, indiferente às particularidades dentro do âmbito escolar.

Trabalhar com práticas pedagógicas deve ter um viés inclusivo mesmo quando não exista na sala de aula aluno em situação de inclusão, pois todo e cada ser humano apresenta um comportamento subjetivo de aprendizagem, e para tal, o professor deve prestar atenção às características e necessidades de cada aprendiz diante daquela realidade. E com base nisso, rever constantemente sua prática, seu fazer pedagógico – buscando diariamente novas alternativas metodológicas que visem acalantar as necessidades individuais de cada aluno, seja ele público-alvo da Educação Especial, ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os eixos analíticos que se configuraram por meio das quatro categorias estabelecidas foram mencionados previamente, mas analisamos neste artigo o último deles somente: d) análise das práticas pedagógicas para o ensino de línguas desenvolvidas com os alunos em situação de inclusão – visando conhecer e analisar as alternativas metodológicas e sua operacionalização. Dadas a análise desta categoria supracitada, foi possível vislumbrar alguns aspectos:

a) a partir da observação das aulas, percebemos que não existem adaptações para aqueles alunos em situação de inclusão; não existe nenhum tipo de adaptação de material também;



b) uma professora alega não ter preparo e atribui a responsabilidade da aprendizagem e da escolarização destes alunos à professora da Educação Especial;

c) outra professora pensa em práticas pedagógicas mais globalizadas, mais dinâmicas, mais interativas, mais atrativas a partir do uso de diferentes recursos, pensando em todos os sujeitos, para além da questão da especificidade da aprendizagem;

d) uma professora se utiliza de diversificados recursos, ambientes, espaços, formas interacionais, é uma aula que consegue dar conta - ou pelo menos objetiva atender a todos os sujeitos, incluindo estes com especificidades, mas que também potencializa a aprendizagem dos demais. Entendemos que é salutar a oferta de recursos, em sala de aula, que valorizem todos os canais de aprendizagem de todos os tipos de inteligência, e ao maior número possível de perfis de aprendizagem. É papel do professor fazer essa mediação e atender a essa gama de aspectos dentro da sala de aula. Usar somente do quadro negro, por exemplo, limita o aluno que aprende pelo canal auditivo e só prioriza o aluno que se utiliza do recurso/aspecto visual.

As análises empreendidas pautaram-se em um olhar para a questão de formação continuada. Ao nos debruçarmos sobre essa questão, pensamos que incluir é muito mais do que o aluno com deficiência, TGD e altas habilidade/superdotação frequentar a escola e o AEE no contraturno. Diante disso, percebemos que as práticas pedagógicas, e a formação continuada contribuem para a qualidade educacional desses alunos, fazendo com que eles tenham acesso ao currículo da escola de forma igual aos demais alunos.

Cabe a todos, principalmente aos setores de pesquisa, às universidades, o desenvolvimento de estudos na busca de produzir melhores recursos para auxiliar/ampliar a capacidade das pessoas que são público-alvo da Educação Especial de participar de maneira cada vez mais autônoma do meio educacional, da vida social, exercendo assim de maneira plena, a sua cidadania.



O que configura uma escola inclusiva implica em profissionais qualificados e reconhecidos, pois a concretização do ato educativo passa e se realiza pelas suas mãos. É preciso lidar com a realidade atual: professores mal pagos, com jornada de trabalho estafante, correndo de uma escola para outra, muitas delas sem a infraestrutura necessária e sem espaço de tempo suficiente para discussão das questões pedagógicas. Soma-se a isso tudo, a precariedade das condições financeiras que impede que os professores invistam na sua formação profissional e cultural. Bem como uma jornada docente compatível com a qualidade de educação que se deseja para uma escola inclusiva.

Embora documentos das políticas nacionais voltadas à Educação Especial apontem medidas para um processo de inclusão escolar, entendo que problematizar as práticas pedagógicas no espaço acadêmico seja de extrema importância e contribui na constituição de um profissional reflexivo.

Nesta perspectiva, destaco a necessidade da reflexão sobre e para a prática pedagógica, tendo como base a discussão crítica das teorias como elemento fundamental para a melhoria de práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir criticamente sobre sua prática, construindo e (re)significando seu saber-fazer, entrelaçando a ele novos instrumentos de ação. Portanto, compreendo que a medida em que o corpo docente é auxiliado a refletir sobre sua prática, a ressignificar suas teorias, a compreender as bases de seu pensamento, tornando-se pesquisador de sua ação, o professor pode modificar seu fazer pedagógico com mais propriedade. Ao entrar em sala de aula, sozinho com suas crenças e teorias, suas estratégias de ensino, avaliações, suas tomadas de decisão vão depender, fundamentalmente, dos pressupostos que ele tem para subsidiar e informar intrinsecamente a sua ação. Assim, cada professor poderá buscar transformar suas decisões a partir da reorganização de seu pensamento, que deverá estar fundamentado em um corpo sólido de saberes pessoais e conhecimentos referenciais.

Portanto, concluímos que desvendar os meandros e as sinuosidades que marcam as práticas pedagógicas nos anos finais do Ensino Fundamental,



representou um grande desafio. Almejamos que este desvendar possa ser útil para contribuir com a ampliação de debates e reflexões em torno da temática. Que todo professor ao descobrir o obstáculo 'daquele que não quer' ou 'daquele que não entende' possa retornar aos saberes e buscar novas dimensões, e tentar descobrir novos meios" (MEIRIEU, 2002). Que a nossa prática seja marcada pela crença e atitude de que todo sujeito é capaz de aprender, inerente a sua condição.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall, 1994.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. *O direito a uma educação inclusiva*. In: GUGEL, Maria Aparecida Gugel; COSTA FILHO, Waldir Macieira da; RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes (orgs.). *Deficiência no Brasil: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência*. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.p. 89-109.

FERREIRA, Liliana Soares. *Trabalho pedagógico na escola: sujeitos, tempo e conhecimento*. Curitiba. Editora CRV. 2017.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa* (3a ed., J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed. (Obra original publicada em 1995). (2009).

FONTES, Rejane de Souza. *Ensino Colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

JALIL, Samira Abdel PROCAILO, Leonilda. *Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUC PR, 2009.

MEIRIEU, Philippe. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NÓVOA, Antonio. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa/Portugal: Educa, 2002.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lucia; TAVARES, Rosana Elizete.



PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO, 2015, 35(4), 1106-1119. *Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família*. Universidade Federal de Alfenas, 2015.

OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio; LEITE, Lucia Pereira. *Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico*. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Vol. 15, fascículo 57, Cesgranrio/RJ, 2007.

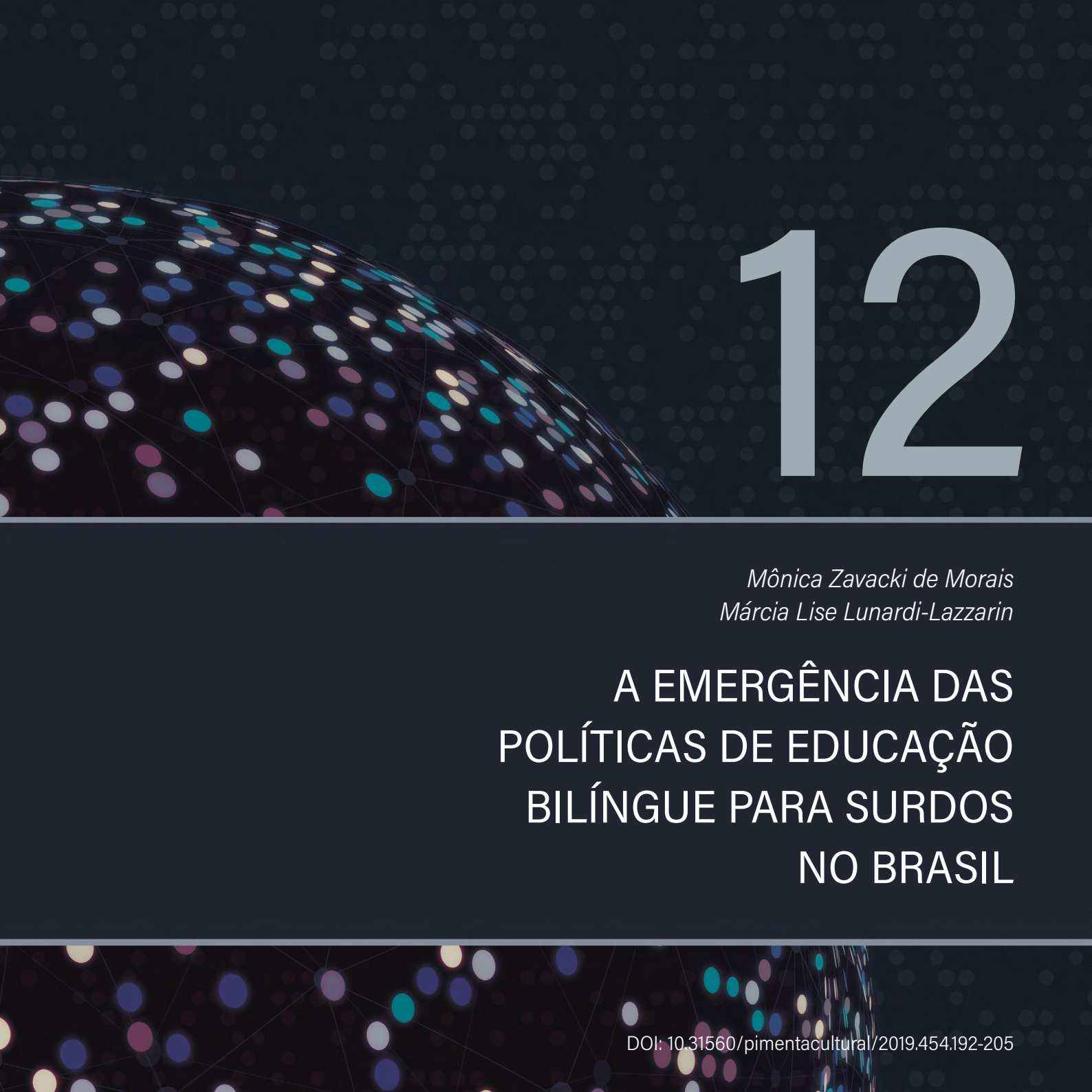
PULCINO, Rachel. PINHO, Raquel. ANDRADE, Marcelo. *Papéis e identidades de gênero no cotidiano escolar: a percepção dos/as jovens sobre as relações entre os sexos*. Em Aberto, Brasília, v. 27, n. 92, p. 127-146, jul./dez. 2014

RINALDI, Simone. *Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro*. 2006. 260 páginas. Educação – Linguagem e Educação. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003: 56.

YOUSAFZAI, Malala; LAMB, Christina. *Eu sou Malala*. Companhia das Letras, (2013).





12

Mônica Zavacki de Moraes
Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

A EMERGÊNCIA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NO BRASIL

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.454.192-205

Este artigo é produto de uma investigação mais ampla, cujo olhar se volta para as políticas de educação bilíngue para surdos no Brasil e o papel estratégico que vêm exercendo no atual cenário educacional.

O interesse pelo tema traz à tona dois motivos principais: primeiro, pela ordem do investimento, tanto das políticas educacionais inclusivas quanto das comunidades surdas brasileiras, na configuração de políticas de educação bilíngue no Brasil; segundo, pelo movimento de captura do discurso da educação bilíngue para surdos pelas políticas educacionais inclusivas.

Então, na busca da compreensão das condições históricas e dos acontecimentos que determinaram o olhar sobre as políticas de educação bilíngue e as políticas educacionais inclusivas, partimos das seguintes questões: em que momento histórico e político passamos a investir em políticas de educação bilíngue para surdos no Brasil? Como emergem os discursos sobre a educação bilíngue para surdos como condição de possibilidade para a inclusão dos sujeitos surdos na Contemporaneidade? Nosso objetivo é problematizar os processos de negociação entre as políticas de educação bilíngue para surdos no Brasil e a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A pretensão foi lançar-se em um estudo de inspiração genealógica acerca da emergência dos discursos sobre a educação bilíngue para surdos como condição de possibilidade para a inclusão destes na Contemporaneidade. A questão da proveniência e da emergência das políticas de educação bilíngue para surdos no Brasil funciona como eixo norteador para entender como os discursos entre as duas línguas (língua de sinais e língua portuguesa) não provêm de uma suposta sequência cronológica na história da educação de surdos, sendo perpassados por deslocamentos e rupturas dos âmbitos linguísticos, educacionais, econômicos e políticos.

Procurando compreender as condições de emergência das políticas de educação bilíngue no Brasil, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, foi o local escolhido para o encontro com



documentos, fotos e arquivos historicamente datados e localizados em um espaço onde discursos, combinados e estabelecidos, vêm ajudando a constituir verdades e enunciados que configuram a história da educação de surdos no Brasil. O INES é entendido como o principal espaço de escolarização da história da educação de surdos do Brasil.

Considerando e analisando os documentos, duas ferramentas conceituais do arsenal foucaultiano apresentaram-se como possibilidade para a análise da emergência de um discurso sobre a educação bilíngue para surdos: governamentalidade e discurso. Olhando para a materialidade, percebeu-se que a educação bilíngue vem se instituindo como uma verdade na educação de surdos, conduzindo não somente a comunidade surda, mas também os professores e familiares para a produção de um determinado modo de ser surdo. Com isso, se produz um sujeito surdo que deve dar conta dessa racionalidade inclusiva, que funciona a partir de princípios neoliberais, isto é, os sujeitos investem em si e nos outros para que possam permanecer dentro das redes produtivas.

A política de educação bilíngue tomou força principalmente no ano de 2014, com a reformulação do Plano Nacional de Educação. Uma das metas foi garantir para os alunos surdos a escolarização em um ambiente bilíngue. Contudo, o entendimento do que é considerado um ambiente bilíngue, para a comunidade surda, é uma escola onde todos os alunos são surdos, usuários da língua de sinais, e os conhecimentos são trabalhados por professores fluentes em Libras. Já para as políticas inclusivas do Ministério da Educação, o ensino dos alunos surdos dar-se-á nas escolas comuns, com o desenvolvimento da língua portuguesa na modalidade escrita e da língua de sinais com os serviços de tradutor/intérprete. O atendimento educacional especializado é ofertado na modalidade oral, escrita e em língua de sinais. Na medida do possível, os alunos surdos deverão estar em pares, frequentando turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008).

Não se negam as vantagens de uma educação bilíngue para surdos; quando se fala em educação, esta se refere à escola e aos processos de



aprendizagem envolvidos nessa proposta de ensino. O que precisamos é ficar atentos à forma como esse ensino bilíngue vem se dando, tanto no atendimento educacional especializado quanto nas escolas bilíngues para surdos. Utilizar a língua de sinais apenas como meio de comunicação não faz uma escola ser bilíngue – precisa haver toda uma organização curricular para que se promova o bilinguismo.

Em uma luta contínua pela valorização das línguas, o campo linguístico tem constantemente divulgado pesquisas em torno do preconceito linguístico, ainda existente no Brasil. Segundo dados do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (Ipol), existem hoje mais de 200 línguas no Brasil, oitavo país com o maior número de línguas em uso, em diferentes comunidades brasileiras.

É importante explicar que, neste trabalho, alguns documentos da história da educação de surdos no Brasil são tomados como acontecimentos, no sentido de uma marca que percorre o tempo com algumas modificações. Isso significa que se questionam algumas das condições que estabeleceram verdades sobre a educação bilíngue para surdos ao longo dessa trajetória, produzindo uma linearidade histórica. Buscamos nos documentos os fatos que não estão presentes nessa história linear, faíscas de possibilidades para que hoje possamos pensar em uma política de educação bilíngue para surdos.

Foucault (2006) explicita-nos que o discurso sempre se produz em razão das relações de poder; o discurso seria constitutivo da realidade e produziria inúmeras verdades com o poder. Sendo assim, os discursos acabam apontando formas de significar pessoas ou objetos, produzindo, pela linguagem, variados entendimentos sobre o que julgamos ser o melhor e o verdadeiro.

No trabalho de Rocha (2009), vislumbramos uma análise dos pareceres do professor Menezes Vieira e do Dr. Tobias Leite sobre a distinção entre a linguagem articulada e a linguagem escrita. Tobias Rabello Leite tinha relação estreita com o imperador D. Pedro II, porém, o que lhe outorgou o



cargo de diretor do Instituto de Surdos foi sua ligação com o líder republicano Benjamin Constant, diretor do Imperial Instituto de Cegos, também localizado no Rio de Janeiro. Interessante observar o investimento na linguagem escrita e na profissionalização, proposto por Tobias Leite, pois este acreditava que o surdo deveria adquirir uma profissão para sua subsistência.

A educação escolarizada no Brasil, no final do século XIX, também se fazia presente na educação de surdos. Conforme Lopes e Fabris (2013, p.31), as grandes mudanças ocorridas no século XIX alteraram a vida da população, fazendo surgir “mais desigualdades entre burguesia e trabalhadores, ricos e pobres, normais e anormais”. Além dessas desigualdades, a educação brasileira ficava restrita ao ensino de leitura, escrita, quatro operações de cálculo, noções de geometria, gramática da língua nacional e também doutrina católica. Essas disciplinas foram aprovadas a partir do Decreto sobre a Instrução Pública de 15 de outubro de 1827, que perdurou até 1946.

Na educação de surdos, podemos vislumbrar esse mesmo elenco de disciplinas e com o mesmo intuito: a instrução para sua subsistência sem ônus para a sociedade. Pode-se observar o quanto a questão de o surdo adquirir uma linguagem estava fortemente marcada pela questão do trabalho. A tese de doutoramento de Arnaldo de Oliveira Bacellar, datada de 1926, elucida, dentre tantas outras coisas, a questão educacional relacionada ao trabalho dos “surdos-mudos”.

Na lógica de alianças entre escola e Estado para a conquista de uma sociedade formada por sujeitos que sejam capazes de cuidarem de si, é possível localizar também as práticas operadas na educação de surdos. Como exemplo dessa aliança, podemos tomar o Congresso de Milão como um evento que marcou a história da educação de surdos, levando sujeitos antes afastados da sociedade em razão de uma linguagem “ineficiente”, sendo, portanto, improdutíveis, para um lugar onde todos pudessem compreendê-los; assim, esse exercício de aproximação os tornaria mais fáceis de observar, conhecer, classificar, normalizar.



Pensamos que as lentes genealógicas sobre as resoluções eleitas no Congresso de Milão permitiram-nos compreender algumas condições que vêm possibilitando discussões sobre a constituição de uma política bilíngue para surdos. Após muitos debates no Congresso de Milão, os gestos foram banidos, e a oralidade prevaleceu. Práticas bimodais, que utilizavam os sinais simultaneamente com a fala, foram rejeitadas. Em torno de 170 membros do Congresso votaram pela exclusividade do método oral para o ensino dos surdos.

O ensino da língua oral prevaleceu boa parte do século XX nas mais diversas instituições de ensino de todo o mundo. A proibição do uso de gestos nos espaços escolares era justificada, pois os surdos que aprendessem a língua de sinais se tornavam preguiçosos para o uso da fala. Há vários relatos de surdos que sofriam penalidades pelo uso de sinais em sala de aula; suas mãos eram amarradas ou eles tinham que sentar em cima delas para não fazerem qualquer manifestação gestual.

A partir de 1930, o contexto histórico da educação brasileira e da educação de surdos toma um novo rumo: é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A Era Vargas, como ficou conhecida, liderada pelo então Presidente Getúlio Vargas, apelidado de “Pai dos Pobres”, desenvolve uma política voltada para as classes sociais, ou seja, trata-se de um governo populista. Importantes mudanças nas áreas econômica, política, social e também educacional foram realizadas.

Em seu governo (provisório), Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública. Com a criação da Escola Nova, a educação fez alianças com a economia e o social, todas voltadas ao ensino profissionalizante. Nessa mesma época (meados da década de 30), Getúlio Vargas nomeou o Dr. Armando de Paiva Lacerda como diretor do Instituto. Seu trabalho foi cientificamente reconhecido, juntamente com o do Dr. Henrique Mercado, por ações de reeducação auditiva (ROCHA, 2008).

Getúlio Vargas, representante do Estado Novo (1937-1945), acentuou a repressão às línguas alóctones no Brasil, nacionalizando o ensino e reprimindo



mindando principalmente os usuários das línguas alemã e italiana. Segundo dados do Recenseamento Geral do Brasil, de 1º de setembro de 1940, cerca de 644.500 pessoas falavam uma língua estrangeira no país, sendo 459.000 falantes de italiano, e o restante, de alemão. Com a institucionalização do Estado Novo, o ensino da língua portuguesa passa a ser obrigatório nas escolas, e coloca-se o impedimento de fazer uso de qualquer outro idioma (oral). Essa proibição deu-se por meio de um conceito jurídico denominado *crime idiomático*, produzido pelo Estado Novo, o que resultou na prisão de várias pessoas que foram pegas utilizando outro idioma que não fosse o português oral.

No Brasil, em meados da década de 60, houve a aprovação da Lei 4024/61 (que fixa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação), com a finalidade de desenvolver a economia do país. Entre 61 e 64, é criado o Conselho Federal de Educação, com o objetivo de adotar medidas para integração nacional e concentrar ações para uma projeção educacional. Essas ações tinham como base a Conferência de Santiago do Chile e a Comissão Econômica para a América Latina, que determinaram mudanças na educação brasileira, principalmente no sentido de dispor para os alunos um sentimento de produção, consumo e mão de obra qualificada para a indústria.

Manter-se no jogo – esse é o *slogan* que começa a propagar-se na vida da população. Produzir e produtividade são peças chave do cenário educacional, sob a égide do planejamento e da ascensão econômica, social e educacional dos brasileiros, voltada para um ensino profissionalizante.

O grande ativismo acadêmico organizado entre surdos e ouvintes tem rendido muitos frutos para essa comunidade. Em 1999, já percebemos uma grande movimentação com o documento elaborado pela comunidade surda a partir do Pré-Congresso ao V Congresso de Educação Bilíngue para Surdos em Porto Alegre (RS). Nesse documento, observam-se a luta pela manutenção das escolas ou classes específicas de surdos e um tensionamento nas representações construídas pelas políticas públicas acerca dos sujeitos surdos. Há um investimento no sentido de afastar a ideia do sujeito



surdo como um sujeito da falta ou da deficiência, substituindo-a pela noção de um sujeito que possui uma língua, uma história e uma cultura.

A bandeira pela oficialização da língua de sinais foi construída historicamente pelo movimento surdo brasileiro. Os discursos produzidos pela comunidade surda sofreram nuances ao longo do tempo devido a elementos da política educacional brasileira, principalmente. Após o reconhecimento da língua, o Decreto N° 5626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a Língua Brasileira de Sinais e também dispôs sobre alguns temas interessantes no que tange à educação bilíngue para surdos.

Pensamos que pesquisar sobre como a língua de sinais e a educação bilíngue têm subjetivado os sujeitos surdos para sua circulação na sociedade inclusiva possibilita compreender as mudanças que estão ocorrendo, não apenas na lógica inclusiva, mas, de modo especial, nas políticas linguísticas e nos movimentos surdos. Trata-se de políticas e movimentos que têm como alvos os sujeitos surdos e professores, não apenas porque os produzem como tais, mas também porque os assujeitam.

Uma vez que a educação bilíngue é assumida como centralidade nos atuais discursos da educação de surdos, percebemos que a Língua Brasileira de Sinais vem sendo produzida como obrigatória. Isso nos possibilita compreender que essa língua opera táticas, conduzindo o sujeito surdo para a racionalidade inclusiva. Entre as principais táticas observadas na pesquisa, destacamos a inserção da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia, a criação do curso de Letras- Libras, a criação de escolas bilíngues para surdos, etc.

Partindo da constatação de que os sujeitos surdos estão sendo conduzidos a sujeitar-se à lógica inclusiva para alcançar uma educação bilíngue conforme os critérios da comunidade surda, passamos a problematizar como os discursos sobre a educação bilíngue para surdos operam relações de governo sobre os sujeitos surdos na racionalidade inclusiva.



Entendemos que a sujeição às políticas educacionais de inclusão acaba oferecendo uma possibilidade de negociação, ou seja, uma forma de negociar o objetivo da proposta de uma política de educação bilíngue de acordo com o esperado pela comunidade surda. Dentro desse processo de negociação entre o que a comunidade surda almeja como educação bilíngue hoje e o que as políticas de educação inclusiva estão dispostas a negociar, o efeito da negociação entre as duas políticas emana resquícios de todas essas que estamos presenciando hoje, como as políticas linguísticas, das minorias, etc., na proposta de uma política de educação bilíngue para surdos. Desse choque, observamos como a proposta de uma política de educação bilíngue está pulverizada pela circulação de elementos tanto da comunidade surda quanto das políticas de minorias linguísticas, bem como da própria política educacional inclusiva.

Como resultados desses inúmeros investimentos em leis e políticas públicas efetivando-se no presente, percebemos o potencial produtivo do sujeito surdo por meio da língua de sinais; porém, o processo de enfrentamento das línguas não se deu em duas décadas (na instalação da ordem do neoliberalismo), mas no decorrer da história. Desse modo, é possível dizer que existe uma relação imanente entre governo-língua-surdez. Se, no presente, se quer o máximo de produtividade, o bilinguismo é necessário; por isso, essa relação de causa e efeito atualiza-se a todo momento, e hoje a tríade governo-língua-surdez não se separa.

É notório, dentro das escolas regulares, o tumulto das línguas com a inclusão do aluno surdo. Percebemos que, na maioria das escolas regulares que possuem alunos surdos incluídos, a aquisição, o ensino e a aprendizagem, tanto da língua de sinais quanto da língua portuguesa, se tornam medíocres.

A esperança da comunidade surda foi a reformulação do Plano Nacional de Educação. Uma das metas era garantir a escolarização em um ambiente bilíngue para os alunos surdos. Entretanto, de acordo com esse mesmo documento, os alunos surdos ainda farão parte da Educação Especial, sendo um dos públicos atendidos por essa modalidade. O



documento que discorre sobre o atendimento educacional especializado determina e coloca em evidência que a proposta bilíngue para surdos é complementar ao currículo da escola regular.

Dessa forma, o Governo não se exime de dar condições educacionais e linguísticas aos alunos surdos, mas essas condições não são as mesmas almejadas pela comunidade surda brasileira. As línguas acontecem dentro de um mesmo espaço de aquisição e aprendizagem.

Nesse contexto, a língua de sinais acaba sendo banalizada, ou seja, passa a atuar muito mais como um suporte metodológico do que ser reconhecida como a primeira língua do surdo. Com isso, as articulações políticas objetivando a inclusão da disciplina de Libras nas diferentes esferas educacionais acabam produzindo um apagamento da importância linguística dessa língua para a comunidade surda, pois, na lógica inclusiva, se todos souberem a língua, a inclusão dos alunos surdos na escola regular estará resolvida.

A comunidade surda vem se tornando cada vez mais forte no cenário educacional brasileiro. Surdos, familiares e professores estão envolvidos com as políticas educacionais e linguísticas atuais, em prol de uma educação bilíngue para surdos.

Vivemos em um tempo em que a proliferação do consumo, a democracia e as políticas de inclusão vêm tecendo alianças, de tal modo que mal conseguimos nos dar conta de sua sutil presença. Porém, sentimos seus efeitos e vamos sendo cada vez mais enredados. Assim, também acabamos nos aliando e estabelecendo elos para não ficarmos de fora desse jogo de alianças e disputas. Ninguém quer ficar excluído; todos querem participar, competir, concorrer e estar em um lugar ou com pessoas para que se sintam seguros.

Interessante observar como a comunidade surda se reconfigurou com o avanço das tecnologias. As redes sociais alavancaram um número indescritível de surdos de várias regiões do país na luta pelos direitos linguísticos e educacionais dessa comunidade.



Essa nova forma de organização da comunidade vem tomando um novo rumo, projetando outras formas de articular-se em busca do atendimento de suas reivindicações, lutas e militância. Apesar de a comunidade surda brasileira ser conhecida pelo seu engajamento político, a maioria das políticas inclusivas ainda subjugam as disputas organizadas pela comunidade surda, não respeitando suas características históricas, políticas, culturais e linguísticas.

A todo o momento, no campo da política educacional e linguística, vislumbramos novas lógicas, que emergem a partir das micropolíticas de resistência. Possibilidades de construções estão produzindo rupturas, como as políticas linguísticas, o inventário das línguas e o Plano Nacional de Educação, destacando grupos e minorias (neste caso, as linguísticas) e fazendo com que estas atuem com um importante papel na defesa da liberdade.

Na Contemporaneidade, percebemos que as práticas inclusivas podem ser um objeto tanto de desejo quanto de perigo, ou seja, podem ser consideradas ruins por não funcionarem na mesma lógica do desejo das minorias linguísticas, assim como podem trazer benefícios quando aliadas aos desejos desses grupos.

Queremos deixar claro que, ao realizarmos esta problematização, não estamos fazendo nenhum juízo de valor. Estamos, isso sim, buscando analisar de maneira minuciosa como as políticas educacionais inclusivas vêm sutilmente se harmonizando com as lutas da própria comunidade surda para capturar as bandeiras dessa minoria linguística.

As campanhas governamentais em prol da educação vêm cada vez mais conduzindo e controlando os sujeitos, com a justificativa de um Estado preocupado com a inclusão de todos. Como dito anteriormente, as políticas educacionais inclusivas vêm capturando cada vez mais a língua de sinais, assumindo a responsabilidade com uma instituição inclusiva e, dessa forma, produzindo sujeitos da lógica neoliberal. São sujeitos que podem estar na escola, sendo úteis e produtivos, a fim de que todos juntos se mobilizem para que a inclusão aconteça.



A ideia de ir buscar na história da educação de Surdos os elementos para pensar o presente foi o que nos fascinou na visita ao Instituto. Tivemos contato com uma infinidade de documentos e, dessa forma, dirigimos o olhar para aquilo que consideramos distinto na discussão sobre as línguas – língua de sinais e língua portuguesa. Esse retorno ao passado nos fez pensar o modo como as discussões sobre uma política de educação bilíngue para surdos vêm tomando dimensão dentro do atual cenário educacional.

Outro efeito que vimos operar nos materiais analisados é que, apesar de as políticas educacionais e dos programas delas decorrentes darem visibilidade à língua de sinais, é ainda conferido a esta última um status de acessibilidade e recurso metodológico. Nessa lógica, os sujeitos passam a ser produzidos pelos discursos e práticas políticas que funcionam neste cenário contemporâneo em constante movimento de negociação.

Nessa negociação, a língua portuguesa escrita atua como uma potente estratégia no processo de normalização dos sujeitos surdos. Hoje, para falarmos em uma política de educação bilíngue para surdos, foi necessário a comunidade surda recuar e aceitar a língua portuguesa, por isso, pode-se falar em uma política de educação bilíngue como uma política educacional. Esse recuo foi uma estratégia de resistência da comunidade surda pela permanência da língua portuguesa, pois assim a comunidade pode circular; para isso, ela precisa da língua portuguesa na modalidade escrita. No jogo de negociação, as políticas de educação inclusiva tomam a língua de sinais como um recurso metodológico; quando se retira a língua de sinais do foco, acaba-se negando a possibilidade de acesso à educação desses sujeitos, visto que a Libras é uma das vias de aprendizagem do sujeito surdo.

Balizar esses processos de disputa entre as línguas levou-nos a perceber o quanto o Estado e a própria comunidade surda justificam um modo de governar a população surda: o Estado, mediante os discursos de uma política inclusiva, que mobilizam a difusão da língua de sinais; a comunidade surda, produzindo o discurso de uma educação bilíngue como um



espaço legitimado para a inclusão do sujeito surdo. Com as articulações entre o contexto político e educacional dos sujeitos surdos, a comunidade surda toma uma importância significativa nas formas de governo dessa minoria linguística e tensiona formas de resistência a uma norma inclusiva.

Os discursos que envolvem as políticas de educação bilíngue para surdos, vêm colocando com mais força a língua de sinais em circulação, potencializando outros elementos decorrentes dessa força da língua, como cultura, diferença e identidade. Isso permite perceber o quanto as políticas educacionais inclusivas vêm capturando essa língua e fazendo com que todos se mobilizem para que a inclusão aconteça.

REFERÊNCIAS

A *SURDO MUDEZ NO BRASIL*. (Cadeira de hygiene).- FAC-símile da Tese de doutoramento em Medicina de Arnaldo de Oliveira Bacellar, pela Faculdade de Medicina de São Paulo, em 1926. Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de surdos. Rio de Janeiro, 2013.

ATAS: *CONGRESSO DE MILÃO (1880)*. Relatório das leituras apresentadas durante o Congresso Internacional de Educação para Surdos, realizado em Milão, de 6 a 11 de setembro de 1880. Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de surdos. Rio de Janeiro, 2013.

BRASIL. Decreto n. 5.626, 22 de dezembro de 2005. *Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 21 nov. 2012

BRASIL. Decreto nº 6.571 de 2008. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília, 2008.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. *Primeira Lei Geral de educação no Brasil*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Educa%C3%A7%C3%A3o-no-Imp%C3%A9rio/lei-de-15-de-outubro-de-1827.html>

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.



BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

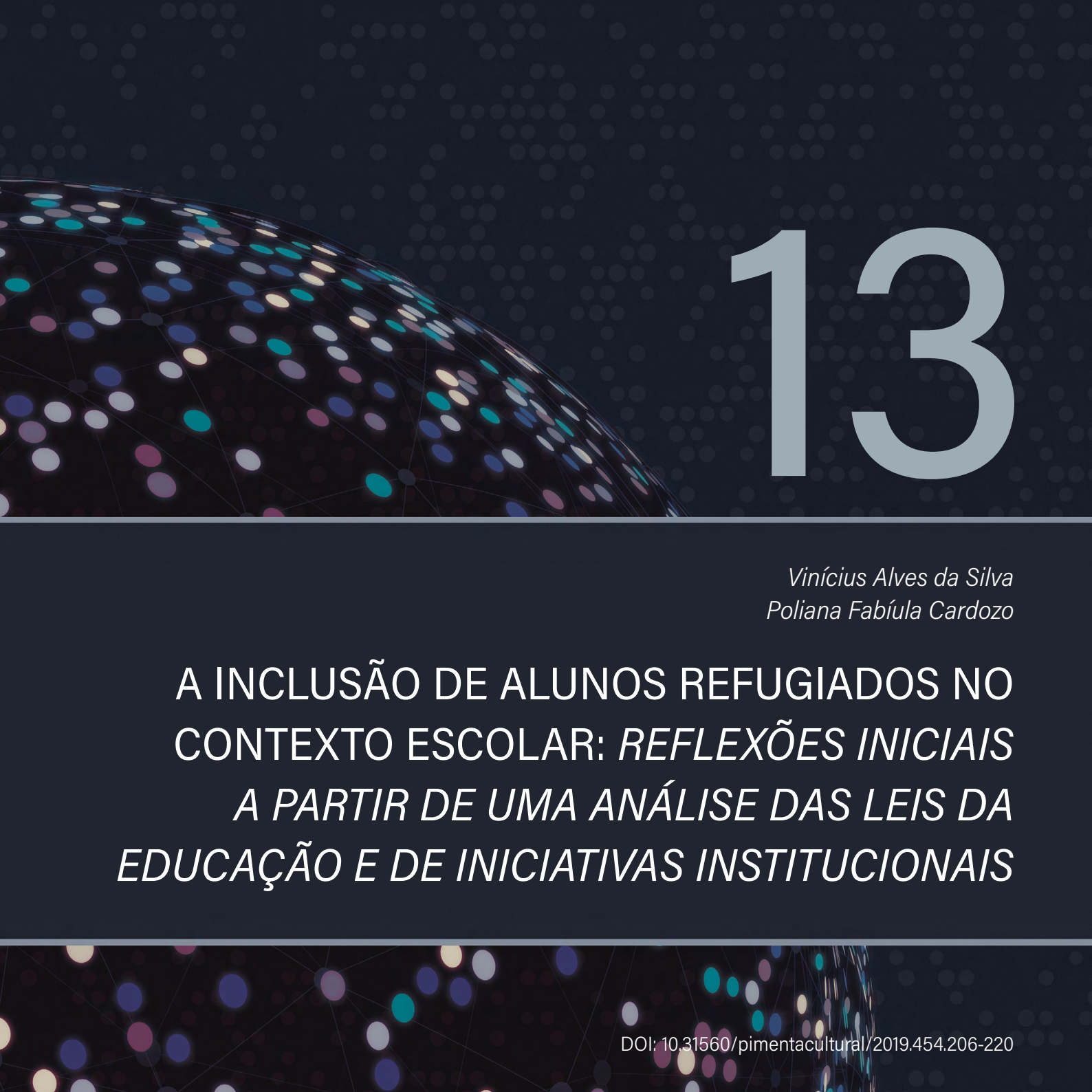
LOPES, Maura Corcini, FABRIS, Elí Henn. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. *Políticas linguísticas como políticas públicas*. Disponível em: http://e-ipol.org/wp-content/uploads/2013/06/Políticas_linguisticas_e_Políticas_publicas.pdf

ROCHA, Solange Maria da. *Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ROCHA, Solange Maria da. *O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.





13

Vinícius Alves da Silva
Poliana Fabíula Cardozo

A INCLUSÃO DE ALUNOS REFUGIADOS NO CONTEXTO ESCOLAR: *REFLEXÕES INICIAIS* *A PARTIR DE UMA ANÁLISE DAS LEIS DA* *EDUCAÇÃO E DE INICIATIVAS INSTITUCIONAIS*

INTRODUÇÃO

O panorama migratório no Brasil sempre esteve em evidência, sendo objeto de análise e isso tem se intensificado em virtude do grande contingente de migrantes que vêm ultrapassando as fronteiras do país e o crescente número de refugiados que foram obrigados a deixar seus países em razão de fatores que os impedem de ter acesso aos seus direitos, liberdade, segurança e bem-estar. As guerras, as perseguições, a violência, as violações dos direitos humanos e os desastres naturais são os motivos dos fluxos migratórios. Ao se considerar este novo contexto de migrações e refúgio relatado por alguns autores, a exemplo de Bauman (2017) como uma “crise migratória”, ou, a exemplo de Muraro (2017) como uma “crise humanitária”, há que se considerar a iminente necessidade de criação e implementação de políticas públicas que visem à inclusão do refugiado no ambiente escolar.

Com vistas à emergência deste fluxo de deslocamentos e a chegada e permanência de refugiados no Brasil, denota-se a existência de desafios, que não se limitam somente em recebê-los, mas em acolhê-los e integrá-los na sociedade, bem como, traz a necessidade de uma contextualização da temática do refúgio com a educação, visando o alcance de uma educação inclusiva. A partir disto, vem a preocupação acerca da inclusão e integração destes estrangeiros como alunos nas redes de ensino brasileiras, tornando profícua a observação das leis e do processo educacional para promover a integração social e evitar a exclusão.

O estudo desta temática se justifica pela importância da discussão acerca de ações inclusivas e iniciativas de integração, contribuindo para o aprimoramento de políticas educacionais voltadas para a inclusão e integração do aluno refugiado no processo de ensino. Sendo assim, o presente artigo objetiva conduzir, de forma preliminar, uma análise acerca da inclusão do aluno refugiado em uma perspectiva das leis que regem



a educação e analisar como se dá o processo de integração do aluno estrangeiro no âmbito escolar, visando identificar, através da pesquisa de campo, as estratégias para a integração criadas pelas escolas/professores a partir do contexto escolar.

O procedimento metodológico se baseou em uma abordagem qualitativa, valendo-se da pesquisa documental contemplando enfoques sobre as leis educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em dezembro de 2017. Valeu-se ainda da pesquisa de campo em escolas da rede estadual de ensino localizadas na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, através de entrevistas que tiveram como finalidade compreender a questão da integração de culturas e da inclusão do aluno refugiado no contexto educacional, tendo como pressuposto a investigação da visão da escola sobre estes alunos refugiados e as estratégias desenvolvidas para integrá-los e incluí-los no contexto educacional.

CARACTERIZANDO O REFÚGIO NAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS

Para dar início a essa discussão, faz-se necessária a compreensão do que é um refugiado e o que o distingue do conceito de migrante, possibilitando um melhor entendimento do processo migratório no qual estão inseridos os refugiados. De acordo com a Convenção das Nações Unidas Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951, em seu artigo 1º, o termo refugiado se aplicará a qualquer pessoa que:

[...] temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele.



Já o termo migração é caracterizado, de acordo com Gottardi (2015, p. 15), como “o movimento ou a realocação de pessoas de uma região para outra, ou seja, o deslocamento de indivíduos num determinado espaço geográfico e que pode ocorrer de forma permanente ou temporária”. A diferenciação conceitual entre os termos migrante e refugiado merece destaque, visto que ambos se referem aos deslocamentos populacionais, mas pertencem a categorias analíticas distintas. Com efeito, migração deve ser compreendida como um processo voluntário e definida como o deslocamento de um país a outro em busca de melhores oportunidades. Já o refúgio deve ser tratado como um processo de deslocamento em que não haverá a possibilidade de retorno em segurança e sendo assim, impõe o direito à proteções específicas. Com a sua chegada ao Brasil se manifestam os desafios de acolhê-lo e integrá-lo na sociedade, fortalecendo a integração local como solução duradoura, sendo necessário que se sintam parte do ambiente geográfico e social usufruindo de direitos que evitem a sua exclusão.

INCLUSÃO DO ALUNO REFUGIADO E AS LEIS DA EDUCAÇÃO

A necessidade de um ideal de inclusão torna-se imperiosa para que os alunos em situação de refúgio não vivenciem situações que os excluam ou que os deixem às margens das políticas públicas. De acordo com Santos (2013), inclusão significa a promoção da participação de todos e a superação de barreiras, devendo considerar o contexto no qual estão inseridos os alunos. Inclusão é, portanto, processo e movimento, sendo que uma vez que existem movimentos em prol da inclusão, existem, necessariamente, situações de exclusão que configuram barreiras à participação e à aprendizagem, não só no espaço escolar como em todos os âmbitos sociais.

Analisando-se as leis educacionais, cita-se a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, na qual o ensino deverá ser baseado em alguns princípios, citando entre outros:



igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização da experiência extra escolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, que no âmbito da pluralidade cultural, tem como objetivo:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1997).

O documento explicita que, como docentes, é preciso agir para que as diferenças agreguem valores e conhecimentos e que novas culturas sejam disseminadas, fazendo com que todos os alunos se sintam e sejam pertencentes à sociedade. Para que isso ocorra, não poderá haver discriminação e inferiorização de culturas distintas, mas que estas diferenças também sejam valorizadas e exploradas. O mesmo documento ainda se refere ao fato de que os conhecimentos e experiências trocadas com a diversidade são enriquecedoras para a construção da própria identidade, uma vez que nenhuma cultura pode ser definida como propriamente genuína, sem a influência de outras culturas (BRASIL, 1997).

A atuação do professor é de extrema importância, devendo agir com discernimento, cautela e sensibilidade para que não haja ação discriminatória ou preconceituosa, o professor precisa saber que “a dor do grito silenciado é mais forte do que a dor pronunciada” (BRASIL, 1997). Sendo assim, o professor, deve estar atento, para que utilize a diversidade e pluralidade como ferramenta do saber e não apoie atitudes de repúdio ao diferente. O docente deve ter consciência do seu papel de mediador e traçar planos para que as diferenças sejam bem aproveitadas dentro do contexto



escolar como um todo, seja na aprendizagem de conteúdo, ou na aprendizagem social e de cidadania. Torna-se necessário, no processo educativo, possibilitar a troca de conhecimentos no âmbito cultural, propiciando um ambiente facilitador da aprendizagem, sendo possível fazer a disseminação do respeito mútuo e a aprendizagem em relação à descoberta e exploração de novas culturas.

Educação e cultura são duas vertentes importantes para a formação da sociedade. Uma vez que a cultura é um aspecto representativo de um grupo de pessoas e a educação não deixa de ser uma ferramenta de disseminação de conhecimento, seja de aspectos de sobrevivência, reconhecimento pessoal e histórico ou cultural (BRASIL, 1997). A educação tem por objetivo a formação de cidadãos e não apenas alunos aprendizes do saber científico, confirmando a importância da diversidade cultural no âmbito escolar.

A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela. Singularidades presentes nas características de cultura, de etnias, de regiões, de famílias, são de fato percebidas com mais clareza quando colocadas junto a outras. A percepção de cada um, individualmente, elabora-se com maior precisão graças ao Outro, que se coloca como limite e possibilidade. Limite, de quem efetivamente cada um é. Possibilidade, de vínculos, realizações de “vir-a-ser”. Para tanto, há necessidade de a escola instrumentalizar-se para fornecer informações mais precisas a questões que vêm sendo indevidamente respondidas pelo senso comum, quando não ignoradas por um silencioso constrangimento. Esta proposta traz a necessidade imperiosa da formação de professores no tema da Pluralidade Cultural (BRASIL, 1997, p. 24).

Outrossim, os Parâmetros Nacionais Curriculares foram reforçados com a criação da Base Nacional Comum Curricular, a qual define as competências que expressam os direitos de aprendizagem dos estudantes, incluindo, entre outros, a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais e o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos de forma harmônica, fazendo-se respeitar, bem como promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017).



Vale acrescentar que, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular, os currículos da Educação Básica devem incluir temas transversais que tratem de questões contemporâneas relevantes para o desenvolvimento da cidadania em escala local, regional e global. Assim, no artigo 8º:

Os currículos, coerentes com a proposta pedagógica da instituição ou rede de ensino, devem adequar as proposições da BNCC à sua realidade, considerando, para tanto, o contexto e as características dos estudantes, devendo: [...] Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização, entre outros fatores [...] (BRASIL, 2017, p. 52).

O mesmo parecer ainda traz como pressupostos a compreensão de si e do outro como identidades diferentes, de maneira que se exercite o respeito à diferença, em uma sociedade plural, além de promover os direitos humanos e a interpretação e expressão dos sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas promovendo, com isso, o acolhimento e a valorização da diversidade (BRASIL, 2017).

Percebe-se, a partir desta breve análise das leis que regem a educação, que muito embora as leis garantam o respeito à diversidade e prezam pela inclusão no ambiente escolar, não especificam a questão do aluno estrangeiro, refugiado ou migrante não oferecendo nenhum tipo de apoio ao acolhimento deste aluno, como aprendizagem da língua portuguesa ou acompanhamento psicológico, tendendo muito mais a excluir do que incluir do contexto escolar.

Conforme cita Almeida (2017, p. 27):

Sem o apoio de leis para a educação desses refugiados fica impossibilitado de oferecer, por exemplo, um mediador para acompanhar esse estudante até estar adaptado à nova realidade. Ao somente oferecer a vaga ao estudante refugiado sem o devido cuidado por parte das leis e secretarias de educação, equipe pedagógica e mediadores, temos a sensação de estar acolhendo um povo sem lar, mas podemos, sem perceber, estar excluindo dentro da escola ao invés de inserir o estudante refugiado em um ambiente onde nada faz sentido para ele.



Moura (2016) afirma que são poucas as escolas brasileiras que realmente facilitam a interação entre brasileiros e refugiados, assim como possibilitam o respeito à cultura do outro. Dias e Siqueira (2017) apontam que a falta de políticas públicas direcionadas à educação associado à dificuldade em compreender o português e as possíveis discriminações praticadas pelas crianças brasileiras, tornam o espaço da sala de aula um local de desmotivação e desadaptação.

AS INICIATIVAS INSTITUCIONAIS E A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Dentre as possibilidades de realização de práticas pedagógicas acerca das relações culturais na escola, foram analisadas iniciativas institucionais em busca da integração de alunos estrangeiros em duas escolas da rede estadual de ensino que atendem alunos refugiados. Um dos projetos analisados foi o projeto Semente desenvolvido pela Escola Estadual 1, em Florianópolis e o projeto Integração, desenvolvido na Escola Estadual 2, na mesma cidade. Esses dois projetos compõem o quadro de análise de experiências e estratégias de práticas pedagógicas acerca das relações entre as diferenças culturais e linguísticas com a adaptação e inclusão escolar.

Os projetos foram planejados a partir do crescimento do número de matrículas de alunos de outras nacionalidades e da inexistência de medidas que trouxessem soluções para a problemática da falta de inclusão escolar e dificuldades de adaptação. Considerando as iniciativas dos professores das escolas pesquisadas, percebeu-se a preocupação com a acolhida destes alunos estrangeiros, principalmente acerca da inserção linguística, o que motivou o desenvolvimento destes projetos, auxiliando no processo de inclusão e adaptação.

O projeto Semente iniciado em 2016 adotou referências formativas no processo de integração dos alunos estrangeiros através da troca de expe-



riências linguístico-culturais entre esses alunos com a comunidade escolar, utilizando abordagens com o objetivo de alcançar a integração e a inclusão. Conforme relatado por uma das professoras do projeto Semente, este surgiu da demanda de inserção linguística e cultural de alunos sírios matriculados na escola frente à inexistência de procedimentos estabelecidos pelos órgãos de educação estadual para a demanda específica e considera a importância do estabelecimento de vínculos de respeito, confiança e amizade a partir do interesse em compreender a cultura e o estabelecimento de diálogos com bom nível de compreensão, bem como o desenvolvimento do sentido do respeito e da tolerância dos alunos brasileiros com o estrangeiro. E que, certamente:

Aprender uma língua estrangeira em sua terra natal é bem diferente de aprender a língua estrangeira numa imersão forçada, longe de seu próprio lar, amigos, rotinas religiosas. Estudantes estrangeiros matriculados e presentes em sala de aula, sem qualquer tipo de trabalho prévio de adaptação da escola, com culturas e idiomas tão diferenciados, sem qualquer pessoa no quadro da escola que conhecesse a língua árabe, demonstrou de imediato a necessidade de atendê-los de modo específico e inclusivo (PROJETO SEMENTE).

A professora ainda relata que no início do processo de adaptação se faz necessária a tradução do idioma árabe para o português através do dicionário:

É feita a tradução de cada palavra e isso leva um tempo longo. A tradução não fica perfeita, mas o suficiente para entender o sentido do texto. Essa é a dinâmica do projeto Semente. Auxiliar o aluno no aprendizado do idioma brasileiro além do envolvimento cultural (PROJETO SEMENTE).

Aqui, percebe-se que o elemento estruturante do projeto enfatiza a questão linguística em detrimento das questões culturais, mas isto não pode ser considerado negativo, visto que as dificuldades em entender o idioma e de ser entendido se configuram como a principal barreira para a integração e inclusão do aluno estrangeiro. A partir da transposição da barreira linguística, o processo de adaptação acontece simultaneamente com a troca de experiências culturais, trazendo o sentimento de pertencimento. Como bem dito por Araújo (2003), que ressalta o drama duplo



vivenciado pelo refugiado, o de se fazer entender e o de buscar entender as pessoas. Se esta busca pelo entendimento fracassar, surgirão outros obstáculos que servirão para conservar a sua insegurança e o seu sentimento de não pertencimento.

A barreira linguística é um dos desafios principais enfrentados por imigrantes no que se refere à adaptação a uma sociedade de acolhimento. Ao nos referirmos à língua [...] aludimos ao construto língua-cultura, entendido como um processo que envolve não só o conhecimento linguístico estrutural de uma língua, mas também suas variantes sociais e os elementos culturais intrínsecos ao pensamento humano, transformados pela língua e transmitidos por meio dela (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 60).

Já o projeto Integra Ação da escola 2 tem por objetivo “integrar os alunos estrangeiros [...], por meio de trocas de experiências e estudos de noções sobre vocabulário, gramática e literatura da Língua Portuguesa”, oportunizando aos alunos vivenciar elementos da cultura de maneira a valorizar a sua identidade. A sua metodologia está alicerçada na realização de encontros presenciais, desenvolvimento de atividades sobre noções do vocabulário, gramática e literatura da Língua Portuguesa, promoção de estudos dirigidos para a realização de atividades avaliativas e dicas para preparação de trabalhos para a sala de aula, bem como palestras e outros eventos.

A valorização da cultura é defendida como base do projeto, visando ao desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao conhecimento dos elementos culturais dos alunos, auxiliando no desenvolvimento dessas iniciativas e estratégias educativas. Valorizar o conhecimento sobre a cultura brasileira e estrangeira significa, portanto, uma tomada de consciência sobre a existência de outros referenciais que constituem os saberes e valores sociais e culturais da sociedade. Nesse pressuposto, um dos professores do projeto relata que:

Atendemos alunos de diferentes nacionalidades e diferentes realidades. Cada aluno tem suas peculiaridades. A dinâmica é fazer com que estes alunos apresentem seminários. É o momento em que estes contam um pouco de sua trajetória de vida e ao mesmo tempo conheçam a trajetória de vida de seus colegas. Este momento é muito importante para eles e para a adaptação com o grupo de alunos estrangeiros e alunos brasileiros. É uma troca de cultura e todos gostam (PROJETO INTEGRA AÇÃO).



Percebe-se que este projeto revela aspectos importantes sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas das relações culturais na escola, porém, contrapondo-se ao diálogo do professor, o projeto Integração em sua versão documentada traz a seguinte afirmação: “[...] Um dos braços da iniciativa é o oferecimento de aulas com noções do ensino do português e trocas de experiências sobre aspectos da cultura brasileira para os estudantes estrangeiros”. Isto chama a atenção para um ponto paradoxal ao citar a troca de experiências a partir da cultura brasileira para os alunos estrangeiros, não trazendo à reflexão, as vivências da cultura estrangeira, deixando implícito o fato de que deve ocorrer uma adaptação deles à cultura brasileira. Não obstante, Cardozo (2012, p. 26) defende que:

Considera-se que ao deslocar-se, o sujeito migrante deixa para trás sua origem – nasce neste momento o emigrante. Mas este mesmo sujeito leva consigo sua bagagem cultural, e ao desembarcar no país anfitrião, passa a ser um estrangeiro, um imigrante. Assim, deve adaptar sua bagagem cultural à do país que o recebe [...].

O processo de adaptação do estrangeiro e de reconstrução da identidade pode ser influenciado pela cultura que o cerca e acontece simultaneamente com a troca entre os envolvidos no processo de integração. De acordo com Hall (1992), a identidade é formada a partir da interação entre o eu e a sociedade e a essência interior permanece, que é o eu real, mas é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores.

Com efeito, percebeu-se a partir da análise dos dois projetos escolares, que as estratégias pedagógicas desenvolvidas conseguiram atingir resultados relevantes na vida cultural, bem como social dos alunos estrangeiros. Ademais, as aulas de português, disponibilizadas a estes alunos, possibilitou a superação da barreira linguística que se constitui como uma barreira para a adaptação e integração do estrangeiro no Brasil. A abordagem da diversidade linguística e cultural se vincula a uma perspectiva complexa que segue em direção à criação e recriação das práticas pedagógicas que se dão com base na relação educativa instituída entre os alunos no processo de aprendizagem.



A abordagem da diversidade cultural na escola se realiza a partir do encontro de valores culturais e do entendimento dessa diversidade cultural como princípio educativo, instigando a aprendizagem de valores sociais e culturais do outro para além da busca pela inclusão de novos conteúdos na realização das práticas pedagógicas na educação escolar, assim como desafiando a repensar as relações sociais, econômicas, políticas, pedagógicas e culturais na sociedade de maneira sensível, investigativa e responsável (SILVA, 2011). O contexto escolar deve contribuir para que hajam elementos e experiências realizadas por meio da integração com projetos e atividades que propiciem a contínua construção da identidade através do sentimento de representação de si frente ao novo e diferente, tornando a escola um ambiente propício para o encontro e a troca de conhecimentos acerca de todos os aspectos relacionados à cultura e aprendizagem. Mesmo que seja um grande desafio administrar as questões culturais e escolares, como bem afirma André (2016), a diversidade é percebida por professores e gestores como um aspecto positivo, como um elemento que tem beneficiado o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Percebe-se que a pluralidade cultural estando presente no contexto social escolar é de suma importância, propiciando aos alunos estrangeiros e aos não estrangeiros a possibilidade de um contato ativo com a diversidade a partir do contato com o outro e com o meio, favorecendo o enriquecimento cultural, a construção da identidade e do conhecimento através de múltiplos enfoques.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo ora relatado, constatou-se a ausência da temática dos refugiados nos documentos oficiais relacionados à educação, fazendo-se necessário mais estudos sobre como está acontecendo a educação na escola para esses estudantes refugiados, que enfrentam diferenças linguísticas e culturais impactantes. Suas especificidades não devem ser elemento para a construção de desigualdades, discriminações ou exclu-



sões, mas sim, devem ser norteadoras de políticas afirmativas de respeito à diversidade, voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos.

Percebeu-se que as instituições pesquisadas estão, de forma positiva, desenvolvendo projetos para favorecer a integração do aluno estrangeiro, porém, percebem-se falhas quando se trata dos objetivos desses projetos, que voltam as estratégias para a transposição da barreira linguística em detrimento do ensino da pluralidade cultural para a integração do aluno e valorização de sua cultura. Há que se ressaltar que as dificuldades em entender o idioma e em ser entendido se configuram como a principal barreira para a integração e inclusão do aluno estrangeiro no contexto escolar e que a partir da transposição desta barreira linguística, o processo de adaptação acontece simultaneamente com a troca de experiências culturais, trazendo o sentimento de pertencimento. Trabalhar a pluralidade cultural promove a valorização das diferenças culturais, o reconhecimento e o respeito pela cultura do outro e quanto mais o ambiente escolar proporcionar atividades e projetos que favoreçam o conhecimento e o respeito às diferenças culturais, mais enriquecedor e positivo serão os processos de aprendizagem e de integração social. Além disso, faz-se necessário uma educação que traga a conscientização e o conhecimento dos brasileiros acerca da temática a fim de evitar preconceitos e favorecer a acolhida e adaptação dos refugiados nas escolas e na sociedade brasileira.

Portanto, a necessidade de um ideal de inclusão torna-se imperiosa para que os alunos em situação de refúgio não vivenciem situações que os excluam ou que os deixem às margens das políticas públicas. A presença e o reconhecimento do multiculturalismo nas sociedades acarretam a necessidade do tema ser trabalhado dentro do ambiente educacional, trazendo o respeito à diversidade cultural e tornando as diferenças um meio para agregar na formação do cidadão e aproximar o refugiado de seu novo país, favorecendo o sentimento de pertencimento.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. S. N. de. *Educação para Refugiados Congolese em Duque De Caxias/RJ: a (in) devida inclusão de Crianças e Adolescentes*. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017. 53 f. Disponível em: <<http://pantheon.ufrj.br/handle/11422/2255>> Acesso em: 20/05/2018.

ANDRÉ. B. P. *A diversidade dos alunos estrangeiros e seu processo de adaptação em escolas brasileira*. In: Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos e migratórios. Organizadoras: Joana Bahia e Miriam Santos. São Leopoldo: Oikos, 2016.

ARAÚJO, W. *Refugiados: realidades e perspectivas*/organizado por Rosita Milesi. Brasília: CSEM/IMDH; Edições Loyola, 2003.

BARBOSA, L.; SÃO BERNARDO, M. *A importância da Língua na integração dos/as Haitianos/as no Brasil*. Revista Periplos, Volume 01, Número 01, p. 58-67. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/issue/view/1787/showToc> Acesso em: 06/05/2018.

BAUMAN, Z. *Estranhos à nossa porta*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 14/10/2018.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual* (1997). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>> Acesso em 25/10/2018.

_____. *Base Nacional Comum Curricular* (2017). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file> Acesso em: 25/10/2018.

CARDOZO, P. F. *O Líbano Ausente e o Líbano Presente: espaço de identidades de imigrantes libaneses em Foz do Iguaçu*. Tese de Doutorado, Universidade Federal Do Paraná. Curitiba, 2012. Disponível em: <<https://oestrangeirodotorg.files.wordpress.com/2017/07/tese-poliana-fabiula-cardozo.pdf>> Acesso em: 20/09/2018.

CONVENÇÃO DE 1951. *Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados* (1951). Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/refugiados.htm>> Acesso em: 05/08/2018.



DIAS, D. B.; SIQUEIRA, R. S. da P. de. *Extensão, educação e deslocamentos populacionais contemporâneos: experiências do projeto SER+ na ambientação em língua portuguesa para migrantes e refugiados radicados na região de Taguatinga e adjacências*. Revista Diálogos. v.21, n.1. Brasília, 2017. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/8000>>. Acesso em: 18/09/2018.

GOTTARDI, A. P. P. *De Porto a Porto: o Eldorado Brasileiro na percepção dos imigrantes haitianos em Porto Velho-RO*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015. 116 f. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10923/7229>>. Acesso em: 20/10/2018.

HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós Modernidade*. São Paulo: DP&A Editora. 1992.

MOURA, C. S. B. *Crise humanitária de refugiados: obstáculos e desafios existentes no Brasil*. Faculdade ASCES, Curso de Relações Internacionais. Pernambuco: 2016. Disponível em: <<http://repositorio.ascses.edu.br/handle/123456789/188>> Acesso em: 22/09/2018.

MURARO, D. N. *Os refugiados sob o olhar da filosofia e da educação*. Revista Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 22, n. 1, p. 82-98, jan./abr. 2017. Disponível em: <www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4590> Acesso em: 18/10/2018.

SANTOS, M. P. dos. *Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)*. Curitiba: Editora RV, 2013.

SILVA, N. N. da. *A diversidade cultural como princípio educativo*. Belo horizonte, 2011. Revista Paideia. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1307>> Acesso em: 15/10/2018.





14

Andryella Dotto
Andréa Tonini

TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DA APRENDIZAGEM E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

INTRODUÇÃO

Entre os inúmeros assuntos debatidos na área da Educação Especial, o apoio pedagógico aos alunos com transtornos específicos da aprendizagem foi escolhido como tema de estudo por gerar debate acerca de qual apoio pedagógico será “ideal” para estes alunos no contexto escolar. Do mesmo modo que ainda se discute sobre qual profissional é responsável por oferecer este apoio, visto que, segundo as políticas atuais que norteiam a prática da educação especial em nosso país, os transtornos específicos da aprendizagem não são contemplados como público-alvo desta área e, conseqüentemente, não são público do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional.

A partir desta contextualização, o objetivo geral deste estudo realizado em 2017 na forma de um trabalho de conclusão para o Curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) foi o conhecer as percepções dos professores de educação especial da rede pública municipal e estadual de Santa Maria em relação aos alunos com transtornos específicos da aprendizagem no contexto do atendimento educacional especializado em sala de recursos.

Para nortear este estudo foram estabelecidas duas questões iniciais, abordando os motivos para o professor de educação especial incluir os alunos com transtornos específicos da aprendizagem no atendimento educacional especializado e as razões para o não atendimento a estes alunos para além da legislação, dado que as normativas nacionais brasileiras não os consideram público-alvo da Educação Especial e do atendimento educacional especializado em sala de recursos.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os transtornos específicos da aprendizagem são classificados pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM5 da American Psychiatric Association - APA (2014), no grupo dos Transtornos do Neurodesenvolvimento, que é um grupo de transtornos com início no período do desenvolvimento da criança e suas limitações variam entre déficits na aprendizagem, habilidades sociais e controle das funções executivas.

De acordo com o APA (2014, p. 68), a origem biológica dos transtornos específicos da aprendizagem “inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam a capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência e exatidão”. Sobre este aspecto, Correia (2008a), assim como a APA (2014), afirma que as dificuldades de aprendizagem específicas derivam de alterações no funcionamento cerebral e referem-se às dificuldades no processamento da informação, levando em conta as capacidades do indivíduo e interação de fatores internos e externos. Para Correia (2008) o termo “dificuldades de aprendizagem específicas” é uma denominação portuguesa que foi atribuída aos transtornos específicos da aprendizagem.

A APA (2014) apresenta de maneira detalhada sintomas característicos de indivíduos com transtornos específicos da aprendizagem referentes ao uso de habilidades acadêmicas que podem ser relacionados com a definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas, proposta por Correia (2008a, p. 46), que afirma que estas podem se manifestar “[...] nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e metacognitivos”. As dificuldades no uso de habilidades acadêmicas devem ser persistentes por pelo menos seis meses, apesar da realização de intervenções pedagógicas (APA, 2014).



No DSM-5, também constam critérios especificadores para os transtornos específicos da aprendizagem de acordo com a área em que as habilidades acadêmicas são prejudicadas, sendo prejuízo na leitura; prejuízo na expressão escrita e prejuízo na matemática.

Para o diagnóstico há critérios de exclusão a serem considerados, sendo que o transtorno específico da aprendizagem não pode ser explicado por dificuldades intelectuais, problemas sensoriais (auditivos e visuais) não corrigidos, transtornos mentais ou neurológicos, perturbações emocionais, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica, instrução educacional inadequada, desvantagens culturais, sociais ou econômicas significativas (CORREIA, 2017; APA, 2014).

Compreende-se então, que os transtornos específicos da aprendizagem não são secundários a outros transtornos ou deficiências, e também não surgem a partir de metodologias de ensino inadequadas ou de situações sociais de privação, apesar da possibilidade de estes fatores reforçarem as dificuldades apresentadas.

A APA (2014), menciona ainda algo que considera-se de suma importância para a discussão proposta neste trabalho, que são as consequências funcionais do transtorno específico da aprendizagem, sendo “baixo desempenho acadêmico, taxas mais altas de evasão do ensino médio, menores taxas de educação superior, níveis altos de sofrimento psicológico e pior saúde mental geral [...]” APA (2014, p. 73) Neste sentido, Correia (2017a) também menciona que as dificuldades de aprendizagem específicas podem interferir no comportamento socioemocional do indivíduo. Assim, os referenciais ressaltam a importância de um apoio pedagógico de qualidade que possa amenizar as necessidades educacionais dos alunos com este tipo de transtorno (APA, 2014; CORREIA, 2008a; 2017a).

No que diz respeito à legislação atual acerca da Educação Especial, na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é mencionada a atuação do professor de educação especial



de forma articulada com o professor do ensino comum, que deverá prestar orientações aos professores de turma sobre as necessidades educacionais do público-alvo da educação especial, definido por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e também orientação sobre as necessidades educacionais de alunos com transtornos funcionais específicos, como dislexia, discalculia, que são, segundo o DSM-5, os transtornos específicos da aprendizagem.

Entretanto, no que se refere a um apoio pedagógico direto, os alunos com transtornos específicos da aprendizagem não são contemplados pelo atendimento educacional especializado, pois segundo o Decreto nº 7.611 de 2011, o mesmo deve “[...] atender as necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial [...]” (2011, s.n), ou seja, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Deste modo, é possível perceber que a organização para o atendimento educacional a esses alunos tornou-se confusa, visto que apenas o trabalho articulado em sala de aula entre o professor do ensino regular e da educação especial pode não ser suficiente para contemplar as especificidades dos alunos com transtornos específicos da aprendizagem. E, não é estabelecido em lei, qual apoio especializado estes alunos devem receber, nem qual profissional é responsável por este apoio, deixando dúvidas quanto ao atendimento, e consequentemente, os deixando desamparados no ambiente escolar, do ponto de vista legal, ou seja, é garantido o acesso, mas não os recursos humanos e didáticos de suporte para o processo educacional.

METODOLOGIA

A perspectiva qualitativa foi definida como a metodologia mais adequada para o estudo proposto, pois como ressaltam Bogdan e Biklen (1994, p.50) “não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final



conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes”. Ou seja, não se procura confirmar hipóteses preestabelecidas, mas conhecer e analisar determinado objeto de estudo. O objeto de estudo neste trabalho se refere, portanto, aos transtornos específicos da aprendizagem no contexto do atendimento educacional especializado.

Para a coleta de dados foi realizada uma entrevista semiestruturada por considerar ser uma ferramenta adequada para obter as informações necessárias, pois as perguntas foram elaboradas previamente, mas não se caracterizaram como um roteiro rígido, dado que as participantes puderam versar livremente sobre questões que surgiram no momento da entrevista e outras perguntas foram elaboradas pelo pesquisador (GIL, 2008).

As entrevistas apresentaram um roteiro com dez perguntas, sendo realizadas de forma individual com cada participante e gravadas para posteriormente serem transcritas e analisadas em tópicos. A coleta de dados ocorreu no segundo semestre do ano de 2017.

Visando conhecer as experiências de professores de educação especial atuantes em diferentes realidades, optou-se por contatar escolas das redes municipais e estaduais de ensino de diferentes regiões do município de Santa Maria-RS. Deste modo, o estudo foi realizado com duas escolas de comunidades do interior, independentemente da rede de ensino, duas escolas da rede municipal, e duas escolas da rede estadual.

Sobre as participantes deste estudo, para manter o sigilo e o anonimato, estas foram identificadas pelas letras A, B, C, D, E e F. As seis participantes tem entre trinta a sessenta anos de idade, são graduadas no Curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade federal de Santa Maria (UFSM) no período entre 1990 a 2008 e atualmente atuam no atendimento educacional especializado em escolas da rede municipal e estadual do município de Santa Maria.



RESULTADOS E ANÁLISE

Conforme mencionado anteriormente, a entrevista foi organizada com dez questões referentes aos dez tópicos a serem discutidos e analisados. Deste modo, apresento a seguir estes tópicos, tendo como referência as questões feitas às participantes, conjuntamente com a discussão e análise dos dados coletados.

A partir da análise do primeiro tópico, sobre a formação inicial e a contemplação da área dos transtornos específicos da aprendizagem, percebe-se o quanto a falta de disciplinas voltadas aos transtornos específicos da aprendizagem na formação inicial, interfere na atuação profissional, visto que apenas uma delas mencionou ter uma disciplina e também um estágio supervisionado na área das Dificuldades de Aprendizagem, considerando os conhecimentos adquiridos básicos para a realização de um trabalho eficaz com alunos com transtornos específicos da aprendizagem e articulado com os professores do ensino regular.

As demais participantes que não tiveram conhecimentos por meio de disciplinas sobre esta área em suas graduações, ou tiveram conteúdos de forma superficial, chegaram à escola sem um amparo teórico significativo para trabalhar com os alunos com transtornos específicos da aprendizagem, sendo um fator preocupante no que se refere a qualidade do apoio oferecido a estes alunos, pois de acordo com Correia (2017b) é necessário que o professor, numa perspectiva inclusiva de escola, esteja preparado para prestar o apoio adequado a todos os alunos. Ou seja, pensar a escola numa perspectiva que exceda o público-alvo do atendimento educacional especializado previsto na legislação vigente.

Sobre o segundo tópico, referente a formação continuada na área dos transtornos específicos da aprendizagem, três participantes buscaram a formação continuada no Curso de Especialização em Psicopedagogia. Uma participante buscou a formação continuada em cursos e seminários de



baixa carga horária que envolvia a temática dos transtornos específicos da aprendizagem; e duas participantes não possuem nenhum tipo de formação específica para esta área.

Sobre a necessidade de aprimoramento da formação, Pérez Gómez, (1992, p. 373) destaca que “[...] o docente enfrenta necessariamente a tarefa de gerar novo conhecimento para interpretar e compreender a específica situação em que se move”. Ou seja, nesta perspectiva, a formação continuada envolve além de o trabalho complementar ou suplementar à formação inicial, envolve a busca por novos conhecimentos e a reflexão sobre a prática docente na realidade em que se encontra.

No que se refere ao terceiro tópico de análise sobre os conceitos apresentados de transtornos específicos da aprendizagem, percebe-se que não existe definido um conceito comum entre todas as participantes, pois mesmo que a definição de transtornos específicos da aprendizagem de algumas tenha se aproximado, obteve-se quatro respostas diferentes. No entanto, mesmo não existindo um conceito em comum entre todas as participantes sobre os transtornos específicos da aprendizagem, as professoras percebem que há uma diferenciação entre transtornos e dificuldades de aprendizagem.

Como exemplo sobre as dificuldades de aprendizagem, a professora D mencionou o conceito da autora Moojen, que define duas categorias de dificuldades de aprendizagem, sendo as dificuldades naturais e as dificuldades secundárias a outras patologias, definidas a seguir:

As primeiras referem-se àquelas dificuldades experimentadas por todos os indivíduos em alguma matéria e/ou em algum momento de sua vida escolar. Os fatores causadores dessas dificuldades estão relacionados a aspectos evolutivos ou são decorrentes de problemas na proposta pedagógica, de padrões de exigência da escola, de falta de assiduidade do aluno e de conflitos familiares eventuais. São em geral, dificuldades naturais, evolutivas e, portanto, que tendem a desaparecer a partir de um esforço maior do aluno ou da ajuda de professor particular. Entre as dificuldades secundárias a outros quadros diagnósticos, estão os problemas na aprendizagem escolar, decorrentes de transtornos que atuam primeiramente sobre o desenvolvimento humano normal e secundariamente sobre as aprendizagens específicas. Nessa subcategoria, estão incluídos os portadores de deficiência mental, sensorial, e aqueles com



quadros neurológicos mais graves ou com transtornos emocionais significativos (MOOJEN, COSTA, 2016, p. 86).

Já sobre os transtornos específicos da aprendizagem, duas participantes mencionaram a condição vitalícia como característica marcante. Esta percepção vem ao encontro do que foi destacado no referencial teórico sobre a origem neurobiológica dos transtornos devido a uma disfunção no sistema nervoso central que interfere na capacidade do cérebro para perceber ou processar informações com eficiência e exatidão, ocasionando dificuldades de aprendizagem de ordem permanente e não transitória (CORREIA, 2017a; APA, 2014).

No que diz respeito ao quarto tópico de análise, referente a atuação profissional com alunos com transtornos específicos da aprendizagem, fatores como locais de atuação e currículo do curso de graduação contribuíram para que as participantes tivessem diferentes experiências profissionais. Enquanto uma delas teve a primeira experiência ainda durante um estágio supervisionado na graduação, outras tiveram o primeiro contato profissional com estes alunos ao iniciarem a atuação na escola, ou ainda, anos depois de graduadas, por não terem alunos encaminhados ou por trabalharem inicialmente em instituições de educação especial, onde geralmente não são atendidos alunos com transtornos específicos da aprendizagem.

Outro aspecto a ser considerado é a política acerca da educação especial, que de 2001 a 2008 deixava margem para a inclusão de alunos com transtornos específicos da aprendizagem no atendimento educacional especializado, por se caracterizarem como alunos com necessidades educacionais especiais, sendo alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem “não vinculadas a uma causa orgânica específica” (BRASIL, 2001, p. 70). Aspecto este, que pode ter influenciado no encaminhamento ou não de alunos com transtornos específicos da aprendizagem para as professoras de educação especial.

Sobre os tópicos cinco, seis e sete, referentes à percepção das participantes sobre o aluno com transtorno específico da aprendizagem não ser



público-alvo da educação especial, sua inclusão ou não no atendimento educacional especializado e o apoio pedagógico oferecido pela escola, duas participantes consideraram os alunos com transtorno específico da aprendizagem com um perfil diferente do público-alvo da educação especial. A Professora A considerou necessário outro profissional atuante na escola para atender a estes alunos, sem mencionar a área específica deste profissional, e a Professora D concordou que estes alunos não sejam atendidos pela educação especial, desde que sejam legalmente público-alvo de outra área, como a psicopedagogia, e que o profissional desta área esteja presente nas escolas públicas.

Numa perspectiva semelhante, uma terceira participante considerou que os alunos com transtornos específicos da aprendizagem precisam de um atendimento no contexto escolar, mas que poderiam ser contemplados por outra política e serem atendidos por outros profissionais, ou até mesmo pelos professores de educação especial, mas de forma legalizada; duas participantes mencionaram o fator financeiro e social como um aspecto negativo destes alunos não serem público-alvo da educação especial, pois impedem que muitos alunos tenham acesso a outro atendimento que não seja o atendimento educacional especializado na escola; uma participante não concordou que o professor de educação especial tenha que atender alunos com transtorno específico da aprendizagem, já que não conseguem muitas vezes, atender o público-alvo da educação especial para o atendimento educacional especializado nas 20h de trabalho na escola que lhes são atribuídas.

Pode-se perceber a partir da análise destes tópicos, algo em comum nas respostas, seja pela carga horária reduzida de trabalho na escola, pela sobrecarga nos atendimentos ou por perceberem que os alunos com transtornos específicos da aprendizagem não estão recebendo nenhum tipo de apoio pedagógico no ambiente escolar. Explícita ou implicitamente na resposta de cada uma, percebe-se que todas consideram um conflito em sua atuação profissional a não inclusão dos transtornos específicos da aprendizagem no público-alvo da educação especial e, conseqüentemente, do atendimento educacional especializado.



Neste sentido, considera-se que as políticas que norteiam a área da Educação, para se caracterizarem de fato como inclusivas, precisam contemplar a todos os alunos com dificuldades significativas no seu processo de aprendizagem, não limitando o atendimento educacional especializado a um público restrito, como acontece na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) a qual menciona a possibilidade de uma articulação entre a educação especial com o ensino comum, mas limita o atendimento educacional especializado em sala de recursos aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A inclusão dos alunos com transtornos específicos da aprendizagem no atendimento educacional especializado é uma prática de cinco das seis participantes deste estudo, mesmo estes não sendo atualmente público-alvo deste tipo de atendimento. Pode-se perceber também, que a única participante que não inclui os alunos com transtornos em seus atendimentos, justificou pelo grande número de alunos público-alvo da educação especial presentes na escola, ou seja, não inclui por não ter tempo disponível para este atendimento.

Duas participantes consideraram os fatores sociais como justificativa para atenderem alunos com transtornos específicos da aprendizagem. Destaca-se o que o APA (2014) menciona como consequências funcionais do transtorno específico da aprendizagem, sendo “baixo desempenho acadêmico, taxas mais altas de evasão do ensino médio, menores taxas de educação superior, níveis altos de sofrimento psicológico e pior saúde mental geral [...]” APA (2014, p. 73)

Sobre este assunto, Correia (2017a) também menciona que as dificuldades de aprendizagem específicas podem interferir no comportamento socioemocional do indivíduo. Ou seja, é possível perceber as consequências nos alunos com transtornos específicos da aprendizagem para além do aspecto pedagógico, o que reforça teoricamente as considerações feitas pelas participantes.



No que se refere ao apoio pedagógico oferecido pela escola, no caso de quatro das seis participantes, o atendimento educacional especializado é o único apoio pedagógico oferecido pela escola aos alunos com transtornos específicos da aprendizagem. E quando não são contemplados por este atendimento, não recebem nenhum outro tipo de apoio no contexto escolar. Apenas duas das seis professoras participantes do estudo, mencionaram projetos de apoio pedagógico aos alunos com transtornos específicos da aprendizagem no contexto da escola em que atuam.

Sobre o oitavo tópico, referente ao aluno com transtorno específico da aprendizagem e o professor de classe regular, Correia (2008b; 2017) considera sobre a possibilidade de o professor de educação especial prestar apoios indiretos ou de consultoria aos professores do ensino regular. Assim sendo, o autor exemplifica este tipo de colaboração:

Ajudar um professor a encontrar as melhores estratégias e a usar as atividades adequadas no caso de um aluno com dislexia ou mostrar como lidar, em termos de disposição da sala de aula, com um aluno com paralisia cerebral, são exemplos de serviços indiretos (de consultoria). (CORREIA, 2017b, p. 58).

As participantes que consideraram prestar orientações aos professores da classe comum, mencionaram que são feitas nas reuniões pedagógicas, nos planejamentos para os alunos, e de uma forma mais informal com esclarecimentos sobre as dúvidas que emergem no atendimento educacional ao aluno. Para Correia (2008a), este tipo de colaboração entre os professores possibilita a elaboração de estratégias mais adequadas às necessidades específicas e as potencialidades dos alunos, devido à articulação das diferentes experiências e saberes de cada área. Apenas uma das participantes não realiza orientação, pois não é contatada pelos professores, o que possivelmente está ligado ao fato desta professora não incluir os alunos com transtornos específicos da aprendizagem em seus atendimentos.

Sobre o nono tópico, que aborda o apoio pedagógico necessário para os alunos com transtornos específicos da aprendizagem no contexto escolar, cinco das seis participantes consideraram ser necessário um profissional no



contexto escolar que preste um atendimento pedagógico aos alunos com transtornos específicos da aprendizagem. Algumas professoras vão além do aspecto pedagógico desta problemática, mencionando também a necessidade de avaliações e atendimentos clínicos para estes alunos, como os serviços psicológicos, oftalmológicos, fonoaudiológicos e neurológicos.

Sobre este assunto, Correia (2017b) menciona a complexidade de serviços que alunos com necessidades educacionais especiais podem necessitar para além do atendimento da educação especial, e destaca a necessidade da “colaboração” entre professor do ensino regular, professor de educação especial, entre outros profissionais envolvidos no atendimento a estes alunos, como por exemplo, psicólogos e terapeutas.

Sobre o décimo e último tópico de análise, referente observações e considerações que as participantes consideraram importante acrescentar sobre a temática abordada pela entrevista, as participantes reafirmaram suas colocações dos tópicos anteriores e fizeram considerações sobre a necessidade de ampliação na oferta de cursos de formação sobre os transtornos específicos da aprendizagem, sugerindo uma iniciativa da UFSM em parceria com as redes municipal e estadual de ensino; sobre a necessidade do professor de educação especial realizar uma avaliação com o aluno que lhe é encaminhado, independentemente de atendê-lo ou não e fazer os encaminhamentos para os profissionais necessários; e sobre a importância de uma mobilização entre universidades e prefeituras para que seja possível haver o cargo de psicopedagogo nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados pode-se inferir que não há um consenso entre algumas professoras participantes sobre a definição de transtornos específicos da aprendizagem, pois nem todas tiveram em sua formação profissional um aprofundamento teórico sobre esta área e por isso, apresentaram



conceitos construídos particularmente a partir de sua formação, experiência profissional e pesquisas complementares.

No entanto, ao que se refere o atendimento aos alunos com transtornos específicos da aprendizagem, as participantes que incluem estes alunos em seus atendimentos em sala de recursos, realizam por perceberem a necessidade de um acompanhamento pedagógico e pela não existência no contexto escolar de outro profissional que possa realizar um atendimento a estes alunos. Neste sentido, outro consenso formado entre as participantes, foi a necessidade de um profissional presente na escola para prestar apoio pedagógico aos alunos que não se configuram público-alvo da educação especial, sendo sinalizado o psicopedagogo.

Para concluir, considera-se a partir do estudo proposto, que de modo geral, o fato de estes alunos não serem contemplados como público-alvo da educação especial e consequentemente do atendimento educacional especializado, e estarem presentes no ambiente escolar sem um amparo legal que delimite um profissional para lhes prestar um acompanhamento pedagógico especializado, é um fator que contribui para os professores de educação especial prestarem algum tipo de apoio ao aluno e/ou professor da classe comum, no entanto, é um fator de preocupação para as participantes devido a legislação não prever este atendimento em contexto escolar pela área da Educação Especial.

Deste modo, justifica-se a problematização deste trabalho, pois a prática docente dos profissionais da educação especial em contexto escolar, revela que alunos com transtornos específicos da aprendizagem necessitam de um apoio especializado e não há leis nacionais que garantam este direito, originando uma polêmica em como resolver esta situação para que todos os alunos sejam de fato atendidos nas escolas com projetos de inclusão.



REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*: DSM-5. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. *Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 ago. 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

CORREIA, L. M. *Dificuldades de aprendizagem específicas: contributos para uma definição portuguesa*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008a.

CORREIA, L. M. Princípios gerais para a construção de uma escola contemporânea. In: CORREIA, L. M. (Org) *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008b.

CORREIA, L. M. *Escala para a identificação de dificuldades de aprendizagem*. Braga, Portugal: Flora Editora, 2017a.

CORREIA, L. M. *Fundamentos da Educação especial: guia prático para educadores e professores*. Braga, Portugal: Flora Editora, 2017b.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas da pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

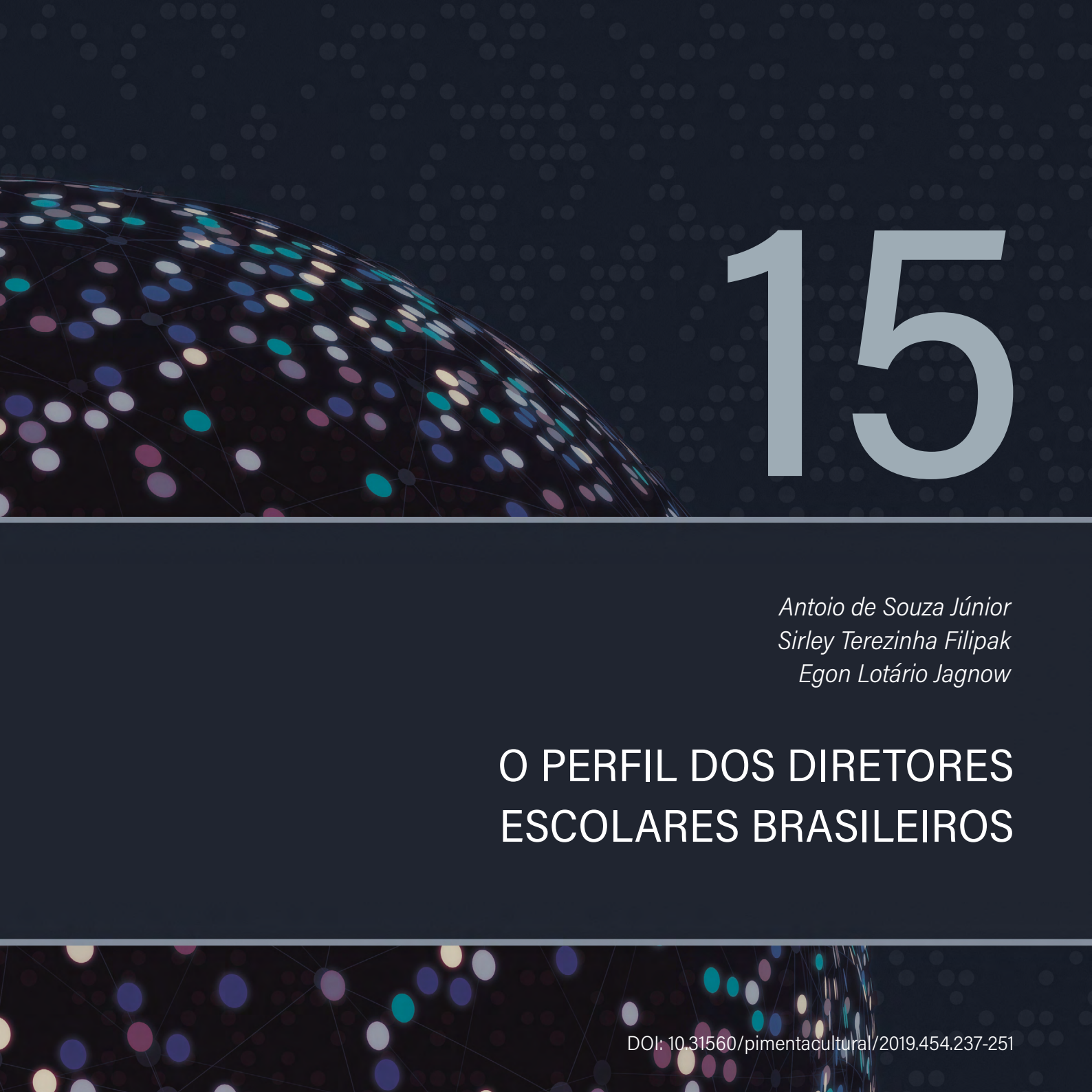
MOOJEN, S.; COSTA, A. C. *Semiologia psicopedagógica*. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. *Transtornos da aprendizagem: uma abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. *O pensamento prático do professor – A formação do professor como prático reflexivo*. In: NÓVOA, A. (Org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.93 – 114.





GESTÃO DE INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS: *DESAFIOS, PERSPECTIVAS E BOAS PRÁTICAS*



15

Antoio de Souza Júnior
Sirley Terezinha Filipak
Egon Lotário Jagnow

O PERFIL DOS DIRETORES ESCOLARES BRASILEIROS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.454.237-251

INTRODUÇÃO

Para iniciarmos esta discussão²⁴, primeiramente iremos definir o papel do diretor escolar dentro da instituição de ensino. Este profissional é caracterizado como o coordenador geral de todas as atividades realizadas na escola, desde as questões pedagógicas, até as questões administrativas, enfrentando os desafios da função e buscando inovações para melhoria da qualidade de ensino. Souza (2007, p. 166), afirma:

Em uma frase, a função do diretor é a de coordenar o trabalho geral da escola, lidando com os conflitos e com as relações de poder, com vistas ao desenvolvimento mais qualificado do trabalho pedagógico. O diretor é o coordenador do processo político que é a gestão da escola, é entendido como o executivo central da gestão escolar.

Ainda assim, quem deve assumir o cargo de diretor escolar? Para Teixeira (1968, p. 14):

Somente o educador ou o professor pode fazer Administração Escolar. Administração de ensino ou de escola não é carreira especial para que alguém se prepare desde o início, por meio de curso especializado, mas opção posterior que o professor ou o educador já formado e com razoável experiência de trabalho.

Dessa maneira, percebe-se que o diretor de uma escola é o ponto central das relações entre, escola, comunidade e sistemas de ensino. Para tanto o diretor não pode somente ter um olhar pedagógico e tão pouco somente administrativo, ainda um professor não se forma diretor sem entender das peculiaridades das instituições de ensino e muito menos sem uma capacitação, o professor se forma diretor vivenciando o dia a dia da escola.

Infelizmente não é o que acontece, com a pressão dos sistemas de ensino, das famílias em busca de resultados imediatos e muitas vezes por opção dos diretores, identifica-se que muitos estão mais focados na área

24. Este capítulo é parte integrante da pesquisa que compõe a dissertação intitulada A Necessidade da Formação dos Gestores Escolares - 2017, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Área de concentração: Gestão Educacional, da Escola Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Autor: Antonio de Souza Júnior.



administrativa e esquecendo a área pedagógica, ou melhor, deixando a cargo de outras pessoas esse trabalho. Para, Paro (1995, p.98) “[...] pressionado pelas exigências burocráticas e desamparado pelos órgãos do sistema no que tange à supervisão pedagógica, o diretor se vê sem tempo nem condições para cuidar dos assuntos que dizem respeito diretamente ao processo ensino-aprendizagem”.

Ainda dentro das características dos diretores escolares do Brasil, se faz necessário identificar o perfil desse importante personagem da educação nacional, sendo assim, levantamos o perfil do diretor brasileiro por meio dos questionários respondido pelos diretores, da Prova Brasil 2015, onde houve em média mais de 50.000 respondentes.

Destacamos desses questionários somente alguns itens que acreditamos serem mais relevantes com está pesquisa, que são eles: distribuição dos gestores segundo o sexo; distribuição dos gestores escolares conforme o seu salário bruto e renda familiar bruta; se o gestor escolar exerce outra atividade para complementar sua renda pessoal; distribuição dos gestores escolares conforme sua formação inicial; distribuição dos gestores escolares conforme sua formação inicial; participação em formação continuada; como o gestor avalia o impacto da formação continuada em suas atividades; distribuição dos gestores escolares dentro do mais alto título de pós-graduação que possuem; distribuição das áreas do curso de pós-graduação que os gestores escolares possuem; distribuição da experiência do gestor escolar na educação, na gestão escolar e na gestão da escola que atua.

Tabela 1 - Distribuição dos gestores segundo o sexo

Sexo	Diretores
Masculino	10.341 Diretores (20%)
Feminino	41.897 Diretores (80%)

Fonte: Questionário dos diretores da Prova Brasil 2015, MEC/INEP 2015.

Das mais de 50.000 respostas válidas para esta questão, pode-se observar que ainda em sua ampla maioria, o cenário educacional é composto por mulheres, onde pode-se observar que são 80% dos entrevistados.



Evidencia-se, que a ampla maioria feminina dentro do setor educacional vem da predominância histórica de mulheres serem inseridas no magistério. Essa predominância da mulher no magistério pode ser atribuída ao Positivismo de Augusto Comte, que apresentou um caráter conservador ao papel da mulher na sociedade. Conforme, Ismerio (2007, p. 2) afirma:

O caráter conservador é observado no discurso referente à mulher. Considerando a mulher responsável pela manutenção da moral e pela realização do culto privado, Comte impôs modelos de conduta feminina baseados na mentalidade patriarcal, formada ao longo da História da Humanidade. A mulher deveria ser a rainha do lar e o anjo tutelar de sua família e, para atingir esses modelos, seguiria normas preestabelecidas pelo Catecismo Positivista, no qual Comte codificou todo o pensamento conservador em torno da mulher.

Por meio desta referência pode-se verificar que na verdade, essa justificativa nada mais era que apenas uma desculpa, para que se pudesse proporcionar a expansão massiva da educação no país, pois após a Proclamação da Independência foi instituído essa ideia de um 'Dom Natural' de maternidade, para a mulher professora, mas não se acreditava que a mulher seria capaz e/ou tivesse condições para exercer essa função, mas com o intuito de baixo custo e de que a mulher da época se contentasse com essa situação.

Nessa mesma perspectiva, encontra-se o estudo de Corrêa (2010, p. 5), que trata sobre a gestão democrática, onde na qual o autor explana sobre um fato curioso que está acontecendo nos setores educacionais: o *"glass ceiling"* ou teto de vidro.

Nomear essas barreiras como teto de vidro se dá exatamente pelo fato de elas serem quase invisíveis e possuírem uma certa transparência, como o vidro. Apesar de invisíveis, são barreiras muito fortes e presentes no cotidiano profissional de muitas mulheres, que as impedem de seguir adiante e alcançar os níveis profissionais mais altos. Tal impedimento se dá exclusivamente em função da hierarquia de gênero.

Esse fato está acontecendo, porque na área da gestão educacional, mesmo ainda predominantemente ser ocupada por mulheres, se acontecer uma concorrência entre uma professora e um professor para o cargo de



diretor escolar, a porcentagem é muito mais alta de escolha do professor em detrimento da professora.

Tabela 2 - Distribuição dos Gestores escolares conforme o seu salário bruto e renda familiar bruta

Salários	Salário Bruto Como Diretor Escolar	Renda Familiar Bruta
Até R\$ 678,00	333 Diretores (1%)	409 Diretores (1%)
De R\$ 679,00 a R\$ 1.017,00	1.294 Diretores (3%)	1.001 Diretores (2%)
De R\$ 1.018,00 a R\$ 1.356,00	1.751 Diretores (3%)	1.233 Diretores (2%)
De R\$ 1.357,00 a 1.695,00	2.170 Diretores (4%)	1.599 Diretores (3%)
De R\$ 1.696,00 a R\$ 2.034,00	4.350 Diretores (8%)	3.329 Diretores (7%)
De R\$ 2.035,00 a R\$ 2.373,00	4.088 Diretores (8%)	3.388 Diretores (7%)
De R\$ 2.374,00 a R\$ 2.712,00	6.349 Diretores (12%)	5.575 Diretores (11%)
De R\$ 2.713,00 a R\$ 3.390,00	8.815 Diretores (17%)	8.194 Diretores (16%)
De R\$ 3.391,00 a R\$ 4.746,00	13.681 Diretores (26%)	13.942 Diretores (27%)
De R\$ 4.747,00 a R\$ 6.780,00	6.842 Diretores (13%)	8.506 Diretores (17%)
R\$ 6.781,00 ou mais.	2.322 Diretores (5%)	3.639 Diretores (7%)

Fonte: Questionário dos diretores da Prova Brasil 2015, MEC/INEP (2015).

Na tabela 2, podemos observar que 22.845 ou 44% gestores escolares ganham entre R\$ 3.391,00 e R\$ 6.781,00 ou mais. Faz-se necessário analisar que, conforme a tabela 10, 46.434 ou 89% dos gestores escolares estão entre 11 e mais de 20 anos na educação. Assim pode-se chegar a conclusão, que esse nível salarial se alcança, devido ao fato dos diretores escolares estarem em níveis mais altos dos seus planos de carreira.

Outro dado importante que se identifica com tabela 2, é que 9.898 ou 19%, dos gestores ganham menos de R\$ 2.034,00, um valor menor que o piso nacional dos professores da Educação Básica, que hoje é de R\$ 2.298,80, infringindo a Lei do Piso, que é a Lei n.º 738/2008, Brasil (2008): “Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica”.



Já na questão da renda familiar bruta, cerca de 26.087 ou 51% dos entrevistados, recebem entre R\$ 3.391,00 e 6.781,00 ou mais. Mas o que é preocupante e deve-se atentar dentro desse estudo é que dos 10.959 ou 22% aproximadamente, desses gestores possuem renda familiar bruta abaixo do piso nacional dos professores da Educação Básica, infringindo a Lei n.º 738/2008.

Podemos com esses dados, propor a seguinte indagação, será que esses gestores escolares conseguiram procurar uma melhor formação? Ou será que esses gestores escolares terão que trabalhar em outros lugares, para complementar a renda familiar? Essa indagação será abordada na tabela 3.

Tabela 3 - Se o gestor escolar exerce outra atividade para complementar sua renda pessoal

	Além da direção da escola, você exerce outra atividade que contribui para sua renda pessoal?
Sim, na área da educação	10.310 Diretores (20%)
Sim, fora da área da educação	2.935 Diretores (6%)
Não	38.885 Diretores (74%)

Fonte: Questionário dos diretores da Prova Brasil 2015, MEC/INEP 2015

Observando a tabela 3, podemos verificar que 13.245 ou 26%, dos diretores escolares exercem outra atividade para complementar sua renda. Outros ainda têm atividades fora da área educacional, mas a sua grande maioria não exerce outra atividade, até por que a gestão escolar exige muito mais tempo e dedicação do profissional em diversas atividades, que desgastam muito o indivíduo.

A partir de agora analisamos o questionário que tratou sobre a formação e a experiência do gestor escolar, fatores estes que podem influenciar em uma boa gestão e ainda uma melhor qualidade de educação da unidade escolar onde que esse gestor exerce essa função.

Tabela 4 - Distribuição dos Gestores escolares conforme sua formação inicial



Formação	Índice
Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau).	70 Diretores (0%)
Ensino Médio - Magistério (antigo 2º grau).	1.169 Diretores (2%)
Ensino Médio - Outros (antigo 2º grau).	410 Diretores (1%)
Ensino Superior - Pedagogia.	22.146 Diretores (44%)
Ensino Superior - Curso Normal Superior.	2.111 Diretores (4%)
Ensino Superior - Licenciatura em Matemática.	3.585 Diretores (7%)
Ensino Superior - Licenciatura em Letras.	6.444 Diretores (13%)
Ensino Superior - Outras Licenciaturas.	11.726 Diretores (23%)
Ensino Superior - Outras áreas.	3.238 Diretores (6%)

Fonte: Questionário dos diretores da Prova Brasil 2015, MEC/INEP (2015).

Por meio da tabela 4 podemos constatar pontos positivos e negativos. Um fator importante é que 43.924 ou 81%, dos gestores escolares tem formação no ensino superior em pedagogia, escola normal ou licenciatura. Estas formações são importantes, pois assim o professor tem contato com as questões pedagógicas, já fez estágios ou trabalhou em outras escolas, compreendendo mais as questões peculiares a sala de aula e a escola de uma forma geral.

Ainda encontramos escolas que seus gestores não têm o ensino fundamental completo, outras que seus gestores não tem o ensino médio completo e ainda 7.231 ou 13%, de escolas, que seus gestores não têm formação na área de pedagogia, licenciatura ou normal superior.

Para Paz, (2012, p.38):

Pensar a formação do gestor escolar prescinde prioritariamente desvelar como ocorre a formação acadêmica inicial do professor, pois, entende-se que este profissional é formado inicialmente para ser professor, depois administrador, e é nesse sentido que percorre a análise dessa trajetória, perpassando pela formação inicial e continuada. A formação do professor quer seja inicial ou continuada, inclusive a capacitação em serviço, tem se tornado uma das preocupações dos sistemas educacionais [...].



Constatamos que ainda existem grandes barreiras a serem transpostas porque muitos sistemas de ensino em nosso país não se preocupam com a formação desse profissional como acima demonstrado e ainda se apresenta outra dúvida: se nessas escolas que seus gestores não têm o ensino fundamental completo, será que seus professores têm?

Após a análise da tabela 4 que nos trouxe informações importantes sobre a formação dos diretores escolares, observaremos a participação em formação continuada dos diretores, sendo a formação continuada um dos pontos principais dessa pesquisa.

Tabela 5 - Participação em formação continuada nos últimos dois anos

Resposta	Índice
Sim	43.180 Diretores (83%)
Não	8.963 Diretores (17%)

Fonte: Questionário dos diretores da Prova Brasil 2015, MEC/INEP (2015).

É de extrema importância identificar que a grande parte dos gestores escolares teve alguma formação continuada, isso pode garantir a melhoria da qualidade dos trabalhos realizados em cada unidade escolar e a atividade do gestor escolar, sendo de grande complexidade e com múltiplas funções, como afirma Lück (2009, p. 25):

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos.

Mesmo sabendo da importância da formação continuada, essa questão não esclarece qual é a formação, se é na área da educação, se é uma formação continuada em serviço, se é disponibilizada ou não pelos sistemas de ensino. Esta informação facilitaria nossa compreensão e seria possível identificar se é válida ou não para o diretor escolar.



Ainda assim algumas instituições como a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, que a partir do ano de 2016, tornou obrigatória para a investidura ao cargo de gestor escolar, a realização de um curso de gestão escolar, com o título “Gestão Democrática e o Papel do Gestor”, em modalidade semipresencial, sendo essa, dentre outras, boas iniciativas para a preparação deste gestor, pois o que ainda se observa é que muitas vezes esses gestores são chamados, candidatam-se, e não são preparados para se tornar um gestor e com essas tentativas o sistema acaba estragando um bom professor, colocando-o na gestão. Não que isso garanta o sucesso do mesmo, mas possivelmente facilitará na resolução de problemas e poderá evitar possíveis erros.

Tabela 6 - Como o gestor avalia o impacto da formação continuada em suas atividades

Resposta	Índice
Não participei.	8.000 Diretores (15%)
Sim, e não houve impacto.	3.557 Diretores (7%)
Sim, e houve um pequeno impacto.	7.045 Diretores (14%)
Sim, e houve um impacto moderado.	20.521 Diretores (39%)
Sim, e houve um grande impacto.	12.917 Diretores (25%)

Fonte: Questionário dos diretores da Prova Brasil 2015, MEC/INEP (2015).

Ao analisarmos a tabela 6 que aborda como o gestor avalia o impacto da formação continuada em suas atividades, a grande maioria, 78%, afirmam que houve um impacto na sua *praxis*, mas o que esses dados não deixam claro é em qual área do conhecimento que foi realizado essa formação continuada e não foi explicitado com que frequência é feita a formação. Segundo Lück (2009, p. 74):

Portanto, embora sejam reconhecidas as contribuições dessas entidades à gestão escolar, identifica-se também a necessidade de promover avanços no seu processo participativo, particularmente no sentido de uma nova concepção da escola como unidade básica de gestão pedagógica e administrativa, gerida colegiadamente, mediante a participação de professores, pais e comunidade.



Acreditamos que a formação continuada para o gestor escolar deva ser uma formação específica nas questões administrativas de uma escola, mas que permeie as características pedagógicas, para que os gestores não estendam o olhar somente para uma ou outra, mas sim equilibrem esses dois fatores.

Tabela 7 - Distribuição dos gestores escolares dentro do mais alto título de Pós-Graduação que possuem

Resposta	Índice
Não fiz ou não completei curso de pós-graduação.	8.966 Diretores (17%)
Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas).	2.295 Diretores (5%)
Especialização (mínimo de 360 horas).	39.040 Diretores (75%)
Mestrado	1.574 Diretores (3%)
Doutorado	151 Diretores (0%)

Fonte: Questionário dos diretores da Prova Brasil 2015, MEC/INEP (2015).

Na tabela 7, podemos perceber que 39.040 ou 75% dos gestores escolares têm a especialização *Lacto Sensu* de 360 horas, até por que hoje está mais difundida em nosso país e é de fácil acesso.

Dentro dessa perspectiva que se apresenta sobre a importância da formação do gestor, Melo (2014, p.02), traz que: Um processo de formação para aquisição do conhecimento é fundamental, e se torna mais urgente e necessária, considerando que os dados mais recentes indicam que no Brasil a realidade da gestão escolar é bastante diversa no que se refere à formação dos dirigentes.

Dois dados importantes que apresentamos na tabela 7 são que uma quantidade muito pequena de gestores escolares tem a especialização *Stricto Sensu*, mestrado ou doutorado, somente 1.725 ou 3%, em um universo de 53.341 respostas válidas. Outro fato negativo, mas importante de ser comentado é que nesse mesmo universo de respondentes 8.966 ou 17% gestores escolares, não fizeram ou não completaram nenhum tipo de especialização, que é uma formação importante para o melhor desenvolvimento do seu trabalho.



Tabela 8 - Distribuição das áreas do curso de Pós-Graduação que os gestores escolares possuem

Resposta	Índice
Não fiz ou não completei curso de pós-graduação.	9.310 Diretores (18%)
Educação, enfatizando alfabetização.	3.351 Diretores (6%)
Educação, enfatizando linguística e/ou letramento.	3.373 Diretores (6%)
Educação, enfatizando educação matemática.	2.073 Diretores (4%)
Educação - outras ênfases.	31.937 Diretores (62%)
Outras áreas que não a Educação.	1.841 Diretores (4%)

Fonte: Questionário dos diretores da Prova Brasil 2015, MEC/INEP (2015).

Na tabela 8, observamos que é apontado se os gestores realizaram pós-graduação na área da gestão escolar, podendo este dado estar incluído nos 31.937 ou %62 dos respondentes, pois afirmaram que realizaram uma pós-graduação na área da educação, mas com outras ênfases. Ainda se identifica que 8.797 ou %16 dos gestores escolares realizaram seu curso de pós-graduação em uma área pedagógica ou outro campo da educação, mesmo não sendo especificamente da área que o gestor está atuando no momento, mas o conhecimento nesses campos agrega na tarefa de gerir uma unidade escolar.

Tabela 9 - Distribuição da experiência do gestor escolar na educação, na gestão escolar e na gestão da escola que atua

Anos	Educação	Gestão escolar	Escola atual
Menos de 1 ano	107 Diretores (0%)	6.757 Diretores (13%)	9.875 Diretores (19%)
De 1 a 2 anos	264 Diretores (1%)	8.242 Diretores (16%)	10.751 Diretores (21%)
De 3 a 5 anos	1.102 Diretores (2%)	16.436 Diretores (32%)	17.715 Diretores (34%)
De 6 a 10 anos	4.075Diretores (8%)	11.141 Diretores (21%)	8.609 Diretores (16%)
De 11 a 15 anos	8.952Diretores (17%)	5.886 Diretores (11%)	3.446 Diretores (7%)
De 16 a 20 anos	11.154Diretores (21%)	2.263 Diretores (4%)	1.061 Diretores (2%)
Mais de 20 anos	26.328Diretores (51%)	1.310 Diretores (3%)	544 Diretores (1%)

Fonte: Questionário dos diretores da Prova Brasil 2015, MEC/INEP (2015).



Diante dos dados apresentados na tabela 9, verificamos que 46.434 ou 89% dos gestores escolares, já estão no campo da educação há mais de 10 anos, sendo que mais da metade, 26.328 ou 51%, estão na educação há mais de 20 anos. Exercendo o cargo de gestor escolar observamos que 31.435 ou 61% dos gestores escolares exercem a função entre menos de 1 e cinco anos. Este dado confere com o dado seguinte que de 38.341 ou 74% dos entrevistados, estão como diretor que atuam há menos de 1 e cinco anos.

Percebemos que um gestor com grande experiência é um gestor que encontra menos dificuldades na execução das tarefas propostas, pois já sabe os caminhos para superá-las. A experiência profissional dos dirigentes escolares aparece como sendo um elemento que se destaca no sentido de facilitar esta tarefa organizacional, segundo Souza (2007, p. 200)

Isso confirma, ainda que parcialmente, aquela hipótese inicial de que quem concentra o poder na escola define as pautas, métodos, define rumos e direções da instituição escolar e o domínio sobre essas relações de poder resulta em compensações que superam quaisquer dificuldades encontradas na trajetória de liderança, compensações que se expressam em vantagens financeiras, prestígio social ou, antes de tudo, em domínio cada vez maior sobre aquelas relações.

Após a análise de uma parte das respostas do questionário da Prova Brasil, (mais de 50.000 mil diretores escolares responderam), encontramos que, 80% desses diretores são mulheres, 44% recebem mensalmente entre R\$ 3.391,00 e R\$ 6.781,00 ou mais, mas ainda temos 19% desses que recebem menos que o piso nacional do magistério, definido pela Lei n.º 738/2008. Desses diretores, 74% não exercem outra função para complementar a sua renda mensal, mas 26% deles sim exercem outra função para complementar a sua renda mensal, sendo este um fator preocupante, para o bom desenvolvimento de todas as atividades exigidas pela função de diretor escolar.

Também 81% dos respondentes afirmaram ter formação em ensino superior em pedagogia ou licenciatura, mas 6% desses afirmam ter formação em outras áreas e 3% tem formação até o ensino médio ou menos, o que



é um fato preocupante em uma perspectiva que ainda se escolhe diretor para uma escola sem visão pedagógica alguma e sem a mínima formação adequada, aparentando ser somente uma indicação política ao cargo.

Já sobre a questão da formação continuada, 83% dos entrevistados responderam que participaram dessas formações. Outros 78% afirmam que a formação continuada que tiveram, teve impacto na sua atuação enquanto gestor escolar. Ainda no âmbito da formação continuada, 75% dos diretores realizaram uma pós-graduação *Lactu Sensu*, de 360 horas e infelizmente apenas 3% realizaram uma pós-graduação *Strictu Sensu*, mestrado ou doutorado.

Outro dado importante é que 17% dos diretores escolares brasileiros, não realizaram pós-graduação alguma. Dentro deste mesmo tema, 62% dos diretores que realizaram uma pós-graduação foi relacionada a área da educação, mas não se informa qual área foi. Outros 16% realizaram nas áreas pedagógicas e o restante, 4% em pós-graduação não relacionada com a educação.

No quesito anos de experiência, observamos que 99% de todos os diretores entrevistados tem entre 5 e mais de 20 anos de experiência na educação. Ainda 71% dos diretores exercem a função de diretor entre 5 e mais de 20 anos e por fim 25% dos diretores exercem essa função entre 5 e mais de 20 anos na mesma unidade escolar. Constatamos que a maioria dos diretores são pessoas experientes, tanto na função quanto na área da educação isso é um ponto importante para a melhoria e manutenção da qualidade da educação.

Para concluirmos essa caracterização do diretor escolar e de como o mesmo deve enfrentar, administrar e decidir a rotina escolar encontramos em Fernandes e Muller (2006, p. 131 e 132), uma ótima definição do que acreditamos ser o diretor escolar,

O que deve ficar claro para o gestor escolar é que o administrativo deve estar a serviço do pedagógico, isto é, deve servir de suporte para a consecução dos objetivos educacionais da unidade escolar. Entretanto, na gestão de uma escola, a preponderância dos aspectos pedagógicos sobre os aspectos administrativos ainda é, para muitos gestores, um grande desafio a ser vencido.



Isso se dá devido à forma como a gestão das escolas públicas está estruturada. O papel que o diretor deve ocupar, nesse momento, difere, em muito, daquele burocrata, centralizador do poder, que está a serviço da burocracia e do Estado ou do Município.

Portanto, o diretor precisa trazer as demandas dos sistemas de ensino, mas ao mesmo tempo saber medir como elas serão colocadas ao grupo. Espera-se que o mesmo seja um facilitador do fazer pedagógico, unindo comunidade e escola, para promover uma gestão democrática, como todos esperam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei 11.738, institui o Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica*. Ministério da Educação. Brasília. Distrito Federal, 2008.

CORRÊA, Vanisse Simone Alves. *A Influência do Gênero no Acesso à Gestão Escolar: O Teto de Vidro na Educação Brasileira*. Disponível em: < http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_e_Genero/Trabalho/07_21_24_A_INFLUENCIA_DO_GENERO_NO_ACESSO_A_GESTAO_ESCOLAR_O_TETO_DE_VIDRO_NA_EDUCACAO_BRASILEIRA.PDF >. Data de acesso: 15/10/18.

FERNANDES, Elizabete Maria Santos e MULLER José Antonio. *Função do gestor na escola pública*. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. v. 3, n.º 9 – julho-dezembro, 2006.

ISMERIO, Clarisse. *As representações do feminino na educação rio-grandense segundo o discurso positivista (1889-1930)*. Revista Eletrônica História em Reflexão – Vol. 1 - n.º 1 – UFGD: Dourados, Jan/Jun 2007.

LUCK, Heloísa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MELO, Darci Barbosa Lira de. *Formação do gestor escolar em curso de pós graduação: análise da experiência da escola de gestores da educação básica pública em pernambuco*. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/DarciBarbosaLiradeMelo_GT_integral.pdf>. Data do acesso: 15/10/2018.



PARO, Vitor Henrique. *Diretor Escolar [livro eletrônico]: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez, 2015. - (Coleções questões da nossa época; vol. 56)

PARO, Vitor. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1995.

PAZ, Ana Célia de Oliveira. *A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO GESTOR ESCOLAR: ALICERCE PARA UMA POSTURA VERDADEIRAMENTE DEMOCRÁTICA*. CADERNOS CIMEAC - v. 02, n.º 01, 2012. ISSN 2178-9770 Ribeirão Preto – SP, Brasil.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. *Perfil da Gestão da Escola no Brasil. Tese (Doutorado em Educação)*. São Paulo: PUC-SP, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. *Natureza e função da administração Escolar*. Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: Faculdade de Filosofia da UFBA. ANPAE, 1968.





16

Gabriela Andrighe Colombo

Silvia Regina Canan

Leandro José Piovesan

**REDES AMBIENTAIS E A SOCIALIZAÇÃO:
A BUSCA DE UM MEIO AMBIENTE
SUSTENTÁVEL ATRAVÉS DAS PESQUISAS
EM REDES DE AMBIENTALIZAÇÃO
NACIONAIS E INTERNACIONAIS**

INTRODUÇÃO

Findando o século XX as questões ambientais ganharam grande destaque devido a comprovações das ações danosas do Homem frente ao meio ambiente. Aumento populacional, aumento do sistema de produção e consumo e uso exacerbado dos recursos naturais conduziram a uma crise ambiental comprometedora (SEIFFERT, 2008), tanto para a vida do Homem como para o meio ambiente.

Diante deste cenário, aumentam-se os espaços de participação da sociedade civil na busca por ações que viabilizem as demandas de recuperações ambientais e de ações efetivas, além do respeito aos direitos individuais e coletivos (LEFF, 2002).

Antes mesmo das questões ambientais estarem em pauta, a modernidade modificou e influenciou a organização social, sendo chamada de “sociedade em rede”. Caracterizada pela globalização das atividades econômicas, flexibilidade e instabilidade do emprego e individualização da mão-de-obra, além da diversidade de organizações e a territorialidade, as redes articulam níveis de relações, podendo ser discutidas diante manifestações locais, regionais e até globais.

Neste sentido, o caráter transdisciplinar das questões ambientais possibilita uma abrangência global, sendo que essas questões, quando trabalhadas em redes, assumem compromissos políticos de diálogo e reflexão na busca do desenvolvimento sustentável, onde a coletividade possibilita articular atores dispersos no espaço-tempo e incorporados na cultura de virtualidade real, seguindo os contornos pertinentes a sua própria cultura e mantendo cada uma sua identidade.

Objetivando entender a importância das Redes diante das questões socioambientais, este trabalho, de cunho bibliográfico, busca na abordagem histórico-crítica o entendimento das articulações Homem *versus* natureza,



através das redes de ambientalização nacionais e internacionais, difundidas através da Educação Ambiental (EA).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PROPULSORA DE REDES AMBIENTALIZADORAS

Poucos danos ao meio ambiente são mais devastadores e mais perenes do que o profundo desconhecimento da coletividade das possibilidades de participação nas questões do meio ambiente para melhoria da qualidade de vida (CANEPA, 2004).

Na década de 60, o marco pela preocupação ambiental foi levantado pela bióloga e escritora norte-americana Rachel Carson, que em 1962 (no Brasil, 1ª edição em 2010 e 3ª reimpressão em 2013) lançou o livro intitulado “Primavera silenciosa”, o qual descreve a forma predatória dos setores produtivos; a compreensão das interconexões entre o meio ambiente, a economia e as questões do bem-estar social.

No Brasil, esta década também ficou marcada pela preocupação ambiental, sendo que foram criados o Estatuto da Terra (1964); o Código de Defesa Florestal (1965); Lei de Proteção à Fauna (1967) e o Instituto Brasileiro de Desenvolvimento de Florestas. Além destes, foram instituídas reservas indígenas, parques nacionais e reservas biológicas.

Em 1968, objetivando assessorar o Clube de Roma, cientistas se reuniram para debater assuntos relacionados à política, economia internacional e meio ambiente. Através de modelos matemáticos, o grupo alertou “[...] sobre os riscos de um crescimento econômico contínuo baseado em recursos naturais não renováveis”. O resultado desse estudo foi publicado em forma de relatório, e, 1972, intitulado “Limites ao Crescimento”, este, alertou e projetou questionamentos sobre o padrão de vida atual, e lançou reflexões à sociedade sobre os limites da exploração do planeta (NASCIMENTO 2012, p. 17-18).



Através do relatório do Clube de Roma, abriram-se portas para um importante evento ambiental, em junho de 1972, em Estocolmo, na Suécia: a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Conferência de Estocolmo). Esta conferência deu origem ao Dia Mundial do Meio Ambiente, datado de 5 de junho, e alavancou a expressão “Educação Ambiental”.

Ainda, em 1972, surgiu através da ONU, o PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, tendo entre seus principais objetivos o “[...] contínuo monitoramento do meio ambiente global, alertando sobre problemas e ameaças e recomendando medidas para melhorar a qualidade de vida da população, sem comprometer os recursos e serviços ambientais das gerações futuras”.

De lá, para cá, alavancaram-se possibilidades e eventos relacionados à Educação Ambiental, todos, com objetivos semelhantes em relação aos cuidados para com as questões ambientais, e, propondo sempre, ações voltadas à conservação e proteção dos bens naturais.

Na década de 80, após o Relatório de Brundtland “Nosso Futuro Comum” reafirmar a “[...] visão crítica do modelo de desenvolvimento adotado pelos países industrializados e reproduzido pelas nações em desenvolvimento, e que ressaltam os riscos do uso excessivo dos recursos naturais sem considerar a capacidade de suporte dos ecossistemas” (BORGES, 2014, p. 28), nasce o conceito de Desenvolvimento Sustentável²⁵, articulando o tripé: eficiência econômica, justiça social e prudência ecológica.

No Brasil, em 1981, sancionou-se, pelo Congresso Nacional, a Lei nº 6.938, estabelecendo a Política Nacional do Meio Ambiente (BRASIL, 1981). Além desta lei, em 1988 promulgou-se a Constituição Brasileira, trazendo em seu Artigo 225 a preocupação com a preservação ambiental²⁶.

25. Descrito como “o desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades”.

26. Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988).



Quanto aos eventos ambientais, pós Constituição Federal Brasileira, em 1988, realizou-se o 1º Congresso Brasileiro de Educação Ambiental, no Rio Grande do Sul. Também, o 1º Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, promovido pela Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais – CECAE/USP (BORGES, 2014, p. 44).

Em 1992 realizou-se a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida também como Cúpula da Terra ou Rio-92, na cidade do Rio de Janeiro. Resultando dessa conferência articularam-se importantes documentos, como a Carta da Terra e a Agenda 21 Global²⁷ (180 países concordaram e assinaram um programa de ações na tentativa de promover a sustentabilidade em escala global).

Antecedendo as discussões do Rio 92, surge a REBEA²⁸ (teorizada no próximo item), primeiro espaço nacional em rede com foco na EA, com o objetivo principal de estimular o debate sobre os caminhos da EA e pensar estrategicamente o fortalecimento de ações dos educadores ambientais em todo o país (BORGES, 2014, p. 42 - 44).

Outros eventos decorreram entre os anos de 1992 a 1999, ano em que no Brasil a Educação Ambiental tornou-se lei. No dia 27 de abril, fora promulgada a Lei nº 9.795 intitulada Política Nacional de Educação Ambiental –PNEA.

Adentrando ao século XXI, temos a criação da Rede ACES²⁹ (teorizada no próximo item) em 2000, trazendo importantes aportes para a ambientalização curricular na Educação Superior e tornando-se referência neste âmbito (WACHHOLZ, 2017, p. 56).

27. A Agenda 21 é um plano de ação para inserir a sustentabilidade em todos os setores, possibilitando soluções para combater a deterioração do solo, do ar e água e conservar os habitats e sua diversidade, ocupando-se de problemas como a pobreza, consumismo, saúde e educação. Possui 40 capítulos divididos em quatro sessões (ONU, 2012).

28. Rede Brasileira de Educação Ambiental.

29. Rede de Ambientalização Curricular do Ensino Superior.



Outro marco importante para a EA no Brasil, foi em 2012, através da Resolução nº 2 de 15 de junho, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, as quais, afirmam a EA como:

Art. 2º. A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012).

Entendendo que a EA não é uma disciplina específica de currículos em cursos, torna-se possível a “rede” através da interdisciplinaridade, que esta possibilita. Estando presente na educação formal e não formal, passamos a vislumbrar uma maior efetividade de suas ações, pois é com a educação que conseguimos mudar paradigmas e entender a importância do cuidado para com o ambiente, a fim de perpetuar diversas espécies diante a crise ambiental o qual vivenciamos.

REDES AMBIENTAIS: ARTICULANDO E SOCIALIZANDO PESQUISAS AMBIENTALIZADORAS

O período de tempo e o espaço geográfico em que a sociedade se organiza e passa a construir cultura, com costumes e estilo, e passa também a formar uma organização social. A modernidade, período que surgiu na Europa, no século XVI, modificou e influenciou mundialmente uma nova forma de organização social, que segundo descrição de Castells (1999) podemos chamá-la de “sociedade em rede”.

Sociedade em rede, segundo o mesmo autor (p. 17), caracteriza-se pela “[...] globalização das atividades econômicas, flexibilidade e instabilidade do emprego e individualização da mão-de-obra”. Além disso, a cultura da virtualidade real é construída a partir de um sistema midiático onipresente, interligado e altamente diversificado.

O tempo e o espaço – bases materiais da vida – são transformados pela criação de um espaço de fluxos e de um tempo intemporal através



das atividades e das elites que os dominam, sendo difundida em todo o mundo, resultando em transformações culturais; criando riquezas, induzindo pobreza; incitando a ganância, a inovação e a esperança; impondo rigor e desespero em todos os níveis da sociedade deste novo mundo.

Segundo Marteleto (2010, p. 31) a expressão “rede” popularizada como a expressão da comunicação e relacionada aos espaços virtuais de integração na internet, acaba perdendo destaque no seu contexto epistemológico e metodológico no que diz respeito aos estudos das interações sociais.

Originário do latim, o termo rede “*retis*” é o entrelaçamento dos fios com aberturas que formam uma espécie de tecido, e a partir do entrelaçamento, fios e malha, o termo foi sendo articulado a diversos significados e concepções. Ainda, o termo sugere fluxo e movimento, o que o torna uma abordagem multidisciplinar (ACIOLI, 2007).

Podemos utilizar a metáfora de redes para interpretar que o Homem, como ser social e vivendo em constante interação com inúmeros elementos que compõe seu sistema, em um comportamento social e de grande interação, vive no conceito de rede (DA SILVA; FIALHO; SARAGOÇA, 2013).

Capra (2002, p. 122) em seu livro “As conexões ocultas” escreve que uma organização humana só será um sistema vivo se estiver disposta em rede, uma vez que seu potencial criativo e sua capacidade de aprender residem nestas comunidades informais de prática e rede de comunicações fluidas. Ainda, estruturas formais são conjuntos de regras que definem relações entre pessoas e tarefas, determinando e distribuindo o poder onde as funções e relação de poder são mais importantes que as pessoas (p. 121). Por fim, as estruturas informais são redes de comunicação fluidas e oscilantes, materializando-se nas pessoas que se dedicam a prática comum.

A diversidade de organizações e a territorialidade fazem com que através das redes possamos articular níveis de relações (SANTOS, 2006, p. 182): Mundial (nível mais atual devido ao tempo que vivemos); Territorial (País ou Estado) (limitado por fronteiras); Local (utilização do contexto para um acontecer solidário).



Seria incompreensível se enxergássemos as redes apenas a partir de manifestações locais ou regionais. Neste sentido, a nível mundial há a interligação das localidades mais distantes, as quais se podem conhecer os acontecimentos do outro lado do mundo, intensificando a globalização, pois segundo Giddens (1991, p. 60) “[...] transformação local é uma parte da globalização e uma extensão lateral das conexões sociais através do tempo e do espaço”.

REDES AMBIENTAIS BRASILEIRAS

Com o objetivo de proporcionar meios de cooperação na formação de educadores ambientais em espaços coletivos e auto-organizados e que promovam a interação, discussão e compartilhamento de experiências e saberes ambientais, a partir da Rio-92, as redes ganharam espaços importantes nas organizações (BRASIL, 2008, p. 373).

Segundo Borges (2017) o fenômeno das redes organizadas por educadores ambientais é tipicamente brasileiro e com uma história peculiar e bastante interessante. Trabalhos nacionais e internacionais desenvolvidos pela comunidade de pesquisadores no campo da educação ambiental vêm demonstrando importante papel nos processos de ambientalização da educação, na sua participação efetiva na história e na institucionalização da educação ambiental brasileira (POSCH, 1994; 1995; RAUCH E STEINER, 2006).

A REBEA – Rede Brasileira de Educação Ambiental nasceu nos anos de 1990, antecedendo a Rio-92. Esta era formada por professores universitários, movimentos ecológicos e organizações não governamentais. Em 1993, com seus objetivos consolidados, a rede adotou como princípios norteadores o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, documento referencial da Educação Ambiental no Brasil e ratificado na Rio-92.



A partir de 1995 a REBEA³⁰ vem assumindo eventos, fóruns nacionais e regionais, ampliando suas ações pelas distintas regiões do país e fortalecendo as metodologias e práticas voltadas para a EA, e proporcionando a criação de novas redes (AMARAL, 2003).

Atualmente, a organização em redes da RUPEA conta com cerca de 500 membros em mais de 60 redes³¹ que estão divididas em redes territoriais, redes temáticas, redes de juventude, e redes internacionais de educação ambiental.

A REBEA é representada por dois facilitadores nacionais de cada rede. Segundo Guerra e colaboradores (2007, p. 3), a rede tem promovido a articulação com o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental na concretização dos programas e projetos e na elaboração das Políticas Estaduais de EA, ocupando um espaço no Comitê Assessor da Política Nacional de EA.

Com o objetivo de consolidar políticas de ambientalização e sustentabilidade nas IES, em 2013 pesquisadores da REASul – Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental – reuniram-se para promover trabalhos sobre a “Ambientalização, Sustentabilidade, Educação Ambiental e Universidade em Santa Catarina – Análise, levantamento de estratégias e busca de novos rumos”. Nesta ocasião, uniram-se membros de 8 universidades comunitárias de Educação Superior e uma IES pública, todas de Santa Catarina, e delinearam um projeto ambientizador para as IES, dando origem a RASES – Rede de Ambientalização e Sustentabilidade na Educação Superior, vinculada à REASul.

A RASES iniciou seus trabalhos em 2015, e ao longo deste ano e 2016 diversos encontros foram realizados, publicações divulgadas e

30. Entre os anos de 1997 e 2004 tanto a REBEA quanto a educação ambiental brasileira ganharam força e posição, tendo a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9795/1999) e o seu Órgão Gestor instituídos (Decreto nº 4281/2002), fortalecendo políticas públicas em educação ambiental em nosso país.

31. Disponível em: <www.encontrorebea.blogspot.com.br/p/as-redes-da-malha-da-rebea.html>. Acessado em: 05/11/2018.



artigos compartilhados. Em 2017 a RASES foi lançada juntamente com livro “Educação para Ambientalização curricular: diálogos necessários” e o guia “Ambientalização curricular na Educação Superior: praticar a teoria e teorizar a prática” com o intuito de ajudar a compreender e quantificar os indícios ambientalizadores das universidades.

Hoje, através das pesquisas em rede, podemos articular demandas globais, entendendo sua origem e trabalhando-as de forma local, buscando na pesquisa, na sala de aula, nas atividades de extensão comunitária, o objetivo da EA que é sensibilizar o Homem perante uma grandiosa natureza, fazendo-o refletir que não cabe mais ser antropocêntrico, que sem os recursos naturais, não estaríamos aqui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa escrita faremos parte de uma nova rede. Segundo Matos (2009, p. 53) “[...] nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra acima de conflitos ideológicos da sociedade[...]”, por isso, buscamos a possibilidade de entrelaçar conhecimentos, de enfrentar a crise ambiental, que está diretamente ligada com as políticas públicas, tornando-as estratégias coletivas decisivas diante do cenário vivenciado.

Redes ambientalizadoras ou de ambientalização, buscam, através do coletivo, proporcionar ações eficazes para as questões ambientais. Corroboramos com Jacobi (2000, p.137) sobre redes, movimentos ecológicos e educação ambiental:

As redes representam a capacidade de os movimentos sociais e organizações da sociedade civil explicitarem sua riqueza intersubjetiva, organizacional e política e concretizarem a construção de intersubjetividades planetárias, buscando consensos, tratados e compromissos de atuação coletiva.

Percebemos, através das publicações e eventos, a importância das redes para todas as questões que precisamos conhecer o global e a partir disso, buscar alternativas para solucionar e criar ações locais.



As redes de ambientalização proporcionam algo único: o entendimento do Planeta Terra como dinâmico e cíclico. Trabalhar em redes gera o protagonismo de atores sociais com vínculos de pertencimento a seus locais e compromisso populacional e ético, com o intuito de desenvolver atividades em prol do meio ambiente.

Além disso, as redes têm longo alcance. Redes nacionais e internacionais vêm se entrelaçando e juntas exercendo importante papel mobilizador e catalizador de práticas pedagógicas efetivas de sustentabilidade e educação ambiental. Redes ambientais pensam globalmente e agem localmente e compartilham globalmente, sempre embasadas na Educação Ambiental, tendo como base o pensamento crítico e inovador, independentemente do tempo ou lugar, pois ela é um ato político, necessitando envolver uma perspectiva holística, focando na relação Homem e natureza e universo, interdisciplinarmente (TEASS, 1992).

REFERÊNCIAS

- ACIOLI, S. Redes sociais e teoria social: revendo os fundamentos do conceito. *Informação e Informação*, Londrina, v. 12, n. esp., 2007.
- AMARAL, V. Rede Brasileira de Educação Ambiental: 10 anos construindo relações cidadãs para uma sociedade sustentável. *Educação ambiental em ação*. Número 3, ano I. Dezembro/2002-fevereiro, 2003.
- BORGES, J. A. S. *Sustentabilidade e Acessibilidade*: educação ambiental, inclusão e direitos da pessoa com deficiência – práticas, aproximações teóricas, caminhos e perspectivas! OAB: Brasília, 2014.
- BORGES, M. G. A Teia e a Rede: aprendizagens nas/em redes locais de educação ambiental. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1465-1501, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1891/189154958003.pdf>>. Acessado em 06/11/2018.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em 18/10/2018.



BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. *Política Nacional do Meio Ambiente*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm >. Acessado em 07/11/2018.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Os diferentes matizes da educação ambiental no Brasil: 1997-2007*. Brasília (DF): MMA, 2008. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_publicacao/20_publicacao04062009105709.pdf>. Acessado em 10/10/2018.

BRASIL. *Resolução nº 2 de 15 de junho de 2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: <https://sead.ufba.br/sites/sead.ufba.br/files/resolucao_cne_cp_no_02_2012_estabelece_as_diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_ambiental.pdf>. Acessado em 28/10/2018.

CANEPA, C. Educação Ambiental: ferramenta para a criação de uma nova consciência planetária. *Revista de Direito Constitucional e Internacional*. N. 48., 2004.

CAPRA, F. *As conexões ocultas*. Ciência para uma vida sustentável. Editora Pensamento Cultrix: São Paulo, 2002.

CARSON, R. *Primavera Silenciosa*. 1ª ed brasileira. São Paulo: Gaia, 2010.

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

DA SILVA, C. A.; FIALHO, J.; SARAGOÇA, J. Análise de Redes Sociais e Sociologia da Ação. Pressupostos teórico-metodológicos Social network. *Revista Angolana de Sociologia*, 2013, p. 91-106.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GUERRA A. F. S., FIGUEIREDO, M. L.; JUSTEN, L. M.; DE LIMA A. A cultura de redes na Educação Ambiental no Brasil: princípios, desafios e possibilidades. *Anais. I Congresso Internacional de Educação Ambiental dos Países Lusófonos e Galícia*, set. 2007.

JACOBI, P. Meio ambiente e redes sociais: dimensões intersetoriais e complexidade na articulação de práticas coletivas. *RAP, Rio de Janeiro*, v. 34, n. 6, p. 131- 158, nov./dez. 2000.

LEFF, E. *Epistemologia Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTELETO, R. M. Redes sociais, mediação e apropriação de informações: situando campos, objetos e conceitos na pesquisa em Ciência da Informação. *Pesquisa Brasileira Ciência da Informação e Biblioteconomia*, Brasília, v.3, n.1, p.27-46, jan. dez. 2010.



MATOS, M. C. de F. G. *Panorama da educação ambiental brasileira a partir do V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

NASCIMENTO, L. F. *Gestão Ambiental e Sustentabilidade*. UFSC; CAPES; UAB: Brasília, 2012.

ONU. *Agenda 21*. 2012 Disponível em: <<http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/agenda21.pdf>>. Acessado em 28/10/2018.

POSCH, P. *Non Educational. Tasks in Education and the Emergence of Dynamic Networks*. 1994.

POSCH, P. Professional Development in Environmental Education: Networking and Infrastructures. In: *Environmental Education for the 21st Century*. OECD. p. 47-64. 1995.

RAUCH, F.; STEINER, R. School development through Education for Sustainable Development in Austria. *Environmental Education Research*, v. 12, n. 1. p. 115-127, feb. 2006.

SANTOS, M. *A Natureza do espaço: técnica e tempo: razão e emoção*. São Paulo: HUCITEC, 2006.

SEIFFERT M. E. B.: *ISO 14001: Sistemas de Gestão Ambiental – Implantação Objetiva e Econômica*. 3 ed. São Paulo. Atlas. 2008.

TEASS. *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*. 1992. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>>. Acessado em 08/11/2018.

WACHHOLZ, C. B. *Campus sustentável e educação: desafios ambientais para a universidade*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7411>>. Acessado em 28/10/2018.





17

*David Jorge Rodrigues Hatsek
Francine Mendonça da Silva
Guilherme da Silva Kielling
Marilene Gabriel Dalla Corte*

OS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E A INTERLOCUÇÃO COM O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Este artigo refere-se à pesquisas e estudos decorrente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG/UFSM) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GESTAR/CNPq). A temática central desses estudos são os Conselhos Municipais de Educação (CME), com foco nos CME de Cachoeira do Sul e Santa Maria, municípios do Rio Grande do Sul.

A Constituição Federal de 1988 definiu como competência dos municípios as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Educação Básica. Dessa maneira, compreende-se que os CME são órgãos importantes na gestão educacional do município, pois nos municípios onde já foi instituído o Sistema Municipal de Ensino, cabe ao CME normatizar, fiscalizar, deliberar e propor políticas públicas sobre os assuntos da rede municipal de ensino, o que requer que tal órgão colegiado conte com conselheiros capacitados que possam atuar de maneira ativa nos assuntos educacionais.

A partir dessa perspectiva, os estudos objetivaram compreender a importância da atuação e interlocução do CME de Santa Maria (CMESM) e de Cachoeira do Sul nos seus respectivos Sistemas Municipais de Ensino e a sua participação na proposição e consecução das políticas públicas para a Educação Infantil e nos processos de gestão educacional, assim como, os aspectos referente a formação continuada dos conselheiros de educação de Santa Maria e os distanciamentos e aproximações entre seus órgãos/instâncias/gestão.

A pesquisa realizada tem como elemento fundante a abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 1987). Para Minayo (2010), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.



Trata-se de uma pesquisa participante, justamente porque esteve ancorada no envolvimento e na ação do pesquisador junto aos grupos interessados, determinada pela dinâmica das situações pesquisadas. (GIL, 2010).

Uma pesquisa participante não é somente um conjunto de métodos, meios e técnicas. Conforme Chizzotti (2006, p. 90): “Trata-se de um modelo e de um meio de mudança efetiva para a qual os sujeitos implicados devem elaborar e trabalhar uma estratégia de mudança social”, sendo que o pesquisador e os pesquisados participam ativamente na delimitação do problema a ser investigado e “[...] deixam de ser objetos, excluídos da reflexão e decisão, alienados do processo de conhecimento que resulta da investigação” (CHIZZOTTI, 2006, p. 93-94). Nesse sentido, tem-se a intenção de observar as proposições e ações dos conselheiros e técnicos, retratando a realidade do trabalho, mas, também, intervir e contribuir para a proposição de novas informações e esclarecimentos em relação a atuação do Conselho Municipal de Educação, no qual, dada sua importância no contexto municipal, precisa divulgar mais suas informações que muitas vezes não chegam a comunidade, e na proposição de uma formação continuada à distância com encontros presenciais, que pudessem qualificar a prática e o trabalho dos mesmos em seus lócus de atuação, e compreender os desafios e possibilidades que estão relacionados com a indicadores de qualidade de atuação e interlocução do Conselho Municipal de Educação de Cachoeira do Sul – RS no âmbito do Sistema de Ensino.

NATUREZA E ATUAÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO

O Conselho Municipal de Educação surge no contexto do Sistema Municipal de Ensino como um espaço para o exercício da ação democrática cotidiana, para além das peculiaridades dos seus atores e da rotatividade dos governos, constitui-se expressão de pluralidade na voz da cidadania,



em busca de maior transparência com o trato com a “máquina pública”. Assim, os Conselhos enquanto órgãos de Estado assumem o caráter da permanência, da garantia da continuidade das políticas públicas educacionais nacionais e de proposição de políticas complementares ou suplementares. Cabe ressaltar que o Conselho Municipal de Educação integra a gestão dos Sistemas de Ensino, mas sua institucionalização no cenário brasileiro foi anterior à criação dos Sistemas.

Os conselhos de Educação são órgãos colegiados que possuem a finalidade de articular uma ponte entre o governo e a sociedade. Desse modo, há direcionamento de que estes defendam os direitos educacionais da sociedade, os representando com o intuito de construção da democracia e da “qualidade” educacional. (DALLA CORTE et al., 2016, p. 17).

Os Conselhos criados antes dos Sistemas Municipais de Ensino tinham meramente a função consultiva e que, muitas vezes, a sua implantação esteve ligada à municipalização da educação do município. Com a definição das competências do Sistema e sua área de atuação, os conselhos, como parte da estrutura administrativa de Sistema, surgem como base para sustentar autonomia na política pública para a educação, garantindo a participação da sociedade em sua definição local. De acordo com Mohr e Pimenta (2016, p. 114):

Os Conselhos Municipais de Educação passaram a se organizar concretamente a partir da Constituição de 1988, quando esta criou os Sistemas Municipais de Ensino. Anteriormente eram percebidas poucas iniciativas em relação a organização e criação dos Conselhos Municipais. Diante do exposto, vemos que os conselhos são fundamentados no princípio da gestão democrática. Isto também acontece no Conselho de Classe – em que os alunos e professores exercem a cidadania – e no Conselho Escolar – no qual a comunidade escolar constrói e acompanha a implementação da proposta pedagógica da escola.

A natureza dos Conselhos Municipais de Educação é de órgãos colegiados autônomos que se integram na estrutura do poder público, representativos da municipalidade local, tendo a missão de facilitar a gestão democrática educacional municipal e ser um defensor aos direitos à educação de qualidade para todos. (BORDIGNON, 2009).



O Conselho Municipal de Educação ao desempenhar suas funções, deverá exercer competências que lhe serão atribuídas por sua Lei de Criação, que irá distingui-lo das atribuições do órgão responsável pela administração do Sistema de Ensino no município ou da rede de escolas municipais e, também, irá definir sua área de atuação.

Tradicionalmente os Conselhos Municipais de Educação, constituem-se como órgãos dos Sistemas Municipais de Ensino, com funções normativa, consultiva e deliberativa. Na década de 90 foram acrescentadas a estas funções, as de fiscalização e/ou controle social, propositiva e mobilizadora, passando o Conselho a atuar, também, na área das políticas públicas. Não constituindo o município o seu Sistema Municipal de Ensino, o Conselho Municipal de Educação somente poderá exercer as funções: consultiva, deliberativa, controle social, propositiva e mobilizadora. (BORDIGNON, 2009).

Também, no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), na meta 21, encontra-se que é preciso: “Estimular a criação de Conselhos Municipais de Educação e apoiar tecnicamente os municípios que optarem por constituir Sistemas Municipais de Ensino”. No Plano Nacional de Educação 2014 – 2024, Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014, p. 84), na meta 19.5, consta:

[...] estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo.

Na lógica do fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação, vem sendo desenvolvido no Brasil, desde 2009, o curso de formação pelo Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho), na modalidade a distância, no sentido de estimular a criação e/ou ativação de CMEs, o fortalecimento e qualificação daqueles já existentes e a participação da sociedade civil na avaliação, definição e fiscalização das políticas educacionais, entre outras ações.



Entretanto, não se tem informação sobre a continuidade dessa política de formação dos conselheiros e técnicos a nível nacional, ou de outros cursos ou capacitação para ser um conselheiro, o que justifica os estudos, pesquisas e a necessidade de desenvolvimento de uma formação mais regional, mais personalizada ao contexto municipal para que os conselheiros possam compreender as suas funções e as demandas do Conselho e desempenhá-las com qualidade.

Toma-se por base as palavras de Bordinon (2009) para destacar o significado da representação e o interesse coletivo no ideário e natureza de um CME:

O significado da representação nos conselhos de educação encerra tensões e polêmicas. Distinguir é preciso, e com meridiana clareza, a natureza de cada espaço de participação social. Um é o espaço de defesa dos interesses corporativos e, outro, o da defesa dos interesses coletivos. Um é o objetivo da parte, da categoria representada, e, outro, o do todo social, onde transita e atua o conselho de educação. O conselho exerce o cuidado do projeto educativo fundamentado na cidadania, na nacionalidade, que requer visão do todo social, construída pelos diferentes pontos de vista dos diferentes segmentos sociais. O interesse coletivo se situa acima e além dos interesses singulares das categorias. A natureza dos conselhos não comporta categorias hegemônicas, uma vez que estas tendem a afirmar o interesse da parte, em detrimento do interesse coletivo. (p. 71).

Assim sendo, o trabalho e o interesse coletivo podem ser desenvolvidos com base na participação mais qualificada e mais intensificada com e pela comunidade no contexto das decisões desse órgão colegiado, a fim de promover ainda mais a interlocução entre CME e demandas socioeducacionais.

Tendo por base os estudos sobre o CME e o SME, realizou-se uma pesquisa empírica nos municípios de Santa Maria e Cachoeira do Sul, priorizando compreender a sua atuação nas políticas educacionais municipais.



O CONTEXTO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA E A FORMAÇÃO CONTINUADA

O município de Santa Maria possui Sistema Municipal de Ensino constituído desde 1997 (Lei Municipal nº 4.123/1997) e um Conselho de Educação ativo, criado em 1989 e rearticulado em 1997 (Lei nº. 3.168, de 14 de novembro de 1989; Lei n. 4.122, de 22 de dezembro de 1997) juntamente com a constituição do SME.

Nesse contexto, o município passa a ter uma ampliação da autonomia político-pedagógica, pois o CME além de suas funções mais tradicionais, passa a ter a função propositiva e normativa à realidade da educação municipal, assim como o compromisso de controle social no sentido de participar, acompanhar, monitorar e fiscalizar as ações educacionais da rede/sistema de ensino municipal.

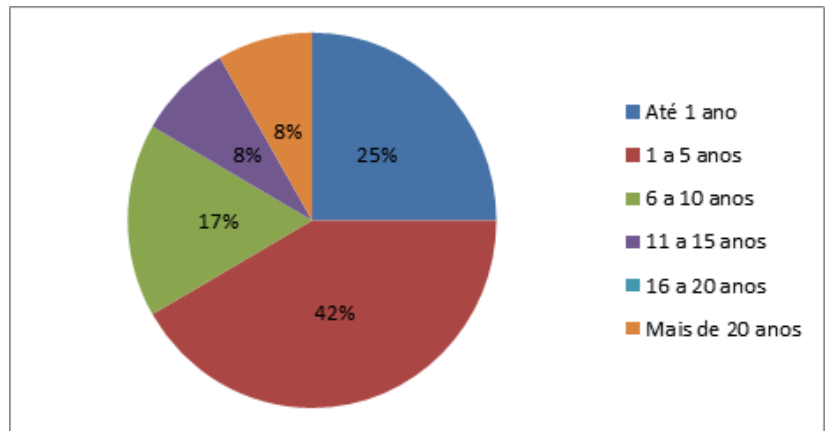
A Lei Municipal que instituiu o SME especifica quais os órgãos e/ou instituições que integram o SMESM: Secretaria de Município da Educação, Conselho Municipal de Educação, Escolas Municipais de Ensino Fundamental, Instituições de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal e pela iniciativa privada e as Escolas de Ensino Profissionalizante da Rede Municipal (SANTA MARIA, 1997b). Assim, identifica-se que a Secretaria de Educação e o Conselho de Educação são os responsáveis pela gestão municipal.

O CMESM é composto por nove Conselheiros titulares e nove suplentes, totalizando 18 Conselheiros, representando seis entidades: Secretaria de Município da Educação (SMEd), 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Sindicato do Ensino Privado (SINEPE), Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria (SINPROSM) e União das Associações Comunitárias de Santa Maria (UAC).



Conforme pesquisa realizada (SILVA, 2018), verifica-se que em sua maioria, os conselheiros (oito conselheiros participantes) são novos na função, ou seja, cinco participantes estão na função entre um e cinco anos, e que três participantes estão na função a menos de um ano, como podemos ver no Gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1 – Tempo na função de Conselheiro

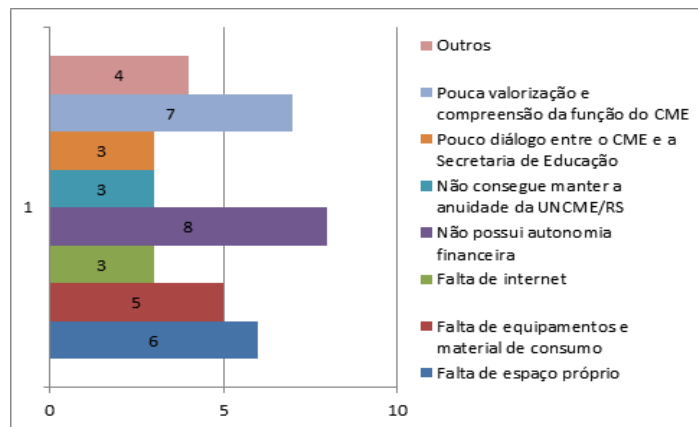


Fonte: Silva, 2018.

A partir desses dados, verifica-se a necessidade de uma formação continuada constante para esses conselheiros, pois em alguns casos não reconhecem as suas funções e acabam aprendendo na prática.

Na pesquisa de Silva (2018) encontramos quais são as principais dificuldades encontradas no Conselho Municipal de Educação em Santa Maria, RS, no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Principais dificuldades encontradas no CME



Fonte: Silva, 2018.

Os dados demonstram que os conselheiros consideram que a principal dificuldade encontrada no CME de Santa Maria é a falta de autonomia financeira, pois o conselho depende da Secretaria de Educação para o funcionamento do mesmo. Também consideram que há pouca valorização e compreensão das funções do CME, mesmo o conselho sendo um órgão ativo, ainda é pouco conhecido na área da educação.

Nesse sentido algumas propostas foram desenvolvidas pelos pesquisadores (a partir dos projetos de mestrado): a construção de um site com informações do CME de Santa Maria e o desenvolvimento de uma formação continuada com os conselheiros e técnicos da secretaria de educação.

Para que ocorra uma mudança significativa nas demandas do CME do município de Santa Maria, urge a necessidade de viabilizar o acesso da sociedade às novas tecnologias, através da criação de ambientes colaborativos que utilizem a informatização para a pesquisa e a descoberta de metodologias que dê conta de suprir as necessidades de cada indivíduo. Dito isto, a necessidade em que se encontra o CME de Santa Maria/RS em criar uma página virtual, que tenha facilidade na busca de informações

referentes ao processo de credenciamento e autorização de funcionamento das escolas privadas de EI, está muito “atrasado” dentro deste Sistema de Ensino que tem 20 anos de existência.

A necessidade de uma interlocução e aproximação da comunidade local com o CME se faz presente como demanda do próprio ente do Sistema, de maneira em que a busca pelas informações que o Conselho dispõe, não é de certa maneira “divulgada” para a comunidade geral. Encontra-se esta “falta de comunicação” nos âmbitos macro e micro do Sistema Municipal de Ensino. A interlocução no SME não se dá somente no âmbito da comunicação verbal ou virtual, mas também com a mediação de ações em conjunto que esses órgãos do Sistema podem ter em razão da dinâmica de informações que estão em constantes mudanças.

A construção de um site é resultante de um conjunto de informações trazidas pelos conselheiros do CME, em razão desta pesquisa que prevê a produção de um trabalho final de curso, transcendendo o a escrita da dissertação, tendo em vista a relação efetiva com as demandas reais no contexto do CME, no qual a pesquisa está sendo realizada.

Em virtude disto, a possibilidade de interlocução no Sistema Municipal de Ensino, partido diretamente do CME por meio de deliberações e normatizações que foram produzidas para criar tal instrumento tecnológico, em favor do município de Santa Maria no âmbito da educação, contribui para a cultura organizacional do SME (SMED, CME, Escolas, entre outros), sobretudo as escolas privadas de EI e respectivas comunidades escolares que serão beneficiadas pela busca e consultas de informações que lhes são de interesse comum, bem como suas regularizações perante o Conselho de Educação do município.

A formação continuada foi desenvolvida nos meses de maio e junho do ano de 2018 com os conselheiros e técnicos da Secretaria de Educação do Município de Santa Maria na modalidade a distância (Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem – *Moodle*) com previsão de dois encontros dialógicos presenciais.



A proposta preliminar de formação foi elaborada a partir de um questionário *on-line* para identificar quais as fragilidades, temáticas e aspectos que podem ser potencializados no curso; essa proposta foi apresentada e definida as temáticas e seus desdobramentos com os cursistas, entre elas: atos normativos educacionais, funções do CME; conjuntura do SME; Diretrizes Curriculares; projeto político-pedagógico e regimento escolar.

A metodologia foi embasada no ensino híbrido, priorizando elementos do tempo presencial e a distância, assim como estratégias pedagógicas ancoradas na aprendizagem por projetos, com problematizações e demandas do contexto dos conselheiros e técnicos de educação. Durante a formação os participantes elaboraram um projeto de temática eletiva que pudesse contribuir com as demandas do Conselho de Educação de Santa Maria.

Dessa maneira, a formação continuada possibilitou discussões e reflexões entre os conselheiros e técnicos, com movimentos de inquietações, de desacomodações, de pesquisas, de busca de conhecimentos e novas aprendizagens individuais e coletivas, oportunizando processos auto/trans/formativos aos participantes.

Os mesmos destacaram a oportunidade para qualificar sua atuação frente as demandas do CME com as discussões de temas relacionados à rotina de trabalho e as especificidades educacionais dos contextos em que estão inseridos, proporcionando mudanças e melhorias na sua formação e na sua atuação junto ao CME ou SMEd, aproximando, assim, as necessidades da Secretaria e do Conselho.

O CONTEXTO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CACHOEIRA DO SUL

A cidade de Cachoeira do Sul, a frente de muitos municípios no estado do Rio Grande do Sul, criou no ano de 1988 o seu Conselho Municipal de Educação por meio da Lei Municipal nº 2.222. Até o ano 2000,



este conselho exerceu suas atividades vinculado ao Sistema Estadual de Ensino, emitindo somente pareceres prévios e obedecendo às delegações do Conselho Estadual de Educação, órgão que até então emitiu os atos legais definitivos em relação à educação do município.

No ano de 2000, foi criado o Sistema Municipal de Ensino (SME) através da Lei Municipal nº 3.177, de 19 de janeiro, que disciplina sua organização e dá outras providências:

Art. 1º. Fica criado o Sistema Municipal de Ensino que é regido e regulamentado por esta Lei.

Art. 2º. Fica também disciplinada a organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Cachoeira do Sul, tendo em vista a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino em instituições mantidas pelo Poder Público Municipal.

Parágrafo único. A organização do Sistema Municipal de Ensino no Município de Cachoeira do Sul tem por base legal a Constituição Federal, a Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394, de 20/12/96, a Lei Federal n.º. 9424, de 24/12/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e a Lei Orgânica do Município. (CACHOEIRA DO SUL, 2000, s/p.)

E no ano de 2002, pela Lei Municipal nº 3.339, de 1º de julho, o Conselho foi reestruturado de acordo com a lei que instituiu o Sistema Municipal de Ensino, como órgão normativo, consultivo, deliberativo e fiscalizado: “Art. 2º. O Conselho Municipal de Educação é órgão de política educacional de caráter consultivo, normativo, deliberativo e fiscalizador do Sistema Municipal de Ensino, vinculado à Secretaria Municipal de Educação”. (CACHOEIRA DO SUL, 2002, s/p).

O CME de Cachoeira do Sul está constituído por onze membros titulares e onze suplentes, representantes do Executivo Municipal, Magistério do município, da Secretaria Municipal de Educação, da 24ª Coordenadoria Regional de Educação, Rede Privada de Ensino, Ensino Superior, da Educação Infantil, da Educação Especial, dos Estudantes, da Associação de Pais e Mestres e dos Clubes de Serviços.



O CME possui sede própria para desenvolver seus trabalhos, recursos para suprir despesas decorrentes de suas atividades administrativas e ainda conta com um apoio de uma equipe técnica que apoia a presidência do colegiado:

Art. 8º. O Conselho Municipal de Educação contará com infraestrutura para o atendimento de seus serviços técnicos, administrativos e burocráticos.

§1º. Deverão se previstos recursos orçamentários para tal fim, pela Secretaria Municipal de Educação.

§2º.o Quadro de pessoal será composto pelos cargos fixados pela Lei Municipal nº 2468/91, acrescido de um (1) Assessor Pedagógico, remanejado pela SMEEd. (CACHOEIRA DO SUL, 2012, s/n).

A estrutura do CME é composta por plenário, presidência e comissões, com sede própria e possui um quadro fixo de pessoal formado por um assessor técnico, um assessor pedagógico e um secretário que auxiliam a presidência do colegiado, conforme os artigos 3º e 4º do Regimento Interno do CME: “Art. 3º O Conselho Municipal de Educação é estruturado em: I – Plenário; II – Presidência; III – Comissões. Art. 4º São serviços auxiliares: I – Assessoria Técnica; II – Assessoria Pedagógica; III – Secretaria”. (CACHOEIRA DO SUL, 2015, p. 3).

A execução participativa das atividades educacionais, não pode ser confundida com gestão democrática e participativa. Logo estas últimas, devem envolver-se com a execução na formulação das atividades educacionais e no seu planejamento. Assim, o CME desenvolve suas atividades, na perspectiva de uma gestão democrática e participativa envolvendo as fases de pensar, planejar e dar consecução as políticas públicas no campo educacional assegurando a participação da comunidade educacional, promovendo maior aproximação entre os membros da comunidade escolar com o poder público.

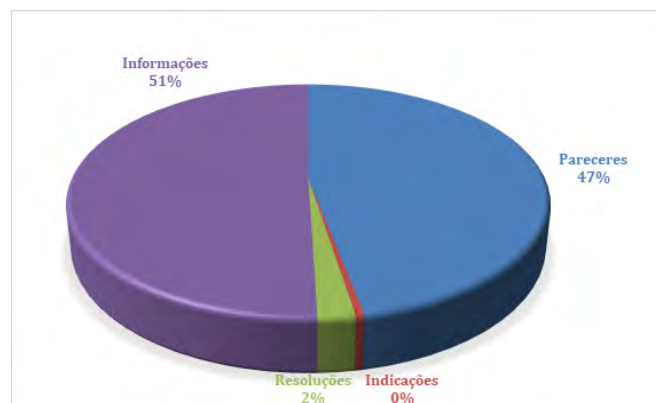
Porém, todo o esforço do CME em acompanhar e avaliar a política educacional, fiscalizar as ações implementadas e mobilizar a sociedade. O Conselho Municipal de Educação de Cachoeira do Sul, em seus 30 anos



de existência, tem contribuído para decidir sobre diversas matérias, desde criação de atos normativos, autorizar o funcionamento de escolas e de cursos, até propor normas pedagógicas e administrativas conforme gráfico 1, mesmo assim não aparenta interlocução efetiva com os componentes dos órgãos do Sistema Municipal de Ensino.

Conhecer os problemas de educação da cidade e a legislação sobre o tema é uma maneira que qualificar o conselheiro, ainda mais quando este sendo representativo do segmento que o elegeu, tornando-se um porta-voz de sua categoria e manter contato permanente com ela, para debater as questões antes de defendê-las nas reuniões plenárias.

Gráfico 3 – Atos normativos do CME de Cachoeira do Sul em seus 30 anos de atividades



Fonte: Elaborado a partir de análise de documentos do Conselho Municipal de Cachoeira do Sul.

O CME de Cachoeira do Sul, se reúne quinzenalmente para as plenárias ordinárias conforme o Art. 5º de seu Regimento Interno, convocado pelo seu presidente com a presença de pelo menos seis membros. Não havendo quórum e existindo matéria para aprovação, o presidente poderá convocar sessão extraordinária em até cinco dias, dispensada a verificação de quórum.

Para efeito de organização, o CME está estruturado em duas comissões permanentes: Comissão de Educação Infantil e Comissão de Ensino Fundamental, que trabalham nas demandas que chegam ao colegiado. Em casos especiais, pode ser formada uma comissão especial. Cada comissão se reúne conforme necessidade, para estudos e preparar parecer para apresentar em plenária, conforme seu Art.14. O mesmo artigo em seu parágrafo 3º determina as atribuições das comissões permanentes, incluindo a autorização para funcionamento de escolas, de anos, de multiseriação de turmas, cessação de atividades escolares, regulação de escolas, mudanças de sede, exame de consultas sobre assuntos ligados as escolas, projetos educacionais do Município, transporte escolar, extinção de escolas, regimentos escolares, escrituração escolar, credenciamento, renovação de credenciamento e autorização de cursos e outros processos que tratem direta ou indiretamente do Sistema Municipal de Ensino.

No início de cada ano, a presidência, juntamente com a equipe técnica, elabora o Plano de Ação para o ano em questão, que é analisado pela plenária e aprovado em seção ordinária. Este plano objetiva o CME a atuar como órgão de mobilização e de participação da sociedade na definição das políticas educacionais para o Sistema Municipal de Ensino; atuar com autonomia para agir com legitimidade na mediação entre a sociedade e o Poder Executivo; integrar-se aos Conselhos Municipais de Educação que compõem a AMCENTRO, como Vice- Coordenador, com vistas ao fortalecimento do Colegiado em nível municipal, regional e estadual; exercer as atribuições que lhe são conferidas por Lei, visando ao alcance dos objetivos da educação municipal; manter o Conselho Municipal de Educação representativo, organizado e atuante; manter a estrutura do Colegiado, para o satisfatório assessoramento aos Conselheiros; incentivar, valorizar e promover a atualização e aperfeiçoamento dos Conselheiros e do Corpo Técnico-Administrativo do Colegiado e a participar de atividades da comunidade local, visando à divulgação e valorização do CME.

O Plano de Ação é acompanhado pelo Corpo Técnico- Administrativo, Presidência e Conselheiros, objetivando à tomada de providências quando



observado o não cumprimento de alguma atividade, como a participação efetiva dos Conselheiros nas Sessões Plenárias e reuniões das Comissões Permanentes; a organização e disponibilização do material de apoio, necessário ao suprimento de informações aos Conselheiros, para a tomada de posicionamentos e decisões; implementação e manutenção da infraestrutura material; a atualização e aperfeiçoamento constante dos Conselheiros e do Corpo Técnico-Administrativo em assuntos pertinentes às funções, ao ensino municipal e à educação em geral; significativa representação do CME nas atividades da comunidade; participação da Secretaria Municipal de Educação para a efetiva integração à Coordenação Estadual da União Nacional de Conselhos Municipais de Educação – UNCME/RS; a participação efetiva deste colegiado nas reuniões de Conselhos Municipais de Educação da AMCENTRO; atualização do acervo de legislação e pedagógico utilizado para subsidiar os Conselheiros e para consultas e estudos; organização dos registros e da documentação legal do Colegiado; implementação da divulgação das ações desenvolvidas.

O CME entende que atinge a excelência das ações se forem evidenciadas no cotidiano das atividades realizadas pelo Colegiado em interlocução com a comunidade educacional do município, entre outros.

CONSIDERAÇÕES EM TRANSIÇÃO

Nesse trabalho verificou-se o quanto são essenciais estudos e pesquisas que possam auxiliar na compreensão sobre as funções e atribuições do CME e poder desenvolver um projeto conjuntamente com os conselheiros, seja de formação, de acesso às informações do CME ou de se reconhecer o direito à comunicação é entender de que ela precisa ser vista como passível de discussão e ação, enquanto política pública essencial, tal como políticas públicas para os segmentos de saúde, alimentação, saneamento, trabalho, segurança, entre outros.



De fato, as informações são intercedidas de diversas maneiras, por meio de mediação das ações desenvolvidas por uma determinada demanda, ou seja, as relações entre as pessoas envolvidas nos processos mediados pelo CME auxiliam nos fundamentos da comunicação e da interlocução entre CME – SME. O cumprimento de decisões, ações e demandas do CME com os demais membros do Sistema, se justificam pela necessidade e importância que o Conselho tem como órgão colegiado do município. Neste sentido, muitas decisões são executadas e decididas pelo CME e isto traz consigo responsabilidades compreendidas como decisões democráticas a serem realizadas.

O CME como contexto da prática de política, onde os conselheiros que atuam no contexto da prática, podendo fazer um papel ativo dentro da interpretação das políticas educacionais, podendo o que for pensado ou no que os conselheiros acreditem, acarrete no processo de efetuação das políticas públicas.

E neste contexto de políticas educacionais, o Conselho Municipal de Educação participa na formulação das políticas do município, colaborando na produção do Plano Municipal de Educação, pois visa garantir não somente a qualidade do processo – na sua democracia e cientificidade – como a qualidade do produto, qualificando a educação do município.

A participação da sociedade nas instâncias locais, como fazer-se presente no conselho escolar e no conselho municipal de educação, abre espaço, mesmo que seja de discussão, para o debate em torno da qualidade que se espera da educação e se empenha em alcançá-la, desenvolvem-se em espaços privilegiados de participação, representando a sociedade civil.

O CME colabora com a representatividade social, com base na visão holística, partindo dos conselheiros de acordo com suas experiências de vida da sociedade.

A qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser construída coletivamente de forma negociada, pois significa algo que se concre-



tiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente, incluindo o Conselho Municipal de Educação que faz parte do processo educacional do município. Significa compreender que a educação é um processo de produção e socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores. Produzir e socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola. Assim, a qualidade social da educação escolar supõe encontrar alternativas políticas, administrativas e pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso do indivíduo no sistema escolar, não apenas pela redução da evasão, da repetência e da distorção idade ano/série, mas também pelo aprendizado efetivo.

Importante destacar que a formação continuada foi desenvolvida compartilhadamente com os conselheiros e técnicos da educação de Santa Maria, com temáticas que foram emergindo da prática e da atuação dos mesmos, considerando a necessidade de aproximação e interlocução entre a SMEd e o CME e ações articuladas, em um sistema que se deseja educação de qualidade e democrática.

Na perspectiva dos participantes, a formação foi uma excelente oportunidade para qualificar sua atuação frente as demandas do CME com as discussões de temas relacionados à rotina de trabalho e as especificidades educacionais dos contextos em que estão inseridos, aproximando as necessidades da Secretaria e do Conselho, proporcionaram mudanças e melhorias na sua formação e na sua atuação junto ao CME ou SMEd, principalmente no que se refere ao conhecimento que possuíam quanto ao papel do Conselho na estrutura do SME, quanto ao conhecimento das políticas públicas educacionais e suas implicações aos processos de gestão educacional, assim como na reflexão sobre as ações conjuntas que possam melhorar a educação municipal.



REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Genuíno. *Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Diário Oficial*. Brasília: MEC, SEB, 2014. Disponível em <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.005-2014?OpenDocument>. Acesso em: 24 out. 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 5 abr. 2019.

CACHOEIRA DO SUL. *Conselho Municipal de Educação*.. Lei Municipal n.º 2.222 de 26 de agosto de 1988.

CACHOEIRA DO SUL. *Sistema Municipal de Ensino*. Lei Municipal n.º 3.177 de 19 de janeiro de 2000.

CACHOEIRA DO SUL. *Reestrutura e reorganiza o Conselho Municipal de Educação de Cachoeira do Sul*. Lei Municipal n.º 3.339 de 1º de julho de 2002.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DALLA CORTE, M. G.; MELLO, A. G.; SILVA, F. M.; TEIXEIRA, M. L. S. S.; COSTA, J. M.; MELLO, G. B. Conselhos Municipais de Educação em tempos de democratização: da conjuntura aos desafios de atuação. In: *Conselhos Municipais de Educação: configurações e [re]articulações no campo das políticas e gestão educacional*. DALLA CORTE, M. G. & MELLO, A. G. (Org.). 1. ed. Curitiba: CRV, 2016.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOHR, A.; PIMENTA, A. G. A gestão democrática e os Conselhos Municipais de Educação como estratégias de governo. In: *Conselhos Municipais de Educação: configurações e [re]articulações no campo das políticas e gestão educacional*. DALLA CORTE, M. G. & MELLO, A. G. (Org.). 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2016.



SANTA MARIA. *Lei nº 3.168*, de 14 de novembro de 1989. Cria o Conselho Municipal de Educação e Cultura. Santa Maria, 1989. Disponível em: <<https://camara-municipal-da-santa-maria.jusbrasil.com.br/legislacao/543486/lei-3168-89>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

_____. *Lei nº 4.122*, de 22 de dezembro de 1997. Dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências, 1997. Santa Maria, RS, 1997a. Disponível em: <https://camara-municipal-da-santa-maria.jusbrasil.com.br/legislacao/540188/lei-4122-97?ref=topic_feed>. Acesso em: 15 abr. 2019.

_____. *Lei nº 4.123*, de 22 de dezembro de 1997. Cria o Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria, RS. Santa Maria, 1997b. Disponível em: <<https://camara-municipal-da-santa-maria.jusbrasil.com.br/legislacao/540184/lei-4123-97>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

SILVA, F. M. *Formação continuada de Conselheiros e Técnicos Municipais de Educação*: processos auto/trans/formativos compartilhados. 2018. 286 p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.





18

Andiara Dewes

Doris Pires Vargas Bolzan

NARRATIVAS DE PROFESSORES GESTORES ACERCA DA GESTÃO DA E NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CONTEXTOS EMERGENTES: A *PRODUÇÃO DOS SABERES DOCENTES DA GESTÃO*

APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS

Nas últimas décadas os contextos emergentes na Educação Superior vêm impulsionado novas exigências e desafios ao contexto universitário (cibercultura – ambientes virtuais de ensino e aprendizagem; tecnologias assistivas; tecnologias da informação e da comunicação, educação a distância, inclusão, diversidade, internacionalização, sistema de cotas). Por meio de políticas públicas, nos últimos quinze anos, vivenciamos o impulso à expansão e democratização do Ensino Superior público, especialmente, via programas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Nessa conjuntura, buscamos compreender os processos em transformação, englobando significados e sentidos que permeiam e constituem o contexto universitário na contemporaneidade. Os contextos emergentes da Educação Superior, de acordo com Morosini (2014), são “configurações em construção na educação superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas (p. 386). Assim, entendemos que estão sendo produzidos novos modos de ser, estar e fazer ensino superior.

Diante disso, pesquisadores e estudiosos vem sentindo-se instigados a direcionarem seus estudos para esse novo contexto que está se estabelecendo. Assim, a RIES (Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior) está desenvolvendo a pesquisa *Educação Superior e Contextos Emergentes* tendo como objetivo “consolidar e ampliar ações da RIES como instância de trabalho coletivo no que diz respeito aos contextos emergentes da Educação Superior” (MOROSINI, 2016, p. 03). Sendo que em 2016 a RIES foi contemplada com o Edital PRONEX (Programa de Apoio a Núcleos de Excelência em CT&I/FAPERGS/CNPq).

Articulado ao trabalho desenvolvido na RIES no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) está sendo desenvolvido o estudo *Docência*



e *Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes*, com o objetivo de “compreender como a docência é construída em contextos emergentes a partir dos processos formativos vivenciados” (BOLZAN, 2016, p. 11). A partir desta pesquisa, configurado como um desdobramento, a pesquisa *Gestão Universitária: departamentos didáticos e contextos emergentes da educação superior pública* (DEWES, 2017), investigou como professores universitários que atuam como gestores vêm vivenciando e percebendo esse novo contexto, buscando compreender e identificar qualificadores e potencializadores do desenvolvimento profissional docente, considerando os contextos emergentes na Educação Superior.

Como substrato teórico utilizamo-nos de estudos abordando tanto os contextos emergentes (especialmente, os vinculados à RIES), como Morosini (2014, 2016) e Bolzan (2016); articulando a autores que nos ajudam a pensar a gestão universitária, como Slomski (2011) e Bergue (2014); e a formação docente, Gauthier (2013).

Nessa direção, neste trabalho apresentamos, a partir da narrativa desses professores gestores de uma IES pública, aspectos decorrentes da atuação como gestor universitário, os quais caracterizam as exigências e os desafios do ser gestor, especificamente, no âmbito de Departamentos Didáticos.

PERCURSO INVESTIGATIVO

Este trabalho é oriundo de uma pesquisa qualitativa narrativa sociocultural, que teve como contexto de pesquisa uma universidade pública federal e como sujeitos os chefes de quatro Departamentos Didáticos de uma Unidade Universitária.

Essa perspectiva metodológica, qualitativa narrativa sociocultural, teve sua denominação cunhada por Bolzan (2002) e a partir de então vem sendo estudada e aprimorada em pesquisas que desenvolve, assim como aquelas sob sua orientação, de modo que é a perspectiva investigativa que



vem sendo utilizada, principalmente, no contexto do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFOPE), resultando em mais de quinze anos de estudo e qualificação dessa abordagem.

Como substrato dessa abordagem utilizamo-nos de estudos da vertente histórico-cultural, Vygotski (1993, 1994), Bakhtin (2011), Freitas (2002), dentre outros. Assim, esta abordagem está em consonância com a perspectiva histórico-cultural ao constituir-se em uma abordagem investigativa que vai além de descrever a realidade, busca-se explicá-la (FREITAS e RAMOS, 2010). Esses estudos nos possibilitam compreender o sociocultural, que entendemos ser o contexto social e cultural que são construídos historicamente e, consequentemente, as implicações/repercussões desses contextos no desenvolvimento do homem, da vida, do viver em sociedade e da própria sociedade. Articulado à perspectiva sociocultural temos a perspectiva narrativa, pautando-nos, principalmente, em estudos de Clandinin e Connelly (2011).

Nesse sentido, buscamos conhecer os contextos e sujeitos de cada estudo, buscando identificar e compreender articulações e interlocuções destes com experiências e vivências, especialmente, as relativas aos processos formativos, afinal temos como campo investigativo a educação.

Desse modo, inicialmente buscamos conhecer o contexto pesquisado, para tal utilizamo-nos da análise documental usando documentos oficiais da instituição, principalmente, aqueles que citavam os Departamentos Didáticos. A partir desse mapeamento elencamos indicadores que contribuíram na elaboração dos tópicos guia para as entrevistas narrativas, configurando-se estas como principal instrumento de produção de dados.

Assim, tivemos como contexto do estudo quatro Departamentos Didáticos, de um Centro de Ensino de uma universidade pública federal. Logo, como sujeitos tivemos os quatro professores que atuam como chefes destes Departamentos.

A produção dos achados da pesquisa constituiu-se por meio de processo analítico, interpretativo e explicativo, das narrativas, culminando



na identificação das evidências narrativas, identificação e consolidação da categoria e das dimensões categoriais de análise. Desse modo, a categoria e suas dimensões estabelecem-se como uma representação da sistematização desses achados identificados nas narrativas, sendo que elas nos possibilitaram evidenciar concepções-ideias-pensamentos dos professores sobre si, seu trabalho, tanto na docência como na gestão, e sobre os contextos emergentes na/da educação superior.

DESAFIOS E EXIGÊNCIAS DO SER GESTOR

Evidenciamos a partir das narrativas dos professores-gestores que um dos primeiros desafios que se estabelece aos docentes que assumem um cargo de gestor é compreender o papel do gestor, a gestão de uma IES, a gestão daquele âmbito da instituição, os elementos internos (principalmente, as relações interpessoais), os elementos externos (contexto socio-cultural, como as políticas públicas).

Desse modo, a recorrência desafios e exigências do ser gestor é um dos elementos compositores da dimensão categorial gestão universitária. Esta dimensão junto com a dimensão trajetória profissional possibilitou a consolidação da categoria aprendizagem docente da e na gestão. Entendemos este conceito, a partir de Bolzan (2016), como o processo de aprender a ser professor – englobando aspectos pertinentes à docência, ao trabalho docente, à cultura docente, à dinâmica institucional, à arquitetura formativa e à profissão docente - abarcando a aprendizagem da gestão universitária, ou seja, o aprender a ser professor gestor.

Nesse sentido, por meio dos excertos narrativos que compõem essa recorrência evidenciamos aspectos/elementos/situações que se estabelecem como exigências para o professor gestor configurando-se em desafios que eles precisam lidar no cotidiano do trabalho docente como gestores. Colombo e Rodrigues (2011) indicam que:



[...] apesar da perenidade, as IES não são simples de serem administradas devido à sua complexidade e às suas peculiaridades. Dessa maneira, necessitam de gestores sintonizados às transformações que estão ocorrendo em todas as partes do mundo, inclusive as que norteiam o mercado de trabalho; de equipes que saibam lidar com a heterogeneidade do perfil dos discentes; do uso sistemático de novas tecnologias para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. Somados a todos esses atributos, necessitam, ainda, ter ações para gerar inovações nos processos acadêmicos e administrativos, nos setores de apoio, financeiro e mercadológico na trilogia ensino, pesquisa e extensão. Neste cenário, a gestão universitária contemporânea vem exigindo novas competências e habilidades de seus líderes a fim de gerar valor para todas as partes interessadas: alunos e clientes, colaboradores, parceiros, mantenedoras, acionistas, sociedade, entre outros. (p. 19).

Nessa perspectiva, evidenciamos por meio das narrativas que quando um docente assume um cargo de gestão/chefia um dos seus primeiros desafios é compreender qual é o seu papel como professor gestor de acordo com o cargo que ocupa. No caso dos chefes de Departamentos Didáticos vejamos o que expressam sobre as concepções do papel de chefias:

...], essa questão da mediação entre pessoas que é a coisa de desenvolver o instituído e produzir um novo instituído, produzir novas políticas dentro da universidade aí também é que entra essa dimensão do conhecimento político do processo administrativo. Porque você trabalhar com pessoas, ela, necessariamente, a prática social de um gestor ou a prática social de sala de aula, sempre vai estar contida a dimensão das relações políticas. Então o gestor para, até para não ser um mero burocrata dentro da instituição, ele necessariamente tem que ter um conhecimento político e, logicamente, conhecer muito profundamente a legislação que produz o regimento do nosso andar dentro da instituição. Porque a gente vê, principalmente, nos Conselhos Superiores, [...], muitos erros administrativos que depois geram processos administrativos, por erro de gestores, mas erros de que? De não conhecer o básico do seu métier. Um coordenador de curso ele necessariamente tem que conhecer o regimento que vai alicerçar o seu agir na coordenação, o Chefe de Departamento a mesma coisa, nós temos que conhecer a lei maior da universidade e todas as outras leis que vão dar o regimento para o agir universitário. (Professor gestor (PG) 02).

O papel do gestor é tornar possível e realizável os objetivos traçados para aquele ano ou para aquela administração para aquele setor que ele está, então ele tem que ter consciência do que deve ser feito e como deve ser feito. Ele não pode dizer assim “ah, pode ser”, tem que pintar uma parede de azul, “ah, mas azul eu não gosto de azul, então eu vou fazer de tudo para que não saia naquele ano”, sendo simplista. [...], para mim, o papel do gestor é executar



aquilo que foi estabelecido pelo coletivo, que foi aprovado pelo coletivo, senão ele não é gestor, não precisa chamar de gestor. (PG 03).

Eu acho que o gestor ele precisa colocar claramente quais são as funções do professor, quais são as normativas que nos regem, se estamos contra a normativa vamos então modificar essas normativas, se elas estão aí para nos organizar. Isso não significa a gente aceita tudo, não, o nosso Departamento é bastante polêmico, no sentido, mas é polêmico no sentido de se discutir as questões e não é polêmico no sentido de uma briga contra o outro, não. Nós brigamos pelas questões, pelas coisas, pelos procedimentos, nós brigamos por aquilo que a gente não concorda como andamento de um trabalho pedagógico em prol dos alunos que estão aí. [...], então isso a gente discute, mas no momento que se coloca de uma forma democrática para ser discutido e no momento que se toma uma posição os que são contrários eles colaboram com esta posição. (PG 04).

Através das vivências em tempos e espaços de gestão, especialmente, em âmbitos consultivos e deliberativos, os docentes vão identificando qual é o papel do gestor, logo quais são as demandas que a atuação como gestor implica no que tange ao conhecimento institucional, normativo, impulsionando-os a compreender qual é a sua função como gestor universitário. Sendo a gestão de um Departamento Didático constituída por elementos internos, como, por exemplo, as relações interpessoais, e por elementos externos, as políticas públicas, por exemplo, o professor gestor precisa reconhecer esses elementos e compreender qual a relação que há com o *lôcus* de atuação/gestão.

Nas narrativas evidenciamos que os professores gestores (PG) reconhecem essa necessidade e indicam que esse conhecimento/entendimento é fundamental para que os processos de gestão supram as demandas a que o Departamento precisa atender. Diante disso, o professor gestor precisa compreender o seu papel, bem como o da instituição para entender como a gestão precisa ser trabalhada, especialmente, por estarmos em uma instituição pública.

Nessa direção, Slomski (2011) falando sobre a governança na gestão pública, define que nesse contexto “recursos financeiros é, portanto, todo aquele dinheiro pertencente ao ente público, tenha sido arrecadado no



exercício financeiro anterior ou no exercício financeiro vigente, que serve para fazer frente aos compromissos financeiros do ente público”. Logo, são recursos “disponibilizados pela sociedade, via contrato social, que o gestor público disponibilizará os serviços para a produção do bem-estar social da sociedade” (p. 50).

Ainda sobre esse aspecto, nos últimos anos vem emergindo no contexto das IES públicas a questão do financiamento, impulsionado pelas políticas neoliberais e a situação econômica do país. O que se evidencia é que o gestor no âmbito das instituições públicas abarca incumbências relativas ao gerenciamento dos recursos financeiros, refletindo na manutenção dos serviços/produtos que a instituição oferecer para a sociedade, assim como a manutenção da instituição. Sobre essa perspectiva, cabe salientarmos o que Bergue (2014) diz:

[...] em face dessa peculiaridade, paralelamente à prestação de serviços públicos de qualidade em respeito aos seus *destinatários* efetivos, o *contribuinte* precisa ser convencido de que os recursos públicos advindos de sua contribuição, e que não atendam a demanda específica sua, serão bem aplicados em benefício de segmentos carentes; e essa atenção às necessidades específicas de outrem deve, em larga medida, estar associada à minimização de potencial prejuízo à sociedade como um todo (onde se inclui o contribuinte). Assim, ainda que um contribuinte não utilize o sistema público de educação, por exemplo, sua parcela de esforço para com a manutenção da oferta desse serviço deve ser motivada pelo impacto que finalisticamente proporciona na sociedade como um todo em termos de desenvolvimento. (p. 169-170).

Considerando as atribuições de um Departamento Didático, entre elas o gerenciamento de recursos financeiros, as vivências em diferentes âmbitos da instituição possibilitam ao professor gestor aprofundar seu conhecimento sobre o funcionamento de uma IES pública, assim como qualificar a sua atuação como gestor nesse contexto. O professor gestor 04 ao contar sobre suas experiências e vivências nos âmbitos da gestão universitária, expressa que agregado a esse conhecimento sobre a universidade que se expande surge a possibilidade de produzir novos sentidos, tanto do que é a instituição, das distintas esferas que constituem a estrutura organizacional, bem como do seu papel como gestor:



Eu gosto muito de participar das discussões, por exemplo, nós tivemos a última discussão que foi sobre a Constituição do PDI, que eu acho que foi muito produtiva, a Pró-reitoria esteve aqui, discutimos juntos, quais eram as necessidades, eu acho isso muito produtivo. Eu acho que a participação nesses espaços é fundamental porque a universidade ela é de todos e eu acho que todos têm que se envolver no sentido de sempre buscar uma melhoria, não é? [...]. Porque nós não podemos nos fechar no espaço em que nós estamos. É importante ter o conhecimento de toda a Universidade. E também participar, dar opinião, porque cada Centro, cada um tem as suas especificidades, tem os seus interesses e tem as suas particularidades, as suas características. Então é importante isso. Sempre é um processo bastante difícil, mas eu acho que é um processo construtivo sim. Outra questão que eu participei também com a Pró-reitoria, com os chefes de Departamento, a Direção do Centro, foi sobre a gente discutir os encargos didáticos dos professores. O que diferencia o estágio, por exemplo, na área da Educação, na área das licenciaturas, com uma área técnica onde o aluno sai daqui vai em uma firma e ele segue todo o trabalho da firma ou da indústria, enfim. O nosso trabalho ele tem essas diferenças e eu acho que é importante levarmos essas questões de diferença e que sejam respeitados os espaços diferentes e para que eles possam ser mais produtivos. Produtivos que eu digo na formação do ser humano, na formação do profissional da área. (PG 04).

O professor gestor utiliza-se na sua atuação dos saberes específicos da sua área de formação-atuação como docente, como evidenciamos na narrativa do PG 04. Compreender o contexto, a instituição e a função do seu papel como gestor estabelece ao docente o desafio de desenvolver seu trabalho de modo que atenda as demandas que emergem desse contexto, assim como as que emergem da dinâmica interna de funcionamento da universidade. Por isso, como expressam em suas falas, o conhecimento das diretrizes, estatutos e normativas torna-se fundamental, tanto para estar em consonância com os princípios de uma IES pública como para atender as demandas do grupo que o escolheu para ocupar o cargo de gestor.

É nessa direção que o professor gestor conseguirá produzir sentido acerca da gestão e da sua atuação. Logo, é na vivência dos processos de gestão, no cotidiano da universidade, produzindo sentido sobre o seu trabalho, reconhecendo as necessidades, exigências e desafios acerca do trabalho docente que o gestor será capaz de avaliar os resultados e os próprios processos de atuação.



Nesse sentido, diante das exigências e desafios que vão emergindo no cotidiano da gestão universitária, o professor gestor se depara com a complexidade da sua atuação, especialmente, ao reconhecer as implicações do seu papel no âmbito institucional. Essa conjuntura impulsiona-o a produzir saberes, sobre a gestão e o gestor, de modo que consiga desempenhar seu trabalho com responsividade:

De mediar esses conflitos, de obedecer às normas instituídas, fazer valer nas reuniões as normas do colegiado, as normas do próprio Regimento do Centro e dar prosseguimento a toda a vida dos professores desde assim, por exemplo, qualificação profissional, afastamento de professores, diárias e passagens, tudo é deliberado no coletivo, não decido nada, nada, nada sozinha. (PG 01).

Tem necessariamente duas dimensões: participar o que é normal e é inerente ao cargo da gestão do processo e, felizmente, isso é uma coisa importante de a gente salientar, felizmente hoje a universidade [...], todos os espaços da universidade eles são espaços democráticos, tanto é que eu sou chefe do Departamento porque é um cargo eletivo, eu sou eleito pela comunidade, e assim todos os demais representantes, então, os espaços universitários são espaços democráticos e enquanto espaço democrático tem necessariamente o enfrentamento político porque ali existem imposições. Eu tenho uma visão de mundo, eu tenho uma filosofia de vida, eu tenho uma visão da história, eu tenho uma visão do que é a universidade, mas existem conflitos, colegas que têm outra visão. Então nesses espaços democráticos entra a dimensão política de o gestor trabalhar na perspectiva de consolidar aquela visão de universidade. (PG 02).

Sim, muitos, muitos desafios a gente tem na chefia. Por isso que eu acho que uma questão para estarmos em uma chefia é o respeito com o colega, mas também é de você ter uma atitude de ser gestora. Isso não é de impor algo aos colegas. Contudo, se eu estou na posição de gestora eu tenho que assumir um papel de gestora, [...]. E é um desafio isso. Então, não de impor, mas quais são as estratégias que eu posso utilizar como gestora tendo ética, tendo respeito aos colegas e um trabalho democrático dentro desse espaço, que democracia não é fazer o que eu quero ou o que o outro quer, não é isso. Então, é aquilo de você colocar a situação e a partir disso pesar junto com os colegas ou, então, as tomadas que a gente tem que ter dentro daquilo que se tem de elementos para poder colocar em funcionamento o setor. [...]. Eu acho que ser gestor muito mais do que um curso de preparação a gente aprende e a gente precisa ter esses elementos de ética, de respeito, de compromisso, em primeiro lugar, ser democrático. (PG 04).

No cotidiano da gestão os docentes vão colocando em tensão as concepções, os significados e os sentidos que já produziram ao longo



das suas trajetórias com as exigências e os desafios que se deparam na atuação como gestores. Desse tensionamento resulta a construção da sua compreensão sobre o seu papel como gestor e a elaboração de saberes específicos sobre o fazer gestão e o ser gestor.

Considerando as diversas dimensões que perpassam e constituem o campo de atuação do PG, como vemos em suas narrativas, por exemplo, a gestão de pessoas, as demandas burocráticas e administrativas, entendemos que as aprendizagens que o docente constrói quando vivencia os tempos e espaços da gestão como gestor, implicam tanto aprendizagens de procedimentos, de fatos e comportamentos como aprendizagens sociais.

Sobre essas aprendizagens Pozo (2002) indica que a aprendizagem de procedimentos abarca a aprendizagem de técnicas, estratégias e estratégias de aprendizagem; a aprendizagem de fatos e comportamentos engloba a aprendizagem de fatos, de comportamentos e de teorias implícitas; já a aprendizagem social compreende a aprendizagem de habilidades sociais, aquisição de atitudes e a aquisição de representações sociais; e a aprendizagem verbal e conceitual abarca a aprendizagem de informação verbal, a aprendizagem e compreensão de conceitos e a mudança conceitual.

Partindo dessas definições realizadas por Pozo, aproximamo-las com as aprendizagens que o docente constrói quando passa a atuar como gestor. Ele se depara com um universo novo no qual terá que desempenhar o papel de coadjuvante em muitas situações. Nessa direção, torna-se exigência aprender os procedimentos, especialmente, as técnicas e as estratégias, para realizar as atividades cotidianas de um gestor universitário, como, por exemplo, acessar portais institucionais, lidar com sistemas institucionais informatizados, elaborar documentos oficiais. E quando deparar-se com algo que ainda não sabe precisa elaborar estratégias para suprir as novas demandas, encontrar meios de aprender o que precisa saber.

Nessa conjuntura, também o docente se vê diante do desafio de aprender a linguagem inerente aos processos formais no âmbito institu-



cional, os protocolos, as normativas, as etiquetas e maneiras de comporta-se nas distintas situações que o seu cargo exige. Incorporar essas novas aprendizagens no seu modo de ser gestor, logo é um processo de constituir-se professor gestor universitário. Afinal, ninguém nasce em cargos de gestão e, principalmente pensando nos docentes que não possuem formação/preparação para assumirem estes cargos.

Diante disso, compreendemos que o docente traz consigo quando ingressa na instituição, para desenvolver a docência diferentes saberes. Nessa direção, Gauthier (2013) indica que os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes das ciências da educação, os saberes da tradição pedagógica, os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica.

Nesse sentido, podemos afirmar que a construção dos saberes da gestão se consolida no decorrer da atuação como gestor. Pois como os próprios professores relatam a inexistência de uma formação/preparação lhes impulsiona a acionarem os saberes que já tem consigo:

Não, naquela época não houve nada. Foi no ensaio e erro, assim, tateando e perguntando para os outros. Mas depois eu procurei fazer alguns cursos sobre liderança e tal que a instituição ofereceu, mas que não era obrigatório, eu quis fazer para mim poder revisitar e [re]significar a minha atuação e ver se eu estava sendo de fato uma líder democrática ou se estava sendo autoritária. E eu acredito que o que mais pesou na minha atuação foi a minha formação humanística mesmo. (PG 01).

Não, tudo era a gente pega o Estatuto, que isso é uma coisa que eu falo e critico sempre, como representante do Centro em algumas reuniões do CEPE e do Conselho Universitário, eu sempre que levantei essa crítica porque o professor chega e vem para assumir um cargo de Coordenador de Curso ou de Chefe de Departamento e não sabe nada daquela coisa. Acho que tem que ser ofertado a essas pessoas que têm interesse em fazer alguma coisa. [...]. Pela instituição. Para conhecer a instituição. (PG 03).

Um curso específico não. Assim, eu estou na gestão e então aparece alguma situação problemática eu saio a procura, “olha, como que eu resolvo isso?”, aí eu vou direto às Pró-reitorias. Primeiro a Direção do Centro, que é a minha, por uma questão de hierarquias sempre eu procuro a Direção do Centro. Se não for da alçada da Direção do Centro eu vou às Pró-reitorias e enfim vou buscar a informação. (PG 04).



Ao relatarmos a inexistência de uma formação prévia ou mesmo de preparação/qualificação ofertada por parte da instituição no momento em que ingressaram na atividade de representantes legais dos Departamentos, constatamos que são as concepções, significados e sentidos que os docentes possuem que são mobilizados no momento em que passam a atuar como gestores. É essa bagagem que em interlocução com as vivências, as exigências e os desafios que vão se estabelecendo, impulsionam a produção dos saberes docentes da gestão. Assim, a atuação como gestor mobiliza o docente a construir saberes que lhe possibilitam desenvolver as atividades e ações da e na gestão.

APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

Constituir-se docente universitário é exercer um ofício tendo como substrato os saberes construídos ao longo da sua trajetória formativa. Nessa direção, entendemos a aprendizagem docente da/na gestão se caracteriza como um processo específico do docente que atua como gestor universitário em concomitância com a atuação nas demais dimensões da docência universitária – ensino (tanto na graduação como na pós-graduação), pesquisa, extensão.

Compreendemos que os saberes docentes da gestão são produzidos na imersão do professor no cotidiano da gestão, ou seja, quando ele passa a viver e a fazer gestão universitária. Ocupar um cargo de gestão/chefia e tornar-se gestor desempenhando suas atividades com responsividade implica em produzir sentido sobre o seu trabalho e isso tudo acontece estando na gestão, na ação. Chegamos a esse entendimento inspirados por Gauthier (2013) quando diz que “longe de apenas aplicar um saber produzido pelos outros, [o professor] constrói uma boa parte de seu saber na ação” (p. 342). Desse modo, entendemos que os saberes docentes da gestão são construídos na aprendizagem da atividade de gestor.

Considerando os saberes docentes elencados por Gauthier (2013), reconhecemos estes como sendo os saberes que constituem o substrato da formação docente, acionados quando o docente passa a atuar como gestor:



- os *saberes das ciências da educação* são acionados quando surgem demandas relativas ao contexto de atuação, no caso dos chefes de Departamentos, como vimos em suas narrativas, quando articulam em sua atuação na gestão o seu entendimento sobre o papel de uma IES pública, formadora de novos profissionais;
- os *saberes curriculares* estão relacionados aos programas de formação ofertados pela instituição. No caso dos encargos dos estágios nas licenciaturas, articulam-se com este os *saberes disciplinares*, que são aqueles específicos de cada área do conhecimento;
- os *saberes da tradição pedagógica* são acionados à medida que o gestor precisa encaminhar as demandas do ensino ao distribuir componentes curriculares, tendo que pautar seu trabalho nas concepções e representações acerca da práxis pedagógica em sala de aula, articulando a isso sua própria atuação no ensino;
- os *saberes experienciais*, constituídos a partir das próprias vivências formativas do docente, corroboram nos processos de mediação entre as demandas dos cursos e as disponibilidades de oferta;
- os *saberes da ação pedagógica*, inerentes aos conhecimentos construídos na atuação em sala de aula, contribuem para os encaminhamentos relativos a distribuição de componentes curriculares e a organização da dinâmica curricular dos cursos que o departamento precisa atender.

Diante disso, entendemos que a produção dos saberes da gestão é acionada na cotidianidade da atuação do professor que assume as atividades como gestor e utiliza seus saberes docentes como substrato da sua atividade. Esse acionamento acontece, especialmente, diante das demandas que surgem e instigam o professor/gestor a agir e tomar decisões. Enquanto vai aprendendo a ser gestor, vivenciando os tempos e espaços da gestão, o professor vai construindo estes saberes.



REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011.

BERGUE, Sandro T. *Gestão estratégica de pessoas no setor público*. São Paulo, SP: Atlas, 2014.

BOLZAN, Doris P. V. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre, RS: Ed. Mediação. 2002.

BOLZAN, Doris P. V. [et al.]. Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior. *Relatório Final do Projeto de Pesquisa* nº 032835, GAP/CE/UFSM, 2016.

BOLZAN, Doris P. V. Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes. *Projeto de Pesquisa* nº 042025, GAP/CE/UFSM, 2016.

CLANDININ, F. Jean; CONNELLY, F. Michel. *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

COLOMBO, Sonia S.; RODRIGUES, Gabriel M. Apresentação. In.: COLOMBO, Sonia S. [et al.]. *Desafios da Gestão Universitária Contemporânea*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

DEWES, Andiará. *Gestão universitária: departamentos didáticos e contextos emergentes da educação superior pública*. 2017. 230f. Santa Maria: UFSM, 2017. Monografia (Especialização em Gestão Educacional). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

FREITAS, Maria T. A. (Org.). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In.: *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, Julho, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf> >. Acesso em: 18 jun. 2014.

FREITAS, Maria T. A.; RAMOS, Bruna S. (Org.). *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2010.

GAUTHIER, Clermont [et al.]. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente*. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2013.

MOROSINI, Marília. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. In.: *Avaliação*. Campinas; Sorocaba, SP: 2014. v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a07v19n2.pdf>>. Acesso em: 06 out 2015.



MOROSINI, Marília. C. Educação Superior e Contextos Emergentes. *Projeto de Pesquisa*. PRONEX/FAPERGS/RIES. Porto Alegre, RS: PUC/RS, 2016.

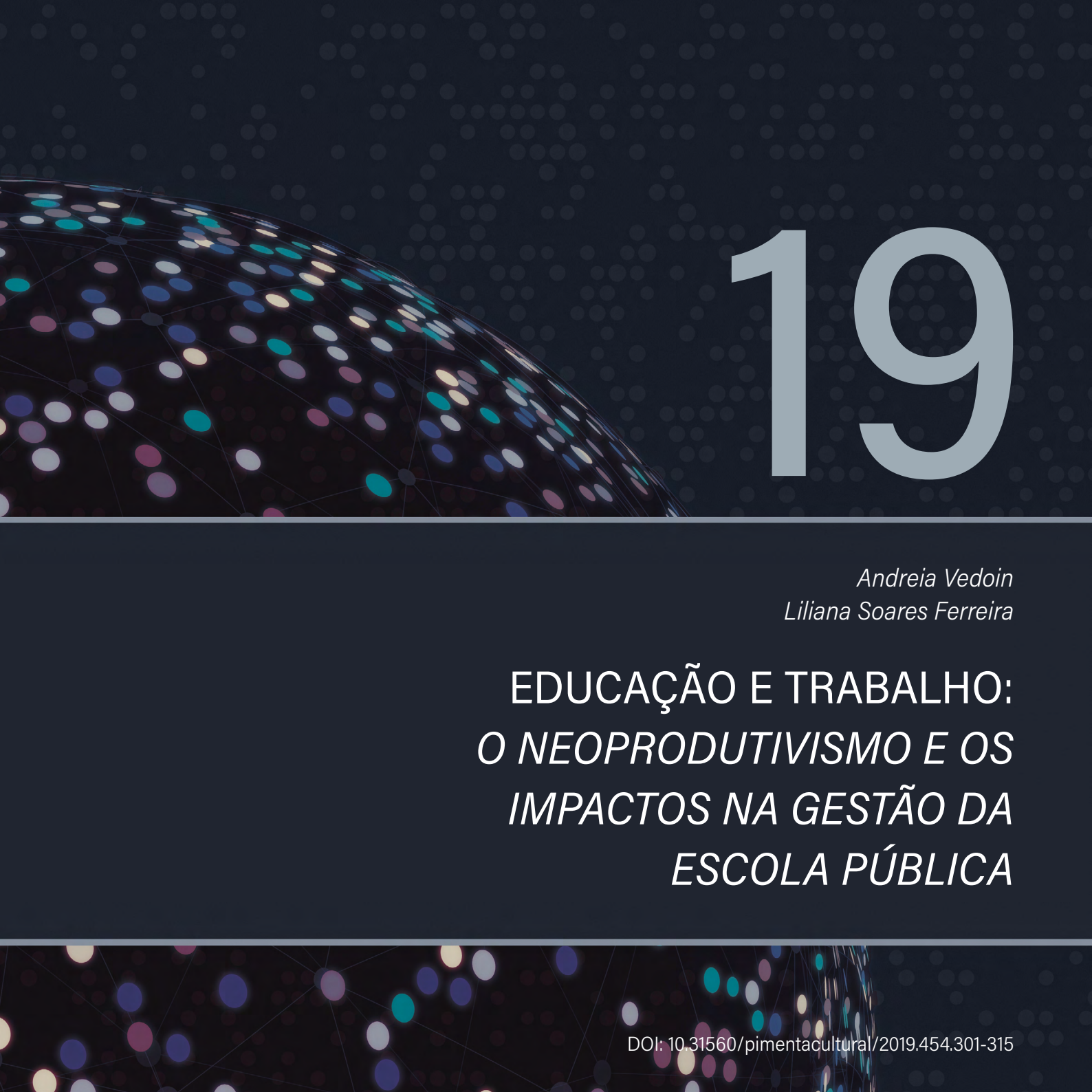
POZO, Juan I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2002.

SLOMSKI, Valmor. *Controladoria e governança na gestão pública*. São Paulo, SP: Atlas, 2011.

VYGOTSKI, Lev S. *A formação social de mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKI, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1993.





19

*Andreia Vedoin
Liliana Soares Ferreira*

EDUCAÇÃO E TRABALHO: *O NEOPRODUTIVISMO E OS IMPACTOS NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA*

INTRODUÇÃO

A educação, de modo geral, não está desvinculada das questões políticas, econômicas e sociais. Pelo contrário, compreendemos que a educação estabelece relações com os demais setores da sociedade e para melhor entendermos as questões educacionais, torna-se importante conhecer e interpretar o contexto histórico da sociedade como um todo. Por isso, essas relações não podem ser esquecidas ao analisar a educação no Brasil, se considerarmos que ela faz parte da totalidade, compreendida como sendo a sociedade capitalista.

A partir do diálogo com os/as diretores/as do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (IEEOB), durante a pesquisa da tese *Dialética das relações sociais: o trabalho pedagógico dos(as) diretores(as) do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, RS (1974-2017)*, as relações do trabalho dos professores, de modo geral, e do trabalho dos/as diretores/as, de modo particular, com os demais setores da sociedade capitalista tornou-se mais evidente. Para tentar compreender essas relações, elaboramos a seguinte problematização: considerando o período de 1991 a 2001 e o trabalho pedagógico dos/as diretores/as, em que medida o neoprodutivismo impactou na gestão da escola pública?

Com base nisso, este estudo³² tem como objetivo analisar o trabalho pedagógico dos/as diretores/as do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, no período de 1991 a 2001, no sentido de compreender em que medida o neoprodutivismo impactou na gestão da escola pública.

32. Esta discussão é parte da pesquisa de Doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de Pesquisa LP2-Práticas Escolares e Políticas Públicas.



METODOLOGIA: A ESCOLHA DOS CAMINHOS

A partir da perspectiva do Materialismo Histórico-dialético, elaboramos uma pesquisa de caráter qualitativo, na qual participaram os/as diretores/as do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, Santa Maria, RS, que ocuparam o cargo no período de 1974 a 2017. Para a produção dos dados deste estudo, selecionamos as seguintes técnicas e instrumentos: entrevistas, análise de Políticas Públicas Educacionais e análise de documentos que constam do Acervo Histórico do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac e as Notas de Campo.

Como método de pesquisa, destacamos a importância de realizar uma leitura atenta do real, superando as aparências dos fenômenos. O materialismo histórico-dialético está relacionado a uma concepção de mundo crítica, que questiona o senso comum, procurando romper com a ideologia dominante. Procuramos compreender o mundo como um processo histórico em movimento, pois “não existe nada eterno, nada fixo, nada absoluto” (LÖWY, 1988, p. 14). Esse movimento se dá a partir das *contradições*, que na sociedade capitalista “se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social. É através deste jogo pugnativo que a sociedade avança” (CURY, 1986, p. 33). Nesse contexto, os seres humanos, para o marxismo, são sociais e históricos e a interpretação da vida social ocorre a partir da dinâmica dos modos de produção e da luta de classes.

Com base na produção dos dados, verificamos que, no período de 1974 a 2017, o IEEOB teve nove diretores. Destes, no primeiro contato com os sujeitos, foi possível dialogar com sete ex-diretores. Para a produção dos dados da pesquisa, referentes ao segundo momento da interação com os sujeitos, através da entrevista semiestruturada, definimos que entraríamos em contato com, no mínimo, um professor de cada fase histórica, especificada por Saviani, na sua obra *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* (2013b). Nesta obra, do professor Dermeval Saviani apresenta conteúdo resultante de um processo de pesquisa que teve como objeto a exposição



das ideias pedagógicas em sua trajetória pela história da educação brasileira. O autor argumenta em relação à grande pesquisa realizada e apresenta a periodização construída a partir deste estudo, conforme o que segue:

- O primeiro período analisado por Saviani (2013b) corresponde aos anos de 1549 a 1759 e relaciona-se ao Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional;
- O segundo período, correspondente aos anos de 1759 a 1932, é caracterizado pela coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional;
- O terceiro período analisado 1932 a 1969, apresenta a predominância da pedagogia nova;

O quarto período, que vai desde 1969 a 2001, tem como característica a configuração da concepção pedagógica produtivista. Este período é subdividido, pelo autor, nas seguintes fases:

1. Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980);
2. Ensaio contra-hegemônicos: pedagogias da 'educação popular', pedagogias da prática, pedagogia crítico social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980-1991);
3. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001). (SAVIANI, 2013b, p. 19-20).

Neste estudo, que ora apresentamos, analisamos os impactos do neoprodutivismo na gestão da escola pública, considerando a fase do neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001).



O CONTEXTO DO NEOPRODUTIVISMO

Em referência à fase das ideias pedagógicas compreendida entre os anos de 1991 e 2001, Saviani (2013b) argumenta que elas começaram a circular ainda na década de 1980, no entanto, representam uma desconstrução das ideias desta década. Para compreendê-la, é necessário, de acordo com o autor, buscar referências em movimentos que ocorreram anteriormente à própria década de 1980, como, por exemplo, em momentos nos quais prevaleceram o produtivismo, o escolanivismo, o construtivismo, o tecnicismo. No entanto, para a análise da fase correspondente a 1991 e 2001, Saviani (2013b, p. 428) considera como centrais as seguintes categorias: “neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo.

Antunes (2011) corrobora essa discussão, ao argumentar que as ideias pedagógicas predominantes no período de 1991 a 2001 possuíam características neoprodutivistas, devido à passagem do processo de trabalho do fordismo para o toyotismo. Essa passagem para o toyotismo se deu como resposta à crise pela qual o capitalismo passou nos anos de 1970. O capital iniciou, ao final dos anos 1970 e início dos anos 1980, um processo de reestruturação que envolveu mudanças na esfera produtiva, introduzindo o toyotismo e as novas tecnologias de informação e de comunicação no processo de trabalho.

De acordo com os estudos de Prevital e Fagiani (2017, p. 83) apresentados no artigo *Estado de Bem-Estar Social, Neoliberalismo e Estado Gestor: aproximações globais*, concomitantemente a esta reestruturação, “práticas de caráter neoliberal foram sendo adotadas de forma a alterar o sistema ideológico-político e jurídico de dominação burguesa”. Além disso, os autores destacam que as ideias neoliberais dominaram o cenário político no mundo todo em virtude do desmoronamento da URSS e do Leste europeu ao final dos anos 1980. Entendia-se que, com esse desmoronamento, o socialismo havia sido derrotado e não produziria intervenções na reestruturação do capital.



Em referência a essas mudanças nos processos de trabalho, Antunes (2011) realiza uma análise crítica dessas transformações que atingem a realidade do trabalho, argumentando que o toyotismo interferiu nos direitos e conquistas históricas dos trabalhadores. Com o toyotismo, introduz-se a flexibilização do trabalho e o conceito de qualidade total, que gera, entre outras situações, a competição entre os trabalhadores, com a finalidade de atingir a eficiência e a produtividade exigida pelas empresas. Com o objetivo de se atingir a qualidade total e, conseqüentemente, a satisfação dos clientes, buscou-se fazer com que todos os participantes trabalhassem, conjuntamente, sob a lógica do mercado capitalista. Para atender essa lógica, que exige melhor tempo e melhor qualidade, demandou-se formas mais flexíveis de gestão e de organização dos processos de trabalho, permitindo que o trabalhador se adaptasse às novas exigências, tornando-se polivalente, multifuncional, capaz, assim, de operar com várias máquinas.

NEOPRODUTIVISMO E A EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DE TRABALHADORES FLEXÍVEIS

A educação apresenta essas mesmas características relativas ao mercado de trabalho. Procurou-se uma maior flexibilização e diversificação da organização das escolas e do trabalho dos professores, elevando a produtividade e a qualidade, porém com baixo custo para o Estado. A escola precisava adaptar-se, formando trabalhadores flexíveis, polivalentes e competitivos para atender a esta nova exigência do mercado. Implementou-se na educação o novo modelo empresarial, passando-se a “considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviços, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável” (SAVIANI, 2013b, p. 440). O modo de produção capitalista e suas constantes metamorfoses transformaram a educação numa mercadoria adequada à demanda do capital, ou seja, adequada à formação de um novo tipo de trabalhador polivalente, multifuncional, capaz de se inserir nos postos de trabalho e capaz de consumir tecnologias produzidas por nações ricas capitalistas.



Diante dessas questões, a educação voltou-se à formação de trabalhadores capazes de ampliar a capacidade de adaptar-se às mudanças e exigências do mercado de trabalho, garantindo a empregabilidade. A pedagogia do “aprender a aprender” favoreceu o desenvolvimento, nas escolas e nas empresas, da “pedagogia das competências”, que tinha como objetivo formar indivíduos flexíveis, capazes de se ajustar às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2013b, p. 437). Cada sujeito, individualmente, precisava satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência. Com isso, pretendia-se adequar a educação e o perfil dos trabalhadores ao novo modelo de sociedade que surgia a partir da reorganização do processo produtivo.

Surge, então, a preocupação em relação à capacitação dos professores. Começou-se a considerar que não bastava a experiência em sala de aula. Era necessário o aperfeiçoamento continuado, a fim de que os professores pudessem trabalhar de maneira mais flexível e adaptados às mudanças na sociedade. Sobre isso, o Interlocutor B discute a respeito dos cursos de aperfeiçoamento, que eram realizados semestralmente no IEEOB. Ele comenta que:

A gente se propunha, naquela época, pouco se falava em atualização. Nós promovíamos encontros anuais ou semestrais de Aperfeiçoamento do pessoal. Hoje, tem nome, tem rótulo, tem tudo. Naquele tempo, nós fazíamos por nossa conta. Só que a gente tinha um apoio da Universidade. Nós procuramos o apoio da Universidade. E tivemos muito bom apoio da Universidade, no sentido de nos dar recursos Humanos e promover a vinda das pessoas também. E nós convidávamos as outras escolas de Magistério, que a gente conhecia de toda a região, até mesmo da fronteira. Vinha gente de Uruguiana aqui. E a gente fazia Seminários de atualização, para manter o pessoal digamos assim, entre aspas, aceso, com garra. Não ficar naquele rheconhecho de sempre, mas movimentar o pessoal, no sentido de desafios. Com isso, a gente procurou qualificar o trabalho do Magistério.

A qualificação do trabalho docente estava relacionada aos cursos de aperfeiçoamentos que eram realizados. Havia grande preocupação com a qualificação, pois, segundo este interlocutor, por se tratar de um Instituto de Educação, ele deveria ser um parâmetro, um modelo para as outras escolas. E muitos pais, que procuravam o Bilac para matricular seus filhos, o faziam na busca pela qualidade de ensino. A formação, juntamente com



a experiência profissional, favorecia a contratação no IEEOB, pois havia um entendimento de que professores com formação consistente e com experiência de trabalho em sala de aula seriam professores competentes e, por isso, aptos para trabalhar no Instituto de Educação.

Para o Interlocutor B, a questão da qualificação do ensino estava relacionada à motivação dos professores para trabalhar comprometidos com a educação. Ele analisa que “uma escola estadual é aquela coisa: tu tem o teu garantido no fim do mês. Então, *existem pessoas que também se acomodam*. Por isso, *a gente tem que lutar contra isso, a gente tem que provocar, tocar o barco com garra*” (INTERLOCUTOR B, grifos da autora). A qualidade, segundo a análise do Interlocutor, está relacionada com a motivação, com o comprometimento, com um trabalho implicado com as questões educacionais e de acordo com os interesses governamentais do período.

Diante disso, consideramos importante e necessária a discussão sobre a qualidade do trabalho do professor, de maneira geral, e do/a diretor/a, de maneira particular. Os cursos de qualificação, de formação continuada tem se tornado frequentes. Esses cursos viraram mercadoria e diversos setores lucram com eles. No entanto, na contramão disso, do modo como tem sido oferecidos, eles não tem dado garantia para a qualificação do trabalho pedagógico. Pelo contrário, o trabalho dos professores e dos diretores escolares tem se intensificado e se tornado cada vez mais precarizado.

Diante dessa argumentação, compreendemos que é importante que o/a diretor/a escolar, em seu trabalho, preocupe-se com a formação continuada dos professores que trabalham na escola. No entanto, consideramos fundamental que essa formação proporcione aprendizagens que conduzam à auto realização desses professores, de modo particular, e de todos os sujeitos da instituição, de modo geral. Para isso, é importante que o/a diretor/a leve em conta as reais necessidades dos sujeitos, suas dificuldades, seus desejos, seus interesses, mas, ao mesmo tempo, que considere que a aprendizagem não ocorre apenas a partir de ambientes formais, mas se dá também a partir da participação em movimentos sociais, sindicatos, entre outros.



A DESCENTRALIZAÇÃO E OS IMPACTOS NO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS/AS DIRETORES/AS

Outro aspecto importante presente nas reformas educacionais dos anos 1990 e discursado pelos sujeitos da pesquisa é a descentralização, fomentada pelo processo de democratização do país. Antonio Cabral Neto (2012), ao analisar a gestão democrática no Brasil, contribui com essa discussão sobre descentralização, argumentando que se deve considerar que a descentralização precisa estar articulada a “outras medidas de caráter financeiro e pedagógico que propiciem as condições necessárias e suficientes para a escola desenvolver um projeto educacional concebido coletivamente e comprometido com a qualidade social da educação” (CABRAL NETO, 2012, p. 263). No entanto, a descentralização foi confundida com transferência de responsabilidades, o que resultou em uma maior carga de trabalho, sem a melhoria das questões pedagógicas, financeiras e das condições de infraestrutura, de pessoal nos estabelecimentos de ensino.

Tem-se ampliado, com isso, sobremaneira o trabalho manual do/a diretor/a, tenho em vista o grande número de formulários, prestação de contas de recursos destinados diretamente às escolas como, por exemplo, recursos do Governo Federal referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola³³ e do Programa Novo Mais Educação³⁴. Essa preocupação com a prestação de contas foi mencionada por um dos interlocutores. Ele destaca que

33. De acordo com informações presentes no Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi criado em 1995 e “tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público” (Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

34. No site do Ministério da Educação consta que o Programa Novo Mais Educação foi “criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes” (Portal do Ministério da Educação).



Nós procuramos fazer como deveria ser feito todos os encaminhamentos, cumprindo tudo o que a legislação determina que essas ações que tivessem desfecho no Ministério Público foi um índice baixíssimo, quase que inexistente, porque nós encaminhávamos de uma forma extremamente legal e passo-a-passo, sem queimar etapas, para chegar na reta final com respaldo legal e apara evitar certas punições. Tanto que no tempo que estive lá, eu não tive nenhum contratempo neste sentido. Inclusive a parte financeira, administrativa, eu fiz todas as prestações de conta foram homologadas e aprovadas (INTERLOCUTOR G).

Essas prestações de contas são de responsabilidade do/a diretor/a, que respondem judicialmente por elas e pelos demais trabalhos realizados na escola. No entanto, ao mesmo tempo, não é garantido às escolas um setor financeiro, que auxilie na realização e dê suporte ao trabalho do/a diretor/a.

Durante este estudo, observamos que a burocratização do trabalho do/a diretor/a escolar constitui-se em uma estratégia de afastá-lo do pedagógico. No entanto, essa estratégia perde força quando se entende que, antes de mais nada, o/a diretor/a é, necessariamente, um professor e, com isso, seu trabalho é essencialmente pedagógico, já que todo o trabalho do professor é essencialmente pedagógico.

Acerca dessa discussão, Oliveira (2010) defende que “sob o argumento da necessidade de conferir maior autonomia às unidades escolares, os órgãos centrais do sistema acabaram por delegar às escolas muitas das suas rotinas administrativas”. Ao mesmo tempo, tem-se nas escolas, por um lado, uma maior flexibilidade, agilidade e autonomia administrativa e de gestão e, por outro, a ampliação das responsabilidades. Nessa lógica, a comunidade escolar torna-se responsável pelo sucesso ou pelo fracasso da educação local.

Compreendemos, a partir dessas reflexões, que o/a diretor/a deixa de intervir de maneira sistemática no cotidiano da escola e de estabelecer relações com a sociedade, de maneira geral. As tarefas administrativas tomam o maior tempo do trabalho do/a diretor/a e reduzem-no a gerente, controlador e administrador de recursos cada vez mais escassos. Ao mesmo tempo em que políticas orientam para o trabalho político, democrá-



tico, coletivo, as políticas de descentralização administrativa intensificam o trabalho do/a diretor/a e dificultam que ele se preocupe com a articulação do projeto educativo da escola, em conjunto com o coletivo.

No que se refere ao trabalho dos/as diretores/as sujeitos desta pesquisa, observamos que estão cada vez mais sobrecarregados, anulando sua vida familiar, com o objetivo de atender as demandas de trabalho que são impostas. Essa situação referente ao trabalho dos/as diretores/as é discursado por diversos interlocutores da pesquisa, em especial, pelos Interlocutores F e G, que foram diretores nas últimas duas décadas. A Interlocutora F, ao destacar as pessoas com quem precisou contar para conseguir realizar o seu trabalho de diretora, argumenta que sua família teve papel fundamental, pois precisava disponibilizar muitas horas de seu dia para o trabalho

A gente fica pensando, a gente fica dentro de uma escola muito mais tempo do que na casa da gente. A gente é visita, principalmente, numa escola grande como a nossa. E eu nunca trabalhei em escola pequena. Então, eu sempre precisei muito do apoio da minha família, para que eu pudesse ter essa disponibilidade que eu tenho (INTERLOCUTORA G, grifos da autora).

Por sua vez, o Interlocutor G, ao comentar a respeito do trabalho como diretor, destaca que:

A realidade é tão complexa que não sobra muito tempo. Nesses 3 anos que fiquei como gestor, eu quase anulei minha vida familiar. No final, eu digo que o universo conspira a favor e que o que acontece é o que deveria ter acontecido. Eu não me reelegi e aí tomei a decisão que eu iria desacelerar um pouco. Eu sempre trabalhei 60 horas. No entanto, hoje abri mão de 20 horas. Hoje eu trabalho 40 horas e foi uma decisão que tomei depois dessa experiência como gestor (INTERLOCUTOR F, grifos da autora).

Diante dessa argumentação dos interlocutores, entendemos que o/a diretor/a precisa estar totalmente disponível para o trabalho na escola. Para isso, suas relações familiares ficam num segundo plano, a fim de que seja possível preocupar-se integralmente com o trabalho na direção da escola. A partir disso, compreendemos que o trabalho pedagógico dos/as diretores/as, inserido no modo de produção capitalista, está cada vez mais intensificado, sobrecarregando-os/as com atividades de planejamento, acom-



panhamento, avaliação das ações propostas pelas políticas, que exigem que o/a diretor/a cobre do professor o atingimento das metas planejadas e dos índices esperados, visto que seu trabalho é sistematicamente analisado pelas avaliações externas.

Hypólito (2011), em sua análise acerca da reorganização gerencialista da escola e trabalho docente, argumenta que muitos dos avanços referentes à gestão democrática foram incorporados ao discurso gerencialista presente, atualmente, na educação. Nesse contexto, “os diretores eleitos, após embates históricos pela democratização da escolha dos dirigentes escolares, estão atulhados de compromissos com programas oficiais de avaliação, de medidas, de índices, e sendo forçados a firmar contratos de gestão com as secretarias de educação” (HYPÓLITO, 2011, p. 14). A democratização do espaço escolar levou à massificação da escola, sem alterar a sua organização pedagógica, não criou estruturas adequadas para receber um maior número de estudantes, nem dispôs de recursos necessários para atender a todos com qualidade.

CONCLUSÃO

Este texto teve com propósito analisar o trabalho pedagógico dos/as diretores/as do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, no período de 1991 a 2001, no sentido de compreender em que medida o neoprodutivismo impactou na gestão da escola pública. Para isso, analisamos o período histórico brasileiro correspondente aos anos de 1991 a 2001 e elaboramos reflexões a respeito do neoprodutivismo. Posteriormente, a partir dos discursos dos/as diretores/as do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, analisamos os impactos do neoprodutivismo na gestão da escola pública.

A partir desse estudo, destacamos que a educação da década de 1990 foi marcada pelo lema da Escola Nova “aprender a aprender”, ligado



especialmente à necessidade constante de buscar conhecimentos por si só, adaptando-se a uma sociedade em que cada pessoa deveria cumprir seu papel em benefício de todos. Desse modo, “essa concepção estava animada do otimismo próprio de uma economia em expansão em que a industrialização criaria uma situação de mudanças constantes”, caminhando para o pleno emprego (SAVIANI, 2013b, p. 432). O trabalho dos/as diretores/as escolares voltou-se para o atendimento dessa demanda, pois tinham a responsabilidade de promover um ensino orientado à formação de trabalhadores capazes de ampliar a capacidade de adaptar-se às mudanças e exigências do mercado de trabalho, garantindo a empregabilidade.

Outro aspecto observado em relação ao trabalho do/a diretor/a do IEEOB diz respeito à burocratização. Isso é evidente em todo o período analisado. O/a diretor/a, em seu trabalho, envolve-se quase que integralmente com as questões burocráticas, afastando-se das questões relacionadas ao pedagógico. Ainda hoje e de modo cada vez mais intensificado o trabalho do/a diretor/a escolar está voltado muito mais para as questões burocráticas (avaliações internas e externas, metas, índices, prestações de contas, entre outras) em detrimento das questões pedagógicas. Mesmo compreendendo que o trabalho administrativo está a serviço do pedagógico, entendemos que o/a diretor/a terá maiores condições de contribuir com a transformação social no momento em que o pedagógico for a centralidade de seu trabalho.

No entanto, essa intensificação do trabalho, leva à desqualificação e a fragmentação do trabalho dos professores e dos gestores escolares, não permitindo a implementação efetiva da gestão democrática da escola pública. Diante dessas discussões, reforçamos a importância da análise da historicidade, pois a partir dela torna-se possível compreender as relações entre a educação e o sistema capitalista. Consideramos que somente através desse entendimento político, econômico e social pode-se propor a superação da precarização imposta pelo Estado, e pode-se estabelecer tempos e espaços de formação política que contribuam para a implementação da gestão democrática da escola.



REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 15. ed. São Paulo : Cortez, 2011.

BRASIL. Lei n. 4.024/1961 de 20 de dezembro de 1961. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília (DF), 1961.

_____. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. *Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências*. Brasília, 1971.

_____. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, 1993. 102p.

_____. Lei 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília (DF): Diário Oficial da União. Nº 248 de 23.12.96.

_____. Decreto Nº 6.094, de 24 de maio de 2007. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

HYPÓLITO, Alvaro Moreira. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. In: *Educação: Teoria e Prática – Vol. 21, n. 38*, 2011.

_____. Trabalho Docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In : OLIVEIRA, Dalila; VIEIRA, Livia Fraga. *Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte, MG : Fino Traço, 2012. p. 211-129.

LÖWY, M. *Ideologias e ciências sociais – elementos para uma análise marxista*. 4ª.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. *Condições de trabalho docente: novas tessituras das políticas de avaliação para a qualidade*. Revista Educação, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 215-228, jan./abr. 2014.

OLIVEIRA, Dalila A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D.A.; ROSAR, M. F.F. (orgs.). *Política e Gestão da Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PREVITAL, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Estado de Bem-Estar Social, Neoliberalismo e Estado Gestor: aproximações globais. In: LUCENA, Carlos;



PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes. *A crise da democracia brasileira – Volume I –*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 79-96

SAVIANI, Dermeval. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

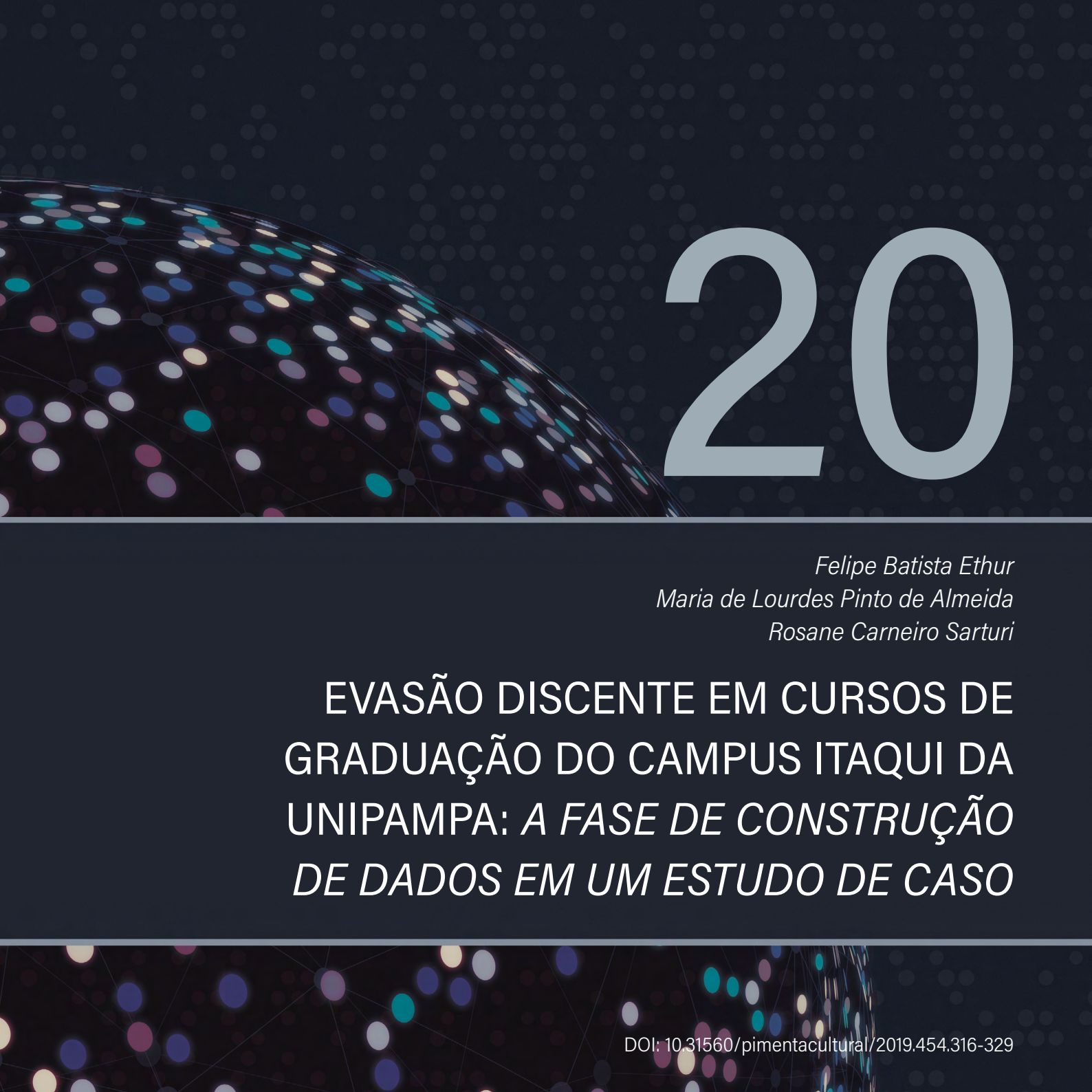
SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. *Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013b.

_____. *Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional*. 5. ed. rev. e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.





20

Felipe Batista Ethur

Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Rosane Carneiro Sarturi

EVASÃO DISCENTE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DO CAMPUS ITAQUI DA UNIPAMPA: *A FASE DE CONSTRUÇÃO DE DADOS EM UM ESTUDO DE CASO*

INTRODUÇÃO

A Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), implementada pelo 1º Governo Lula (2003-2006), é fruto da política de expansão e interiorização do Ensino Superior prevista no Plano Nacional de Educação – PNE (versão 2001-2010) – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Optamos pela UNIPAMPA como objeto de estudo desta pesquisa pelo importante papel para o desenvolvimento regional e de inclusão social que cumpre e por estar, assim como os 10% do Produto Interno Bruto (PIB) previstos para a Educação pelo PNE (versão 2014-2024) – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, ameaçada pela nova política pública federal de contenção radical de gastos públicos (comprovada pelo ajuste fiscal determinado pela PEC 55/2016, aprovada pelo Congresso Nacional e que congela investimentos públicos essenciais).

O problema desta pesquisa foi levantado pelo pesquisador, graduado em Gestão Pública, em seu cotidiano profissional, após atuar como coordenador administrativo, cargo que compõe a direção do Campus Itaqui da UNIPAMPA, no período compreendido entre 2010 e 2012. Ao longo desse período, foram implantados 4 dos 6 cursos de graduação existentes na unidade. Posteriormente, através da atuação profissional no Campus Itaqui da UNIPAMPA, observamos uma elevada evasão discente em seus cursos de graduação como parte das rotinas acadêmica e administrativa da unidade. O problema deste artigo consiste no questionamento: “Quais fatores foram determinantes na evasão discente dos cursos de graduação com 4 e 5 anos de duração do Campus Itaqui da UNIPAMPA entre os anos de 2012 e 2016”?

Por ser um campus universitário pequeno, instalado em região economicamente carente, de fronteira com a Argentina, no interior do Rio Grande do Sul, compreendemos que a evasão discente representa grave problema que atenta contra os objetivos de ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão



universitária, caracterizando sua inserção regional, determinados pela lei de criação da UNIPAMPA – Lei nº 11.640, de 11 de Janeiro de 2008. Atenta também contra a sustentabilidade e a prestação de contas da universidade para a sociedade, devidas por investimentos realizados.

Por esses motivos, a elevada evasão discente existente nos cursos em Itaqui é, hoje, fator de frustração e de preocupação para o conjunto da comunidade universitária local, à semelhança de outras unidades da UNIPAMPA. O objetivo de dar um retorno técnico e uma colaboração científica ao Campus Itaqui, através de uma pesquisa sobre esse problema, que identificasse os motivos determinantes da elevada evasão discente dos cursos, motivou o pesquisador e caracteriza sua intencionalidade com este artigo.

Praticada no meio científico há bastante tempo, especialmente na área da educação, a análise do estado do conhecimento foi um ponto importante, relacionado à fundamentação teórica, da presente pesquisa sobre evasão discente em cursos de graduação.

Optamos por fazer a delimitação do campo científico pelo estado do conhecimento com 5 categorias: “Expansão Educação Superior”, “Universidade Popular”, “Educação Superior / Governo Lula”, “Evasão graduação” e “UNIPAMPA” ou “Universidade Federal do Pampa”. Justificamos essas opções pelo fato de o problema desta pesquisa tratar da evasão discente de cursos de graduação de um campus de uma universidade pública federal multicampi nova, implantada na época do primeiro mandato do governo Lula, visando atender carências sociais regionais. Época também de expansão da educação superior no país. As produções científicas localizadas geraram a fundamentação teórica e deram base para uma ampliação da revisão de literatura especializada.

A metodologia eleita para desenvolvimento desta investigação foi a histórico-crítica e o tipo de pesquisa implementado foi estudo de caso, integrado por procedimentos como revisão bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa on-line. A ênfase deste artigo versará sobre a etapa da construção de dados e sobre os fatores determinantes da evasão discente.



CONSTRUÇÃO DE DADOS

Respaldados por fundamentação teórica desenvolvida pela análise do estado do conhecimento, relacionado com a evasão discente na educação superior, relatamos aqui a etapa empírica da pesquisa. Analisar as razões da evasão de setecentos e noventa e um discentes, de cinco cursos de graduação do Campus Itaqui da UNIPAMPA (Agronomia, Ciência e Tecnologia de Alimentos, Engenharia de Agrimensura, Matemática – Licenciatura – e Nutrição), entre os anos de 2012 e 2016, requer uma construção ampla e rigorosa de dados.

A construção de dados visou o desenvolvimento das questões norteadoras da pesquisa, sendo estas relacionadas ao perfil dos discentes evadidos, a dados quantitativos da evasão por cursos, à identificação do período de evasão, às principais carências para não concluírem seu curso e às razões determinantes internas e externas à universidade para evadir.

Almejamos possibilitar critérios de codificação e categorização posteriores compatíveis para uma efetiva análise de conteúdo. Por tratarmos de um estudo de caso explicativo, optamos pelas estruturas analíticas lineares. Segundo Yin (2015, p. 191):

Esta é a abordagem padrão para a composição de relatórios de pesquisa. A sequência de subtópicos inicia com o aspecto ou o problema sendo estudado e com uma revisão da literatura anterior relevante. Os subtópicos prosseguem, então, para cobrir os métodos usados, os dados coletados, a análise de dados e as descobertas, terminando com as conclusões e suas implicações para a questão ou o problema original estudado.

Quanto à definição de categorização, Bardin (2016, p. 147) assevera:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.



As categorias de análise que elaboramos estão também relacionadas aos tópicos gerados pelas questões norteadoras da pesquisa e amparam-se na análise temática de texto recomendada por Bardin (2016, p. 77):

Se nos servirmos da análise temática – quer dizer, da contagem de um ou vários temas ou itens de significação, numa unidade de codificação previamente determinada –, apercebemo-nos de que se torna fácil escolhermos, neste discurso, a frase (limitada por dois sinais de pontuação) como unidade de codificação.

Considerando o contexto da evasão discente e a revisão de literatura realizada, optamos pelas seguintes categorias de análise: expansão da educação superior, dimensão quantitativa da evasão, perfil dos discentes evadidos, trajetória escolar, planejamento institucional para redução da evasão, fatores intervenientes na evasão (fatores condicionantes e determinantes - internos e externos à UNIPAMPA), fator intenção inicial no curso, fator municipal (relacionado à cidade de Itaqui), fator financeiro, fator institucional (relacionado ao Campus Itaqui e ao curso de graduação, exceto questões pedagógicas), fator pedagógico, fator escolar (relacionado à educação básica), fator evasão com êxito pessoal e fator pessoal/familiar.

Com relação à codificação, Bardin (2016, p. 133) cita O. R. Holsti: “A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”.

As diferentes unidades de codificação associadas às categorias que elaboramos podem representar fatores favoráveis à permanência do discente na UNIPAMPA, e serão consideradas positivas, ou podem representar fatores contrários à sua permanência, contribuindo para a evasão e, nesse caso, serão consideradas negativas.

DADOS DO SISTEMA ACADÊMICO DA UNIPAMPA

Para construção de dados desta pesquisa, obtivemos autorização formal da direção do Campus Itaqui da UNIPAMPA para acesso ao sistema



acadêmico da unidade, que é o Sistema de Informações Educacionais – SIE – adquirido junto à Universidade Federal de Santa Maria na ocasião de implantação da UNIPAMPA, ou seja, desde 2006. O SIE, segundo a Fundação de Apoio à Tecnologia e Ciência, órgão vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (2016, p. 4), trata-se de:

[...] uma solução na área de Administração de Ensino com métodos ágeis, acessíveis e de fácil compreensão. Esse Sistema agrega ao software tecnologia e praticidade para auxiliar o processo de administração das Instituições. Foi desenvolvido pelo Projeto de Tecnologia de Informação da FATECIENS, em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria.

Atuamos com liberdade para realizar downloads de relatórios de dados acadêmicos e, após migração para planilhas em programa Excel, de editar, ampliar e agregar novos dados (originários de outros relatórios). O relatório mais completo sobre evasões que a UNIPAMPA possui em seu sistema acadêmico é acessado através dos campos: 1– Acadêmico; 1.1– Controle Acadêmico; 1.1.06– Cadastro do Aluno; 1.1.6.20– Relatórios; 1.1.6.20.10– Relatório Geral de Evasão. Esse relatório, quando carregado para determinado curso, certo ano e correspondente semestre letivo, apresenta os seguintes dados de discentes evadidos: nome, e-mail, matrícula do aluno, ano de evasão, forma de evasão, período (primeiro ou segundo semestre letivo), data de nascimento, forma de ingresso, ano de ingresso e sexo.

Através desse relatório, foi possível detectarmos que, no Campus Itaqui da UNIPAMPA, o Curso de Agronomia teve, no período delimitado pela pesquisa, entre os anos de 2012 e 2016, 174 discentes evadidos (média anual de 34,8); o Curso de Ciência e Tecnologia de Alimentos teve, no mesmo período, 166 discentes evadidos (média anual de 33,2); o Curso de Engenharia de Agrimensura teve, sempre no mesmo período, 136 discentes evadidos (média anual de 27,2); o Curso de Matemática – Licenciatura teve 161 discentes evadidos (média anual de 32,2) e o Curso de Nutrição teve, por sua vez, 154 discentes evadidos (média anual de 30,8). Somados, os cinco cursos constituíram uma população de 791 (setecentos e noventa e um) discentes evadidos entre 2012 e 2016, com média anual global de



158,2 (ou 31,64 discentes evadidos por curso/ano). Essa população de 791 discentes evadidos constitui os sujeitos da presente pesquisa. E o relatório proporcionou conhecimento de seus nomes completos e respectivos e-mails pessoais, além dos demais dados mencionados.

Optamos, após transferir esse primeiro relatório para planilha do Excel, em buscar outros dados originados através do Histórico Escolar de cada discente evadido, relatório esse acessado através dos campos: 1– Acadêmico; 1.1– Controle Acadêmico; 1.1.05– Histórico Escolar; 1.1.5.20– Relatórios; 1.1.5.20.17– Histórico Escolar (carregado após digitação da matrícula de cada aluno evadido). Esse procedimento foi muito extenso e lento, consumindo muito tempo de pesquisa devido à busca individual, mas nos gerou os seguintes dados: carga horária vencida no núcleo básico, carga horária total (exigida pelo projeto pedagógico) no núcleo básico, carga horária vencida no núcleo específico, carga horária total (exigida) no núcleo específico, carga horária vencida no núcleo profissional e carga horária total (exigida) no núcleo profissional de cada discente evadido. Agregamos esses dados à mesma planilha anterior.

E, posteriormente, acessando o relatório “Súmula de Documentos”, através dos campos: 1– Acadêmico; 1.1– Controle Acadêmico; 1.1.06– Cadastro do Aluno; 1.1.6.20– Relatórios; 1.1.6.20.02– Súmula de Documentos (também carregado após digitação da matrícula de cada aluno evadido), agregamos, ainda, os seguintes dados: cidade de naturalidade, estado de naturalidade, ano de conclusão do ensino médio, tipo de escola do ensino médio, cidade da escola e estado da escola onde o discente evadido cursou seu ensino médio. A necessidade de carregamento individual desses dados de 791 discentes evadidos mais uma vez exigiu dedicação de bom tempo da pesquisa. Isso ocorreu em consequência de que a liberdade de acesso que possuíamos não se dava para efetuar processamentos internos no sistema de dados da UNIPAMPA (por razões de segurança institucional), mas somente para emissão e downloads de dados de relatórios já previamente existentes. E a maioria dos relatórios disponíveis não se relaciona a discentes evadidos, mas sim ao conjunto dos discentes da universidade. Isso nos gerou a neces-



sidade de “catar” as informações de interesse da pesquisa. Deixaremos como sugestão, para a UNIPAMPA, a inclusão dos dados que aqui coletamos no Relatório Geral de Evasão (1.1.6.20.10), o que facilitará a realização de novas pesquisas educacionais sobre este tema na universidade.

Com relação ao perfil e a algumas caracterizações dos discentes evadidos, identificamos trataram-se de jovens cuja maioria estava cursando seu primeiro curso de graduação; que havia uma divisão nítida e tradicional entre sexos de acordo com a opção do curso de graduação (masculino predominante para área das Rurais e feminino para a de alimentos e licenciatura); que cerca de metade deles era procedente da própria cidade de Itaqui; que cerca de 20% deles era procedente de três cidades vizinhas (Maçambará, São Borja e Uruguaiana); que cerca de 20% deles era procedente de outras cidades mais distantes do Rio Grande do Sul e que cerca de 10% deles era procedente de outros estados do Brasil. Identificamos, por análise de desempenho escolar, que a evasão discente ocorreu sem que vencessem, em média, os créditos propostos em disciplinas para o primeiro semestre letivo em 4 cursos (Ciência e Tecnologia de Alimentos, Engenharia de Agrimensura, Matemática – Licenciatura e Nutrição) e sem que vencessem, também em média, os créditos propostos em disciplinas para o primeiro ano da Agronomia.

ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

O questionário-piloto foi elaborado no Google Drive, inicialmente com 25 questões: concordância em participar da pesquisa, confirmação de desistência de curso de graduação iniciado no Campus Itaqui da UNIPAMPA, especificação de qual foi esse curso, idade, sexo, estado civil atual, cidade e estado em que morou antes de Itaqui, intenção quando começou a cursar, ano e semestre em que ingressou e em que evadiu, nota obtida no ENEM, tipos de auxílios recebidos, avaliação da cidade de Itaqui, dificuldades ao mudar-se para Itaqui, avaliação do Campus Itaqui, princi-



pais problemas e obstáculos enfrentados no Campus Itaquí, avaliação do curso de graduação em termos de qualidade, avaliação do curso de graduação em termos de dificuldade, principais problemas e obstáculos do curso de graduação, se enfrentou dificuldades financeiras, se apresentou dificuldades para relacionar-se na cidade, se procurou auxílio na cidade ou na universidade visando continuar seu curso, quais foram os principais motivos para desistir do curso e, por fim, se após a desistência havia iniciado outro curso em outra instituição/cidade e, em caso afirmativo, quanto tempo após a desistência isso ocorreu.

Optamos por aplicá-lo, na fase de pré-teste, a 79 discentes evadidos, ou seja, para uma amostra correspondente a 10% do total da população evadida dos cinco cursos investigados do Campus Itaquí entre 2012 e 2016. Alguns e-mails retornaram como inválidos, obrigando-nos a substituir por outros já nessa ocasião. O período de recebimento das respostas foi de 01/11/2017 (primeira resposta recebida) a 09/11/2017 (última resposta recebida). Somente 13 respostas foram recebidas, mesmo após envio insistente de três e-mails com pedidos de colaboração e explanação sobre a importância para a pesquisa. Isso demonstrou-nos a primeira dificuldade a ser enfrentada: a necessidade de maior estímulo à participação dos discentes evadidos na pesquisa.

As respostas obtidas nos demonstraram, também, uma necessidade de adaptar o formato de construção das questões, que se alternava entre “totalmente aberto” (questões subjetivas) ou “totalmente fechado” (somente com alternativas objetivas). Notamos que muitas vezes os discentes não se sentiram contemplados pelas opções apresentadas e passamos a optar por construir um questionário semi-estruturado com três opções objetivas mais apontadas pelos discentes evadidos que responderam o questionário-piloto mais uma questão aberta: “Outro (qual?)”, que possibilitava a todos manifestarem ideias e vivências próprias e diferentes da maioria. Reformulamos, também, algumas questões que se mostraram de compreensão equivocada para boa parte dos discentes evadidos e que não nos trouxeram as abordagens temáticas que desejávamos, além de ampliar 1 questão.



O novo modelo do questionário foi aplicado entre 7 e 15 de abril de 2018, com envio inicial diretamente pelo Google Drive. Havia um limite diário para envio de até 100 questionários. A primeira questão correspondia a uma apresentação da pesquisa e a um termo de consentimento livre e esclarecido do aluno que iria responder, que autorizava, por meio dela, a utilização dos dados de forma anônima. Além do envio através do Google Drive, mantivemos, simultaneamente, os primeiros contatos por e-mail, apresentando mais detalhadamente o projeto de pesquisa com seus objetivos.

Obtivemos retornos a este primeiro e-mail de alguns discentes informando que não haviam recebido o questionário (embora algumas respostas já estivessem sendo recebidas de outros). Tornamos a enviá-lo, para esses discentes que reclamaram, diretamente do Google Drive, mas alguns discentes tornavam a informar que não o recebiam (mesmo manifestando interesse em respondê-lo). Avaliamos, então, que poderia estar havendo incompatibilidade entre provedores diferentes de e-mails (Gmail e Yahoo, por exemplo). Para resolver, enviamos o questionário diretamente no corpo do e-mail e não mais diretamente do Google Drive. Os alunos confirmaram, então, o recebimento do mesmo. Passamos a adotar essa conduta (de enviar novamente o questionário com o e-mail), então, a todos os demais. E o número de respostas passou a aumentar, embora não significativamente.

Até o final do mês de abril, enviamos, além deste, 2 novos e-mails insistindo na importância das respostas e tentamos contatar por Facebook os 77 discentes cujos e-mails haviam retornado por não mais existirem. Esse procedimento mostrou-se eficaz para parte da amostra, que comunicou não trabalhar mais com o e-mail antigo (registrado no sistema acadêmico).

Em 29 de abril, quando contávamos 72 (setenta e duas) respostas, aproximando-nos de 10% do total da população, consideramos esse percentual ainda inexpressivo e partimos, então, para a generalização do procedimento de tentar contatar toda a população de discentes evadidos (791 ao todo) através do Facebook/Messenger. E tal procedimento demonstrou-se realmente mais dinâmico, eficaz, vívido. Buscamos cada um pelo



nome completo e só enviamos mensagem àqueles que possuíam Facebook plenamente identificável como sendo de um ex-aluno almejado.

Entre 29 de abril e 8 de maio, enviamos 383 mensagens por Facebook-Messenger, distribuídas: Agronomia – 81; Engenharia de Agrimensura – 59; Ciência e Tecnologia de Alimentos – 78; Nutrição – 77; Matemática – Licenciatura – 88.

Em resposta a elas, muitos discentes identificaram-se, informaram não estar mais usando seus e-mails antigos, disponibilizaram-se em responder e desejaram sucesso à pesquisa.

Recebemos até 10/05/2018, quando encerramos o período de respostas, 173 (cento e setenta e três) respostas ao questionário. Isso correspondeu a 21,87% do total da população evadida entre 2012 e 2016 (791 discentes) dos cinco cursos do Campus Itaquí, percentual satisfatório para a pesquisa. Essa fase do Facebook-Messenger nos permitiu, portanto, passar de 72 respostas para 173 respostas.

FATORES DETERMINANTES DA EVASÃO DISCENTE

Os fatores determinantes da evasão discente foram buscados por intermédio de uma questão-chave do questionário, a de número 24, que indagava: “Quais foram os principais motivos que levaram você a desistir do curso?”

Frente a ela, 54 discentes (31,21%) responderam “dificuldades financeiras pessoais”; 40 discentes (23,12%) responderam: “descontentamento com o curso iniciado”; 25 discentes (14,45%) afirmaram que foi porque “conseguiram transferência para outro curso de outra instituição”; 22 discentes (12,72%) apontaram “problemas pessoais e familiares”, especificando-os muitas vezes; 13 discentes (7,52%) responderam: “dificuldades com o nível de exigência do curso”; 9 discentes (5,20%) apontaram a dificul-



dade de conciliar o trabalho com o estudo; 4 discentes (2,31%) apontaram a distância como o principal motivo; 3 discentes (1,73%) apontaram a dificuldade com os horários do curso como o principal motivo; 1 discente (0,58%) apontou a pouca aceitação de aproveitamento de disciplinas de curso universitário anterior; 1 discente (0,58%) apontou ter sido uma greve ocorrida na instituição o principal motivo para seu abandono; 1 discente (0,58%) apontou ter sido uma reopção de curso interna; 1 discente (0,58%) não ter se adaptado a Itaqui; 1 discente (0,58%) comentou não ter se mudado para Itaqui; 1 discente (0,58%) apontou ter sido a falta de estrutura da universidade o motivo principal para sua desistência e 1 discente (0,58%) emitiu resposta que não se aplicava à questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que devem ser somados aos 54 discentes (31,21%) que responderam “dificuldades financeiras pessoais”, os 9 discentes (5,20%) que apontaram a dificuldade de conciliar o trabalho com o estudo, constituindo o fator financeiro como principal motivo para abandono de curso em Itaqui, com 36,41%.

O fator pedagógico, constituído por dois tipos de apontamentos (descontentamento com o curso iniciado e dificuldades com o nível de exigência do curso), constou como o segundo mais relevante, com 30,64%.

Procedemos um recorte dos motivos que obtiveram índice maior de 5% de apontamentos, para efetuar uma análise aprofundada de suas razões bem como para avaliar ações que possam mitigá-los. Efetuamos, no quadro 1, apresentado a seguir, um cruzamento dos dados com a procedência dos discentes evadidos (se eram itaquenses ou de fora da cidade) para verificar se os fatores apontados têm relação com esse aspecto.



Quadro 1 – Principais motivos apontados por discentes evadidos por procedência e geral

MOTIVOS/FATOR	QTDE. ITAQUI	%	QTDE. OUTROS	%	TOTAL	%
Dificuldades financeiras pessoais / fator financeiro	25	31,25	38	40,86	63	36,41
Descontentamento com o curso iniciado / fator pedagógico	25	31,25	15	16,13	40	23,12
Conseguiram transferência para outro curso de outra instituição /evasão com êxito	9	11,25	16	17,20	25	14,45
Problemas pessoais e familiares / fator pessoal	9	11,25	13	13,98	22	12,72
Dificuldades com o nível de exigência do curso / fator pedagógico	7	8,75	6	6,45	13	7,52
Respostas específicas	5	6,25	5	5,38	10	5,78
TOTAIS	80	100	93	100	173	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Ressaltamos do quadro 1 que a ênfase dos problemas para os discentes evadidos procedentes de outros municípios foi o fator financeiro (dificuldades financeiras pessoais), com 40,86% dos apontamentos, contra 22,58% de dois tipos de apontamentos do fator pedagógico, 17,20% do fator evasão com êxito (transferência) e 13,98% de fator pessoal (problemas pessoais e familiares), além de 5,38% de respostas com problemas específicos.

Com relação aos discentes evadidos procedentes de Itaquí, destacamos que a ênfase dos problemas foi o fator pedagógico, com 40% nos dois tipos de apontamentos relacionados, contra 31,25% de apontamentos do fator financeiro, 11,25% do fator evasão com êxito (transferência) e 11,25% de fator pessoal (problemas pessoais e familiares), além de 6,25% de respostas específicas.



REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo - SP: edições 2016, 70.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

BRASIL. *Lei nº 11.640, de 11 de Janeiro de 2008*. Institui a Fundação Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11640.htm>. Acesso em: 14 nov. 2017.

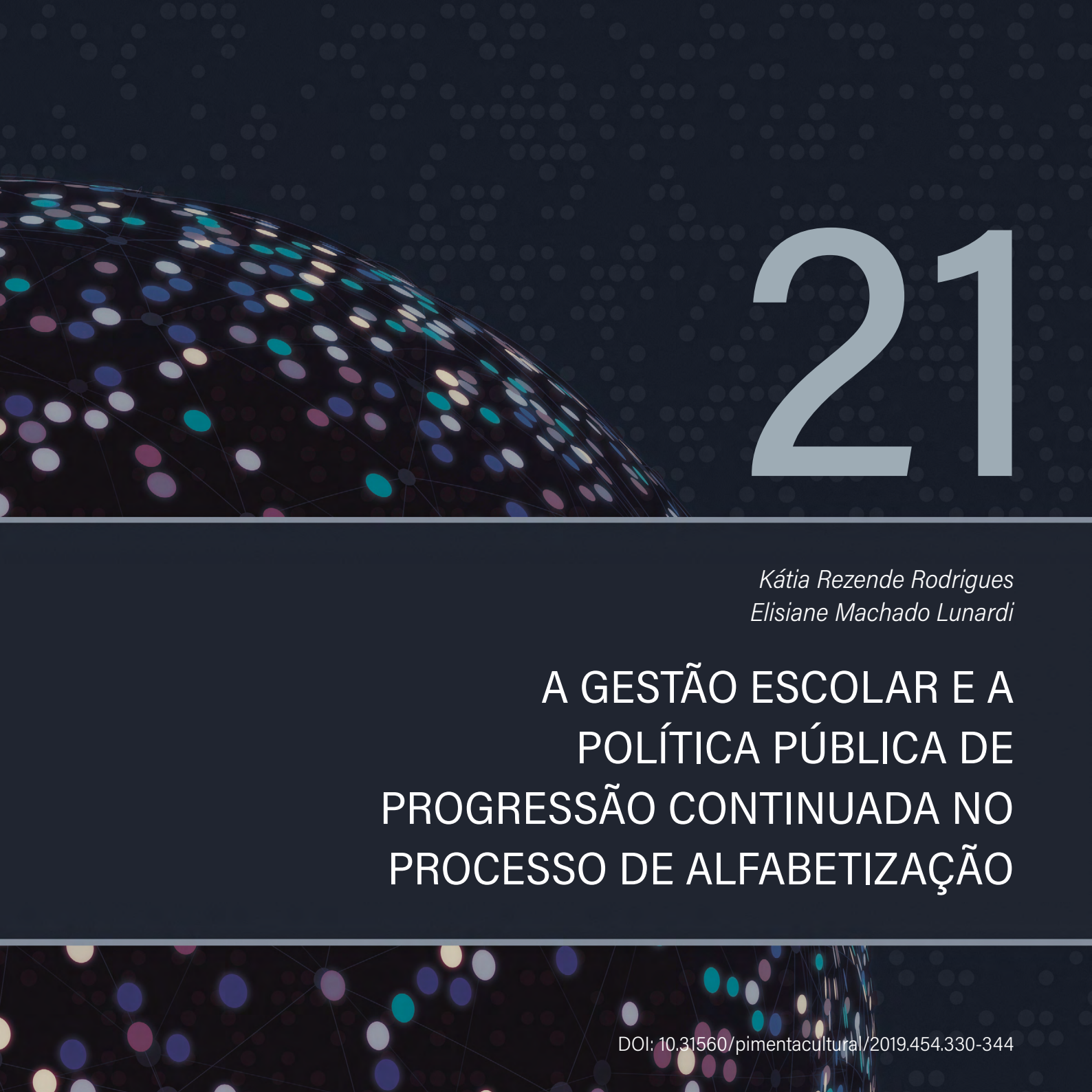
BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Portal da UFSM. *Fundação de apoio à tecnologia e ciências*. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/programati/articles.php?id=5&page=4>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Manual de Dissertações e Teses da UFSM: estrutura e apresentação*. 88 p. Santa Maria, 2015. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/biblioteca/phocadownload/Manual_de_Dissertacoes_e_Teses-2015.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2017.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. 290 p.





21

Kátia Rezende Rodrigues
Elisiane Machado Lunardi

A GESTÃO ESCOLAR E A POLÍTICA PÚBLICA DE PROGRESSÃO CONTINUADA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

INTRODUÇÃO

A gestão escolar se fundamenta nos princípios de autonomia, participação e democracia como expressada na Constituição Federal do Brasil, inciso VI do artigo 206, que estabelece que a gestão da escola pública deve ser desenvolvida de forma democrática. As reorganizações educacionais, especialmente as traçadas para o ensino fundamental, têm enfatizado a melhoria da qualidade de ensino oferecido, a garantia de acesso e permanência dos alunos na escola, bem como o aumento do nível de escolaridade da população.

Esses fatores repercutem diretamente no cotidiano escolar e perpassa um envolvimento por todos os atores do cenário escolar. Nesta direção, objetiva-se refletir sobre a gestão escolar no âmbito da política pública de progressão continuada no processo de alfabetização.

A temática da progressão continuada no processo de alfabetização requer aprofundamento de estudos sobre políticas públicas educacionais e gestão escolar no seio da escola. Nesse sentido, a abordagem qualitativa permeou o processo de análise interpretativo, pois “[...] a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p.37).

Em relação aos procedimentos metodológicos, utilizamos o encaminhamento da pesquisa bibliográfica com base em livros e artigos científicos, que tratam da gestão escolar e políticas públicas educacionais bem como a realização de pesquisa documental a partir de documentos oficiais como leis, decretos, resoluções e planos educacionais.

Nessa seara, este estudo contribuiu para desvelar a seguinte problematização: Quais as demandas e os desafios da gestão escolar acerca da implementação do regime de progressão continuada no bloco pedagógico do ensino fundamental de uma instituição da rede municipal de Santa Maria/RS?



Na tessitura desta escrita, temos o intuito de contribuir com discussões a respeito da implementação do regime de progressão continuada no bloco pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental com vistas de identificar e elencar as fragilidades e forças das ações gestoras no âmbito pedagógico.

GESTÃO EDUCACIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

A organização e a estrutura do sistema educacional brasileiro são oriundas das significativas mudanças históricas vivenciadas pelo país na esfera política, econômica e social nas últimas décadas. Sander (2009, p. 72) contribui com as seguintes considerações:

[...] a partir da década de 1970 até meados da década de 1990 a educação brasileira foi alvo de crescentes pressões conjunturais, provenientes dos processos de abertura democrática, das lutas sindicais, dos movimentos sociais e dos primeiros influxos neoliberais da nova mundialização da economia e da atividade humana.

A nova constituição aprovada em 1988 emerge expectativas de novos dispositivos legais para a educação e o Brasil, especialmente após a Conferência Mundial de Educação para Todos que aconteceu em Jomtien, Tailândia, em 1990. Criou-se o Plano Decenal de Educação para Todos, nesse documento foram tecidas algumas considerações sobre os rumos que deveria tomar a educação brasileira.

De lá para cá vem se investindo na radicalização do analfabetismo e na “qualidade” da educação a partir de políticas educacionais pautadas nos pressupostos neoliberais de ajuste à nova demanda de produção. Fortemente influenciada pela política mundial, a educação passou ser financiada e regulamentada por ela. O forte movimento da ideologia neoliberalista engendra a globalização que passa a desenvolver papel importante no que diz respeito às mudanças estruturais da sociedade. Na concepção de Akkari (2011) a globalização é caracterizada pelo predomínio da economia de mercado acompa-



nhada de políticas para a libertalização do comércio de bens ou serviços e pelo desenvolvimento das migrações internacionais.

A educação é um direito garantido pelo artigo 6º da Constituição Federal de 1988 juntamente com a moradia, o trabalho, o lazer, a saúde, entre outros. A Carta Magna define também que a educação deve ser compartilhada entre o Estado e a Sociedade garantindo o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Assim determina o artigo 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Dourado (2007) aponta que mudanças significativas na educação ocorreram desde a redemocratização do país destacando a aprovação e promulgação da Constituição Federal de 1988, que segundo ele “[...] garantiu uma concepção ampla de educação e sua inscrição como direito social inalienável, bem como a partilha de responsabilidade entre os entes federados e a vinculação constitucional de recursos para a educação” (DOURADO, 2007, p. 926).

Em contraponto, o direito à educação expresso na Constituição Federal vincula essa responsabilização de Estado ao compromisso da família e da comunidade escolar repassando deveres à sociedade em geral como justificativa também de sua não-ação. O modelo democrático assumido pelo País e previsto constitucionalmente tende comprometer à participação de toda sociedade na elaboração, execução e implementação de ações educacionais.

O compromisso da educação foi ampliado ainda mais quando se transportou à complexa gestão escolar, o Art. 206 da Constituição Federal, inciso VI atribuindo “a gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). Os novos modelos de gestão do ensino público implicam formas descentralizadas de administração e recursos, bem como



novos repasses de obrigações para a escola refletida em forma da lei nas constituições estaduais e leis orgânicas municipais.

Nesse contexto, a garantia pela educação e a melhoria dos processos de organização e gestão dos sistemas e das instituições educativas são promovidas por política públicas educacionais materializadas através de programas, projetos, planos e ações a serem gestados pela comunidade escolar.

As políticas educacionais alicerçadas no movimento neoliberal depositam seus esforços para dar respostas às novas necessidades hegemônicas no âmbito da globalização econômica e comercial. As políticas educacionais nacionais situam-se no contexto das relações de interdependência internacional assim como expressa Sander (2009, p. 70) quando afirma que:

Cada um dos momentos está eivado de dicotomias, dissensos e disputas teóricas e metodológicas, enraizadas em distintas posições políticas e intelectuais. Ou seja, as concepções de gestão da educação refletem distintas filosofias sociais elaboradas a partir de diferentes perspectivas políticas e culturais nacionais historicamente situadas no contexto das relações de interdependência internacional.

A educação no Brasil se tornou alvo de políticas públicas financiadas por organismos internacionais como o Banco Mundial que propõe a países periféricos programas que oferecem projetos que venham elevar a economia dos países em desenvolvimento. Assim, o Banco Mundial assumiu importante papel na reestruturação do sistema educacional brasileiro perpassando pela organização de financiamento e manutenção da educação básica pública.

Na Conferência Mundial de Educação para Todos que aconteceu em Jomtien como já supracitada, também chamada Declaração Mundial de Educação para Todos, o Brasil assumiu perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país.

O evento de Jomtien inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, tendo como principal eixo a preocupação em relação ao acesso



à educação e as necessidades básicas de aprendizagem. Compactuado com esse compromisso, o Brasil fica submetido ao monitoramento periódico, por intermédio de uma tutoria consultiva dos órgãos internacionais³⁵.

Os organismos internacionais vêm desempenhando um papel decisivo no processo de uniformização das políticas educacionais em escala mundial através de acordos multilaterais que propõem a universalização da educação, a fim de atender aos interesses do mercado, pois tais organismos passam a influir planos e programas, diretrizes e formas de projetos impostos aos países. Os ideais pronunciados pelas instâncias multilaterais podem ser observados nos programas de políticas públicas e reformas educacionais apresentadas pelo governo brasileiro nos últimos tempos. Trata-se de um discurso que tem como pressuposto básico a garantia de uma educação de qualidade para todos, no entanto se faz necessário uma análise em torno das práticas e dos conceitos norteadores das políticas educacionais que nos são impostas.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A PROGRESSÃO CONTINUADA NO BLOCO PEDAGÓGICO

O processo de redemocratização no Brasil trouxe entre seus princípios, a adoção da democracia. No campo educacional, isso se consolidou por meio da própria Constituição Federal (1988), em seu capítulo que trata da educação e da nova Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em dezembro de 1996. É no bojo dessas leis, que se encontram determinações e indicações acerca da gestão democrática.

A descentralização e a autonomia correspondem a processos de democratização que tem como centro a prática democrática. Para Lück

35. Referimo-nos aos órgãos internacionais nas condições de financiadores, coordenadores e tutores da Conferência Mundial sobre Educação para Todos: UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNDU (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial (responsáveis por essa Conferência).



(2006, p.44), a gestão educacional cultiva as relações democráticas e de autonomia nas relações de trabalho como forma de promover o desenvolvimento do ensino. Ela cita a “autonomia” como um dos princípios básicos da escola democrática, o que implica na participação de todos os segmentos do espaço escolar, na elaboração e no desenvolvimento do plano de desenvolvimento da escola de forma articulada, para realizar uma proposta educacional compatível com as amplas necessidades sociais.

Preconizada pela Constituição de 1988 e pautados na LDBEN (BRASIL, 1996), os municípios brasileiros começaram a constituir seus Sistemas Municipais de Ensino (SME). Os municípios passam a desempenhar um papel de [co]participantes da gestão educacional assumindo o princípio da autonomia ao serem designados a organizar em regime de colaboração os seus sistema de ensino. Aos municípios compete a organização das etapas de educação infantil e Ensino Fundamental da Educação Básica, bem como a proatividade dos Conselhos Municipais de Educação nas Redes e Sistemas Municipais de Ensino.

As reformas educacionais, as políticas públicas e as proposições legislativas vêm aliadas ao reconhecimento e fortalecimento do movimento de democratização da gestão escolar sendo que o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos (LÜCK, 2005).

A luta pela garantia de acesso à escola significa um avanço para a educação brasileira nas últimas décadas. Com a Constituição de 1988, a República Federativa do Brasil “constitui-se em Estado Democrático de Direitos” (Art.1º) e submete-se à ordem jurídica ou às leis de modo a proteger e salvaguardar os direitos de todos os cidadãos. A Lei de Diretrizes e Bases (1996) reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública.



A obrigatoriedade do ensino fundamental para nove anos de duração a partir dos seis anos de idade foi aprovada em 2006, pela lei nº 11.274. Em 2010, ano limite para adequação da referida lei, instaurou-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos por meio da Resolução N° 007, de 14 de dezembro de 2010. Este documento admite os três anos iniciais do ensino fundamental como bloco pedagógico, ou seja, corresponde aos alunos de 6, 7 e 8 anos de idades que cursam o 1º, 2º e 3º ano respectivamente.

Estabelece também que os três anos iniciais do ensino fundamental deve assegurar o processo de alfabetização do aluno sem que se permita a retenção do (a) aluno (a) nesse período. A adoção desta política pública surge como estratégia que tem como objetivo a alfabetização de todos os alunos e alunas até os oito anos de idade e a redução da distorção idade-série nas escolas. O artigo 30 da Resolução CNE/CEB N° 07/2010 determina que os três primeiros anos devem garantir:

III - a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, 2010)

Dentre as políticas públicas advindas em prol da qualidade educacional, a progressão continuada se mostra como um pilar pedagógico que sustenta a construção do saber e pressupõe um acompanhamento contínuo do aluno com oferecimento de estratégias que os auxiliem na superação das dificuldades de aprendizagem.

O regime de progressão continuada almeja o avanço do aluno junto aos seus colegas sem prejuízos de retenção na pretensão de minimizar com a defasagem idade-série e diminuir os índices de evasão escolar dos alunos em consequências de reprovações indesejadas. Entretanto, materializar a progressão continuada como chave para melhoria do ensino significa visibilizar uma nova maneira de avaliar, que para Demo (2004) significa sempre um “[...] processo ambíguo, também contraditório, extremamente complexo



e incompleto, que precisa ser mantido sob cautela, para não descambar em atitudes agressivas e humilhantes, tipicamente seletivas e excludentes” (DEMO, 2004, p. 8).

A razão de ser da escola é a aprendizagem dos alunos e por isso cabe a ela a função de ensinar. O regime de progressão continuada no bloco pedagógico exige de todos profissionais envolvidos com a alfabetização um processo de [re]construção das ações escolares cotidianas. Para tanto, encontrar novos caminhos sobre a produção de conhecimento escolar, num sentido mais amplo, exige da escola como um todo, um processo de [re]significação das políticas educacionais, do planejamento, da organização, da gestão e da avaliação.

Entretanto, vale ressaltar que os processos de [re]construção das ações escolares cotidianas e de [re]significação das políticas educacionais precisam estar pautados numa liderança democrática e participativa capaz de ouvir a todos, dividir responsabilidades e mediar conflitos e oposições.

Segundo Libâneo (2004, p. 102), a participação “[...] é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar” e cabe a escola criar essas condições para envolvimento de todos(as) em busca de qualidade pedagógica.

É no cotidiano que os problemas e as dificuldades emergem, mas é a partir dele também que se podem visibilizar novas ações e práticas para contornar e/ou superar os entraves educativos. A reflexão sobre as influências externas que interferem diretamente na dimensão pedagógica se torna extremamente pertinente para a escola assim como:

A reflexão sobre a prática, a análise da prática, desembute dela a teoria que sustenta sobre ela, revê-la, ampliá-la ou reformá-la, aprofundá-la, reconstruir a prática e novamente refletir sobre a prática. Instaurar um movimento dialético à ação educativa (FREIRE, 1997, p. 18).



O aspecto pedagógico é elemento central do trabalho de toda instância escolar e cumpre a escola conduzir caminhos para garantir o sucesso escolar dos alunos. A qualidade e o sucesso pedagógico sem dúvida representa um desafio de muitas escolas, pois o processo ensino-aprendizagem implicam inúmeros outros aspectos, porém, cumpre a escola observar os problemas educacionais, não só individuais, mas globais e buscar, pela visão estratégica do planejamento, todas as ações que se interligam, como uma rede, tendo em vista as condições concretas do sistema de ensino.

Dado o exposto, a progressão continuada se traduz como a (re)organização das ações pedagógicas de maneira que conduz tempos e espaços diferenciados para a superação de defasagem das aprendizagens.

PROGRESSÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO

A partir dos estudos de Soares (2006), “a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo que se faz por meio de duas vias, uma técnica e outra que diz respeito ao uso social”. Assim, não seria adequado trabalhar de forma fragmentada, já que mantém uma relação de interdependência.

Nesse viés, o processo de apropriação e consolidação da alfabetização da crianças de 6 aos 8 anos de idade na visão letrada perpassa pela perspectiva da formação de leitores(as) e produtores(as) de textos em diferentes contextos sociais. Ademais, concebemos a alfabetização como instrumento e fator decisivo para a conquista e o exercício da cidadania, como salienta Soares (2006):

[...] enquanto a posse e o uso pleno da leitura e da escrita sejam privilégio de determinadas classes e categorias sociais – como têm sido – elas assumem papel de arma para o exercício do poder, para a legitimação da dominação econômica, social, cultural, instrumentos de discriminação e de exclusão. (SOARES, 2006, p.58)



O princípio de progressão continuada³⁶ que determina que o processo de alfabetização e letramento seja trabalhado sistematicamente no primeiro ano do ensino fundamental, aprofundado e consolidados nos outros dois anos seguintes se configura como estratégia para superar os índices de repetência, distorção idade-série e evasão presente no cotidiano escolar. Com a ampliação do ensino fundamental de nove anos, os três anos iniciais correspondem ao ciclo de alfabetização que “[...] configura-se como uma proposta de encaminhamento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças entre 6 e 8 anos” (BRASIL, 2012, ano 3, unidade 8).

Na medida em que a progressão continuada contribui para o progresso e permanência dos(as) alunos(as) na escola, passa a exigir planejamento, práticas avaliativas e ações pedagógicas adequadas à diversidade dos discentes. No entanto, apenas a permanência na escola não pode garantir a aprendizagem, é necessário um conjunto de medidas que na maioria das vezes sobrecarrega o trabalho docente e/ou prorroga a problemática do insucesso do(a) aluno(a).

Os altos índices de reprovação e evasão fartamente divulgados pela mídia denunciam a baixa qualidade do ensino, bem como a permanência do aluno que não aprende no sistema escolar. Os indicadores e os resultados educacionais vêm servindo de orientação para o estabelecimento de políticas para educação em diferentes níveis e o elemento apontado como chave principal para melhoria nos resultados é a qualidade do professor.

Outro fator que é disseminado pelo sistema educacional, é a ideia de que o sucesso escolar do aluno depende do mérito individual, ou seja, o resultado obtido pelo (a) estudante é analisado a partir de explicações de esforços individuais, não levando em consideração a influência da origem social sobre estes resultados. Justifica-se o êxito ou fracasso escolar a partir de explicações tais como a de aptidão ou inaptidão, vocação ou dom.

36. A progressão continuada pressupõe um acompanhamento contínuo do aluno com oferecimento de estratégias que os auxiliem a superar suas dificuldades e avançar junto com seus colegas.



Nesse sentido, a escola desconsidera as desigualdades de âmbito social, econômico ou cultural.

As políticas públicas educacionais geram impactos diretos no cotidiano da escola que pressupõe uma série de implicações relativas a gestão escolar especificamente no que diz à organização e planejamento das ações.

Cumpre sinalizar a importância do planejamento em diferentes esferas, pois a discussão dos processos de atendimento acerca do bloco pedagógico³⁷ do ensino fundamental envolvem o desafio de repensar as organizações da rotina escolar e das demandas em relação ao regime de progressão continuada³⁸. O planejamento se torna essencial para o contexto da alfabetização inicial bem para sua continuidade nos anos seguintes.

Sendo assim, a escola passa a ser o espaço de reflexão partilhada das práticas educativas e essa passa ser ponto de partida para a produção de novas ações pedagógicas. Dessa forma, o planejamento a partir do trabalho compartilhado se pauta num trabalho de discussão coletiva dos profissionais envolvidos no processo, pois conforme Libâneo (2004):

O planejamento é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para a solução de problemas e de tomada de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projetos, a correção no rumo das ações (LIBÂNEO, 2004, p. 150).

Dessa maneira, cabe ressaltar a importância da gestão escolar mobilizar os espaços e tempos necessários para oportunizar os encontros de discussão e sistematização do planejamento pedagógico. Nóvoa (1995) afirma que as reuniões pedagógicas são espaços privilegiados para estudo, reflexão, socialização de experiências, avaliação, planejamento e tomada de decisões.

37. Os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos constituem o bloco pedagógico da alfabetização e letramento e não devem ser passíveis de interrupção voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010).

38. Progressão continuada envolve planejamento, práticas avaliativas e ações pedagógicas adequadas à diversidade dos discentes, propiciando uma significativa construção de conhecimentos através de ciclos de aprendizagem.



A gestão pedagógica representa o principal pilar da gestão escolar, dessa forma, é necessário o fortalecimento da gestão compartilhada entre professores, gestores e coordenadores pedagógicos, e cabe a eles estarem atentos à realidade que os cerca no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões conduzidas à luz da proposta de caráter qualitativo, com estudo bibliográfico e análise documental demonstram que o processo de redemocratização do Brasil trouxe mudanças significativas para a educação no país através da aprovação e promulgação da Constituição Federal de 1988. A garantia de educação como direito passa a ser responsabilidade compartilhada entre entes federados e sociedade.

É no bojo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em dezembro de 1996, que são definidas determinações e indicações acerca da gestão democrática. A descentralização e a autonomia correspondem a processos de democratização que tem como centro a prática democrática. Para Lück (2006, p.44), a gestão educacional cultiva as relações democráticas e de autonomia nas relações de trabalho como forma de promover o desenvolvimento do ensino.

As reformas educacionais, as políticas públicas e as proposições legislativas vêm aliadas ao reconhecimento e fortalecimento do movimento de democratização da gestão escolar. As mudanças educacionais necessitam ser gestadas no âmbito da escola pública e é nesse sentido que a gestão escolar se constitui como coautor do processo educacional fazendo valer o fim democrático em prol da qualidade da educação.

Ademais, a progressão continuada precisa deixar de ser tratada como um “regime” e passar a ser vista como um dos objetivos da escola, como uma prática tocante ao trabalho docente, uma condição essencial para o desenvolvimento dos alunos e como um instrumento de resistência e apoderamento para reivindicar condições adequadas a sua implementação e funcionamento.



Para finalizar, salienta-se a relevância o papel da gestão escolar para o sucesso da implementação das políticas públicas educacionais. Certamente uma postura comprometida com o ensino de qualidade e pautada na ação participativa e democrática conduz para o êxito do ato pedagógico, razão de ser da escola.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 5 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. *Lei nº 11.114/05*, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos. 6o, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. 2005.

BRASIL. *Lei nº 11.274/06*, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos*. CNE nº 7, de 14 de dezembro de 2010.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Progressão Escolar e Avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização: ano 03, unidade 08 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Brasília: MEC, SEB, 2012.

DEMO, Pedro. *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*. Porto Alegre: Mediação. 2004.



DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

FLICK, U. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 3ª ed. Porto Alegre. Artmed, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LIBÂNEO, J.C. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LÜCK, H. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Série cadernos de gestão, v. 1. Petrópolis: Vozes, 2006.

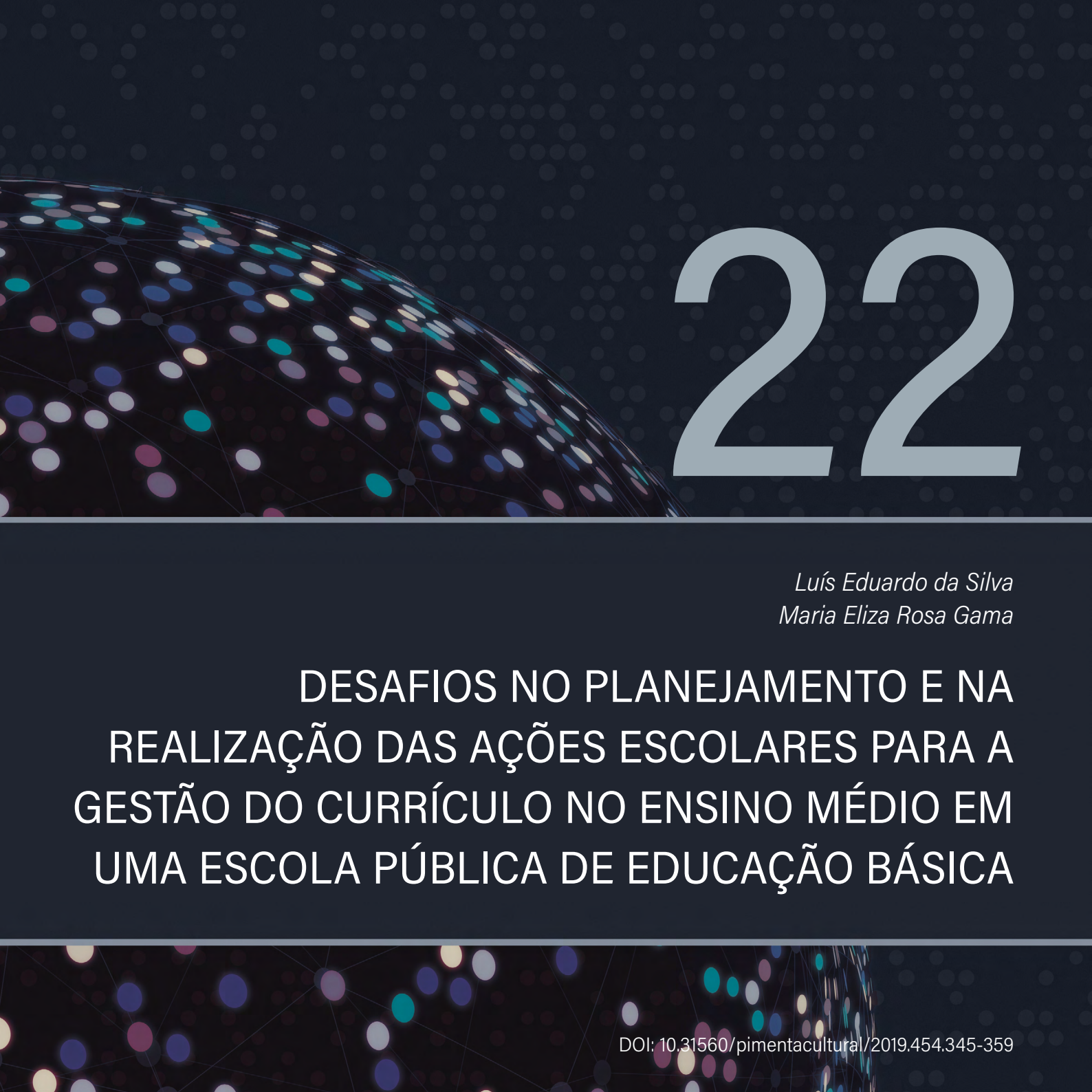
LÜCK, H. A. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

NÓVOA, Antônio (org.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995.

SANDER, B. *Gestão educacional Concepções em disputa*. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 15 jun. 2017.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2006.





22

*Luís Eduardo da Silva
Maria Eliza Rosa Gama*

DESAFIOS NO PLANEJAMENTO E NA REALIZAÇÃO DAS AÇÕES ESCOLARES PARA A GESTÃO DO CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

INTRODUÇÃO

Este texto constitui um recorte de uma pesquisa desenvolvida, entre os anos de 2015 a 2017, no curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de educação básica da rede estadual no Rio Grande do Sul que passou por um processo de implementação de uma política educacional voltada à reestruturação curricular do Ensino Médio no período de 2011 a 2016.

Dentre as principais características dessa política destacamos a inserção de um novo componente curricular, denominado Seminário Integrado, e a organização das disciplinas por áreas do conhecimento na perspectiva da integração curricular. Algumas alterações foram realizadas na proposta original da política, durante a implementação da mesma, no sentido de recontextualizá-la às realidades dos estabelecimentos escolares. No processo de recontextualização

[...] inicialmente há uma descontextualização, pois alguns textos são selecionados em detrimento de outros, bem como são trazidos de um contexto de questões e relações sociais distintas para outro. Essa descontextualização muda a posição do texto em relação a outros textos, práticas e situações. Simultaneamente há um reposicionamento e uma refocalização. Nesse processo, o texto é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização. (BERNSTEIN, 1996, apud LOPES, 2002, p. 158).

Percebemos que, na implementação da reestruturação curricular do Ensino Médio, ocorreu um processo de recontextualização da proposta inicial dessa política educacional. Entendemos assim visto que alguns aspectos da proposta inicial passaram por modificações durante a implementação no contexto escolar. Algumas dessas mudanças foram realizadas pelos órgãos gestores estaduais. Outros aspectos foram redimensionados pelos docentes e equipe diretiva, por motivos diversos, como adequar a



proposta ao contexto escolar, ou por diferentes interpretações da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio, ou ainda como uma forma de resistência diante de mais uma reforma implementada pelo governo após tantas outras reformas frustradas.

A necessidade de recontextualização da política instigou a pesquisa à definição de um objetivo geral, que consistiu em sinalizar possibilidades e limitações para a organização e desenvolvimento do trabalho docente no Ensino Médio visando efetivar a integração curricular. Na perspectiva de alcançar tal objetivo, definimos algumas questões de pesquisa que buscamos responder ao longo do processo investigativo: 1) *Como se caracterizam os processos de planejamento e realização das ações do trabalho docente para a elaboração e desenvolvimento do currículo no Ensino Médio em uma escola pública de educação básica?*; 2) *Como se caracterizam os processos de planejamento e realização das ações escolares para a gestão do currículo no Ensino Médio em uma escola pública de educação básica?*; 3) *Como as políticas educacionais para o Ensino Médio implicam os processos de planejamento e realização das ações escolares e das ações do trabalho docente para a elaboração e desenvolvimento do currículo em uma escola pública de educação básica?*.

Um dos principais desafios provocados no processo de recontextualização dessa política educacional constituiu na dificuldade em realizar a integração curricular. Deste desafio surgiu a problemática de pesquisa do estudo, que foi vivenciada no cotidiano escolar pelo pesquisador no exercício de seu trabalho como docente no Ensino Médio, gerando assim o seguinte questionamento: que condicionantes são percebidos na organização e realização do trabalho docente para a implementação de uma proposta de currículo integrado no Ensino Médio em uma escola pública de educação básica?

Nosso objetivo neste texto é apresentar os desafios encontrados pela gestão escolar no processo de planejamento e realização das ações escolares visando atender as mudanças da política educacional em questão. As ações escolares representam ações propostas, organizadas e geridas



pela equipe diretiva, voltadas para a gestão do currículo na perspectiva da integração curricular, temática foco nesta investigação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No contexto desse estudo, percebemos políticas públicas como

[...] o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. (HÖFLING, 2001, p. 31).

Ball (2011), citando Elmore (1996), menciona a partir de sua perspectiva alguns aspectos em relação às políticas públicas educacionais:

Políticas de reforma educacional [e eu acrescentaria, a pesquisa sobre políticas educacionais - SJB] tipicamente incorporam três conceitos distintivos: a) que o mais novo conjunto de reformas políticas automaticamente é precedente sobre todas as outras políticas sob as quais o sistema operou; b) que as reformas políticas emanam de um nível singular do sistema educacional e incorporam uma mensagem singular sobre o que as escolas deveriam fazer de maneira diferente; e c) que as reformas políticas deveriam operar mais ou menos da mesma maneira independentemente de sua implementação. (ELMORE, 1996, apud BALL, 2011, p. 34 e 35).

Especificamente em relação à pesquisa em política educacional, esta tem apresentado várias “posições, estilos e preocupações posicionadas diferentemente em relação aos processos e métodos da reforma e em relação às tradições e práticas das ciências humanas”. (BALL, 2011, p. 34). Nesse sentido, as pesquisas em política educacional têm adotado diversas perspectivas, posicionamentos e posturas na produção de novos conhecimentos nessa área. A partir do contexto desta investigação, que está situada também em um contexto de pesquisa em políticas educacionais, torna-se relevante a explicitação de algumas concepções e posicionamentos no campo da pesquisa.



Desta forma, esse estudo foi realizado na perspectiva da política do conhecimento, a qual considera que: “o problema somente pode ser entendido na complexidade” de suas “características relacionais”; “uma abordagem sócio-histórica na pesquisa pode iluminar lutas culturais e ideológicas nas quais a escolarização está localizada”. (GRACE, 1995, p. 3, apud BALL, 2011, p. 34). Em relação a essa perspectiva, serão apresentados, de forma resumida, os principais aspectos e concepções que constituem a pesquisa em política educacional (BALL, 2011).

Pesquisa orientada pela política: considera o funcionamento e organização das instituições escolares afetados de alguma forma pelas políticas públicas, e não simplesmente como “algo fora de seus contextos relacionais”. (BALL, 2011, p. 36). Na escola pesquisada, a implementação da política de reestruturação curricular do Ensino Médio promoveu mudanças no trabalho docente e escolar. Assim, ao organizar e realizar a pesquisa, levamos em consideração aspectos de mudança, sobretudo aqueles que acreditamos interferir no desenvolvimento da integração curricular.

Focos múltiplos: considera a possibilidade de haverem outras políticas educacionais em vigor que estejam influenciando o contexto escolar ou até mesmo interferindo a fixação de outras políticas. Nesse aspecto, percebemos que a política de reestruturação curricular do Ensino Médio sofreu influências das DCNEM (BRASIL, 2012), quando esta ainda estava sob a forma de projeto. Dentre outros aspectos, a organização das disciplinas em áreas do conhecimento e a integração curricular já estavam previstas no projeto das DCNEM (BRASIL, 2012). Desta forma, esta normativa interferiu no funcionamento e organização do contexto escolar antes mesmo de entrar em vigor.

Níveis múltiplos: considera que a realização da política em cada instituição escolar tende a ocorrer de formas distintas, devido ao fato de cada estabelecimento apresentar diferentes “condições, recursos, histórias e compromissos locais”. (BALL, 2011, p. 37). Acreditamos que a realização desta pesquisa sob a perspectiva de um estudo de caso se justifica no fato de cada instituição escolar apresentar características específicas que tornam o contexto pesquisado único.



Temporal: considera que alguns problemas atuais em educação podem configurar manifestações de contradições históricas. (GRACE, 1995, apud BALL, 2011, p. 38). Nesse aspecto, pensando no foco desta pesquisa, que é a integração curricular, entendemos que: a disciplinarização promovida historicamente provocou a compartimentação dos conhecimentos e uma fragmentação do processo de ensino-aprendizagem; a dificuldade histórica em estabelecer a integração entre professores e disciplinas está relacionada, entre outras coisas, a aspectos típicos da profissão docente e da maneira como a estrutura escolar está organizada. O desenvolvimento de um currículo integrado pode minimizar a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, mas para superar esse desafio precisamos considerar a dificuldade histórica de integrar docentes e disciplinas.

Níveis Global e Local: considera a importância da contextualização da política educacional a nível mundial, nacional, regional e local.

Envolvimento total: considera importante o inter-relacionamento de teorias para interpretar o processo político e os efeitos da política, além de assumir que a educação é influenciada por um contexto socioeconômico mais amplo. Nesse caso, é pertinente expormos que o estado do Rio Grande do Sul encontra-se em um momento difícil, está passando por um período de crise financeira e institucional, que afeta diretamente o funcionalismo público estadual, inclusive os professores, por meio de parcelamento de salários, redução no número de profissionais atuando nos cargos de apoio administrativo e pedagógico, cortes de recursos, dentre outros. Essa situação já dura pelo menos três anos e acreditamos que influencia diretamente no funcionamento e organização do trabalho escolar e docente.

Uma ética de pesquisa: considera a teoria importante para a pesquisa, pois “ela oferece uma localização potencial para os discursos prevalentes das políticas e uma forma de luta contra a incorporação”. (BALL, 2011, p. 44).

Incluindo as pessoas nas políticas: considera que as políticas “colocam problemas para seus sujeitos, [...] que precisam ser resolvidos



no contexto”, onde respostas precisam ser elaboradas, “contrapostas ou balanceadas por outras expectativas, o que envolve algum tipo de ação social criativa”. (BALL, 2011, p. 45). Além disso, “é preciso pensar sobre o engajamento com as identidades social e coletiva dos sujeitos de pesquisa - o “professor”, os “pais”, o formulador de política; seus gêneros, classe, raça, sexualidade e habilidade física”. (BALL, 2011, p. 47).

METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa foram adotadas metodologias baseadas nos aportes da pesquisa qualitativa, por ser a mais apropriada na compreensão do objeto deste estudo, visto que este ocorreu em um contexto complexo caracterizado pela escola e pela sociedade, além de ser construído por diversas relações entre seres humanos repletos de subjetividades. (FLICK, 2009, p. 23-25).

Desenvolvemos a pesquisa por meio das seguintes etapas: elaboração dos roteiros de coleta para grupos focais e entrevistas, contato com os sujeitos de pesquisa e organização dos grupos focais, realização dos grupos focais, realização das entrevistas individuais, transcrição dos dados verbais e análise dos dados.

Foram organizados cinco Grupos Focais com 08 professoras regentes que estavam atuando em turmas do ensino médio no turno da tarde na escola pesquisada. Neste caso, os sujeitos de pesquisa foram divididos em dois subgrupos, com 04 pessoas cada, de acordo com a disponibilidade de horário de cada um, formando o que chamamos de subgrupo A e subgrupo B. Houveram dois encontros com cada subgrupo, separadamente, totalizando 4 encontros, e um quinto encontro com todos os 8 sujeitos juntos, no mesmo Grupo Focal.

Utilizamos guias de tópicos semiestruturados como roteiro dos grupos focais, caracterizados por um conjunto de questões, que visam provocar e sustentar as discussões dos grupos focais. (BARBOUR, 2009,



p. 113). Realizamos três entrevistas individuais com membros da equipe diretiva, no caso a coordenadora pedagógica e a vice-diretora do turno da tarde e com a diretora do estabelecimento escolar. Os Grupos Focais e as entrevistas foram registrados por meio da gravação do áudio. Além disso, algumas observações foram anotadas em um caderno após o término dos encontros. Os áudios gravados foram arquivados em pastas digitais, divididos e nomeados de acordo com o Grupo Focal e a entrevista correspondente. A transcrição dos áudios dos Grupos Focais e entrevistas foi realizada manualmente, em arquivos digitais, organizada linha a linha em tabelas, de modo que a sequência de linhas transcritas está de acordo com a ordem das falas dos sujeitos nos áudios. Estabelecemos, previamente, “nomes códigos”, fictícios, escolhidos aleatoriamente para denominar cada professora que participou dos grupos focais e das entrevistas.

Iniciamos a análise dos dados organizando as falas em tabelas de codificação, as quais utilizamos para realizar a “codificação qualitativa”, que consiste na “primeira etapa para passarmos dos enunciados reais presentes nos dados à elaboração das interpretações analíticas” (CHARMAZ, 2009, p. 69). Nesse sentido, ao mesmo tempo em que elaboramos os códigos, já sinalizamos possíveis categorias, que foram definidas posteriormente. Além disso, os nossos códigos possuem um caráter descritivo e interpretativo. Descritivo porque, a partir das falas, nos dizem um conjunto de características do contexto escolar, e interpretativo no sentido de que o código já representa o início da interpretação do que os dados podem estar significando no contexto investigado.

Após o término dessa etapa, elaboramos as categorias de análise a partir dos códigos e estabelecemos uma cor diferente para cada categoria. Utilizamos os mesmos arquivos da análise, com as tabelas de codificação, para iniciar a categorização dos códigos, identificando-os por meio de diferentes cores. A partir da releitura dos códigos de cada categoria iniciamos a organização da fase final da análise da pesquisa, realizada por meio da produção textual com nossas percepções e interpretações acerca do contexto pesquisado.



ANÁLISES

A respeito do planejamento coletivo das ações escolares, este ocorre nas “reuniões que tem no começo do ano” (Vera, Entr1 - 2), onde são planejadas “ações em conjunto para poder desenvolver durante o ano” (Camila, Entr2 - 2). A equipe diretiva percebeu que houve poucos momentos de planejamento coletivo na escola, afirmando que “esse espaço de reuniões deveria ter acontecido mais” (Débora, Entr3 - 3). Nesse sentido, relata que “faltou tempo destinado para essa orientação, esse auxílio para os professores”, que “precisavam ter mais tempo para reuniões, para planejamento, e foi o que não aconteceu” (Débora, Entr3 - 3).

A escola realiza algumas reuniões durante o ano. As professoras afirmaram que os poucos momentos reunidos são utilizados para transmitir notícias e recados, não há espaço nas reuniões para os docentes colocarem suas opiniões e conversar sobre o trabalho realizado, não há diálogo entre professores e equipe diretiva. Uma das professoras lembrou da recente reformulação do regimento escolar, colocando que os professores participaram desse processo de maneira passiva, sem ter espaço para sugerir proposições (GF1 - 128 a 135).

As professoras colocaram que percebem que não há coerência e unidade no planejamento escolar realizado nos três turnos, além de relatarem que, no decorrer do ano letivo, as orientações da equipe diretiva se originam e são repassadas aos professores de forma fragmentada. Percebemos que, na visão das professoras, a incoerência e falta de unidade no planejamento realizado de forma geral na escola gera como consequência uma fragmentação do planejamento e realização das ações do trabalho docente, dificultando também a realização da integração entre as disciplinas.

Quanto aos tempos utilizados para organizar as atividades extra-classe desenvolvidas na escola, isso ocorre no período correspondente à carga horária de trabalho do professor, no seu turno de trabalho na escola. A



equipe diretiva relata que busca “integrar no turno de trabalho do professor, para justamente não pesar ainda mais, eles já estão sobrecarregados de trabalho” (Camila, Entr2 - 24).

O planejamento das atividades extraclasse ocorre por meio de reuniões “da coordenação do evento com os professores, durante o período de aula” (Heloísa, GF1 - 164). Durante essas reuniões, “o aluno fica trabalhando e os professores se reúnem por um momento, depois voltam para a sala de aula” (Heloísa, GF1 - 164).

O momento em que ocorrem essas reuniões são definitivamente inadequados, pois demandam o tempo que é destinado à carga horária de aulas dos alunos. Observamos ainda a precariedade com que são desenvolvidas as ações escolares, em virtude também da incompatibilidade de horários e indisponibilidade de tempo para a realização de reuniões, nas quais os professores contribuem, mas precisando deixar os alunos estudando sozinhos em sala de aula.

Percebemos, desta forma, que um dos principais desafios referentes ao planejamento das ações escolares se refere ao tempo insuficiente para organização de planejamento coletivo entre professores. Em parte, isso se deve ao fato dos professores não cumprirem as horas-atividades na escola, reduzindo o tempo e as possibilidades de organização para um planejamento coletivo. Por outro lado, entendemos que não há boas condições de trabalho no que diz respeito ao tempo para planejamento, seja entre professores ou da equipe diretiva. Além disso, a estrutura e os recursos escolares não atendem a demanda necessária para gerir o grande número de professores que atuam no Ensino Médio.

A equipe diretiva mencionou alguns recursos que são utilizados na realização das ações escolares. A coordenadora pedagógica relatou utilizar pouco as tecnologias nessas ações realizadas na escola (Camila, Entr2 - 32). A diretora mencionou buscar o auxílio na internet para sanar as dúvidas que surgem durante a realização das ações na escola, além de utilizar



recurso telefônico para sanar as dúvidas junto à coordenação regional de educação (Débora, Entr3 - 28). Afirmou ainda contar com a ajuda de órgãos como o conselho tutelar, promotoria e coordenação regional de educação para resolver os problemas e sanar as dúvidas que surgem durante a realização das ações na escola (Débora, Entr3 - 30).

A equipe diretiva não usa comumente recursos tecnológicos no processo de planejamento e realização das ações escolares. Nesse sentido, percebemos mais um grande desafio para a gestão escolar, promover formação continuada para docentes e equipe diretiva a respeito do uso de novas tecnologias no planejamento e gestão escolares.

Segundo a equipe diretiva e professoras, o processo de reestruturação curricular do Ensino Médio na escola também foi marcado pela resistência de alguns docentes. As professoras afirmaram que “foi bem difícil essa fase inicial (...), porque muitos professores também não queriam trabalhar com esses projetos, achavam que era uma bobagem” (Heloísa, GF3 - 66). Elas ainda relataram que lembram “de colegas que diziam “ah, eu vou dar a minha matéria e terminou!”, “não vou fazer!”, “nada de projeto!”, ou “não dá certo!”, ou “não consigo!” (Heloísa, GF3 - 66). Ao mesmo tempo a professora sinaliza que houve maior resistência no início do processo, sugerindo que com o passar do tempo esse movimento foi diminuindo. Por outro lado, uma professora da equipe diretiva é mais enfática em seus relatos,

“Existe oposição, (...) a nossa escola não é a mais forte nesse sentido, mas os professores não acreditam muito. Talvez pela própria infraestrutura que o estado tem e oferece, eles não acreditam na realização desta proposta. Isso sempre foi, houve, como que eu vou dizer, não é um boicote, mas assim, não, não, não se abraçou a causa, porque não se acredita nessa forma de trabalho. Então, isso complicou bastante” (Camila, Entr2 - 8).

Além do movimento de resistência por parte de alguns professores apontado pela equipe diretiva, há ainda outra questão que gostaríamos de destacar. A professora percebe que alguns docentes não se empenharam em realizar as ações propostas pela política de reestruturação curricular do Ensino Médio pelo fato de não acreditarem nessa forma de trabalho. Ela acredita que esses professores adotaram essa postura passiva, prova-



velmente, devido às condições de trabalho que lhes são oferecidas pelo estado, com as quais não teriam possibilidade de realizar a proposta. Assim, alguns professores resistiram em tentar realizar a proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio porque o estado não disponibiliza condições suficientes para implementá-la.

Houve resistência dos docentes à implementação da política educacional, caracterizando uma cultura da negação das políticas em curso. Este desafio também é percebido quando são apresentadas propostas de trabalho inovadoras, que sugiram mudanças no *status quo* institucional, na cultura institucional, demonstrando haver certos elementos culturais mais dificilmente mutáveis. Acreditamos que um desses elementos diz respeito à inconsistência da cultura do trabalho docente coletivo, que está relacionada com o fato histórico dos professores exercerem seu ofício em sala de aula de maneira individual, incomodando-se com a presença ou interferência de outros professores nesses momentos.

A formação continuada geralmente ocorre em um período único, durante o recesso escolar. Os professores que trabalham em outra escola podem optar em qual instituição realizar a formação (Vera, Entr1 - 44/46). Algumas professoras demonstraram sentir necessidade de formação continuada sobre o uso de tecnologias nas aulas (Isadora, GF3 - 438). As professoras regentes percebem a necessidade de haver mais momentos de formação continuada, e que estas ocorram no contexto da escola, estabelecendo relações da teoria com a prática em sala de aula. Consideram que as formações realizadas dão muita ênfase em questões teóricas, estabelecendo pouca relação com a realidade da prática e, por serem desconectadas do contexto da prática, não estão alcançando as reais necessidades formativas percebidas pela maioria dos professores.

As professoras relataram que

“Deveria ter mais formações, mas (...) teriam que ser mais, dentro do nosso contexto na prática, dentro da sala de aula. Porque o que eu vejo assim, que acontece nas nossas formações, elas tem muita teoria. (...) Eu saio às



vezes das formações frustrada. (...) Porque daí parece que na teoria tudo vai funcionar. E quando está dentro da sala de aula, a gente sabe que nem tudo funciona. Então, eu acho que deveria ter formações que trouxessem mais práticas para que a gente pudesse utilizar dentro da sala de aula, dentro do nosso contexto" (Bianca, GF3 - 447 a 453).

"Tipo assim, minicursos. (...) Para cada área. Para cada disciplina. (...) Oficinas" (Heloísa GF3 - 455 a 460).

Concordamos com as professoras no sentido de que percebemos também que a maior parte dos cursos de formação continuada realizados, geralmente no período de recesso escolar, desvinculados do contexto da prática, puramente teórico, ou até mesmo com momentos de "descontração" de palestras motivacionais, não estão conseguindo atender à demanda formativa dos professores em sala de aula.

No entanto, quando as professoras sugerem "mais práticas para que a gente pudesse utilizar" e "oficinas", nos parece que elas estão percebendo o processo formativo contínuo quase como uma formação técnica. Consideramos que esse tipo de formação poderia ser pertinente também ao trabalho docente em certas ocasiões. Entretanto, se toda a formação possuir caráter técnico, a profissão docente estaria sendo percebida como uma profissão técnica. Não consideramos a profissão docente desta forma, mas sim como um ofício em que o profissional, no caso, o professor, precisa estar preparado tanto para planejar quanto para realizar a própria prática, considerando os diversos fatores condicionantes do seu trabalho. Nesse sentido, é importante que o professor realize constantemente um processo de analisar e pensar sobre a própria prática, visando adequá-la às mudanças que ocorrem a todo o momento na sala de aula, na escola e na sociedade.

O afastamento entre teoria e prática gerado pelo formato atual de formação continuada poderia ser minimizado, ou revertido, por meio da formação continuada no contexto de trabalho, sob orientação de algum especialista ou pesquisador da área de educação. Formação como esta foi amplamente solicitada pelas professoras. Possivelmente, isso proporcionaria na escola momentos de pensar sobre a própria prática, tanto a nível individual



quanto coletivo. Acreditamos que desta forma, de fato, haveria uma reaproximação entre teoria e prática, envolvendo ainda o contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os desafios encontrados no planejamento e realização das ações escolares, destacamos: tempo insuficiente para organização de planejamento coletivo entre professores; estrutura e recursos escolares não atendem à demanda necessária para gerir o grande número de professores que atuam no Ensino Médio; resistência dos docentes à implementação da política educacional, caracterizando uma cultura da negação das políticas em curso; inconsistência da cultura do trabalho docente coletivo; professores não cumprem as horas-atividades na escola, reduzindo o tempo e as possibilidades de organização para um planejamento coletivo; demanda de formação continuada para docentes e equipe diretiva a respeito do uso de novas tecnologias no planejamento e gestão escolares.

Entendemos que a gestão escolar poderia realizar algumas ações no sentido de promover inovações na organização do trabalho escolar: I) a escola possui boa infraestrutura e bons recursos, necessitando reorganizá-los e mantê-los em funcionamento; II) promover processos de formação continuada acerca do planejamento e realização das ações escolares e docentes na perspectiva da integração curricular; III) realizar reuniões coletivas por área do conhecimento na escola em horas-atividades durante a carga horária de trabalho dos professores; IV) criação de grupos virtuais de discussão e troca de informações para planejamento coletivo. Acreditamos que estas ações proporcionariam diferentes possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho docente e escolar de maneira coletiva e que busque alcançar a integração curricular, pois a chave da inovação na educação pode estar em novas formas de organizar os recursos que já temos disponíveis.



REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.) *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BARBOUR, R. *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394/96*. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

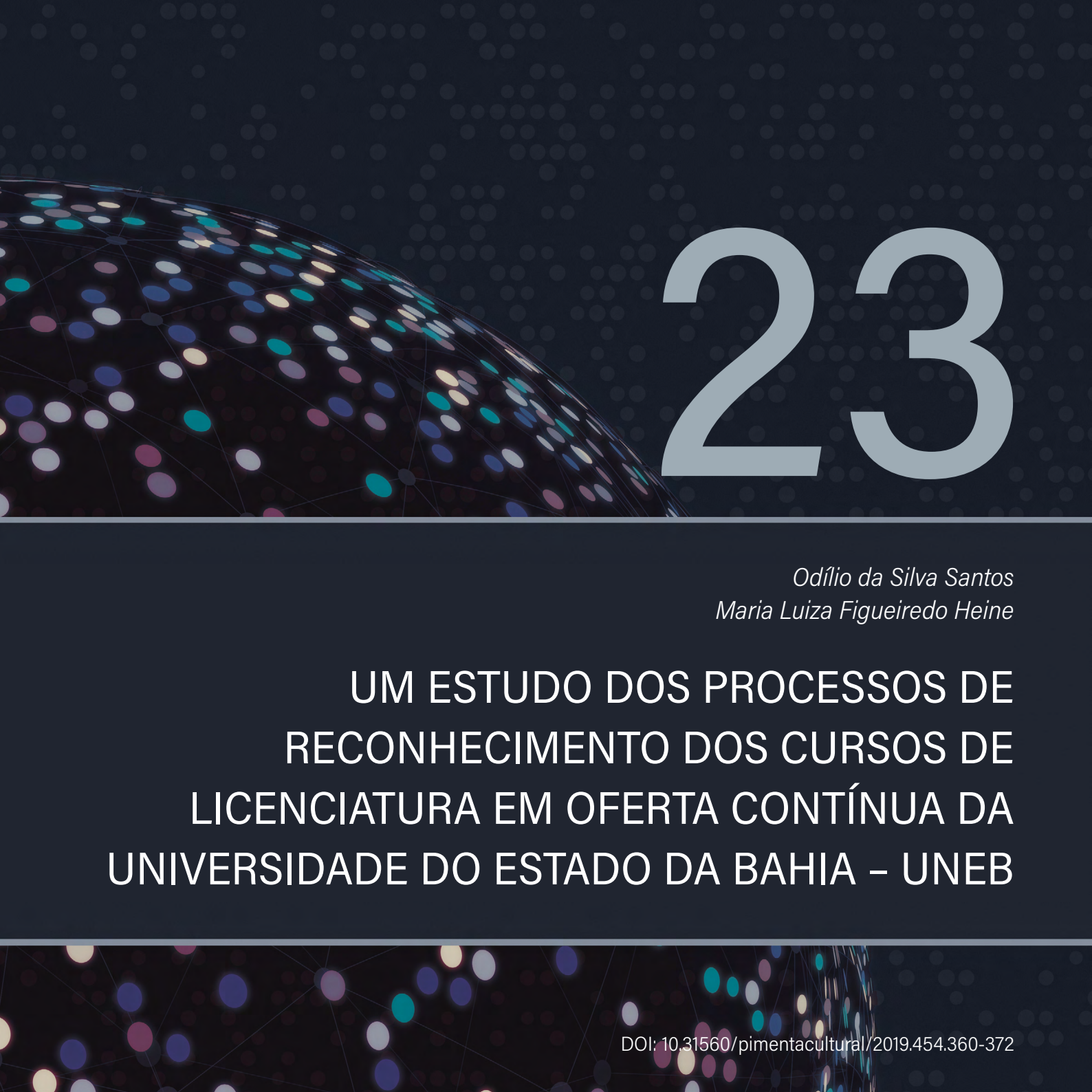
CHARMAZ, K. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed; 2009. p. 67-105.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, Artmed, 2009.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LOPES, A. C. Parâmetros curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.) *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 145-176.





23

Odílio da Silva Santos
Maria Luiza Figueiredo Heine

UM ESTUDO DOS PROCESSOS DE RECONHECIMENTO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM OFERTA CONTÍNUA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

INTRODUÇÃO

O artigo intitulado Um Estudo dos Processos de Reconhecimento dos Cursos de Licenciatura em Oferta Contínua da Universidade do Estado da Bahia elenca o papel da Assessoria Técnica para Assuntos de Implantação e Reconhecimento de Cursos (ASTEP) - setor da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) referente aos trâmites dos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação “Licenciaturas em Oferta Contínua”, elaborados pelas Coordenações de Colegiado dos Cursos da UNEB e encaminhados ao Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE) para avaliação e credenciamento.

Os cursos oferecidos pela UNEB abrangem diferentes áreas de conhecimento. São eles: os de formação de professores que preparam profissionais para o exercício da docência ou pesquisa, os bacharelados que titulam os concluintes para exercerem atividades técnico-profissionais ou desenvolverem pesquisas e os tecnólogos que apresentam abordagens mais focadas na área escolhida.

Enquanto unidade organizacional autônoma, o principal desafio da UNEB, assim como das demais Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, é melhorar constantemente os resultados dos seus cursos de graduação perante as avaliações internas e externas. Logo, todas as IES têm em comum a busca e o gerenciamento para manter e alcançar índices satisfatórios através de procedimentos formais.

Nessa perspectiva e de acordo com a concepção de Marina Marconi e Eva Maria Lakatos (2003), os procedimentos formais são como métodos de pensamento reflexivo que demandam tratamento científico e se estabelecem no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. Assim, por meio de uma pesquisa aplicada junto aos Coordenadores de Colegiado dos cursos de licenciatura da UNEB,



sinalizamos os procedimentos utilizados na regulação e supervisão dos cursos de graduação da UNEB.

Por se tratar de uma Universidade multicampi, presente em todo território baiano, a UNEB atualmente oferece 44 (quarenta e quatro) cursos de graduação contínua, com 135 (cento e trinta e cinco) opções distribuídas em seus 29 (vinte e nove) Departamentos. O acompanhamento destes cursos por parte da ASTEP é técnico, quantitativo e compete a requisitos burocráticos estabelecidos pela Resolução nº 51/2010 do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE).

Considerando as competências e procedimentos adotados pela ASTEP junto aos Coordenadores de Colegiado dos cursos de licenciatura da UNEB, surgiu o seguinte problema: como sistematizar o processo de regulamentação dos cursos de graduação na modalidade de licenciatura oferta contínua submetidos à avaliação do Conselho Estadual de Educação da Bahia? Assim, o objetivo deste trabalho foi identificar a percepção dos Coordenadores de Colegiado quanto ao processo de regulamentação dos cursos de graduação na modalidade de licenciatura oferta contínua, submetidos ao Conselho Estadual de Educação. Já os objetivos específicos foram: conhecer o exercício das atividades da Assessoria Técnica para Assuntos de Implantação e Reconhecimento de Cursos – ASTEP; estudar o desenvolvimento dos cursos de licenciaturas em oferta contínua em parceria com os Colegiados de Cursos e Conselhos Competentes e compreender o fluxo da elaboração dos projetos de reconhecimento dos cursos de licenciaturas em oferta contínua por parte dos Colegiados de Cursos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Jesus Barros e Neide Lehfel'd (2000, p.78), a pesquisa aplicada tem como motivação a necessidade de produzir conhecimento para aplicação de seus resultados com o objetivo de “contribuir para fins



práticos, visando à solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade".

Para Marilena Chauí (2003), a Universidade é uma instituição social e, como tal, exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Nesse sentido, este trabalho fez uma reflexão em relação à importância da regulação dos cursos de licenciaturas da UNEB em oferta contínua. Com isso, este trabalho *não servirá apenas para gerar um novo conhecimento*, aumentando o que já está disponível, *mas também para aplicá-lo na prática, intervindo no mundo real* da UNEB.

A função da pesquisa, por mais abstrata que nos possa parecer, é a interpretação do que vivemos e, conseqüentemente, para o conhecimento, uma prática social (SANTOS, 2004). Já para Chauí (2003), a pesquisa é um *survey* de problemas, dificuldades e obstáculos para a realização de um objetivo, e um cálculo de meios para soluções parciais e locais para problemas e obstáculos locais. Dessa forma, por meio das estruturas do pensamento e do contexto social, aprimoramos o processo de construção e reconstrução das ações utilizadas pela ASTEP nos cursos de graduação (licenciaturas) que são regulamentados pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia. Entendemos que o enfrentamento conseqüente requer de um lado uma política global que conduza a Universidade e possibilite o desenvolvimento social dentro dos territórios de identidade em que atua. E, por outro lado, deve-se pensar também em investimentos na qualificação de professores, laboratórios e bibliotecas, o que implicam na reflexão sobre o empenho na luta por um ensino superior de qualidade, que abranja a totalidade de uma educação pública, gratuita e satisfatória.

De acordo com Carlos Cury (2002, p.197),

[...] por políticas focalizadoras, com especial atenção ao ensino a fim de selecionar e destinar os recursos para metas e objetivos considerados urgentes e necessários. Tais políticas vieram justificadas por um sentido, por vezes satisfatório, do princípio da equidade como se este fosse substituto da igualdade.



A avaliação dos cursos de graduação das Universidades Estaduais no Estado da Bahia, como já ressaltada anteriormente, é realizada pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia, conforme a Lei Estadual nº 7308 que reorganiza o Conselho Estadual de Educação e dá outras providências. É uma etapa do processo de ensino cujo objetivo é garantir a qualidade dos cursos, evidenciar posturas e escolhas metodológicas, bem como o resultado dos objetivos educacionais. Nesse contexto, para que os cursos de licenciaturas da UNEB tenham uma efetiva avaliação por parte do CEE e da sociedade como um todo, deve-se agir pensando principalmente no papel importante que os currículos dos cursos de licenciatura têm para a comunidade acadêmica. Para Moacir Gadotti (1979), os currículos dos cursos devem priorizar uma educação multicultural. Assim,

Uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação e, para isso, o educador deve conhecer bem o próprio meio do educando, pois somente conhecendo a realidade desses universitários é que haverá uma educação de qualidade. (GADOTTI, 1979, p. 72).

Já a ideia presente na Lei n.º 10.861/2004, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (BRASIL, 2004), sobre avaliação dos cursos de graduação, é manter, de forma cíclica e global, mesclando diferentes formatos de avaliação e instrumentos, a qualidade do ensino e regular a oferta na Educação Superior.

No entanto, a ASTEP ancora-se em uma metodologia que abrange aspectos técnicos para constituir os desafios de estudar e desenvolver métodos de avaliação com vistas ao reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de forma dinâmica e interativa. As preocupações com a avaliação dos cursos da UNEB são distintas por parte dos seus setores, sendo eles: a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação; a Assessoria Técnica para Assuntos de Implantação e Reconhecimento de Cursos; a Comissão Permanente de Avaliação (CPA) e a Secretaria Especial de Avaliação Institucional (SEAVI). Todos esses setores devem considerar às peculiaridades inerentes aos cursos de graduação e, em especial, nesse trabalho, as licenciaturas de oferta contínua. Avaliamos também os mate-



riais, métodos e instrumentos. Posto isso, aplicamos a afirmação de Jussara Hoffmann (1993, p.69), de que é preciso, coletivamente, “considerar as relações concretas que se travam entre os elementos da ação educativa” como um processo. Já Bernard Charlot (2000), em relação à problemática, faz a seguinte ressalva:

[...] sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das “chances”, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a “crise”, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania. (CHARLOT, 2000, p. 14).

Por sua vez, a pesquisadora Maria Neder (2012) defende a ideia de que os novos elementos avaliativos apenas ressignificam os processos de regulação dos cursos de graduação ao invés de modificá-los substancialmente. Ou seja, os fundamentos epistemológicos não se alteram, o que nos permite trabalhar com diferentes ferramentas.

Sendo assim, a importância do planejamento no âmbito educacional é indispensável, logo: “O ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido. É a previsão inteligente de todas as etapas do trabalho [...]” (LUCKESI, 2003. p. 105).

METODOLOGIA

Na busca por solução de problemas específicos que envolvem verdades e interesse institucional a respeito do acompanhamento da regulação dos cursos de licenciatura pelos Coordenadores de Colegiado, o presente trabalho refletiu sobre o desempenho dos Coordenadores de 06 (seis) cursos de graduação - licenciaturas da UNEB. Partimos da implantação ao reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia, notabilizando seu impacto educacional e, seguindo os caminhos da pesquisa-ação, conduzindo na investigação do objeto para o entendimento da problemática detectada.



Para compor o *corpus* da pesquisa, foram escolhidos os Coordenadores das Licenciaturas em Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras e suas habilitações (Espanhol, Francês, Inglês e Português), Matemática e Pedagogia. Para a prática das análises, foi adotado o método de pesquisa aplicada, que tem como motivação a necessidade de produzir conhecimento para aplicação de seus resultados, visando à solução por hora, imediata, do problema encontrado na realidade. Fábio Appolinário (2004, p. 152) salienta que pesquisas aplicadas têm o objetivo de “resolver problemas ou necessidades concretas e imediatas.” Já Antônio Chizzotti (2005, p.11) afirma que:

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida.

A abordagem desta pesquisa, quali-quantitativa, viabilizou a coleta de dados e informações, adquiridas por meio de um questionário apresentado ao público³⁹ colaborador. Essa técnica apresentou as mesmas questões para todas as pessoas, garantindo o anonimato. A aplicação foi de forma individual e o questionário respondido via e-mail com a utilização da ferramenta *Google Forms*. Nesse sentido, o ato de pesquisar, “significou muito mais do que apenas procurar a verdade: Encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.43).

Para além dos dados coletados, foram analisados também os pareceres dos projetos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos periodicamente enviados aos CEE. Posto isso, pode-se acreditar que, a partir destes elementos conceituais, foi possível definir instrumentos de avaliação de acordo com os encaminhamentos metodológicos e em função dos conteúdos e critérios estabelecidos.

39. O Público desta pesquisa foram 28 (vinte e oito) Coordenadores de Colegiado das Licenciaturas que passaram pelo processo de regulamentação nos últimos 04 anos, período letivo de 2013.1 a 2017.1, dos quais 26 (vinte e seis) responderam ao questionário.



Este trabalho propôs uma ação deliberada visando a uma mudança real, comprometida com um campo restrito, englobado em um projeto mais geral, e submetendo-se a uma disciplina para alcançar os efeitos do conhecimento. Imergindo sobre o fenômeno de interesse em um trabalho de campo, incluiu-se a observação participante, a análise documental e questionários que adentraram para os aspectos técnicos e acadêmicos no âmbito das licenciaturas da UNEB.

O campo de execução desta pesquisa se deu no âmbito da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade do Estado da Bahia, especificamente nos atos e documentos da Assessoria Técnica para Assuntos de Implantação e Reconhecimento de Cursos, correlacionados aos pareceres e recomendações funcionais do Conselho Estadual de Educação da Bahia, referentes às ofertas das graduações em licenciaturas, e na pesquisa realizada junto aos 28 (vinte e oito) Coordenadores de Colegiado dos Cursos de Licenciaturas da UNEB que passaram pelo processo de regulamentação nos últimos quatro anos, período letivo de 2013.1 a 2017.1.

A participação na pesquisa foi voluntária e não houve nenhum gasto ou remuneração resultante dela. A identidade foi tratada com sigilo sem nenhuma identificação. Ressalta-se ainda que os riscos para o participante foram mínimos, mas podemos citar aqui como exemplo a possibilidade do constrangimento de sua resposta no questionário ter exposto algum colega ou superior hierárquico.

A escolha dos sujeitos da pesquisa se deu pela relevância que os Coordenadores de Colegiados das Licenciaturas têm perante o processo de regulação dos cursos que estes por hora coordenam. Os dados produzidos nesta investigação fazem referência ao trabalho que os Coordenadores tiveram na elaboração dos projetos de reconhecimento e renovação de reconhecimentos dos cursos de licenciatura, com auxílio técnico da ASTEP e acadêmico da PROGRAD.

O problema da pesquisa remeteu a seguinte questão: como sistematizar o processo de regulamentação dos Cursos de Graduação na moda-



lidade de licenciatura oferta contínua submetidos à avaliação do Conselho Estadual de Educação da Bahia? Segundo Gil (1991), nem todo problema é passível de tratamento científico. É preciso identificar o que é científico daquilo que não é. Um problema é de natureza científica quando envolver variáveis que podem ser tidas como testáveis. Concentrou-se, então, em identificar no objetivo geral da pesquisa a percepção dos Coordenadores de Colegiado quanto ao processo de regulamentação dos Cursos de Graduação na modalidade de licenciatura oferta contínua submetidos ao Conselho Estadual de Educação.

Seguido dos objetivos específicos, conheceu-se o exercício das atividades da ASTEP; estudou-se o desenvolvimento dos cursos de licenciaturas em oferta contínua em parceria com os Colegiados de Cursos e Conselhos competentes e compreendeu-se o fluxo da elaboração dos Projetos de Reconhecimento dos Cursos de Licenciaturas em oferta contínua por parte dos Colegiados de Cursos.

Visando responder à questão norteadora, ressalta-se aqui a opção pela pesquisa aplicada de cunho quali-quantitativo. Nesse sentido, a ciência busca capturar e analisar a realidade, e é o método que faz com que o pesquisador consiga atingir seus objetivos (DEMO, 1985, p.20). Nessa perspectiva, as abordagens quali-quantitativas configuram a forma mais adequada na investigação do seguimento focalizado e delimitado.

Ao observar a coleta de dados dos sujeitos envolvidos com as atividades de Coordenação de Colegiado dos cursos de licenciatura da UNEB, o questionário respondido conteve 23 (vinte e três) questões. Destas, 05 (cinco) abertas e 18 (dezoito) fechadas, que permitiram ao entrevistado construir a resposta com suas próprias palavras e, também, selecionar entre as questões previamente apresentadas a opção mais próxima de sua opinião.



ANÁLISES DOS DADOS

Por meio da análise do questionário sobre as causas da evasão escolar nos cursos de licenciaturas, foi possível diagnosticar que é preciso aprofundar mais nesse tema que é fundamental para a avaliação dos cursos junto ao Conselho Estadual de Educação. Aqui, 42% dos Coordenadores informaram que os estudos em relação à causa da evasão, acesso e permanência ainda são pouco diversificados.

Entre as proposições levantadas, a que afirmou que as atividades da ASTEP são apenas técnicas e burocráticas durante o processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação presencial foi comprovada pelos Coordenadores de Colegiado. Sobre isso, 50% destes informaram que a relação profissional entre o Colegiado e a ASTEP é muito boa, 31% disseram que são extremamente bem, 15% mais ou menos bem e 4% pouco bem. Já a respeito do atendimento às demandas quando solicitadas pelo Colegiado à ASTEP, 58% dos entrevistados disseram que são muito bem atendidas.

Na questão aberta, a respeito das sugestões para efetivar a excelência nos acompanhamentos dos projetos de reconhecimento e renovação de reconhecimento junto ao Conselho Estadual de Educação, os Coordenadores das Licenciaturas responderam que é necessário implantar uma comissão de acompanhamento que favoreça o trabalho de reconhecimento. Alegaram que só há contato com o Conselho Estadual de Educação nos períodos das visitas para renovação; e que é a equipe da PROGRAD que faz os encaminhamentos e tem maior contato com o Conselho de Educação. Acreditam ainda que é preciso um maior assessoramento técnico da PROGRAD, instruindo efetivamente na elaboração dos projetos e acompanhamento do processo até a publicação em Diário Oficial. É preciso também estabelecer ações mensais de modo a cumprir as exigências necessárias para a renovação do curso, além do apoio dos professores do colegiado e de um funcionário técnico-administrativo para ajudar nas conferências dos atos legais.



Os Coordenadores informaram também que é preciso disponibilizar um acompanhamento ao Coordenador, para que ao chegar ao final do curso já tenha o projeto elaborado. Além disso, necessitam de orientação prévia aos processos de reconhecimento e renovação dos cursos e visita da ASTEP *in loco*, receberem os relatórios e discutirem junto ao Conselho. É preciso, ainda, diminuir o comprometimento do Colegiado com questões administrativas rotineiras na intercomunicação com a Secretaria Acadêmica e a Direção do Departamento, bem como com a Secretaria Geral dos Cursos - SGC.

Contudo, ainda ressaltaram a necessidade de apoio técnico e administrativo específico ao processo de reconhecimento e renovação em cada Departamento da UNEB, além de criar canais de comunicação mais efetivos como: ambientes virtuais de aprendizagem, encontros sistemáticos para discussão e encaminhamentos sobre os cursos e outras ações que possam proporcionar mais aproximações entre as instituições. Ainda assim, precisam da participação de todos os envolvidos para atender as demandas locais; da preparação prévia dos coordenadores quando assumem a função de coordenação; que os docentes indicados para compor a comissão de verificação *in loco* sejam da área do curso e tenham maior agilidade na emissão do parecer de reconhecimento; da formação específica para a construção do Projeto de Reconhecimento ou Renovação; que a PROGRAD/ASTEP continuem com a qualidade de atendimento e acompanhamento; de um especialista que acompanhe o processo constantemente; e de treinamento mais sistêmico e minucioso de todo o processo, tanto para coordenação e secretariado do colegiado, quanto para o corpo docente do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos Pareceres do Conselho Estadual de Educação da Bahia oportunizou formular uma visão externa deste órgão avaliador dos cursos de graduação. Além disso, esses documentos serviram para cortejar os dados obtidos por meio dos questionários com a visão institucional da



ASTEP, anunciado em suas normas internas. As consultas a esses documentos foram feitas com a intenção de explicitar as perspectivas conceituais que justificaram os modelos formativos das Universidades Estaduais, especificamente na Universidade do Estado da Bahia.

Por fim, essa epistemologia permitiu a escolha adequada dos instrumentos de avaliação. Desse modo, também foi necessário esclarecer imprecisões da terminologia empregada, no que se refere ao trabalho Assessoria Técnica para Assuntos de Implantação e Reconhecimento de Cursos (ASTEP), que tem como objetivo fazer o acompanhamento dos cursos de graduação da UNEB de forma a garantir a excelência no processo, pois entendemos a necessidade de discutir as dimensões da avaliação dos cursos de licenciatura que ocorre externamente nos momentos de avaliação, para fins de credenciamento e credenciamento, a fim de sua continuidade e, de modo interno, pela autoavaliação da Universidade do Estado da Bahia.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2004.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação – CEE. Resolução 051/2010. *Lex*: Sala das Sessões, Salvador-Bahia, p. 47-75, 01 jul. 2010.

_____. Lei nº 7308 de 02 de fevereiro de 1998. *Lex*: Legislação Estadual. Salvador, Bahia, 02 Fev. 1998.

BARROS, A. J. S. e LEHFELD, N. A. S. *Fundamentos de Metodologia: um Guia para a Iniciação Científica*. 2 Ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Lex*: Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015.



_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 *Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências.*

CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *A Universidade Pública sob nova perspectiva.* *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2003.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.* 7 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

CURY, C.R.J. A educação básica no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais.* São Paulo: Atlas, 1985.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas.* 8 ed. Série Educação: São Paulo, 1979.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 3a. ed. São Paulo: Atlas. 1991. 158 p.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade.* 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica.* 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. *Metodologia Científica.* 2a. ed. São Paulo: Editora Atlas. 1991. 242 p.

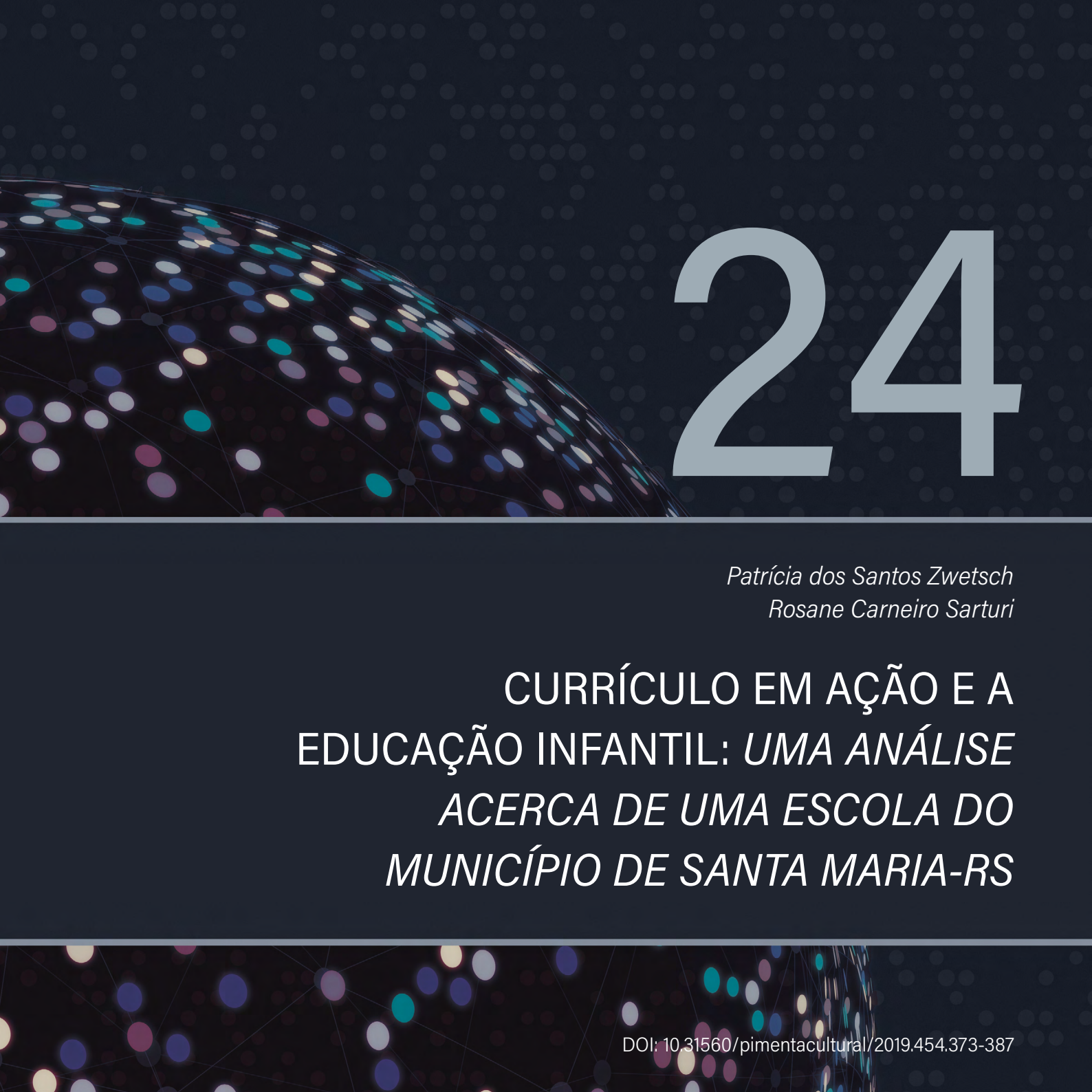
LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições.* 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NEDER, Maria Lucia Cavalli. *Avaliação na educação à distância: significações para Definição 2012.*

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Conhecimento prudente para uma vida decente.* São Paulo: Cortez, 2004.

UNIVERSIDADE do Estado da Bahia. *Regimento Interno.* Salvador 2012. Aprovado pela Resolução CONSU nº864/2011 (D.O.E. 19/20-11-2011), homologada pelo Decreto nº 13.664, de 07-02-2012 (D.O.E. 08-02-2012).





24

*Patrícia dos Santos Zwetsch
Rosane Carneiro Sarturi*

**CURRÍCULO EM AÇÃO E A
EDUCAÇÃO INFANTIL: *UMA ANÁLISE
ACERCA DE UMA ESCOLA DO
MUNICÍPIO DE SANTA MARIA-RS***

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.454.373-387

INTRODUÇÃO

O presente estudo é um recorte de uma dissertação de Mestrado em Educação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no decorrer dos anos de 2016 e 2017. O desenrolar da pesquisa contou com o apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil e estava vinculada ao Grupo de Pesquisa Elos, da UFSM coordenado pela professora Rosane Carneiro Sarturi.

A temática “Currículo em ação e educação infantil”, emergiu a partir da necessidade de compreender a concepção de infância e de currículo, para as crianças de zero a três anos de idade, que frequentam as instituições de educação infantil do município de Santa Maria- RS. Nesta perspectiva enfatiza-se a importância do currículo em ação, pois este articula todos os movimentos e tensões que são vivenciadas diretamente nas instituições e juntamente com as crianças e professores. Essa inquietação provoca diálogos e reflexões acerca das políticas públicas, das práticas pedagógicas e dos espaços e tempos organizados para as crianças nas instituições de educação infantil. Neste sentido Fochi (2015) corrobora salientando que: “A escola de educação infantil, ao longo dos anos, vem representando diversas funções para a sociedade, especialmente para adultos e crianças que fazem parte dessa instituição um espaço de cuidado, de socialização, de aprendizagem e de educação (FOCHI, 2015, p.31)”.

Diante disso, pode-se afirmar que as instituições de educação infantil transcendem o assistencialismo e o cuidado das crianças, sendo permeadas pelas intenções pedagógicas em que se visa o desenvolvimento educacional. Sendo assim, percebe-se a necessidade de um currículo e de políticas curriculares que orientem e direcionem as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças, principalmente as que se encontram na faixa etária de zero a três anos de idade, pois ainda se predomina o cuidado, mas sabe-se que o cuidar e o educar precisam estar entrelaçados.



Quando se destaca o termo currículo⁴⁰ para educação infantil, o mesmo transcende a lista de conteúdos e objetivos, ou seja, o currículo para essa primeira etapa da educação básica é permeado por interações, experiências, brincadeiras e vivências com intencionalidades pedagógicas. Deste modo, salienta-se a importância da organização de um currículo a partir das necessidades e demandas das crianças, ampliando as intenções pedagógicas, mas também tempos e espaços em que as crianças possam viver a infância e ser criança acima de tudo.

Para orientar a pesquisa e a organização do estudo elegeu-se como problema a seguinte questão “Como o currículo em ação está sendo vivido em uma instituição de educação infantil, do município de Santa Maria-RS, considerando as crianças de zero a três anos de idade e as orientações das políticas públicas? ” A partir disso o presente artigo objetiva analisar o processo histórico do currículo, considerando as políticas públicas que orientam a organização deste documento, através de suas repercussões nos movimentos curriculares da educação infantil e na gestão pedagógica do contexto escolar.

Diante desse estudo, verifica-se que o currículo em ação necessita ter como ênfase as crianças e considerar como foco principal o processo de aprendizagem das mesmas, através das experiências, interações, pois o currículo da educação infantil é vida, movimento e intenções. Também se destaca, a importância do professor na gestão pedagógica de sua prática, para assim afirmar que o currículo em ação é algo que está sendo desenvolvido com qualidade, pois é o movimento e a ação pedagógica diretamente com as crianças.

40. Como afirma Barbosa (2010) o termo currículo é utilizado recentemente para a educação infantil, no decorrer dos estudos utilizou proposta pedagógica, para não engessar as ações desenvolvidas na primeira etapa da educação básica. Portanto “[...] tendo em vista que o sentido estrito do termo currículo é hegemônico nos sistemas educacionais, para fazer referência à organização curricular, são usadas várias outras denominações, como proposta político-pedagógica, orientações curriculares, propostas pedagógicas, propostas curriculares, ou seja, expressões mais abrangentes” (BARBOSA, 2010, p. 01).



METODOLOGIA

A metodologia para desenvolver esta pesquisa foi de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso. No decorrer do estudo, utilizou-se dados quantitativos, mas os mesmos não foram produzidos pela autora, pois foram retirados do portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com a intencionalidade de contextualizar a educação infantil tanto de âmbito nacional, estadual, como municipal. Os dados utilizados basearam-se no número de matrículas na educação infantil e de instituições, buscando verificar a quantidade de crianças que possuem o direito a educação assegurado.

O estudo foi desenvolvido em uma instituição pública municipal, de Santa Maria- RS, que atende crianças da educação infantil até os anos finais do ensino fundamental. Esta instituição apresenta uma realidade atípica, das demais do nosso município, pois possui turmas de multi-idade e atende as crianças de zero a três anos, da comunidade em que ela está inserida. Normalmente as crianças nessa faixa etária, são matriculadas em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e não em Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), ou seja, no contexto do município de Santa Maria- RS, encontram-se turmas de pré-escola, em EMEF, mas as turmas de berçário, maternal e jardim são exclusivas das EMEIs.

Escolheu-se esta instituição devido a sua diferenciação na organização dos espaços e tempos da educação infantil, considerando o contexto e a realidade de uma EMEF. Nesta perspectiva, interessou-se por essa realidade, para assim compreender os diferentes movimentos e significados do currículo da educação infantil, buscando as especificidades desta instituição e da primeira etapa da educação básica, ponderando a realidade das crianças de zero a três anos de idade.

Os dados foram construídos por meio de questionários, entrevista e observações participantes na turma de berçário, da instituição caracterizada



anteriormente. Como sujeitos de pesquisa deste estudo, foram definidas quatro professoras da instituição estudada, que desenvolvem ações pedagógicas com as crianças de zero a três anos, e a coordenadora pedagógica. Através deste estudo de caso, foi possível conhecer tanto os movimentos e as tensões curriculares no âmbito da sala de aula, como também na elaboração e consecução do Projeto Político- Pedagógico da instituição estudada.

CONTEXTUALIZANDO A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao analisar o transcorrer da história percebe-se que a concepção de infância e de educação infantil, passaram por diferentes momentos e significados, estes foram sendo modificados a partir dos movimentos e das mobilizações da sociedade, tanto nos aspectos que tange aos movimentos educacionais, como também os sociais. Através das lutas e da construção do significado de infância e de educação infantil, começa a se verificar a importância do olhar e da escuta atenta para as crianças, viabilizando assim espaços em que as mesmas possam vivenciar o seu desenvolvimento de forma integral, envolvendo tanto os aspectos emocionais, psicológicos e físicos.

Diante dos estudos e do atual cenário brasileiro, pode-se afirmar que constantemente luta-se por uma educação infantil de qualidade e por espaços em que as crianças, possam viver a sua infância, de uma maneira lúdica e educativa, ou seja, um contexto em que as práticas pedagógicas sejam permeadas por objetivos educacionais e não somente priorizado o assistencialismo, isso significa um retrocesso para os direitos que já foram conquistados para as crianças.

[...] a discussão referente à consolidação do direito das crianças pequenas à educação em instituições específicas para esse fim vai além das discussões educativas. Nesse sentido, é fundamental destacar, ao pensar o percurso da educação infantil no País, a importância de se considerar tanto o campo de práticas e conhecimentos quanto o campo dos movimentos sociais. (CAMPOS e BARBOSA, 2018, p. 354)



A concepção e o sentimento de infância, nem sempre existiram como vivenciamos nos dias atuais, ou seja, a criança nem sempre foi percebida como um sujeito de direitos, considerando assim as suas fragilidades e singularidades. Esta concepção de infância foi sendo reorganizada, a partir das modificações econômicas, educacionais e políticas. Nesse sentido Kramer (1992) afirma que a ideia de infância emergiu e principiou com a sociedade capitalista, ou seja, juntamente com o processo de urbanização e na medida em que mudava a inserção e o papel social das crianças na sociedade.

No que se refere ao Brasil, nota-se que no transcorrer da história brasileira as discussões relacionadas com a concepção de infância e com o cuidado da criança, foram sendo elaborada pelos profissionais da área da saúde. Neste sentido, os médicos higienistas construíram manuais que ensinavam como cuidar e alimentar as crianças, estes serviam de guias para as mães. Com o passar do tempo e com a institucionalização da infância, outras concepções foram sendo elaboradas. Uma das primeiras instituições, que foi direcionada para os recém-nascidos, foi a Roda dos Expostos. Portanto, Leite (1991, p. 99) afirma que:

A Roda dos Expostos foi uma instituição que existiu e foi extinta na França, que existiu em Portugal e foi trazida para o Brasil no século XVIII. Os governantes a criavam com o objetivo de salvar a vida de recém-nascidos abandonados, para encaminhá-los depois para trabalhos produtivos e forçados. Foi uma das iniciativas sociais de orientar a população pobre no sentido de transformá-la em classe trabalhadora e afastá-la da perigosa camada envolvida na prostituição e na vadiagem.

Diante dos estudos pode-se afirmar que quando se remete a infância contemporânea, percebe-se um acentuado processo de transformação, tanto nos significados de infância, como nas políticas e investimentos direcionados para as crianças. Isto ocorre, devido ao processo de globalização, que colaborou para a expansão de uma ideia universal de infância, proporcionando assim uma maior visibilidade para as crianças, mas sabe-se que não existe uma única maneira de se viver o período da infância e que isto sofre fortes influências do meio social, em que o sujeito está inserido. A visibilidade e o diálogo mundial em torno dos direitos da infância, fez com



que o poder público ponderasse um contexto, programas e políticas para as crianças viverem a sua infância, com condições mínimas e apropriadas para a sobrevivência.

No contexto brasileiro, verifica-se um acentuado número de famílias que vivem em condições de extrema pobreza, ou seja, sobrevivem com uma renda domiciliar *per capita* mensal igual ou inferior a um quarto do salário mínimo. Também se encontram altos índices de violência com as crianças e com os adolescentes, como também um percentual significativo de mortalidade infantil. Presentemente, no país encontra-se aproximadamente 60,5 milhões de crianças e adolescentes entre 0 e 19 anos (FUNDAÇÃO ABRIQ, 2017).

Pode-se constatar que atualmente a infância no Brasil, é marcada por diferentes situações, variando conforme a região em que a criança está inserida e a situação que a mesma vivencia. Sendo assim, o país apresenta uma longa caminhada para reduzir ainda mais os índices de mortalidade infantil, principalmente os que são ocasionados pela fome, miséria, violência e pelas condições precárias do sistema de saúde. A partir destas afirmações, pode-se salientar que muitas crianças no Brasil, vivem uma infância com muito sofrimento, pois vivenciam maus tratos, miséria, a fome e até mesmo são abusadas sexualmente, principalmente as que se encontram em vulnerabilidade social.

No Brasil, observa-se diferentes espaços destinados para a infância, mas nem todas as crianças frequentam estes contextos. Um único contexto, que se pode afirmar que está tornando-se universal para todas as crianças é o escolar, mas sabe-se que existem escolas públicas municipais e estaduais, como também instituições privadas. Diante dessa realidade almeja-se que todas as crianças frequentem um contexto escolar de qualidade, tendo assim, um dos seus direitos sociais garantidos. Conforme os dados estatísticos educacionais do INEP (2017), atualmente no Brasil temos um total de 192.149 escolas, totalizando assim todas de âmbito municipal, estadual, federal e privada.



Nesta perspectiva pode-se dizer que a infância é um tempo das nossas vidas, em que vivenciamos enquanto somos criança, pois é o momento em que nos permitimos mais, que nos deixamos ser desafiados pelas rotinas e pelas possibilidades de aprendizagem e de experimentações. Portanto, a infância é o tempo de brincar, interagir e acima de tudo ser feliz. Além disso a infância é um tempo em que necessita de proteção, atenção e cuidado, pois as crianças precisam dos adultos como seus pares, para assim conhecer e explorar o mundo que as cerca.

Kuhlmann (2007, p. 473) salienta que “[...] a “proteção à infância” é o novo motor que impulsiona a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança sob diferentes aspectos”. A partir destes movimentos reconheceu-se que as crianças, poderiam ser cuidadas desde seu nascimento, antecipando assim a atenção voltada para esses sujeitos. Deste modo, a primeira creche fundada no Brasil destinava-se aos filhos das mães que trabalhavam na fábrica de tecido, sendo uma maneira de cuidar as crianças para suas mães trabalharem.

A partir dos movimentos e demandas da sociedade, verificou-se que no seu surgimento a creche, estava diretamente ligada com os aspectos relacionados com o assistencialismo e com o cuidado das crianças. As creches começam a ser criadas, a partir do crescimento da urbanização e da inserção da mulher no mercado de trabalho, para zelar e proteger as crianças, enquanto suas mães estavam trabalhando. Com isso, pode-se ratificar que em seu surgimento a creche não era um direito das crianças, não era um espaço em que se priorizava a educação e os objetivos educacionais, mais sim o cuidado e a proteção. Como requisito para a criança frequentar a creche, era necessário que sua mãe estivesse trabalhando, ou a mesma deveria apresentar condições inadequadas de saúde, vivendo assim, em vulnerabilidade social.

Através da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a educação infantil torna-se um direito da criança. Isto passa a ser ratificado na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990) que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, está previsto que:



Art. 54. É *dever do Estado* assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – *atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade*; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1990).

Por meio de diferentes políticas públicas, através do processo histórico e das lutas realizadas na sociedade percebe-se que é preciso assegurar o direito à educação e o acesso à primeira etapa da educação básica, para todas as crianças, do zero a cinco anos de idade, pois somente assim será possível afirmar que no Brasil, no estado do Rio Grande do Sul e no município de Santa Maria- RS, todas as crianças possuem o acesso à educação infantil e que esta etapa é universal, independente das condições sociais e étnico-raciais das crianças, principalmente para os sujeitos que encontram-se na faixa etária de zero a três anos.

O CURRÍCULO EM AÇÃO EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA-RS

O currículo em ação⁴¹, nos remete a todos os acontecimentos vivenciados no contexto escolar, ou seja, é o que está sendo vivido e experimentado pelas crianças e pelas professoras. Diante disso, percebeu-se que o currículo é constituído de dois elementos principais, que são a junção do que está exposto em um documento, com as vivências, as ações, as intenções desenvolvidas no contexto escolar. Desta forma,

41. Ao se referir ao termo currículo em ação, destaca-se que essa concepção é desenvolvida e articulada conforme os estudos de Gimeno Sacristán (2000). Conforme o autor citado, o currículo em ação é o real, guiado pelas práticas do professor, juntamente com os esquemas teóricos (GIMENO SACRISTÁN, 2000).



pensar o currículo é considerar a cultura, a identidade das instituições escolares e dos sujeitos que estão nestes contextos, articulando assim com os conhecimentos científicos e culturais, projetando a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que o currículo é como um campo gravitacional, pois tudo o que emerge e acontece na escola, é atraído e articulado com o currículo, principalmente quando este está em constante movimento. Neste sentido, percebe-se que o currículo é um processo de intersecção da prática escolar, com os acontecimentos do contexto em que os sujeitos estão inseridos.

No transcorrer do processo histórico da educação infantil, verificou-se que ela passou por distintos momentos e um deles que foi significativo no que tange aos aspectos educacionais, foi quando ela se tornou a primeira etapa da educação básica, mas os diálogos sobre o currículo, já estavam sendo realizados desde 1994. Diante dessa nova realidade, ampliou-se e intensificaram-se os estudos referentes às propostas pedagógicas, o currículo para as instituições de educação infantil, visando o desenvolvimento integral das crianças e o processo de aprendizagem, distanciando assim os aspectos puramente assistencialistas, pois a partir deste momento a educação infantil prioriza as intencionalidades educacionais e o caráter pedagógico. Neste sentido Tussi (2011, p. 95) salienta que: “[...] Portanto, são nos últimos trinta anos que ocorre uma intensificação de pesquisas e debates sobre as funções da educação infantil e investiga-se a infância em ambiente coletivo para a produção das bases teóricas e científicas para a sua educação”.

No contexto em que foi desenvolvida o estudo, duas professoras C e D consideram o currículo como “[...] *um conjunto de práticas que articulam as experiências, saberes e vivências das crianças, assim promovendo o desenvolvimento integral da criança*”. A partir desta concepção definida pelas professoras, constatou-se que elas consideram o currículo como algo que transcende a lista de conteúdo, pois o mesmo é permeado pelas experiências, vivências e possibilidades de aprendizagem. Nesta perspectiva, no decorrer das observações realizadas na turma do berçário, notava-se o empenho e envolvimento das professoras para desenvolver práticas peda-



gógicas, em que proporcionassem diferentes experiências, através das sensações e da participação das crianças, ou seja, elas eram ativas e participativas na construção do conhecimento e no seu processo de desenvolvimento. (ZWETSCH, 2017)

A professora B também salienta que o “[...] *currículo contempla como deverá ser organizado os “conteúdos” a serem trabalhados com toda faixa etária da educação infantil. Na norma da escola é elaborado a partir das Diretrizes Nacionais e também do interesse das crianças, considerando a realidade*”. Com isso, percebeu-se uma articulação das políticas públicas e dos documentos, para assim orientar a organização do currículo da escola, mas considerando a realidade do contexto escolar e das crianças, ampliando assim as possibilidades de aprendizagem. (ZWETSCH, 2017)

As professoras pesquisadas no contexto de uma escola pública de Santa Maria- RS, destacaram algumas prioridades que necessitam ser consideradas na elaboração do currículo da educação infantil, principalmente quando se considera as especificidades das crianças de zero a três anos e idade. Dentro destas prioridades podem-se destacar os seguintes elementos: *“interesse e realidade das crianças, práticas que respeitem os princípios éticos, políticos e estéticos, hábitos de higiene e de alimentação saudável, como também os aspectos que estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”*. Como afirma Oliveira (2011, p. 183):

Construir uma proposta pedagógica implica a opção por uma organização curricular que seja um elemento mediador e fundamental da relação entre realidade cotidiana da criança- as concepções, os valores e os desejos, as necessidades e os conflitos vividos em seu meio próximo – e a realidade social mais ampla, com outros conceitos, valores e visões de mundo. Envolve elaborar um discurso que potencialize mudanças, que oriente rotas. Em outras palavras, envolve concretizar um currículo para as crianças.

Ao articular os estudos teóricos com as concepções dialogadas no contexto escolar, verifica-se os destaques que foram afirmados pela coordenadora pedagógica da escola pesquisada, a mesma salientou que no momento da elaboração do currículo, as crianças de zero a três anos foram as mais pensadas, em relação aos tempos e espaços que iriam ocupar



no contexto da escola, buscando fazer todas as adequações necessárias, para que essas crianças estivessem inseridas no espaço. Portanto, inserir as crianças de zero a três anos de idade, não foi uma tarefa fácil, pois exigiu empenho e diversas discussões da comunidade escolar, pensando assim no desenvolvimento e no bem-estar das crianças, visto que a educação infantil foi uma das primeiras políticas para infância nesta comunidade, em que a escola está inserida. Isto ficou claro nas colocações da coordenadora pedagógica, da escola pesquisada:

[...] as crianças de zero a três anos de idade foram as mais pensadas, durante a construção do currículo. Foi pensado desde o lugar, a sala e a dinâmica delas estarem convivendo com outras crianças. Então não era objetivo encontrar um lugar no ensino fundamental para as crianças pequenas, mas sim firmar o lugar das crianças pequenas, pois era de direito. Foi adequando as salas de acordo com as necessidades das crianças. Buscou-se a convivência com os outros estudantes. As crianças pequeninhas tinham que estar nos espaços, mas para isso foram sendo feitas negociações.

Além disso, a coordenadora salienta que para a elaboração do currículo da escola, foram considerados alguns elementos que são imprescindíveis para garantir a qualidade da ação pedagógica, entre eles destacam-se os seguintes aspectos: “[...] *criança capaz, cheia de potencialidades, que está na escola para aprender um com os outros, que aprendem brincando. Uma criança competente, que brinca, que trabalha e que atua junto com a professora no planejamento*”. O currículo em ação para as crianças de zero a três anos, é permeado por intencionalidades que estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento e com as possibilidades de aprendizagem, buscando assim uma criança protagonista neste processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para desenvolver as considerações finais retoma-se a problemática do estudo que é “Como o currículo em ação está sendo vivenciado em uma instituição de educação infantil, do município de Santa Maria- RS, considerando as crianças de zero a três anos de idade e as orientações das polí-



ticas públicas? ” Diante desta pesquisa percebe-se que o currículo em ação da educação infantil, considerando o contexto pesquisado está imensamente articulado com os preceitos das políticas públicas e dos documentos que orientam a organização do currículo, principalmente com os que estão explícitos nas DCNEI's⁴² (BRASIL, 2009), que apresentam como eixos orientadores as interações e brincadeiras. Além disso, neste contexto articula-se os aspectos que tange a Resolução CMESM⁴³ nº 2011/30 (SANTA MARIA, 2011), que se constitui como um documento disponibilizado pelo município de Santa Maria/RS e define as diretrizes curriculares para a educação infantil no Sistema Municipal de Ensino.

A partir das discussões pode-se afirmar que as políticas públicas nacionais e municipais, que contribuem para a organização currículo da educação infantil, destacam a importância das diferentes experiências no contexto escolar, das interações entre as crianças e entre os adultos. Ratificando que é necessário respeitar o tempo da infância, possibilitando assim momentos lúdicos, em que visem o desenvolvimento integral, o cuidar e o educar de maneira indissociável. Nesta perspectiva, verifica-se que no transcorrer da história brasileira, as políticas foram sendo modificadas, conforme o conceito de infância e a compreensão da importância da educação para a formação e desenvolvimento das crianças.

Enfim, ao viver o currículo em ação, necessita-se ter clareza da concepção de infância, para assim reconhecer a criança, como foco central do planejamento e das experiências que são possibilitadas no contexto das instituições de educação infantil, principalmente quando reportamos o nosso olhar para as crianças de zero a três anos de idade. Na instituição em que foi desenvolvida a pesquisa, percebeu-se a criança como um sujeito ativo,

42. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), é fixada através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Nesta é definido como currículo o “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2009).

43. Conselho Municipal de Educação de Santa Maria (CMESM).



capaz e de potencialidades. Deste modo, a infância é respeitada, através das rotinas e dos tempos flexíveis, que são organizados e orientados, conforme as demandas e necessidades das crianças, buscando assim, elaborar planejamentos centrados em uma aprendizagem lúdica e nas curiosidades das crianças, que constituem o contexto que foi pesquisado.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M.C.S. *Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7150-1-1-artigo-mec-proposta-curricular-maria-carmem-seb/file>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. *Resolução nº 5*, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2009.

CAMPOS, R. * BARBOSA, M.C.S.. *BNC e educação infantil: Quais as possibilidades?* Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585/659>> Acesso em: 20.set. 2018.

FOCHI, Paulo. *Afinal, o que os bebês fazem no berçário?*: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FUNDAÇÃO ABRINQ. *Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2017*. Disponível em: <<http://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Cenario-2017-PDF.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Notas Estatísticas do Censo Escolar 2016*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

KRAMER, S. *Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate*. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Sonia%20Kramer%20-%20PROPOSTA%20PEDAG%C3%93GICA%20NA%20ED.%20INFANTIL.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2016.



KUHLMANN JR. M. Educando a Infância Brasileira. In: Lopes. E.M.T. Faria Filho, L.M., Veiga, G.G. (Org.). *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEITE, M. L. M. O óbvio e o contraditório da Roda. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.

NUNES, M.F.R. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, P. *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas/SP: Autores Associado, 2012.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTA MARIA. *Resolução CMESM nº 30*, de 21 de novembro, de 2011. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. Disponível em: <<http://www.sinprosm.com.br/wp-content/uploads/2015/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-30.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2016.

TUSSI, D. *O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da educação infantil*. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2012-03-08T101952Z-3487/Publico/TUSSI,%20DORCAS.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

ZWETSCH, P. D.S. *Educação Infantil, Creche e Currículo: movimentos e tensões entre o nacional e local*. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.





25

*Ruby Mara Munhóz de Andrade
Eloisa Maria Wiebusch
Marília Costa Morosini*

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: *DA INVISIBILIDADE A CURRICULARIZAÇÃO*

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.454.388-401

INTRODUÇÃO

O caminho percorrido historicamente pela Educação Superior revela um projeto educacional, político e social elitista, distante das camadas sociais menos favorecidas e provocador de enfrentamentos por grupos organizados, de luta pelo acesso ao conhecimento científico, sua democratização e universalização do saber.

A extensão universitária, em seu percurso inicial, ocupou um espaço de invisibilidade no que se refere a formação acadêmica e a própria democratização do saber científico. Exerceu uma função que adequada ao período educativo da época, visou atender às camadas sociais mais vulneráveis social e economicamente, receptoras de um saber que lhes eram depositados como uma espécie de doação, assistencialismo. Ratifica esse pensamento, Vieira Pinto (1982, p. 13), afirmando que a educação é necessariamente intencional, “de acordo com a natureza (posição, interesse, fins) da consciência que comanda o processo educacional, tal qual será o tipo social de educação”.

A presente investigação busca refletir criticamente o compromisso das instituições de Educação Superior com o reconhecimento da função acadêmica exercida pela extensão universitária e potencializar seu caráter integrador da gestão, ensino e pesquisa a partir de sua efetiva curriculização. Para compreensão e sustentação da investigação o aporte teórico utilizado envolveu as contribuições de Teixeira (2009, 1968), Freire (2011, 2013, 1991, 1976, 2005), Santos (2004, 2005), Nogueira (2000), Andrade (2016), Ribeiro (1978), Fernandes (2003), Zabalza (2004), entre outros.

Atualmente temos o conceito de extensão universitária definido pelo FORPROEX⁴⁴ em debate amplo e aberto⁴⁵ com as universidades públicas,

44. FORPROEX- Fórum dos Pró-Reitores das Universidades Públicas.

45. Este debate que definiu o conceito de extensão universitária ocorreu nos XXVII e XXVIII Encontros Nacionais do FORPROEX, realizados nos anos de 2009 e 2010.



em que reafirma sua missão de estar integrada as comunidades, assumindo uma proposta de desenvolvimento humano, social, educativo e político a partir de suas diferentes realidades. A extensão universitária, sob o princípio constitucional da “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade”. (FORPROEX, 2012, p. 42).

Nesse contexto, a extensão universitária integrada às diferentes comunidades e indissociada do ensino e da pesquisa, representa a possibilidade da concretude de um espaço fecundo, crítico, político e social, mobilizador e provocador do acesso ao conhecimento científico, sua democratização e universalização do saber.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ESPAÇO DE FORMAÇÃO/ TRANSFORMAÇÃO

A extensão universitária a partir de conceito estabelecido no Forproex (2001, p. 42), tem a responsabilidade de desenvolvimento de uma “interação transformadora entre universidade e sociedade”, suscita um processo dialético em que ao transformar a sociedade, a universidade é também por ela transformada. Esse processo de integração/tensão/transformação estabelecido, fundamenta um movimento de reinvenção contínua dessas duas instâncias gestando um espaço crítico, problematizador, criativo e emancipatório.

Neste espaço extensionista de integração/tensão/transformação entre universidade e sociedade, a extensão universitária desenvolve um processo acadêmico de aprendizagem e formação. Esse papel é reafirmado pela a Política Nacional de Extensão Universitária que “reafirma a extensão universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade”. (FORPROEX, 2012, p. 14).



A universidade responsável pela cientificidade dos saberes, na integração com a sociedade em uma perspectiva emancipatória, deve ter claro que sua atuação “não deve ser a de quem “estende” o conhecimento por ela produzido”, afirma Freire (2013, p. 20), no entanto, é aquela que de forma sensível através do diálogo e da problematização da realidade, busca respostas e soluções de forma colaborativa, propiciando a integração entre os saberes científicos e da experiência, resultando no possível empoderamento⁴⁶ dos sujeitos envolvidos. Esta perspectiva é partilhada por Sousa Santos (2010), que reforça a necessidade da luta contra o epistemicídio dos saberes não científicos:

No início do século XXI, pensar e promover a diversidade e pluralidade, para além do capitalismo, e a globalização, para além da globalização neoliberal, exige que a ciência moderna seja não negligenciada ou muito menos recusada, mas reconfigurada numa constelação mais ampla de saberes onde coexista com práticas de saberes não científicos que sobreviveram ao epistemicídio ou que, apesar da sua invisibilidade epistemológica, tenham emergido ou florescido nas lutas contra a desigualdade e discriminação, tenham ou não por referência um horizonte não capitalista. (SOUSA SANTOS 2010, p. 155)

A luta na garantia da universidade pública, respeito aos diferentes saberes e democratização do conhecimento, a extensão assume um processo de formação que respeita e integra os conhecimentos da experiência e os conhecimentos científicos em uma relação horizontal de respeito, escuta e reconhecimento aos saberes que vêm da realidade concreta em Freire (2013):

Os homens em seu processo, como sujeitos do conhecimento e não como recebedores de um “conhecimento” de que outro ou outros lhes fazem doação ou lhes prescrevem, vão ganhando a “razão” da realidade. Esta, por sua vez, e por isso mesmo, se lhes vai revelando como um mundo de desafio e possibilidades; de determinismos e de liberdade, de negação e de afirmação de sua humanidade, de permanência e de transformação; de valor e de desvalor; de espera, na esperança da busca, e de espera sem esperança na inação fatalista. (FREIRE 2013, p. 11)

46. Empoderamento - Na concepção Freireana constitui-se em um processo libertador que emerge das interações sociais e surge a partir da problematização e conscientização da realidade. É um ato social e político de intervenção e transformação social.



O desenvolvimento da extensão universitária indissociada do ensino e da pesquisa em um processo integrador, democrático e emancipatório com a comunidade representa a concretude da democratização do conhecimento, estimula o protagonismo dos sujeitos, seu empoderamento e a viabilização dos sonhos possíveis. “Uma das tarefas políticas que devemos assumir é viabilizar os sonhos que parecem impossíveis” (FREIRE, 1991, p. 144).

Esse processo de formação que é construído a partir de princípios e paradigmas epistemológicos, éticos, ideológicos, sociais e políticos e que se tornam basilares na construção das propostas extensionistas indissociadas do ensino e da pesquisa, deve ser refletido no horizonte de onde se pretende chegar. É mister refletirmos sobre algumas questões: Que homem, universidade e sociedade temos? Que homem, universidade e sociedade queremos? Que princípios e paradigmas sustentam a concepção de homem, sociedade e universidade que queremos ver surgir? Transformar o quê? Para quê? Para quem? Como?

Nessa direção, faz-se necessário revermos sobre as ideologias subjacentes que sustentam as práticas e projetos pedagógicos extensionistas, entendendo que toda forma de educação é um ato político. Assim, ao educarmos estamos optando pela sociedade, homem e mundo que sonhamos, conscientes de nosso papel de intervenção, transformação social e política da realidade.

A Política Nacional de Extensão Universitária orienta a partir de suas diretrizes a elaboração de propostas, projetos e programas de extensão universitária fundamentados em uma proposta na perspectiva da educação libertadora e emancipatória. Segundo Nogueira (2000, p. 46) são as seguintes às diretrizes: “Interação dialógica, Interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, impacto na formação do estudante e impacto na transformação social”.



A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO – UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CIDADÃ NO HORIZONTE UM NOVO PROJETO DE UNIVERSIDADE

A Curricularização da extensão universitária é uma meta a ser atendida a partir do Plano Nacional da Educação-PNE (BRASIL, Lei 13.005/2014), e desafia o coletivo universitário a assumir a necessidade de ressignificação de suas concepções de ensino, sociedade, aprendizagem e práticas pedagógicas na Educação Superior. A efetivação da meta 12.7 do Plano Nacional de Educação estipula que 10% do total da carga horária dos cursos de graduação devam ser destinadas a atividades de extensão, potencializa a criação de um espaço integrador, dialógico e interdisciplinar que de forma transversal redefine o currículo, comprometido com a reconexão social/territorial das instituições e com um processo de aprendizagem integrador, investigativo, dialógico, crítico, e reflexivo.

Esse processo pedagógico e democrático na Educação Superior mobiliza o enfrentamento de dívidas históricas com a elitização do ensino e a invisibilidade histórica da extensão universitária. Assume os desafios contemporâneos de um educação superior que transcenda a mera transmissão de saberes hegemônicos e práticas, individualizadas desconectadas da(s) realidade(s) sociais e provoca o reconhecimento da função acadêmica exercida pela extensão universitária e seu caráter integrador da gestão, ensino e pesquisa a partir de sua efetiva curricularização. Vislumbrando em um futuro próximo a concretude de uma extensão universitária na contribuição de Sousa Santos.

A área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a Universidade e, de facto, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da Universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no currículo e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às Universidades uma participação activa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural. (SOUSA SANTOS 2004, p. 120).



De acordo com o PNE, a meta 12 traz o grande desafio, que é expandir a Educação Superior para aumentar a escolaridade média da população através da ampliação de vagas e da interiorização das instituições. De acordo com a estratégia da meta 12.7, deverá ser assegurado, no mínimo 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente para as áreas de grande pertinência social, fazendo Extensão Universitária vinculada diretamente a sua área de formação. Convém destacar também, que a Extensão assume um espaço de protagonismo na formação acadêmica, espaço este, que anteriormente não era ocupado de forma igualitária pelo Ensino, Pesquisa e Extensão.

Neste sentido, a curricularização da extensão universitária, provocará de forma profícua a efetivação de uma nova proposta de ensino e aprendizagem na Educação Superior tendo a extensão universitária como núcleo fundante e irradiador da democratização do conhecimento e estimulando o surgimento de novas metodologias integradoras e colaborativas na Educação Superior. Tornar os currículos mais flexíveis e menos lineares propiciará aos estudantes, docentes e gestão universitária maior envolvimento, aprendizagem e satisfação. Contribui com esta reflexão, Kampff (2018, p. 86), que revela :

Os currículos universitários também vêm sendo repensados nessa perspectiva. Arranjos curriculares mais flexíveis, que permitem romper com a linearidade e a homogeneidade dos currículos tradicionais, envolvendo os estudantes nas escolhas dos caminhos a serem percorridos em suas trajetórias acadêmicas, conferem autonomia e autoria aos seus alunos.

A mesma autora complementa fazendo referência que os temas elegidos nos currículos devem estar estimulando a sua vivência e interlocução com os reais problemas sociais, onde o aluno percebe-se sujeito de seu tempo histórico. “Estudar temas contemporâneos, a partir de problemas reais e complexos, com pares de áreas diferentes, confere significado ao percurso formativo do aluno, personalizando sua trajetória. (2018, p. 86)

Nesse sentido, o compromisso firmado com a curricularização da extensão universitária provocará maior visibilidade à extensão universitária,



e potencializará a reflexão, conscientização e construção coletiva de uma proposta que rompe com estruturas imobilizantes de um sistema educacional elitizado e possibilita a construção de um novo projeto de universidade e de mundo, assumido coletivamente e ancorado na luta pela humanização, democratização e compromisso ético-humano com a justiça social e cognitiva.

A curricularização da extensão potencializará o surgimento de uma cultura mais colaborativa na Educação Superior, contrapondo séculos de isolamento e individualismo predominante nas universidades. De acordo com Zabalza (2004, p. 88): “A cultura da colaboração opõe-se à cultura do individualismo, que é predominante na maior parte das instituições universitárias, sendo colocada em prática por meio de estratégias de coordenação”. A gestão universitária neste sentido, tem um desafio de enfrentamento das tensões que envolvem uma proposta educativa que tem como norte estar integrada as diferentes realidade sociais, as expectativas de desenvolvimento dos alunos e a integração horizontal de saberes científicos e da experiência.

Neste sentido, a extensão universitária deve ser a porta de entrada dos diferentes problemas que atingem a população, problemas que anteriormente ficavam fora das discussões acadêmicas e que neste contexto, fortalecem a reflexão crítica da realidade e a relação dos saberes científicos e da experiência para o empoderamento dos sujeitos. Desse modo, a Curricularização da Extensão propiciará uma formação integrada com o Ensino e a Pesquisa reafirmando a Extensão Universitária como uma ferramenta transformadora que materializa o compromisso ético e solidário da Universidade pública brasileira.

PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação teve uma abordagem qualitativa e para a coleta de dados utilizou-se questionários com perguntas abertas realizado com quatro participantes do Grupo de Trabalho (GT) de Curricularização, de uma universidade pública federal brasileira, sendo dois docentes e dois



técnicos administrativos. Para a leitura, análise e interpretação de dados usou-se os princípios da análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). A pesquisa emergiu três categorias: Curricularização da Extensão, Conceito de Extensão Universitária, Democratização do Conhecimento.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quanto a primeira categoria “Curricularização da Extensão”, o primeiro entrevistado ressalta que *“É um desafio que potencializa a construção de um novo projeto de universidade”* e o segundo entrevistado complementa que: *“Dará visibilidade a extensão e provocará o diálogo e a integração dos docentes, discentes e comunidade extensionista”*. Os dois entrevistados são unânimes na compreensão do caráter formativo e transformador da realidade, que envolve a curricularização da extensão universitária. Da mesma forma reforçam a importância do trabalho cooperativo e integrado entre o ensino, pesquisa e extensão na efetivação de uma Educação Superior, comprometida com uma sociedade e um mundo melhor.

Se a opção é por um mundo mais justo, fraterno, respeitoso, inclusivo e democrático, necessita-se potencializar na Educação Superior, espaços dialógicos, integradores e formativos, geradores de propostas pedagógicas extensionistas que atinjam as diferentes realidades sociais a serem vivenciadas, na perspectiva da partilhada solidária dos saberes, compreensão e superação dos desafios postos. Corroborar com esta reflexão Andrade (2016), que entende a curricularização, da extensão como:

[...] um espaço de construção coletiva e partilha solidária de saberes e fazeres constitutivos dos sujeitos e favorecendo a inserção social e cidadã. Temos neste contexto, o diálogo como princípio fundante de uma relação respeitosa e crítica, entre educando, educador e sociedade que desafiam-se em um processo de constante integração entre os saberes científicos e da experiência. (ANDRADE, 2016, p. 67).

O terceiro entrevistado relata que a curricularização: *“É um processo que provoca a revisão de projetos PPCs, PDI e a adequação dos %10 de*



extensão nos currículos”, e o quarto entrevistado, complementa, que: *“Constitui uma meta com prazo até 2024 a ser implantada e que compromete a gestão universitária com formação pedagógica e trabalho coletivo”*. Nesta perspectiva de formação permanente necessária no processo de avaliação e reconstrução de novas formas de planejar e desenvolver a extensão universitária a partir de sua curricularização: Freire (2011, p. 40) afirma que: *“[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”*.

Nesse contexto, a curricularização da extensão na universidade possibilitará o surgimento de uma nova relação nos processos de ensinar e de aprender, contribuindo com a criação de uma nova sala de aula universitária. Nessa proposta, entende-se a constituição da sala de aula universitária como destaca Fernandes (2003).

Prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e aprender, mas articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datada e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares. (FERNANDES 2003, p. 376).

Quanto a segunda categoria, que reflete: Como os entrevistados compreendem o conceito de extensão universitária? O primeiro entrevistado relata que: *“Eu considero a extensão com o propósito de levar até as comunidades suas pesquisas e orientá-los”*, já o segundo amplia sua visão da relação entre universidade e sociedade, quando revela que, além de ensinar a universidade aprende nesta integração. Em suas palavras: *“A Extensão é entendida como uma possibilidade da universidade entrar em contato com a comunidade e com ela também aprender, a partir da aplicação dos seus conhecimentos”*. Ambos entrevistados revelam, que o processo de aprender e democratizar o ensino faz parte da proposta extensionista, porém, um dos entrevistados deixa claro que este processo de aprender está intrinsecamente ligado ao de ensinar.



A extensão universitária possibilita nas palavras de Sousa Santos (2005, p. 55), o surgimento de uma nova universidade, “a extensão pode contribuir decisivamente para fazer emergir uma universidade de proximidade”. Essa universidade para o autor a partir da extensão pode vir a ser “concebida como bem público cujos bens simbólicos produzidos devem ser democratizados e estar acessíveis a todos os grupos sociais”. (SOUSA SANTOS, 2005, p. 55)

O terceiro entrevistado relata que a extensão universitária, constitui: “[...] *um dos tripés da universidade que tem extrema importância, pois como está em contato com as comunidades e propicia a democratização do conhecimento*” e o quarto complementa, que a extensão universitária: “*Desde sua origem propõe uma relação dialógica e participativa entre universidade e sociedade*”. Na compreensão da FORPROEX:

[...] a extensão universitária tornou-se o instrumento por excelência de inter-relação da universidade com a sociedade, de oxigenação da própria Universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re) produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades. (FORPROEX, 2012, p. 9)

A terceira categoria, traz questões relativas a democratização do conhecimento a partir da extensão universitária. O primeiro entrevistado relata que: “*Não só a extensão, mas o ensino e a pesquisa precisam estar integrados nesta proposta*”, e o segundo participante complementa esta reflexão comprometendo a gestão universitária neste processo: “*A gestão universitária tem o compromisso de potencializar a partir da extensão (ensino, pesquisa), propostas integradoras e de impacto social*”. Os dois entrevistados, entendem a importância da construção de uma estrutura de trabalho colaborativo entre o ensino, a pesquisa e a extensão provocadoras de ações integradas e de transformação social. Darcy Ribeiro colabora com esta reflexão, quando aborda a origem da crise vivida pelas universidades: “a crise que se defrontam as universidades modernas apresenta-se sob múltiplas formas que permitem caracterizá-la como conjuntural, política, estrutural, intelectual e ideológica”. (RIBEIRO, 1978, p. 55).



O terceiro interlocutor colabora explicitando que: *“A democratização do conhecimento acontece nas ações extensionistas com mais facilidade, pois constitui sua finalidade”* e o quarto reforça a forma e a importância da participação dos sujeitos nas ações extensionistas: *“Para democratizar é preciso que haja um trabalho coletivo, a participação dos sujeitos na construção da aprendizagem que não pode ser depositada”*. Desta forma, quanto a democratização do conhecimento e o compromisso da curricularização da extensão universitária, esta proposta está relacionada ao entendimento da concepção de educação como direito e a importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, articuladas e desenvolvidas na perspectiva de uma educação e metodologia libertadora. Esta opção revela o compromisso ético pelo tipo de educação que se pretende e a observância crítica aos processos educativos desenvolvidos. Colabora com esta reflexão, conforme Teixeira: *“A experiência democrática só será sido feita, portanto, quando, além do sistema de educação, se tiverem organizado o sistema de pesquisas e o sistema de difusão dos conhecimentos”*. (TEIXEIRA, 2009, p. 65).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou que a curricularização da extensão universitária representa um grande desafio a ser assumido pela gestão e coletivo das universidades, mas também uma experiência promissora para integração dos docentes, discentes, e comunidade extensionista, rompendo com práticas pedagógicas isoladas na Educação Superior. Provoca a revisão dos diferentes conceitos e práticas de extensão universitária, bem como, possibilitará a compreensão de sua função política e compromisso social. Compromete o coletivo universitário a assumir uma nova postura ética baseada no trabalho partilhado e colaborativo de responsabilidade social gerador da democratização do conhecimento.

Na perspectiva de se ter espaços institucionalizados de formação pedagógica universitária e a efetivação da indissociabilidade entre o ensino,



a pesquisa e extensão, várias universidades estão avançando na estruturação de propostas para curricularização da extensão, com o cumprimento da estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação. A aplicação desta meta exige que, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares da graduação estejam vinculados aos programas e aos projetos de extensão universitária. O cumprimento desta meta gesta uma nova realidade na Educação Superior, integradora de docentes, discentes e comunidade extensionista, participando coletivamente de espaços de aprendizagem e de formação pedagógica, que resultarão na melhoria do desenvolvimento profissional docente e na garantia do cumprimento da função social da universidade de democratização do conhecimento e desenvolvimento das regiões historicamente negligenciadas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rubya Mara Munhóz de. *Tertúlias Pedagógicas do Pampa, espaço de resistência e luta pelos sonhos possíveis na educação: O seminário integrado como espaço potencializador da pesquisa*. In: *Tertúlias Pedagógicas: Curso de Formação de professores na perspectiva dialógica*/ Martins Bica Pessano Marinho, 2016. Bagé Fundação Universidade Federal do Pampa/ Polimpressos, SC, 2016.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. Trabalho original publicado em, 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Ministério da Educação. Brasília: INEP, 2014.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. *Prática pedagógica*. In: MOROSINI et al. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário volume 1*. Brasília: INEP, 2003.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. *I Encontro Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*. Brasília, 1987.



FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

KAMPFF, Adriana Justin Cervieira. Engagement estudantil e percursos formativos no ensino superior. In: ZABALZA B. Miguel; MENTGES, Manuir; VITÓRIA, Maria Inês Côrte(Orgs). *Engagement na Educação Superior: conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

RIBEIRO, Darcy. *A Universidade Necessária*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

SANTOS, Boaventura Sousa. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez; 2008.

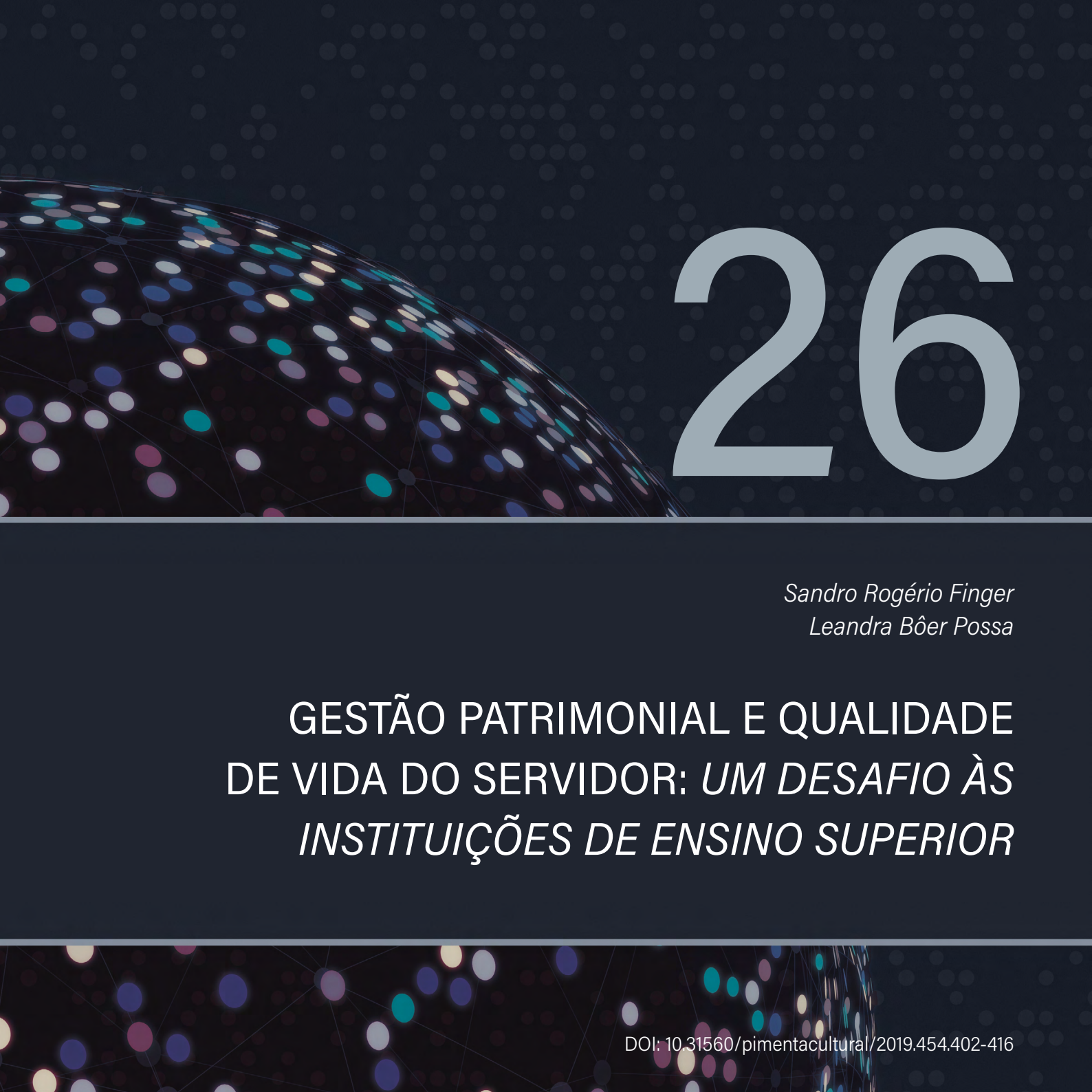
_____. *Crise Global e consequências para Educação e Universidades Públicas: A defesa da Universidade e da Educação como justiça social*. Palestra na UNB. Brasília. 2017. Disponível em: <www.noticias.unb.br>. Acesso em: 12 set. 2018.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 4. ed. 2009.

_____. *Educação não é privilégio*. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1968

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário seu cenário e seus protagonistas*. São Paulo. Artmed Editora S.A, 2004.





26

Sandro Rogério Finger
Leandra Bôer Possa

GESTÃO PATRIMONIAL E QUALIDADE DE VIDA DO SERVIDOR: *UM DESAFIO ÀS* *INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR*

INTRODUÇÃO

O Brasil passa por grandes transformações que afetam diretamente a estrutura das Instituições. Nesse cenário as pressões e crises econômicas interferem nos modos de gestar das (Instituições de Ensino Superior) IES, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) não é diferente. As demandas de tarefas e atividades aumentaram e se modernizaram proporcionalmente ao crescimento do número de servidores técnicos administrativos em educação e o avanço da tecnologia, qualificando ainda mais os serviços prestados ao povo.

Nesse contexto, o governo pressionado por mais investimentos sociais e a melhora dos serviços públicos, resolveu iniciar algumas reformas estruturais, iniciando pela modernização da gestão. As primeiras providências tomadas para delinear uma boa administração focaram-se nas áreas da gestão pública, agregando as áreas como gestão da informação, gestão do conhecimento, gestão financeira, gestão orçamentária, gestão de pessoas, gestão patrimonial, gestão universitária e de serviços (COUTINHO, 2004, p. 4).

Paralelamente às reformas, por consequência as de aparelhamento das IES, ocasionaram profundo impacto na saúde e no bem-estar dos profissionais. Este fenômeno atentou aos estudiosos da ciência ergonômica a se debruçarem na tentativa de contribuir para a melhoria das condições vivenciadas e estressantes pelos profissionais em seu contexto laboral, ou seja, constatou-se a ausência de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT). Portanto, a referida pesquisa aponta no campo específico da gestão patrimonial da UFSM a possibilidade e necessidade de disponibilizar bens patrimoniais/bens móveis analisados ergonomicamente para uso dos servidores. Para o implemento desta proposta de empregar a ergonomia para aquisição de bens patrimoniais permanentes/bens móveis constitui-se num investimento considerável por parte dos gestores, pois caracteriza-se numa inovação e modernização neste campo de atuação, como salientaremos no decorrer deste estudo.



Salienta-se que a compra do mais barato ou a tese da economicidade exigente na Legislação Federal não é exclusiva, e sim está regido o que é mais vantajoso para a Administração Pública. Considera-se natural que toda modernidade ou inovação gera inicialmente alguma morosidade, ou seja, requer mais tempo para se estabelecer.

O tema pesquisado sobre a gestão patrimonial agregada à qualidade de vida dos servidores e a ergonomia nas IES, aqui neste contexto, focalizou em específico a UFSM, como já foi referido. Partiu de uma contextualização da trajetória e experiência do pesquisador, assim como, a prática cotidiana dos serviços de gestão patrimonial de bens móveis mais precisamente sobre as cadeiras, poltronas e mesas. A pesquisa foi amparada por um aporte teórico nas referências bibliográficas e constatou-se empiricamente a carência em considerar o fator humano, ou seja, a relação do trabalho cotidiano com a ausência de uma análise ergonômica dos bens móveis utilizados pelos servidores e consequentemente a desconsideração com a qualidade de vida destes.

Observou-se a falta de uma análise qualificada com critérios ergonômicos sobre os bens patrimoniais permanentes/bens móveis adquiridos por meio da Lei de Licitação, bens que são utensílios/ferramentas/instrumentos na rotina da maioria dos servidores, no cumprimento de uma prestação de serviço plena à sociedade, por longo tempo de trabalho. Essa ausência de análise ergonômica dos bens reflete negativamente à saúde, segurança e qualidade de vida do servidor, e por consequência resulta num prejuízo no funcionamento e desenvolvimento das atividades integradoras exercidas pelos profissionais (servidores) que atuam na área administrativa educacional, além disso, um prejuízo para a própria Instituição que poderá correr o risco de ter um servidor afastado por longo tempo por problemas de saúde.

Ressalta-se a importância do investimento no desenvolvimento do potencial humano, significa o aprimoramento da Instituição na área de gestão de pessoas estimulando o bem-estar do servidor e reconhecê-lo também como capital humano. Além disso, é um investimento que impulsiona os



servidores a alcançarem melhores desempenhos e estimula a serem mais eficientes e satisfeitos no ambiente de trabalho. É através dos servidores, técnicos administrativos em educação e docentes, que a Instituição se desenvolve e se adapta às mudanças necessárias, garantindo a qualidade e o aperfeiçoamento de seus processos e resultados acadêmicos positivos.

Segundo López-Ruiz (2007, p. 198), o capital humano são as capacidades habilidades, destrezas, aptidões e conhecimentos reproduzidos como capital intelectual. Portanto, a ausência de análise ergonômica ou a falta de consideração com o fator humano certamente ocasionarão em indicadores desfavoráveis à Instituição, inclusive podendo acarretar problemas de saúde aos servidores. É indispensável adquirir um material adequado e correto para uso rotineiro dos servidores, mesmo que este material seja mais oneroso para a UFSM.

Como já foi referida anteriormente a tese da economicidade não é exclusiva, no momento de aquisição dos bens deve-se justificar como em benefício da saúde, bem-estar, segurança e qualidade de vida do servidor, e por consequência ao ofício de uma prestação de serviço qualificada à sociedade. Meirelles (2000, p. 281) diz que, a Administração Pública seleciona a proposta mais vantajosa para o contrato de seu interesse, ou seja, cumprir com os preceitos do Direito e da Moral, visando sempre ao bem comum. Para muitos gestores a Administração Pública compra bens patrimoniais/ bens móveis através dos procedimentos licitatórios exclusivamente pelo mais econômico. Para contradizer e provar o que acontece equivocadamente na prática, vale mencionar o Art. 3º da Lei 8.666/93, Lei de Licitação, da Constituição Federal que está regido.

[...]a licitação destina-se a garantir a observância do princípio constitucional da isonomia, a seleção da proposta mais vantajosa para a administração e a promoção do desenvolvimento nacional sustentável e será processada e julgada em estrita conformidade com os princípios básicos da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da igualdade, da publicidade, da probidade administrativa, da vinculação ao instrumento convocatório, do julgamento objetivo e dos que lhes são correlatos. (BRASIL, 1988).



Notam-se alguns automatismos ou vícios em ações pela opção de compra do mais econômico, talvez esteja faltando um olhar mais prudente com relação à legislação vigente por parte dos profissionais envolvidos nas áreas de compras das Instituições. Os autores e cientistas Kroemer e Grandjean (2005, p. 66) afirmam que materiais de custo baixo podem ser facilmente adquiridos, pois apresentam menor preço econômico e sem uma análise ergonômica adequada, e ainda reforçam que esses materiais de custo econômico baixo provocam muitas reclamações de desconforto, podendo assim acarretar várias moléstias físicas aos seus usuários.

Em quase cem por cento das aquisições ou compras de bens móveis realizadas pela Administração Pública é por meio da Lei de Licitação. Embora seja o processo mais indicado e exigido pela Legislação Federal, atendem a fabricação de modelos padronizados e econômicos, mas em muitas vezes não preenchem os requisitos de um material adequado para saúde e segurança do servidor. A consequência disso, com o passar do tempo os servidores se afastam por tempo indeterminado por problemas de saúde (atestado médico), e a Instituição ficará sem a força de trabalho do servidor, ou seja, um exemplo de caso de deficiência ou falha na prestação de serviço prestado ao povo, e que poderia ser evitado se os bens em uso dos servidores estivessem adequados.

O estudo de caso da pesquisa teve como objeto de estudo escolhido a UFSM e seus servidores envolvidos com a área de gestão patrimonial, como por exemplo, as secretarias dos diversos cursos de ensino, os departamentos (didáticos e administrativos) e outros setores estratégicos que tratam com estes procedimentos. No total foram selecionados para a pesquisa oito centros de ensino distribuídos pelo campus sede da UFSM.

Para os servidores lotados nestes centros foi formulado um questionário, e foi perguntado quanto à possibilidade de um novo método de gestão nas compras/aquisições de bens patrimoniais permanentes/bens móveis, como a modernização e a inclusão da ergonomia aos critérios para licitação de bens patrimoniais/bens móveis para uso dos servidores como



instrumentos/ferramentas adequados nas suas atividades rotineiras no local de trabalho? A maioria absoluta respondeu que sim e complementou o desejo para que a Instituição se modernize e considere o fator humano como item importante e fundamental, ou seja, a adequação e inclusão da ergonomia como critério nos processos licitatórios para aquisição de bens patrimoniais permanentes/bens móveis para uso dos servidores.

Afiançando essa posição unânime dos servidores respondentes (pesquisados) e contribuindo com a pesquisa, vale ressaltar que é direito do servidor ou de qualquer trabalhador ter como ferramenta ou instrumento de trabalho um material correto e adequado. Portanto, é importante considerar diante da pesquisa o reconhecimento do questionário como um procedimento técnico e eficiente para realização de coleta de dados sobre o estudo, sendo aplicável em diversos segmentos da população (GIL, 2002, p. 114).

A gestão patrimonial na Administração Pública, da qual a UFSM como autarquia faz parte, e objeto de pesquisa, está sujeita aos marcos regulatório da legislação vigente. No que se refere à transparência e probidade na Administração Pública, há mecanismos fiscalizadores de controles públicos internos e externos, cita-se a Constituição Federal (CF), a Lei de Licitação, a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) entre outros. O Ministério do Trabalho e Previdência Social (MTPS), abalizado pela OIT (Organização Internacional do Trabalho), e através da Portaria n. 3.751, de 23 de novembro de 1990 criou como garantia de proteção aos trabalhadores algumas normas de segurança. Foram criadas as Normas Regulamentadoras (NRs), dentre essas normas está a NR 17 que trata especificamente da ergonomia e como exigência às Instituições é a aplicação da evolução das relações de trabalho e os métodos de avanços da tecnologia, a UFSM não deve se eximir deste contexto. São ações que garantem proteção à saúde, segurança e qualidade de vida nas atividades desenvolvidas no local de trabalho, sendo assim, é direito do servidor o instrumento de trabalho pensado ergonomicamente.

Ressalta-se aqui que os servidores são considerados como trabalhadores perante os direitos e deveres sob a égide das leis trabalhistas.



Portanto, como salienta Coutinho (2004, p. 6), a utilização dos bens patrimoniais como instrumentos/ferramentas adequados nas entidades que integram a Administração Pública, é da maior importância para o sistema jurídico e para com o povo.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A pesquisa considerou a prática cotidiana dos servidores lotados nos setores distribuídos em oito centros de ensino. A pesquisa focalizou a gestão patrimonial de bens móveis que geram impacto direto na Qualidade de Vida do Servidor (QVS) da UFSM. Para isso foi realizado um estudo de caso na UFSM tomando como referência a problemática de pesquisa que está relacionada ao “desenvolvimento de uma proposta para contribuir com a gestão patrimonial de bens móveis da UFSM, com base em princípios da análise ergonômica”. Com nessa problemática, desmembraram-se algumas questões de pesquisa e princípios relacionados à gestão patrimonial da UFSM, que podem contribuir para a QVS, como: o que indica qualidade de vida funcional via gestão de patrimônio?; Quais as principais fragilidades relacionadas à gestão patrimonial?; Quais os critérios considerados para a aquisição de bens móveis de uso dos servidores na UFSM?

Considerando que a investigação apresentou uma proposta que contribua com a Instituição, relacionada com a QVS, mais especificamente com a influência da ergonomia, definiu-se como objetivo geral “construir uma proposta para contribuir com a gestão patrimonial de bens móveis da UFSM, ancorada em princípios da análise ergonômica, na perspectiva de sinalizar ou auxiliar na melhoria da qualidade de vida dos servidores”. Por objetivos específicos, definiu-se: reconhecer os principais indicadores, de gestão patrimonial, relacionados à qualidade de vida funcional dos servidores da UFSM; compreender as fragilidades referentes à gestão patrimonial de bens móveis e relacionar aos princípios da ergonomia; identificar os critérios considerados pela UFSM para a aquisição de bens móveis de uso dos servidores.



O estudo de caso, da qual a UFSM foi objeto de estudo, tratou da importância dos bens patrimoniais/bens móveis adquiridos e levando em conta a prioridade do fator humano como meio de produtividade no setor público. Yin (2010, p. 22) enfatiza que o estudo de caso é apenas uma das várias maneiras de realizar a pesquisa de ciência social. É o método mais usado quando se trata de questões sobre um fenômeno contemporâneo no contexto da vida real. E para Minayo (2010, p. 164), o estudo de caso como um método de investigação qualitativa abrange o estudo das relações e as percepções do fenômeno ou evento em questão, e sendo favorável para gerar conhecimento sobre características de eventos vivenciados. Portanto, a pesquisa está fundamentada e legitimada e segue uma ambiência contextualizada através da prática cotidiana dos servidores e do pesquisador quanto à Gestão Patrimonial de bens patrimoniais/bens móveis no âmbito da UFSM.

Foram pesquisados servidores efetivos com experiências adquiridas nas suas funções e setores de trabalho ao longo do tempo. O questionário, como instrumento, foi enviado aos pesquisados via *on-line* pela ferramenta Formulários Google. Foram inseridas técnicas de interrogação relacionadas com o assunto pesquisado. As questões e as respostas dadas pelos servidores respondentes traduziram o objeto de estudo específico da pesquisa. As perguntas foram distribuídas em três blocos.

O bloco 1 - Identificação do exercício profissional e relação com o setor de patrimônio da UFSM. O levantamento dos dados apontou entre os pesquisados que eles (servidores) têm um envolvimento com o setor de patrimônio. Desses pesquisados, quase oitenta por cento diz ter um contato esporádico apenas com a ação de compra de bens móveis. Constatou-se entre os pesquisados sobre as atividades relacionadas com os bens patrimoniais que são simplesmente operacionais descentralizadas, ou seja, os servidores somente representam um elo de informações enviadas ao Departamento de Material e Patrimônio/DEMAPA. Como já foi referido anteriormente, este é o principal órgão da Instituição que dirige as informações e operações sobre o controle patrimonial, que abrange as compras, transferências, contratos e as licitações. Outra parte dos pesquisados respondeu ter



algum envolvimento em menor escala, ou seja, somente consulta virtual de praxe com os dados ou informações oferecidas pelo referido departamento.

O bloco 2: Identificação dos critérios que são mais utilizados ou levados em conta para a aquisição dos materiais permanentes, mais especificamente os bens móveis como cadeiras, poltronas, mesas e outros que são de uso rotineiro dos servidores na UFSM. Há uma pluralidade de posicionamentos nas respostas dadas pelos pesquisados. A maioria das respostas demonstrou, pelo entendimento e afirmação dos pesquisados, que as compras dos bens patrimoniais permanentes/bens móveis, realizadas pela UFSM, são por meio da Lei de Licitação pelo mais econômico, ou seja, pelo mais barato. Mas, ao mesmo tempo, essa maioria complementa e deseja que a Instituição cumpra com as exigências do MTPS sobre as Normas Regulamentadoras, ou seja, que se haja o cumprimento da NR 17, que trata especificamente da ergonomia. O que chama a atenção e interessante nesse ponto é que uma parte dessa maioria que exige o cumprimento da NR 17 disse desconhecer o que é a ergonomia. Outros grupos pequenos de pesquisados demonstraram diversas posições nas suas respostas como: conhecem, mas que a UFSM não pode adquirir esses bens patrimoniais, por serem mais onerosos; a UFSM não se interessa por investimento nessa área sobre ergonomia; tanto faz, ou seja, a UFSM cumprir com a exigência da NR 17 ou não, não faz diferença para eles (pesquisados).

O bloco 3 - Identificação do impacto da aquisição dos bens na qualidade de vida do servidor, tendo em vista os princípios que atualmente são utilizados na gestão de patrimônio da UFSM. A maioria absoluta dos servidores pesquisados é consciente sobre a importância quanto aos fatores de segurança, bem-estar e qualidade de vida do servidor. Ao mesmo tempo concordam que as tarefas rotineiras e repetitivas no local de trabalho por tempo prolongado, podem causar danos graves à saúde como as Lesões do Esforço Repetitivo (LER) e Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (Dort). Esses danos são doenças que afetam os tendões, músculos, nervos, ligamentos e outras estruturas responsáveis pelos movimentos dos membros superiores. Essa mesma maioria de



respondentes (pesquisados) deseja e espera que a UFSM se modernize e quanto ao gestar sobre a compra de bens patrimoniais/bens móveis atenda como critério fundamental a importância do fator humano no momento dos procedimentos sobre o cumprimento da Lei de Licitação. Esse grupo deseja que a UFSM deva aderir às exigências das NRs sobre considerar a ergonomia como fator importante no local de trabalho. Constatou-se quanto às respostas dadas pelos pesquisados certa insatisfação e insegurança com os atuais métodos licitatórios para aquisição de bens móveis.

As reações foram unânimes dos pesquisados quanto às perguntas formuladas e evidenciaram a pretensão para a possibilidade do uso da ergonomia quanto aos critérios de licitação, ou seja, não empregar apenas o fator econômico de menor preço à aquisição de materiais, e sim adquirir o material mais vantajoso para os servidores e para a UFSM.

Entenda-se na pesquisa quando se trata do bem comum são os servidores como usuários dos bens ergonomicamente adequados e a sociedade como um todo, pois dela são recolhidos os impostos que financiam os gastos e investimentos públicos, e anseia por um atendimento de qualidade por parte dos servidores.

QUALIDADE DE VIDA DO SERVIDOR (QVS) E ERGONOMIA

O servidor para ser capaz de desenvolver e executar seus serviços, com qualidade e eficiência, tem o direito de desempenhar suas atividades em um local, que no mínimo ofereça conforto e materiais adequados. A condição da importância do servidor no ambiente organizacional ergonomicamente adequado e o reconhecimento do fator humano em suas atividades contribuem com o potencial intelectual do servidor. Conforme a autora Limongi-França (2004, p. 42) a QVT possui um grande aliado que é o apoio jurídico, o que se constitui na garantia de direitos e deveres, dispondo de aspectos essenciais de ações, programas, práticas e valores na área



trabalhista, e a autora afirma ainda que, “Quando houver a correlação entre melhoria da Qualidade de Vida das Pessoas e Estilo de Vida dentro e fora da Instituição, isso causará impacto na excelência e na produtividade dos indivíduos em seu trabalho”.

Os serviços prestados pelos servidores sejam da UFSM ou de outra IES, ao povo, ainda é um processo burocratizado fatigante físico e mentalmente. Muitas atividades burocráticas ainda são indispensáveis no serviço público, mesmo que reconhecidamente, são desgastantes causando transtornos para com a QVS. A maioria das situações administrativas é inerte, estática, rotineira e repetitiva, isto é, a burocracia obriga o servidor a ser exposto a algumas forças fatigantes nas suas tarefas.

A história mostra que a origem e a evolução da ciência ergonômica estão relacionadas às transformações sociais, econômicas e, sobretudo, tecnológicas que vêm ocorrendo no mundo do trabalho globalizado. Observou-se que a ergonomia surgiu num momento histórico e paralelamente às Teorias da Administração, com o “pai da administração científica” e criador do regime *taylorista*, Frederic Winslow Taylor. Nessa época os estudos e as experiências já norteavam um olhar apurado sobre a QVT, ergonomia, fator humano e ambiente organizacional (WACHOWICZ, 2007, p. 98).

Há uma pluralidade de conceitos sobre ergonomia entre vários autores, pois é uma ciência associada a diversas abordagens. A ergonomia é aplicada em conhecimentos de anatomia, fisiologia, psicologia, engenharia, entre outras áreas. Wachowicz (2007, p. 97) sobre ergonomia: “é o estudo do comportamento e relações entre o homem e seu ambiente de trabalho, convertendo-se o mesmo homem no sujeito-objeto.”. Laville (1977, p. 10) afirma: “a ergonomia se liga simultaneamente ao progresso dos conhecimentos científicos e à evolução dos problemas do trabalho”.



GESTÃO PATRIMONIAL NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Para melhor entender a Gestão Patrimonial na Administração Pública, a presente pesquisa focalizou alguns tópicos importantes e fundamentais sobre a Legislação Federal, adentrando mais especificamente na Lei de Licitação e Contratos n. 8.666 de 21 de junho de 1993. Conforme Meirelles (2000, p. 281), o processo licitatório é um procedimento administrativo para aquisição de bens e serviços com recurso público, no âmbito federal, estadual e municipal. A Lei 8.666/93 procura dar maior transparência ao processo licitatório, e permite que qualquer cidadão acompanhe o seu desenvolvimento. A gestão patrimonial, conforme Coutinho (2004, p. 7), a luz da doutrina, seja na área do direito privado ou público, limita-se os atos de guarda, conservação e percepção dos frutos dos bens administrados pela Administração Pública

Alguns termos na terminologia jurídica, como Patrimônio Público e Domínio Público, são importantes e corroboram com a construção deste estudo. Alguns termos são enfatizados de maneira particularizada para não serem confundidos com outros termos similares constantes na língua portuguesa. Por exemplo, Patrimônio Público, conforme Meirelles “é o conjunto de bens, corpóreos ou incorpóreos, imóveis, móveis e semoventes, créditos, direitos e ações que pertençam, a qualquer título, às entidades estatais, autárquicas, fundacionais e paraestatais.” (1999, p. 459). Outro termo similar e não se pode confundir, segundo Meirelles é Domínio Público:

[...] constitui o poder que o Estado exerce sobre os bens próprios e alheios. A mesma expressão pode ainda ser tomada como o conjunto de bens destinados ao uso público (direto ou indireto – geral ou especial). O domínio público em sentido amplo é o poder de dominação ou de regulamentação que o Estado exerce sobre os bens do seu patrimônio (bens públicos), ou sobre os bens do patrimônio privado (bens particulares de interesse público) (2000, p. 467).

É importante salientar que as expressões como “coisa e bem” para se diferenciarem entre si, Coutinho esclarece: “Coisa” é gênero do qual “bem” é espécie. O significado está que “coisa” é tudo que existe objetiva-



mente, excluindo o homem, o sol, a lua e os animais. E “bem” se inclui na compreensão de valor econômico ou riqueza e que tenha a ideia de utilidade e quantidade e são suscetíveis de apropriação, inclusive os dinheiros, direitos e obrigações (2004, p. 9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contextualização do estudo da Gestão Patrimonial na Administração Pública envolvendo a QVS depende da percepção de que se está encarando um desafio notadamente vinculado a algumas normas remotas no que abrange a legislação sobre saúde e segurança.

Diante de novas exigências, como novos hábitos, uma nova realidade de responsabilidade social de qualidade de vida, bem-estar, saúde, motivação, valorização do servidor e tudo que pode ser produto da ação humana situado num contexto laboral valorizado e respeitado. Uma Instituição, não necessita só de bens e equipamentos de última geração, mas inclui-se também um ambiente adequado e com servidores motivados, ou seja, motivação não é somente carreira e remuneração, nesse contexto burocrático que é a Administração Pública.

A pesquisa sugere a possibilidade de acrescentar às ferramentas virtuais disponíveis no Portal do Departamento de Material e Patrimônio, a aquisição de bens patrimoniais/bens móveis analisados ergonomicamente e que já passaram pelos processos de licitação. Como foi dito anteriormente, para a execução desta proposta de acolher a ergonomia para aquisição de bens patrimoniais permanentes/bens móveis, inicialmente, irá gerar alguma morosidade ou dificuldade, pois se trata da implantação de algo moderno e novo na Administração Pública. Portanto, a insistência de que a tese da economicidade exigente na Legislação Federal não é exclusiva, e sim está regido o que é mais vantajoso para a Administração Pública.



No entendimento, é um investimento lícito. Seriam materiais analisados conforme as orientações sobre ergonomia e disponibilizados aos servidores virtualmente via portal. São bens que contribuirão na produção de conhecimento e no aumento de indicadores favoráveis à Instituição.

Aprimorar ainda mais os métodos atuais e vislumbrar a importância do fator humano quanto às necessidades dos servidores por melhores condições de trabalho, com certeza será uma decisão e um avanço importante. Também quanto à possibilidade de aderir a novos métodos de cultura licitatória. O Art. 207 da Constituição Federal de 1988 está regido: "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. "

Conclui-se, portanto, pelas condições jurídicas e constitucionais amplamente apresentadas no decorrer da pesquisa, que a UFSM está amparada para dar início à modernização e inovação referente aos procedimentos licitatórios para aquisição de materiais patrimoniais/bens móveis analisados ergonomicamente, assim como também, quanto à área de gestão de pessoas e qualidade de vida no trabalho.

Apesar da conjuntura problemática da ausência da ergonomia à Gestão Patrimonial vigente na Instituição, a pesquisa apresentou a necessidade de se implantar uma política para o futuro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 8.666, de 21 de junho de 1993, art. 37, inciso XXI. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 21 jun. 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8666cons.htm>. Acesso em: 27 mai 2016.

BRASIL. Ministério Do Trabalho e Previdência Social. *Portaria n. 3.751*, de 23 de novembro de 1990. NR 17 – ergonomia. Disponível em: <<http://trabalho.gov.br/images/Documentos/SST/NR/NR17.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2016.



MINISTÉRIO DO TRABALHO E PREVIDÊNCIA SOCIAL. *Normas Regulamentadoras*. Brasília, DF, 14 set. 2015. Disponível em: <<http://www.mtps.gov.br/securanca-e-saude-no-trabalho/normatizacao/normas-regulamentadoras>>. Acesso em 14 jun. 2016.

BRASIL. Artigo nº 207 da Constituição Federal de 1988. *Diário Oficial da União* Brasília, DF, 09 abr. 1988. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650167/artigo-207-da-constituicao-federal-de-1988>>. Acesso em 01 jun. 2016.

COUTINHO, J. R. A. *Gestão Patrimonial na Administração Pública*. Noções gerais sobre os bens das entidades que integram a administração pública e a sua utilização. Rio de Janeiro: Lumen Juris. 2004.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas. 2002.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas. 2008.

KROEMER, K. H. E. & GRANDJEAN, E. *Manual de ergonomia: adaptando o trabalho ao homem*. 5ª edição. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

LAVILLE, Antoine. *Ergonomia*. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

LIMONGI-FRANÇA, A. C. *Qualidade de Vida no Trabalho – QVT*. Conceitos e práticas nas empresas da sociedade pós-industrial. 2 ed. São Paulo: Atlas. 2004.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo. *Os executivos das transacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

MEIRELLES, H. L. *Direito administrativo brasileiro*. 24 ed. São Paulo: Malheiros. 1999.

MEIRELLES, H. L. *Direito administrativo brasileiro*. 25 ed. atualizada por Eurico de Andrade Azevedo, Délcio Balestero Aleixo e José Emmanuel Burle Filho. São Paulo: Malheiros. 2000.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed.. São Paulo: Hucitec. 2010.

YIN, R. K. *Estudo de caso*. Planejamento e métodos. 4. ed.. Porto Alegre: Bookmann. 2010.

WACHOWICZ, Marta Cristina. *Segurança, saúde e ergonomia*. 20ª Edição. Curitiba: Editora IBPEX, 2007.



Daniele Rorato Sagrillo

O IMPACTO DAS AVALIAÇÕES INSTITUCIONAIS NO TRABALHO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA/RS

Este texto versa sobre as políticas de gestão educacional, no que tange à temática das avaliações institucionais. Objetiva analisar os impactos no trabalho dos professores da rede de ensino municipal de Santa Maria/RS, nos aspectos decorrentes dos indicadores de qualidade educacional, manifestados em avaliações e premiações estabelecidas em Lei. Para tanto, utiliza-se de um recorte de pesquisa, empregando Métodos Mistos (SAMPLERI et al., 2013), que obteve 321 participantes por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas.

Neste contexto, a reforma administrativa do Estado Brasileiro é abordada, visto que, sob a perspectiva gerencialista, o Estado descentraliza suas ações de modo geral, apesar da forte regulação. No caso específico da educação, passa a responsabilizar as instituições escolares pelo fracasso, recaindo, especialmente, no professor a culpa pelo quadro educacional do país.

REFORMA DO ESTADO: POLÍTICA DAS AVALIAÇÕES INSTITUCIONAIS

A reforma administrativa do Estado, marcada pela alteração do modelo burocrático pelo gerencial, foi instituído no Brasil durante os anos 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Surge em uma conjuntura de minimização do papel intervencionista do Estado no que diz respeito às políticas sociais, e redução ou desmantelamento das instituições. Essa concepção que permeia as relações entre o Estado e a sociedade se apresenta como uma possibilidade de desenvolvimento econômico, de modernização e racionalização, criando uma ideia de bom uso do dinheiro público, superação do desemprego e de contenção da hiperinflação.

O entendimento era que a burocracia estava limitada a padrões hierárquicos rígidos e concentrava-se no controle dos processos e não dos resultados, revelando-se lenta e ineficiente para a magnitude e a complexidade dos desafios que o país passou a enfrentar diante da globalização econômica (MARE, 1995, p.6).



Essas ações são lançadas como necessárias ao desenvolvimento. Nesse sentido, o Estado brasileiro em harmonia com as determinações do liberalismo econômico, na intensificação da privatização da esfera pública, investe nas mudanças da legislação trabalhista e previdenciária e na desregulamentação econômica. Ao mesmo tempo, conforme Bresser-Pereira (1996, p.06),

A regulação e a intervenção continuam necessárias, na educação, na saúde, na cultura, no desenvolvimento tecnológico, nos investimentos em infraestrutura - uma intervenção que não apenas compense os desequilíbrios distributivos provocados pelo mercado globalizado, mas principalmente que capacite os agentes econômicos a competir a nível mundial. A diferença entre uma proposta de reforma neoliberal e uma social democrática está no fato de que o objetivo da primeira é retirar o Estado da economia, enquanto que o da segunda é aumentar a governança do Estado, é dar ao Estado meios financeiros e administrativos para que ele possa intervir efetivamente sempre que o mercado não tiver condições de coordenar adequadamente a economia.

Nessa perspectiva, que a política educacional brasileira acompanha as mudanças, pois segundo Oliveira e Libâneo (1998, p.604), a atenção volta-se “à eficiência, à qualidade, ao desempenho”, assim como para a “avaliação constante dos resultados obtidos pelos alunos que comprovam a atuação eficaz e de qualidade do trabalho desenvolvida na escola”. Os autores também alertam para o estabelecimento de *rankings* entre escolas “que são classificadas ou desclassificadas”, criando “condições para que se possa aumentar a competição” entre as mesmas “e encorajar os pais a participarem da vida escolar e fazer escolha entre escolas” (Ibid., p.604).

Esta nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino, através de diferentes programas, ações, como os exames nacionais de avaliação. Dessa forma, trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que se assentam nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência, eficiência, competitividade e flexibilidade.

Trata-se de um tema complexo, que para os limites deste texto não abarcam inúmeras questões igualmente pertinentes às políticas educacio-



nais e o papel do Estado, o que indica a não pretensão de esgotar a temática em estudo – o que por certo seria impossível –, busca sim, suscitar, mesmo que brevemente para este momento, uma discussão a respeito da realidade e mediações que constituem a problemática pesquisada.

A LÓGICA DA PREMIAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM FOCO

O município de Santa Maria/RS é o quinto município mais populoso do Rio Grande do Sul, portanto, a cidade possui uma das maiores redes de ensino da região central do Estado. Apenas a rede municipal, objeto deste estudo, conta com aproximadamente 80 escolas, 1200 professores efetivos e 20 mil estudantes.

A política municipal possui legislação específica que institui o Prêmio Qualidade na Educação (Lei Municipal de Santa Maria nº 5.341/2010, alterada pela Lei nº 5.610/2012), a ser concedido às Escolas Municipais de Santa Maria que se destacam na avaliação do IDEB¹, uma espécie de “bônus salarial associado ao desempenho dos professores” (AUGUSTO, 2013, p.1269).

Os professores, participantes da pesquisa, ao serem questionados sobre esse Prêmio demonstram uma clara rejeição, sendo que 51% discordam plenamente dessa legislação, 16% discordam parcialmente, 7% mostram-se indiferentes, 20% concordam em parte e apenas 6% concordam plenamente.

Com auxílio do *software* IRAMUTEQ, as razões evidenciadas para a visível contrariedade concentram-se, especialmente, sobre os seguintes aspectos: a desconsideração da realidade social que a escola está inserida

1. Esse indicador (IDEB) foi elaborado pelo MEC, com o propósito de avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. O cálculo é composto por dados sobre aprovação escolar, oriundos do Censo Escolar, juntamente com as médias de desempenho nas avaliações elaboradas pelo INEP, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.



(42%); a diferença de condições entre as instituições (14%); o processo de ensino-aprendizagem não depender exclusivamente do professor (19%). Outro aspecto destacado difere dos demais, pois abrange parcela de professores que concordam com alguma perspectiva dessa premiação, se refere ao incentivo para qualificação da educação (25%).

Esses dados quantitativos são corroborados pelos dados qualitativos da pesquisa, pois demonstram o descontentamento em relação à lei, problematizando questões que abarcam as diferentes realidades e condições de cada escola, infraestrutura, origem social dos alunos, envolvimento da família e falta de reconhecimento pelo trabalho realizado.

A fala do Professor B² (p.14) vai ao encontro dessa reflexão:

“Nós não temos um modelo, por exemplo, se é escola da rede, todas tinham que ter a mesma estrutura, não só a mesma cor da tinta da parede. Por que umas têm, por exemplo, sala de informática e outras não têm? Por que não tem estrutura física para colocar sala de informática? Por que nós não temos um ginásio?”

“Não precisamos de prêmio, precisamos de apoio, cada escola é uma escola diferente”. (PROFESSORA I, p.34).

Durante a efetivação desta pesquisa, outros dados revelam o impacto desse modelo de política no trabalho dos professores. Os mesmos foram questionados sobre as circunstâncias que os entristecem durante o desempenho de suas funções³. Alguns descritores foram mais recorrentes, como o desinteresse dos alunos com a aprendizagem escolar, o desrespeito para com os professores, o descomprometimento das famílias, desvalorização profissional, acompanhada dos baixos-salários, condições precárias de atuação, como a falta de apoio para trabalharem, as cobranças excessivas

2. Ao transcrever as entrevistas dos professores, procurou-se manter as marcas típicas da fala.

3. Dados esses, organizados através do software IRAMUTEQ, que possibilita identificar as coocorrências entre as palavras.



por parte de diretores, coordenadores pedagógicos e Secretaria Municipal de Educação (SMED), a gestão autoritária das escolas, assim como, a competição entre unidades escolares e colegas.

Destaca-se neste cenário, as demandas por resultados no aproveitamento escolar, bem como, o Prêmio Qualidade em Educação como possíveis causas para as cobranças e competições anunciadas. Tornou-se costumeiro visualizar nas fachadas das escolas municipais de maior IDEB, banners divulgando seus bons índices. A mídia local também publicita os resultados. Fatos esses, que estimulam as famílias a procurarem essas escolas em busca de matrículas. Ao mesmo tempo, essa exposição e ranqueamento constroem as unidades e professores que não obtém o “sucesso” esperado.

Os dados municipais de Santa Maria/RS também não demonstram avanços significativos na aprendizagem de escolares, oriundos da implantação dessa política de premiação, o que se evidencia é a manutenção das escolas em suas classificações e disparidades.

Desta forma, os docentes estão sendo responsabilizados pelo êxito ou fracasso dessas instituições, sem levar em conta que as unidades são distintas não só nos aspectos culturais e sociais, desafiando às escolas como instituições públicas a responder aos clamores de “justiça distributiva e de reconhecimento, [...] o que pode significar a ruptura com o princípio universalista da escola republicana.” (OLIVEIRA, 2011, p. 36).

O Prêmio Qualidade da Educação, ou meritocracia, identificada na gratificação fora do Plano de Carreira⁴, por critérios aleatórios e pelo IDEB da escola responde, adequadamente, aos propósitos de competitividade entre as mesmas, sem que a avaliação individual de desempenho do professor seja considerada.

4. No que se refere ao Plano de Carreira Municipal de Santa Maria (Lei Municipal nº 4696, de 22 de setembro de 2003), a carreira é estruturada por classe e por nível, sendo a primeira estabelecida pelo tempo de serviço e, a segunda, condizente com a habilitação dos professores. As promoções obedecem ao critério de tempo de exercício mínimo em cada classe e ao de merecimento



Segundo Dubet (2004, p. 541-544), a concepção puramente meritocrática das avaliações, defronta-se com a abertura de um espaço de competição escolar objetiva, o que não implica na eliminação das heterogeneidades. Para o autor, o modelo de igualdade de oportunidades meritocrático pressupõe, “para ser justa, uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, uma vez que, a escola lhes deu, *a priori*, todas as chances para ter sucesso como os outros”, no entanto, ignoram as desigualdades sociais, os que fracassam, os “vencidos”, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social, e sim, como responsáveis por seu fracasso.

Para Nosella (2010), a cultura do desempenho possui conotação filosófica e política que agrada a muitos e intriga outros, pois

[...] responsabiliza os atores educacionais pelos medíocres resultados do ensino, assim, a cada momento os conclama a prestar contas accountability de suas 'competências', mede resultados, estabelece estratégias, fixa metas e estimula a produção por meio da 'meritocracia' com pequenas premiações financeiras. No fundo, considera que o professor é uma máquina, arcaica e preguiçosa; o aluno é um atleta a ser adestrado; a escola é uma empresa que fabrica produtos de conhecimento para o mercado. (Ibid., p.5).

Freitas (2012, p. 393) expõe, baseado em vários estudos empíricos, que essas medidas não contribuem para a melhoria do ensino. Agrava-se a essas questões, segundo o autor, a comprovação que o pagamento através de bônus definidos pelo desempenho dos alunos contribui para acentuar fraudes, a competição entre profissionais e escolas, assim como desmoraliza ainda mais o magistério.

Existem vastos dados internacionais (FREITAS, 2012; RAVITCH, 2010) que comprovam a ineficácia das modalidades de avaliação em larga escala, o que foi corroborado pela pesquisa em questão, assim como prejuízos para o trabalho docente e a escola pública, decorrentes da responsabilização associada a recompensas e punições de professores e gestores pelos resultados obtidos. No entanto, como explicita Sordi e Freitas (2013, p.88), “a posição de ‘país colonizado’ nos coloca como presa fácil dessas formulações”.



Neste interím, os dados ora apresentados, que constituem um recorte da totalidade da pesquisa realizada, permitem constatar que a implantação desse tipo de política de bonificação colabora com a precarização do trabalho docente, por envolver: uma nítida alteração em relação à regulação, às exigências nos níveis de produtividade e qualidade do trabalho desenvolvido pelos mesmos; a deterioração das relações com os colegas, através da pouca possibilidade de trabalho coletivo e trocas de experiências; o fomento à competição entre professores e escolas, promovidos pela concessão de premiações por rendimento escolar.

De acordo com Alves (2009, p.189), a “base objetiva da precarização do trabalho se caracteriza pela intensificação [...] da exploração [...] da força de trabalho e pelo desmonte” dos coletivos e de seu poder de resistência. Nesta perspectiva, outro elemento da precarização é constatado nos baixos salários pagos pela jornada de trabalho e, de mesmo modo, na extensão do tempo de trabalho executados dentro e fora da instituição escolar, não remunerado, “consumindo o tempo de vida pessoal-familiar” (ALVES, 2009, p.195). Dessa forma, os professores têm o seu tempo de vida reduzido a tempo de trabalho, por se submeterem “irremediavelmente a levar, para casa, tarefas e preocupações dos locais de trabalho”, “o que é deveras, indício visceral da precarização do trabalho” (Ibid., p.196).

Assim, demonstra-se que a política educacional, com seus diferentes exames padronizados de verificação de desempenho dos estudantes (Prova Brasil, ANA, entre outras) e indicadores de qualidade educacional, sobretudo, em nível municipal, através do Prêmio Qualidade na Educação (Lei Municipal nº 5341/2010 e nº 5610/2012), é imposta em contextos diversificados, únicos, singulares, em que pesam para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade às más condições de trabalho, à falta de recursos financeiros, pedagógicos e humanos para o desenvolvimento das atividades relativas ao processo de ensino-aprendizagem.

Castel (2010, p.526) chama atenção para a nítida demonstração no capitalismo moderno da precarização do emprego, que inserida na dinâ-



mica atual, cristaliza-se pela desestabilização dos estáveis, “como consequência dos novos modos de estruturação do emprego, a sombra lançada pelas reestruturações industriais e pela luta em favor da competitividade” e da lógica de mercado.

Demarca-se assim, que as metamorfoses não se referem apenas à denúncia da exclusão, dos excluídos socialmente, dos desempregados, dos extranumerários, dos sobrantes, mas, sobretudo, do emprego estável, pois mesmo a existência de vínculos formais, como é o caso dos professores, não tem sido suficiente para resguardá-los da precarização.

Conforme salienta Antunes (2008), trabalho precário sempre existiu, no entanto, assumiu mote estratégico na dominação capitalista, institucionalizando-se por todo mundo, transferindo as responsabilidades dos sucessos e insucessos aos trabalhadores. Neste sentido, evidencia-se o aumento de responsabilização dos docentes no processo educacional, sendo apontados, ao mesmo tempo, como protagonistas e obstáculos às reformas da educação pública (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ponto de vista da sociedade em geral, como assinalado no decorrer do trabalho, a aparente noção de que, o professor parece ser o único elemento de adequação no enfrentamento das atuais condições e exigências de trabalho, também pode ser explicada pela noção de flexibilidade, pois de acordo com Castel (2010, p.517), “é uma maneira de nomear essa necessidade de ajustamento do trabalhador”, exigindo assim, que “esteja imediatamente disponível para adaptar-se às flutuações da demanda”. Neste sentido, a flexibilidade e polivalência são necessárias para os avanços educacionais, em um contexto de sobrecarga de trabalho, de itinerância e rotatividade, com quantidades elevadas de alunos e, conseqüentemente, toda a demanda daí decorrente, sem que existam garantias



de tempos e espaços para planejamentos coletivos, construção de estratégias coletivas, discussão de Projeto Político Pedagógico, reuniões pedagógicas, entre outros, incluso na jornada contratual de trabalho.

Considera-se, deste modo, que as avaliações externas não são medições correlatas à qualidade, abarcam apenas alguns elementos em detrimento de outros, fato pelo qual não poderia comprometer e responsabilizar exclusivamente professores e unidades escolares.

Demonstra-se assim a fragilidade das ações dessa natureza, pois as evidências empíricas manifestam que a implementação de políticas baseadas em medição e mérito, para melhorar a educação, foram assumidas pelos seus idealizadores estadunidenses, como impróprias para alcançar os objetivos pretendidos (RAVITCH, 2010).

O trabalho docente encontra-se numa dinâmica de expectativa social, em que se espera dele “preparo, formação e estímulo [...] para exercer o pleno domínio da sala de aula e para responder às exigências que chegam à escola no grau de diversidade que apresentam e na urgência que reclamam” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p.355), frente a um contexto em que se encontram de “ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infindáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia” (Ibid, 367).

Portanto, este cenário desafia a formulação de saídas pensadas de modo compartilhado pelo coletivo da escola (alunos, equipe diretiva, professores, pais e funcionários), a fim de apresentar, entre outros, modelos alternativos de avaliação para as unidades escolares e redes de ensino sob responsabilização participativa, a partir de uma construção de mudança local apoiada, organizada e fortalecida pelos atores implicados (SORDI; FREITAS, 2013).

Para os autores, a “mudança é uma construção local apoiada e não uma transferência desde um órgão central para a ‘ponta’ do sistema” (Ibid., p.86).



Tal construção é guiada por um projeto pedagógico da instituição, local – sendo consideradas as políticas globais –, que configura uma cesta de responsabilidades com as quais se compromete, demandando do poder público as condições necessárias para a sua realização. [...] Implica assegurar ao magistério seu espaço de criação e invenção, mas, sobretudo, implica confiar no coletivo da escola (alunos, gestores, professores, pais e funcionários). A estratégia, aqui, não é escolher “um” responsável e confiar nele, mas organizar o coletivo, apostar na elevação das relações e publicizar compromissos. (Ibid., p.92).

Portanto, parece estar num horizonte ainda mais distante, a probabilidade de idealizar, pensar, estudar e construir a qualidade educacional que tanto se almeja, sem que ocorra o enfrentamento e debate coletivo das problemáticas do contexto escolar que contribuam “para a coesão, a organização e o fortalecimento dos atores implicados”, rompendo a sensação de “impotência diante dos fatos e desafiando a formulação de saídas pensadas de modo compartilhado e, por isso mesmo, mais contundente em seus efeitos transformadores da realidade”. (SORDI; FREITAS, 2013, p.94).

REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni. Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal: precarização do trabalho e redundância salarial. *Rev. katálysis*, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 188-197, Dec. 2009.
- ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTO, Gaudêncio. *A Cidadania negada*. São Paulo: Cortez, 2008.
- ASSUNÇÃO, A. A., OLIVEIRA, D.A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009.
- AUGUSTO, M. H. Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1269-1285, Dez. 2013.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. In Bresser-Pereira e Spink, orgs. (1998) Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial. *Revista do Serviço Público*, v. 47, n. 1, 1996.
- _____. A Reforma do Estado nos Anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. *Cadernos MARE* nº 1. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.
- CASTEL, Roberto. *As metamorfoses da questão social: uma crônica dosalário*. Tradução de Iraci D. Poletti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.



DUBET, François. O que é uma escola justa?. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n.123, 2004.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 33, n.3, 2007.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ.Soc.*, Campinas, v.33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo. Trabalho apresentado no III Seminário de Educação Brasileira, Cedes-Unicamp, 28 fev a 01 março 2011, Campinas.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NOSELLA, P. Cultura do desempenho. Verbete. In. OLIVEIRA, D. A. DUARTE, A.C. e VIEIRA, L. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, D. A. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. *RBPAE*, v.27, n.1, p. 25-38, 2011.

OLIVEIRA, J.F., LIBÂNEO, J.C. A Educação Escolar: sociedade contemporânea. In: *Revista Fragmentos de Cultura*, v. 8, n.3, p.597-612, Goiânia: IFITEG, 1998.

RAVITCH, D. Nota mais alta não é educação melhor. *Jornal O Estado de S. Paulo*, 2 ago. 2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,nota-mais-alta-nao-e-educacao-melhor,589143,0.htm>>. Acesso em: 10 set. 2015.

SAMPIERI, R. H. et al. *Metodologia de Pesquisa*. 5ª Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTA MARIA, RS. *Lei Municipal nº 5341 de 10 de agosto de 2010*. Cria o Prêmio Qualidade na Educação e dá outras providências.

_____. *Lei Municipal nº 5610 de 05 de janeiro de 2012*. Acresce Incisos IV e V ao art. 2º da Lei municipal nº 5341/10, que cria o prêmio qualidade na educação e dá outras providências.

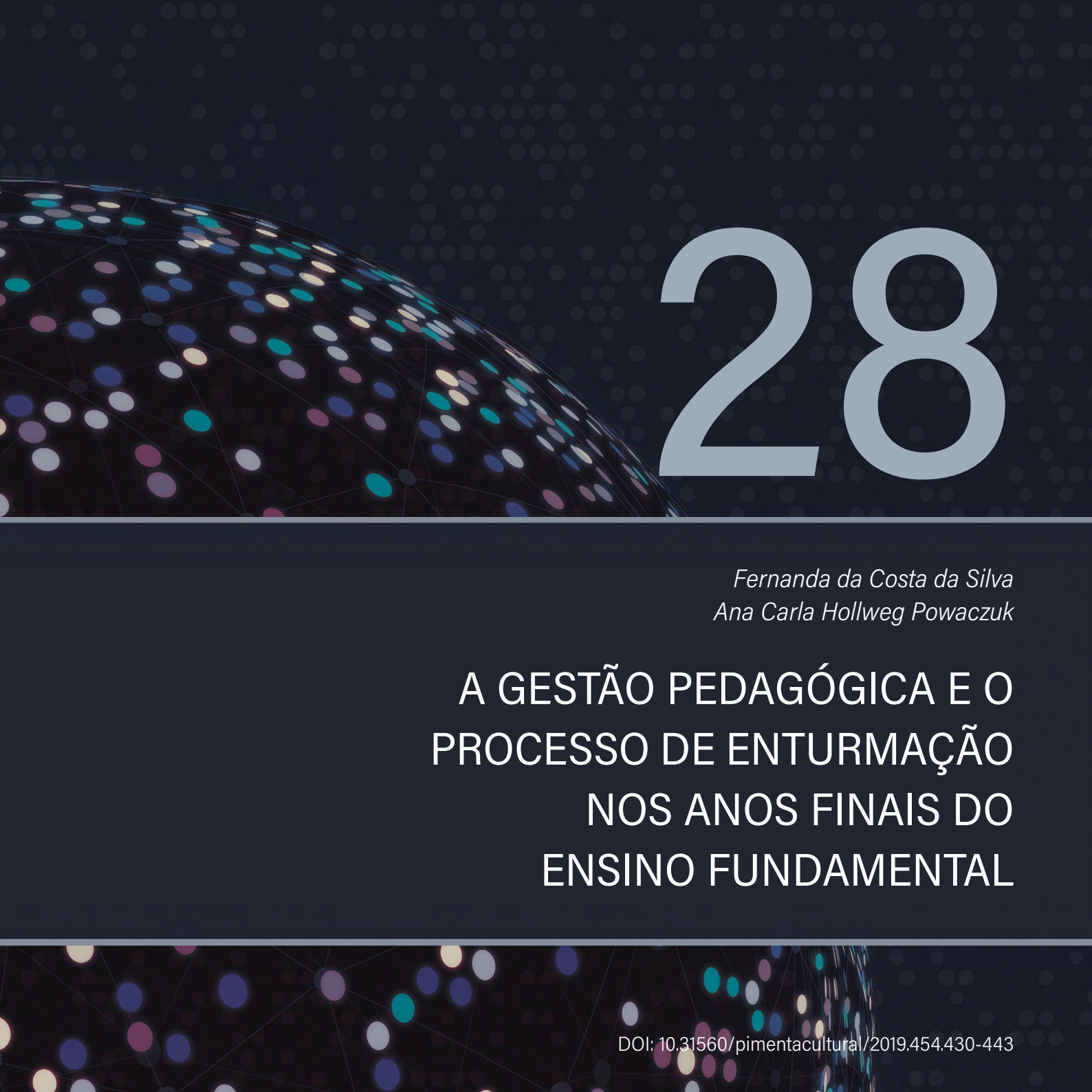
_____. *Lei Municipal nº 4696, de 22 de setembro de 2003*. Estabelece o plano de carreira do magistério público do Município, institui o respectivo quadro de cargos e dá outras providências.

SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização participativa. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013.



IV

GESTÃO DAS
PRÁTICAS NOS
CONTEXTOS DA
SALA DE AULA



28

Fernanda da Costa da Silva
Ana Carla Hollweg Powaczuk

A GESTÃO PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE ENTURMAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema central a gestão do trabalho pedagógico com turmas multisseriadas nos Anos finais do ensino fundamental. O estudo vincula-se ao Mestrado Profissional/UFSM na Linha de Pesquisa 2 - Gestão Pedagógica e Contextos Educativos. O direcionamento a este tema tem sua mobilização na experiência da autora que atua como professora de ciências dos anos finais de uma escola urbana do interior do estado – RS, que vivencia uma proposta de enturmação⁴⁷, desde o ano de 2016.

Mobiliza-nos compreender a repercussão da organização multisseriada tanto para as relações de aprendizagens dos estudantes, bem como sobre o ensino que vem sendo produzido na escola. Nesta perspectiva, a intenção é de gerar conhecimento sobre uma circunstância do cotidiano escolar e que pode ser indicada como uma modalidade organizacional do trabalho pedagógico pouco frequente nos contextos escolares, especialmente ao considerarmos a multisseriação nos Anos Finais do Ensino Fundamental. As escolas multisseriadas estão localizadas em sua maioria no campo, condição demarcada pela circunstância de ter educandos com níveis diferentes de escolarização compartilhando um mesmo espaço e um mesmo professor.

Nesta perspectiva, como objetivos deste estudo definimos: a) compreender como as enturmações vem acontecendo nos anos finais do da escola em questão; b) analisar a repercussão das práticas de multisseriações relações entre professor - aluno, professor - professor, professores c) fomentar discussões no ambiente escolar sobre as multisseriações, suas características, suas possibilidades e seus desafios. d) construir coletivamente ações capazes de qualificar o trabalho nas enturmações do ensino fundamental anos finais imersos o trabalho nas enturmações do ensino fundamental anos finais imersos.

47. Multisséries e enturmação serão utilizados no texto como sinônimos



A pesquisa será desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, do tipo pesquisa ação, caracterizando-se como uma investigação que alia a compreensão e projeção de ações coletivas capazes delinear caminhos possíveis para a gestão do trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido na escola. Os sujeitos da investigação serão professores atuantes nos anos finais e na gestão da escola.

A ideia de trabalhar com os professores e equipe diretiva tem como objetivo compreender os conhecimentos que vem sendo produzidos neste contexto, fazendo com que os agentes educacionais imersos nesta realidade reflitam sobre a necessidade de se pesquisar sobre as práticas desenvolvidas no âmbito da escola, reconhecendo-se como protagonistas na produção de conhecimento, afastando-se da ideia do professor como reproduzidor.

Neste sentido, neste artigo trazemos discussões relativas as tensões que podem ser indicadas quando se pensa a relação serialização x multisserialização, destacando para a implicação da gestão pedagógica no que tange as elaborações docentes sobre as possibilidades de inovação do trabalho pedagógico. Posteriormente, apresentamos o desenho metodológico da investigação, apresentado os encaminhamentos previstos para o desenvolvimento da pesquisa. Ressaltamos que as discussões propostas referem-se as ideias e estudos, até então, desenvolvidos sobre o estudo em andamento.

A MULTISERIALIZAÇÃO: POSSIBILIDADES DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A multisserialização é uma realidade muito comum nas escolas do campo. Inclui a utilização desta forma de organização escolar em outros contextos, que não aqueles relacionados com a educação do rural é vista com desconfiança. Dentre dos muitos motivos que podemos destacar para tal preconceito é a adoção da serialização como um modelo ideal para o desenvolvimento dos processos de ensino aprendizagem.



A seriação diferentemente da multisseriação é conceituada como: “modelo de organização escolar onde os alunos que estão no mesmo nível (ou em níveis correspondentes) de conhecimento, ocupam um mesmo espaço/série/turma” (ARROYO, 2010, p. 5).

Contudo, o modelo seriado apesar de ser tomado como ideal, vem cada vez mais tem se mostrando insuficiente e engessado se considerarmos a atual dinâmica e heterogeneidade dos processos educativos. A multisseriação muitas vezes questiona a dita eficiência dos modelos seriados, incomoda, pois, é a partir dela que são expostos muitos dos históricos problemas educacionais: escassa infraestrutura material, pedagógica, administrativa e de recursos humanos; condições precárias de trabalho e de formação docente (PARENTE, p.3, 2014).

Apesar de que muitas vezes se reconheça que a multisseriação pode ser o ponto de partida para se pensar uma nova forma de organização escolar e de trabalho educativo, nota-se que existe uma forte ideia de que a multisseriação é apenas um caminho para a seriação. Por isso muito das mudanças ocorridas das escolas multiseriada de cunho metodológico, curricular, são percebidos apenas como meros caminhos para a “evolução” de multiseriado para seriado.

Em contraponto a essa ideia sabe-se que a realidade de muitas escolas brasileiras está em desacordo com o “padrão” seriado, que entende que o processo de ensino aprendizagem ocorre melhor quando os educandos que estão em mesmo “nível” de conhecimento. Devido distorção idade - série causada principalmente do alto nível de reprovações/retenções, entre outros motivos, o trabalho com educandos em diferentes níveis de conhecimento em um mesmo espaço não se dá somente nas classes multiseriadas, o que ocorre é que neste contexto ela é deixada em evidência, e o mais importante ela não é negada.

Quando se pensa que o modelo seriado é o ideal, passamos a ignorar que existe outras formas de ensinar e aprender, que talvez em primeiro



momento não sejam os costumeiramente adotados, mas que a longo prazo passam a ser potenciais ao educando e ao professor, pois exigem de ambos posturas diferentes, autonomia, cooperação e compreensão de que os processos de ensino aprendizagem não são feitos de maneira linear e singular, e sim advém de uma série de fatores e de relações que são heterogêneas.

Para que se supere a padronização e a forte concepção que vemos hoje nos ambientes escolares que considera a seriação como condição ideal, é necessário reconhecer que a escola multisseriada não pode ser olhada como um arremedo, ou uma fase de transição para a seriação, mas um contexto excepcional que possui características próprias e por isso se faz tão único. O preconceito e a falta de credibilidade nas classes multisseriadas fica evidente nas palavras de Parente (2014) quando destaca que:

A nomenclatura multisseriada está carregada de sentido negativo; sofre uma adjetivação que tem aprisionado o fazer-educativo, que tem limitado a prática pedagógica. Mais do que isso é uma adjetivação que rotula, classifica e associa a multisseriação a um tipo de escola de baixa qualidade (PARENTE, 2014, pag. 60).

A necessidade de repensar a organização da escola, e de sua prática, aliado ao fato de superar a visão simplista e preconceituosa que muitos professores têm sobre as escolas multisseriadas, faz com os profissionais que estejam ali imersos cotidianamente repensem sua prática e se desloquem da sua zona de conforto. O contexto “incomum” das escolas multisseriadas nos faz conjecturar sobre o quanto alguns espaços podem ser “berços” de novas práticas que ao longo do tempo podem ser consideradas inovações.

Inovações no contexto educacional muitas vezes se iniciam através de modificações que começam dentro de uma sala de aula, e que a partir do seu sucesso são irradiadas por todo o ambiente escolar, mudando aos poucos como a escola percebe seu trabalho e a forma como concebe as relações ali existentes. Contudo, esse processo de mudança é lento e gradual o que faz com que muitas vezes apesar de existir uma inovação ela não seja percebida pelos que dela são agente.



As inovações são compreendidas aqui como “um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratem de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas (CARBONELL, p.19, 2002). Este conceito deixa claro o quanto é possível que nas escolas multisseriadas existam inovações que cotidianamente são entendidas como processos corriqueiros de adequação, ou seja, as mudanças que podem gerar inovações não pensadas para este fim, mas são advindas da necessidade de adaptação a uma nova realidade.

Toda e qualquer mudança nasce de um ponto de ruptura entre aquilo que se conhece e aquilo que se está vivenciando, sendo assim, o ambiente “desconhecido” passa ser a principal fonte de transformações, o que é muito comum nas escolas multisseriadas, já que tanto o professor, como o ambiente passam a transitar e uma circunstância distinta do, até então, conhecido.

As mudanças que ocorrem no ambiente multiseriado que podem vir se tornar inovações necessitam muitas vezes de um olhar mais profundo e menos preconceituoso, que não julgue as dificuldades apenas como empecilho para o desenvolvimento do trabalho docente, mas como um ponto de partida para promover uma escola que entende seus alunos e a sociedade na qual ela está inserida.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO DA MULTISSERIAÇÃO

O contexto das escolas multisseriadas é obviamente distinto dos das escolas seriadas, o modo de organização do trabalho pedagógico, bem como a gestão destas escolas tende a ser única, pois há uma gama de situações que são particulares deste tipo de realidade escolar.

Contudo, a transição do modelo seriado para o multiseriado, pode gerar estresse, desconfiança, resistência e até mesmo indiferença. Como



já dito a multisseriação gera a saída da zona de conforto dos docentes e da gestão da escola, pois abre um leque de opções que vão desde de a adoção de uma metodologia de ensino- aprendizagem até a discussão de qual é o papel da escola na sociedade na qual está inserida.

A resistência em adotar mudanças, mesmo que elas sejam em primeiro momento apenas adaptações, nos mostra o quando a escola como um todo (professores/supervisores e até mesmo os outros funcionários da escola) tende a homogeneizar pessoas e/ou situações, ignorando, muitas vezes o fato de que não somos todos iguais, e nem possuímos experiências iguais, somos resultados de interações sociais e familiares.

As escolas que adotam a multisseriação seja por motivos financeiros ou por opção político-pedagógica passam por reformas e construções (políticos-pedagógicas) que ocorrem hora singularmente hora coletivamente, já que geralmente este tipo de organização, por não possuir uma definição única e preponderante acaba por fomentar a cooperação entre professores, gestão, alunos pais.

Porém o que nos interessa neste projeto é dialogarmos com os professores e os desafios diários que sua prática os impõem. Esses profissionais são os “sujeitos” mais cobrados em relação a ações de mudança na formação do educando, bem como da reestruturação e gestão dos ambientes escolares, ou seja, “os professores a partir das várias atribuições, dentro da escola, se tornam os agentes criativos e inovadores nas atividades pedagógicos-didáticas, curriculares e organizacionais, para a transformação da escola e do sistema escolar” (LIBÂNEO, 2012 p.18).

Contudo, mesmo que o professor seja visto como o indivíduo que pode efetivar mudanças no meio escolar, ele nem sempre se reconhece desta forma. Na maioria dos casos, os professores pouco sabem ou compreendem como ocorre a gestão do local onde desenvolvem sua prática. O que ocorre na grande maioria dos casos é a não participação deste nas tomadas de decisões como, por exemplo, na elaboração do projeto político



pedagógico da escola, que é uma construção coletiva e não responsabilidade apenas da direção, “que é escolhida a partir do reconhecimento da competência e liderança de alguém capaz de executar uma projeto coletivo” (GADOTTI E ROMÃO, 2001, p.34).

Assim quando um professor se identifica como integrante da escola, passa a refletir sobre sua prática educacional, considera o retrato social, conjecturando sempre sobre seus processos de construção profissional reformulando suas concepções, seu pensar e agir frente a valores e opiniões. Todas essas atitudes refletem no tipo de profissional, bem como na relação com seu ambiente de trabalho seus educandos e comunidade escolar. Desta maneira esses aspectos têm que se tornarem ativos na reflexão profissional para que se possa romper a fragmentação das escolas onde uma boa parte

[...] dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos. Por outro lado, há professores interessados num trabalho docente mais consequente, professores capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e explicar suas convicções (LIBÂNEO, 2005, p. 19).

Nesse sentido é de total importância que o professor esteja em constante “formação” pois é a partir de suas diferentes atribuições escolares (prática docente e gestão), que poderá propor mudanças/possibilidades/acessibilidade para melhorar ou adequar o ambiente escolar no sentido de que este seja um ambiente democrático onde os indivíduos encontrem a possibilidade de se tornar cidadãos proativos de sua construção intelecto social.

Brito, Freire e Gurgel (2011, p.102), na tentativa de definir democracia e participação afirmam que “democracia e participação são dois termos inseparáveis, à medida que um conceito remete ao outro. No entanto, essa reciprocidade nem sempre ocorre na prática educacional”. Isso se dá visto que, como conforme afirma Lück (2010, p.54), “embora a democracia seja irrealizável sem participação, é possível observar a ocorrência de partici-



pação sem espírito democrático. Neste caso, o que se teria é um significado limitado e incompleto de participação”.

Do ponto de vista político, a democracia constitui-se em característica fundamental de sociedades e grupos centrados na prática dos direitos humanos por reconhecerem não apenas o direito de as pessoas usufruírem dos bens e dos serviços produzidos em seu contexto, mas também, reciprocamente, de seu dever de assumirem responsabilidade pela produção desses bens e serviços, exercendo assim sua cidadania. (LÜCK, 2006, p.55).

Refletindo-se nesse viés dos direitos e deveres, estes “são conceitos que se desdobram e se transformam de forma contínua e recíproca pela própria prática democrática, que é participativa, aberta, flexível e criativa” (LÜCK, 2009, p. 70) e, portanto, não são conceitos que representam condições isoladas e dissociadas.

A mesma autora, supracitada, ainda define a gestão democrática como “o processo em que se criam condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidade por sua implementação” (LÜCK, 2006, p.55). Isto quer dizer que democracia vai além de tomar decisões, pois envolve a construção de um processo que visa melhorar o todo.

A estratégia de efetivar a participação em prol da democracia em ambientes escolares provém de políticas que são pensadas/analizadas/construídas pelo coletivo que integram esse meio. Pensar em uma escola democrática é estabelecer uma relação de conhecimento sobre o que permeia e subsidia a gestão e a democracia participativa tanto na questão de conceitualização, como de políticas já existentes, reflexão e prática, pois como afirma Freire (1997), “É que a democracia, como sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática”.

A relação entre escola multisseriada e gestão democrática pode não parecer tão clara em primeiro momento, mas se faz muito presente à medida que olhamos com mais atenção para as práticas realizadas diariamente. As mudanças que ocorrem nas escolas que optam por multisseriar são tão



profundas que as tomadas de decisão sobre qualquer aspecto atingem a coletividade, já que elas afetam diretamente todos os setores da escola.

Assim os agentes educacionais são tomados por um sentimento de pertença que gera uma assimilação coletiva de que a escola não é formada por professores, gestão e alunos separadamente, mas com a integração destes, o que faz com que se viva importantes aspectos da gestão democrática mesmo que eles não sejam percebida ou denominada desta maneira.

O DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa por se tratar de uma investigação que busca compreender como se desenvolve o trabalho pedagógico com multisseriações em uma escola do Interior do estado do RS, bem como projetar coletivamente possibilidades de qualificação das ações do grupo de professores do fundamental II, será utilizada a abordagem metodológica qualitativa do tipo pesquisa ação.

A abordagem qualitativa é muito utilizada nas pesquisas educacionais, já que permitem apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação cultural, sendo assim fica claro que para se realizar pesquisas no meio educacional é necessário ter uma visão ampla sobre como os processos educacionais são realizados e como isso impacta na vida dos educadores e educandos. Segundo André (2013)

Abordagem qualitativa, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com justificativa de cada opção feita (ANDRÉ, 2013, p. 96).

Para tanto, ressalto aqui que está pesquisa além de ser classificada como qualitativa também apresentam características de pesquisa-ação, por se tratar de um estudo que considera a intensa interação do pesquisados com os demais participantes da pesquisa e com a realidade investigada.



A pesquisa-ação segundo Tripp (2005) pode ser definida como: “uma forma de investigação que utiliza técnicas de pesquisas consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005).

Como instrumentos de pesquisa utilizaremos a entrevista semiestruturada, as entrevistas serão organizadas a partir de tópicos norteadores, tendo como pressupostos as colocações de Ludke e André (1986, p.34) “a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Dessa forma, elencamos os seguintes tópicos guia para as entrevistas:

Ao considerar que todas as pessoas que participaram da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem representações, ideias, acredito que a entrevista semiestruturada permitirá compreender a experiência que cada professor possui, suas representações e ideias que possuem, bem como as impressões que elaboram sobre as multisséries.

Tabela 1 - Guia da entrevista

Tópicos- Guia da entrevista	
Dados gerais de formação	- Formação inicial e titulação
Tempo de atuação docente	- Há quanto tempo atua na escola?
Percepção do trabalho realizado pela escola	-Você pensa que a escola se diferencia de outras? - O trabalho realizado pela escola te desafia? De que maneira
Percepção sobre as multisseriações	- Como você percebe as multisséries hoje?
Organização do trabalho educativo	- Como tens organizado teu trabalho? - As experiências vivenciadas com as multisséries modificou sua concepção de organização escolar?
Qualificação do trabalho docente	- O que você pensa que o grupo poderia fazer para qualificar o trabalho que vem sendo realizado na escola?

Fonte: Elaborado pelas autoras



Através das repostas obtidas nas entrevistas, serão realizados encontros a fim de discutir pontos relevantes sobre a multisseriação. As reuniões darão suporte para a construção de propostas que qualificaram o trabalho que vem sendo realizado, bem como fomentar a discussão sobre problemas que surgem da prática da multisseriação. Vale destacar que estas reuniões sejam espaços de compartilhamento de ideias e de construção de propostas coletivas para que aja uma melhoria no desenvolvimento do trabalho. Não possui caráter de ser uma formação em que um agente externo fale sobre as multisseriação, mas sim um espaço para a troca de ideias e de diálogo sobre os desafios enfrentados diariamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ausência de estudos que sistematize a práticas de multisseriação tornam as mudanças geralmente pautadas no senso comum, práticas de tentativa erro o que muitas vezes corrobora com a ideia que as escolas multisseriadas são receitas certas para o fracasso. Identificamos que os estudos que sistematizem, bem como discutam a multisseriação fora da realidade rural são raros, fazendo com que em muitos momentos se acredite que as multisséries são realidades distantes e quase inexistentes. Tendo isto em vista, este trabalho traz um olhar diferenciado sobre esta temática ao almejar identificar os desafios enfrentados pelos docentes para a organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais de uma escola urbana, que vem adotando a multisseriação.

Também é interessante destacar que na maioria das vezes as pesquisas em educação não são realizadas por pesquisadores que estejam imersos na escola, isto é, raramente são docentes que trabalham que realizam pesquisa. Existe uma carência neste aspecto. A importância do professor que está inserido na escola básica pesquisar sobre seu contexto pode gerar um conhecimento contextualizado e provocador de transformações efetivas ao cotidiano da escola, o que coloca o profissional docente como um produtor e não apenas consumidor de pesquisa.



Partindo deste pressuposto esta pesquisa auxilia não somente na discussão sobre as multisséries, mas também proporciona uma relevante discussão/reflexão sobre como um professor pesquisador pode propor estudos/debates que qualifiquem o trabalho já realizado em seu ambiente de trabalho.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E.D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 2013.

BRITO, Lydia Maria Pinto; FREIRE, Josiana Liberato; GURGEL, Fernanda Fernandes. Gestão Participativa: um processo contínuo? *Revista Labor: Fortaleza*, n. 5, v. 1, p. 99-120, 2011. Disponível em: <http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume5/6_Lydia_Brito.pdf> Acesso em: 28 de outubro de 2018

CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. São Paulo: ArtMed, 2001.

CHIZZOTTÍ, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido 17ª. Ed.* Rio de Janeiro, Paz e Terra 1987.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. *Autonomia da escola: princípios e propostas/ Moacir Gadotti e José E. Ramão (org.)* — 4. Ed. — São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. (Guia da escola cidadã; v.1).

LIBÂNIO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização / José Carlos Libânio, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Tochi*— 10.ed. ver. E ampl. — São Paulo: Cortez, 2012.- (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação Selam Garrido Pimenta).

LÜCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. 6.ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2010

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

PARENTE, Cláudia da M. D. *Escola Multisseriada: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro*. Ensaio: aval. Pol. Publ. Educ; Rio de Janeiro, v.22, n82, p. 57-88, jan/mar.2014.



ROCHA, M. I. A; HAJE, S. M. (organizadores), *Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada*. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).

TRIPP, David; *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.





29

Jéssica Ribeiro Pippi
Ana Carla Hollweg Powaczuk

A CURIOSIDADE INFANTIL COMO EIXO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da atividade criadora tem sido uma busca no trabalho pedagógico, pois nela repousa a possibilidade de transformação e de recriação das experiências que o sujeito vivência. Dessa forma, espera-se que o trabalho escolar seja um ambiente que proporcione situações de aprendizado que favoreça a ampliação das referências das crianças promovendo a passagem de sua experiência cotidiana para a esfera mais complexa da atividade humana, na qual se insere a cultura mais elaborada que a humanidade produziu (VYGOTSKI, 2009; GASPARIN, 2007)

Compreendemos atividade criadora como o processo pelo qual a criança reúne o conhecimento que possui e relaciona com novos elementos de modo a compor um novo significado. Logo, a atividade criadora é a reformulação do que foi aprendido e vivenciado pelo sujeito, ou seja, está vinculada a ampliação do espectro compreensivo da criança, envolvendo a capacidade de relacionar e significar (VYGOTSKY, 2013, OSTROWER, 2014.). Este ato implica na criança um movimento de ressignificação e ampliação de suas experiências de vida.

Consideramos que o professor, a partir das mediações pedagógicas que oferece, precisa favorecer as relações que as crianças realizam sobre o que vive e os conhecimentos a serem apropriados. De acordo com Gasparin (2007, p.115) “a mediação implica, portanto, em releitura, reinterpretação e ressignificação do conhecimento”. Para que isso ocorra, o educando deve ser desafiado, mobilizado, sensibilizado, deve perceber alguma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana, suas necessidades e interesses. Tornando-se assim necessário criar um ambiente de predisposição favorável à aprendizagem, onde a criança seja reconhecida como um ser social, histórico e dotada de diversas potencialidades.

Nesta perspectiva, este trabalho tem como foco as mediações pedagógicas capazes de favorecer a atividade criadora da criança. Parte-se do



estudo desenvolvido como trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia, que teve como lócus de investigação as experiências da autora no decorrer de seu estágio supervisionado. A investigação⁴⁸ foi desenvolvida no primeiro semestre de 2017, em uma escola do sistema municipal de educação, em uma turma de segundo ano dos anos iniciais, no período de abril a junho.

A metodologia do estudo baseou-se nas premissas da pesquisa ação (COREY, 1948; STENHOUSE, 1998). A pesquisa foi desenvolvida a partir do interesse em investigar as mediações pedagógicas e atividade criadora das crianças. Para tanto foi definido como objetivo geral identificar mediações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da atividade criadora na criança e como objetivos específicos investigar estratégias direcionadas ao interesse e a mobilização infantil, desenvolver mediações pedagógicas que favoreçam a postura investigativa, bem como analisar as implicações entre currículo escolar e a atividade criadora no processo de alfabetização.

Compreendemos que a investigação-ação é potencial para melhorar a prática e a partir dela gerar novos conhecimentos. De acordo com Stenhouse (1998) o desenvolvimento do currículo é totalmente dependente da capacidade de autoanálise e reflexão dos professores. E para que esta autoanálise ocorra de forma a orientar o ensino é necessário desenvolver estratégias pedagógicas, aos quais depende do contexto que se atua.

Corey (1948) afirma que uma de suas principais ênfases é de encorajar a aceitação da pesquisa-ação como uma forma legítima de pesquisa educacional, sendo a pesquisa-ação a maneira pela qual os professores estudam cientificamente seus problemas, de modo a orientar, corrigir e avaliar suas ações e decisões.

48. A investigação caracteriza-se como um desdobramento dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa, Práticas e formação para a docência: educação básica e superior (GPDOC) a partir do estudo sobre os Desafios da Iniciação na Docência: experiência de egressas do curso de pedagogia. Nesta pesquisa almejamos dar visibilidade aos enfrentamentos dos docentes iniciantes permitindo inferir indicadores capazes de interlocução entre a formação inicial e os espaços de formação em serviço, bem como aprofundar a compreensão acerca dos processos envolvidos na aprendizagem da docência.



Nesta perspectiva, apresentamos neste artigo os caminhos investigativos percorrido neste estudo. Apresento inicialmente, o contexto e os sujeitos da pesquisa. Posteriormente, problematizo algumas das mediações pedagógicas desenvolvidas no estágio supervisionado ressaltando elementos que evidenciaram favorecer o desenvolvimento da atividade criadora das crianças. Destaco, ainda, aspectos que considero fragilizar as mediações pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento da atividade criadora. Finalizo trazendo as dimensões conclusivas, onde retomo os objetivos do estudo.

CONTEXTO, SUJEITO E INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi realizada em uma turma de segundo ano, nos meses de abril a junho de 2017. A escola é uma instituição pequena, localizada no bairro Camobi, no município de Santa Maria – RS. A escola está inserida em uma comunidade participativas e presentes na vida escolar da turma, se fazendo presente nos eventos da escola, nas atividades de aula que envolve os familiares e quando é solicitado pela professora. A turma com a qual foi desenvolvido o trabalho era constituída por 24 estudantes, sendo 11 meninos e 13 meninas.

O presente trabalho foi escrito através da análise das mediações pedagógicas desenvolvidas procurando evidenciar e potencializar o desenvolvimento da atividade criadora na criança. Consideramos neste processo as etapas da investigação ação: identificar um problema para o qual haja uma pessoa ou um grupo preocupado em buscar soluções, formular uma hipótese que implica um objetivo e um procedimento para testá-la, registrar cuidadosamente as ações efetuadas, acumular evidências para determinar o grau no qual o objetivo foi atingido, fazer generalizações tendo em vista a relação entre as ações e o objetivo e continuar testando essas generalizações (FELDMAN, 1994 apud JORDÃO, 2005)



AS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Para a discussão das mediações pedagógicas e sua influência na atividade criadora da criança acreditamos ser pertinente refletir primeiramente sobre o que é mediação pedagógica e atividade criadora.

Acreditamos que a mediação pedagógica implica uma intencionalidade, a de ensinar. Compreendendo que este processo possui pelo menos três elementos cruciais: professor, o aluno e os conhecimentos, nesta perspectiva, este ato implica que o professor compreenda-se como mediador entre o aluno e o conhecimento. O educador tem papel de fornecer em seus objetivos e planejamentos instrumentos necessário para este sujeito fazer suas ressignificações, para potencializar progressivamente sua autonomia, possibilitando que aprenda a aprender (ZABALA, 1998).

Nesse entendimento, podemos afirmar que o foco da mediação está na aprendizagem, onde o sujeito toma para si o que lhe foi oferecido devido as suas vivências. Vygotski (1984) nomeia esta ação de internalização, o processo pelo qual o aprendiz realiza uma reconstrução interna de uma intervenção, ou seja, quando o indivíduo se apropria de algo externo a ele, fazendo assim suas próprias elaborações.

Ressaltamos que ao longo das proposições as crianças foram o foco principal do planejamento e da ação docente, ressaltando as contribuições que foram trazidas para aula tanto no intuito de “criar um vínculo e conhecer suas preferências, mas também para promover seus conhecimentos e ter as experiências de vida como ponto de partida nas minhas ações docentes” (PIPPI, 2017, p. 6).

Nesta perspectiva, nossa pretensão foi de criar um ambiente favorável para a exploração das curiosidades e temáticas de interesse das crianças, de modo que as crianças se sentissem a vontade para compartilhar com o



grupo suas inquietações e necessidades (PIPI, 2017). Com base nesses pressupostos a questão norteadora foi como as mediações pedagógicas podem contribuir para o processo criador da criança?

A partir dos estudos de Vygotski (1982) compreendemos que para proporcionar bases suficientemente sólidas para a atividade criadora da criança é preciso lhe oferecer processos pedagógicos que sejam capazes de ampliar as experiências infantis. A imaginação pode ser vista como uma mola propulsora, aliada a outros contribuintes como a memória, pensamento e as emoções, ou seja, quanto mais a criança viver, ouvir, sentir e experimentar mais considerável e produtiva será sua capacidade criadora.

A criatividade é um processo complexo da subjetividade humana que se constitui a partir dos espaços sociais da vida e da relação histórica que o indivíduo estabelece com o seu contexto social.

Nesse aspecto, a criança pode combinar e reelaborar tais experiências para então, partindo de tais fatores, desempenhar a atividade criadora, ou seja, quanto mais ricas forem as experiências pessoais, mais material a imaginação terá à sua disposição. Para Vigostki (1998) o crescimento da criança desenvolve também sua imaginação, pois a imaginação depende da experiência e vivências do sujeito para ampliar-se, quanto mais essas crianças puderem usar de seus sentidos em experiências mais possibilidades terão para aprender, assimilar e criar.

Evidencia assim, a necessidade de uma mediação pedagógica que amplie a experiência da criança proporcionando-lhe bases suficientemente sólidas para sua atividade criadora. E nesse sentido que retomo alguns pontos do meu estágio começando pelas mediações que acredito que favoreceram a atividade criadora das crianças.

Com ponto de partida, trazemos a escuta pedagógica como potencializadora da prática pedagógica e a necessidade de cada vez mais percebermos estes alunos em sua totalidade e individualidade. Um trabalho que não é nada fácil devido a tantas demandas que precisamos “dar conta”



dentro do contexto escolar, cabendo ao educador a responsabilidade de desenvolver sua capacidade de escuta.

Vygotski (1924) afirma que a interação do homem e seu meio sócio- cultural fornecem meios e símbolos para que ele saiba agir no mundo, remetendo-nos a importância das escolhas que o professor realiza ao mediar os conhecimentos com os estudantes, a partir desta ideia considero que o aprendizado depende da socialização do sujeito com certo grupo cultural. (REGO, 2002).

No decorrer da prática de estágio desenvolvemos a dinâmica “Rede de ideias”. Nessa dinâmica as crianças eram instigadas a escolherem temas que seriam foco de investigação do grupo durante as aulas. Assim, eram organizadas lista de possíveis assuntos, que as crianças tivessem curiosidade ou interesse. Após era realizada a votação dos assuntos que seriam pauta. Evidenciamos que esta dinâmica foi extremamente mobilizadora da participação dos estudantes. A reflexão da primeira semana demonstra isso:

A rede de ideias foi um sucesso, as crianças adoraram, foi um momento muito instigante para todos nós, percebia no olhar delas a satisfação em estarem participando da organização dos planejamentos, elas ficaram bastante eufóricas com a dinâmica me deixando assim também, mas tenho certeza de ter sido um momento único para nós. Surgiram muitas ideias interessantes e o que me chamou mais atenção nessa dinâmica é que na maioria das vezes as crianças não votavam na sua sugestão, ou seja, em várias situações acharam que a sugestão do colega era mais interessante naquele momento. (PIPPI, 2017 - Reflexão da primeira semana de estágio).

Esse processo de organização exigiu a reflexão intensa sobre os caminhos a serem desenvolvidos ao longo do trabalho, de modo a contemplar o desenvolvimento dos temas que emergiam. As curiosidades manifestadas pelas crianças foram muito interessantes. Um dos temas escolhidos pelos estudantes foi o Canguru, emergindo questionamentos diversos sobre o tema, como, o que eles comem? Como os bebês nascem? Qual é o tamanho da bolsa? O que os cangurus fazem?



A partir da rede de ideias era, então selecionados aspectos para serem contemplados no planejamento. No caso do tema Canguru o enfoque foi: as características da espécie animal, habitat, alimentação. Assim o subtema da semana foi: na Bolsa do canguru.

De acordo com Vygotski (2009) a atividade criadora não existe de forma isolada no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular do acúmulo de experiência que exige quatro formas de relação entre a imaginação e a realidade, as quais ele define como as dimensões que regem a imaginação, para ele a primeira é a mais importante e a define da seguinte maneira: “A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, por que essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. (VYGOSTSKI, 2009, p. 22).

Esta consideração pode ser ilustrada pelos questionamentos e elaborações dos estudantes quando eram instigados a partir da exploração de enciclopédias, literatura infantil. “Profe, será que os Cangurus respiram na Austrália. Nesse contexto refiro-me a segunda forma de Vygotski (2009) que trata da relação entre a fantasia e realidade, sendo que esta remete-se a uma situação mais complexa. Nesta dimensão a imaginação adquiriu a importância de ampliar a experiência do sujeito por meio da socialização da experiência histórica ou social de outro indivíduo, criando novas combinações dessa experiência.

A imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. (VIGOSTSKI, 2009. p. 25).

Posteriormente, as leituras e exploração de diferentes materiais informativos as proposições se davam na direção de possibilitar as crianças expressar suas elaborações. Como forma de incrementar esse processo e partindo das preferências que foram se evidenciando diferentes elementos eram introduzidos para compor o estudo junto às crianças.



O papel do professor neste processo consiste em promover espaços para que ocorra a interação dos sujeitos com o conhecimento de forma que esse indivíduo possa desenvolver e ampliar suas capacidades. Nesse processo, o professor deve ser o proponente de atividades que agregam diferentes instrumentos, saberes culturais e ambientes diferenciados oferecendo uma possibilidade de maior desenvolvimento. A ele também é dada a tarefa de, através da interação em sala de aula, despertar no aluno o interesse de resolver os desafios de cada nova etapa do seu aprendizado.

Ao interagir com esses conhecimentos, a criança começa a construir significados a partir das informações oferecidas e ampliar seus conhecimentos, esse movimento é uma atividade extremamente importante e complexa que possibilita novas formas de pensamento. De acordo com Rego (2002, p.104)

As atividades desenvolvidas e os conceitos aprendidos na escola (que Vygotsky chama de científicos) introduzem novos modos de operação intelectual: abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade (que por sua vez transformam os modos de utilização da linguagem). Como consequência, na medida em que a criança expande seus conhecimentos, modifica sua relação cognitiva com o mundo.

Para que isso ocorresse um dos elementos utilizados foram diversos textos informativos juntamente com imagens sobre os cangurus, para que elas pudessem perceber algumas características específicas dos textos e o uso das imagens como possibilidade de linguagem visual tornando o conteúdo mais instigante, e que a partir dessas vivências possam se aproximar mais dos conhecimentos a fim de ampliar e fazer uma leitura mais aproximada do real, permitindo que cada criança na sua individualidade faça a sua ressignificação.

Em um dos momentos foi utilizado o mapa mundi e o globo terrestre, objetivando explorar as diferenças de onde vivemos e o modo de vida na Austrália, o que se mostrou uma experiência bastante interessante, pois permitiu identificar que as crianças haviam pesquisado sobre o tema. Um dos estudantes já no início do trabalho manifestou: “Profe, você sabia que



a Austrália fica na Oceania”, e não satisfeito com essa afirmação, ainda, contou para os colegas que morávamos na América do Sul.

Essa circunstância levou-nos a refletir o quanto o professor muitas vezes desconsidera os processos de aprendizagem que ocorrem fora do espaço escolar, ou ainda sobre o que a experiência de sala de aula pode promover para além das quatro paredes da sala de aula. Naquele momento “ouviamos” o que as crianças estavam tentando me dizer em alto e bom som, ou seja, que elas faziam suas pesquisas mobilizadas por circunstâncias impossíveis de serem previstas pelo professor na sua totalidade. Enquanto um se encantava e produzia sobre a “temperatura da bolsa do canguru”, outros buscavam saber sobre outros animais que vivem na Austrália. E isso era o mais enriquecedor, pois a teia de ideias se ampliava a cada nova pergunta.

Foi assim que percebemos que precisava acolher as diferentes curiosidades que se apresentavam no grupo. Mesmo que tivéssemos um tema acolhido pelo grupo, optamos por valorizar a iniciativa das crianças que quisessem trazer suas pesquisas individuais. Com isso, as incentivamos a produzirem suas próprias pesquisas, a partir de investigações e estudos sobre temas de seus interesses, valorizando a potencialidade de todos como pesquisadores. As reflexões sobre a proposta evidenciam a relevância da proposta:

Nesta semana também começaram as apresentações das curiosidades que as crianças pesquisaram e trouxeram algo para apresentar para os colegas, foi muito interessante, por que elas ficavam empolgadas e nervosas de apresentarem um trabalho para os colegas e para as professoras. Senti-me muito orgulhosa das apresentações às crianças trouxeram coisas bem interessantes e se empenharam para realizar, deu para perceber que os pais ajudaram as crianças e me fez pensar no quão importante o auxílio de casa ajuda no aprendizado das crianças (PIPPI, 2017, fragmento retirado da reflexão do estágio).

Nesse sentido, ressalto aqui a terceira forma de vinculação entre a atividade de imaginação e a realidade de Vygotski (2009):



[...] é a sua conexão com as emoções. Os sentimentos se manifestam de diferentes maneiras. Nosso estado de ânimo interfere em nossas ideias, impressões, imagens e aprendizagens. Todos os pensamentos que estão em nossa cabeça, quando estamos tristes, com medo ou confusos, estão carregados de sentimento e de imagens produzidas pela nossa experiência, juntamente com elementos da realidade. Assim, quando o indivíduo manifesta seus sentimentos externamente, projeta seu estado de ânimo interior, matizando suas ações e pensamento. (apud BOLZAN, 2002, p. 58).

Desse modo, constatamos que o fator emocional tem grande influência na produção da atividade criadora e vice versa, a combinação da imaginação com o sentimento une e entrelaça diversas impressões e elementos diferentes para fazerem esta relação. Neste processo, destacamos o envolvimento dos pais, pois a medida em que evidenciaram mudanças nas posturas das crianças, obtivemos grande adesão das famílias para as pesquisas individuais desenvolvidas pelas crianças. A construção de diversas maquetes e materiais para serem socializados com os colegas em aula foi um elemento de destaque nas elaborações infantis.

Vygotski (2009) ao tratar da relação entre a imaginação e a realidade argumenta que a imagem construída na mente é constituída de elementos da realidade, assim nessa etapa a imaginação torna-se real quando começa a fazer parte da realidade objetiva e a influir sobre outras coisas. Dessa maneira existe um extenso e complexo processo por trás da cristalização da imaginação do sujeito o qual Vygotski chamou de círculo completo da atividade criativa. Primeiro o sujeito extrai da realidade os inúmeros elementos necessários para a sua atividade criadora, esses elementos passam por complexas transformações no pensar do sujeito e assim esses elementos se transformam em um produto da imaginação a partir daí esse produto se cristaliza.

Neste movimento de criação dois pontos foram fundamentais: a aprendizagem colaborativa e a assunção da condição potencial de cada um dos integrantes do grupo. Afirmamos estes aspectos, pois quando a professora “cedia” lugar à uma das crianças para contar suas pesquisas, o interesse e atenção do grupo era impactante, todos ficavam muito atentos, demonstrando o princípio da aprendizagem colaborativa. O segundo



aspecto foi a importância de valorizar o que cada criança é capaz de fazer, tornando a aula um lugar que valorize a diversidade de experiências, tendo em vista que as crianças puderam fazer coisas diferentes, e não necessariamente ao mesmo tempo.

Consideramos que esses aspectos são fundamentais para a atividade criadora da criança, tendo em vista que essa se desenvolve quando as crianças são envolvidas a fazer coisas e refletirem sobre o que fazem, sendo-lhes dada a oportunidade de pensar por si mesmo e de comparar o seu processo de pensamento com o dos outros. Logo, no desenvolvimento da atividade criadora está implicada a aprendizagem colaborativa, a medida em que a criação se estabelece na possibilidade de compartilhar, de questionar e de estabelecer novas relações.

Nesta perspectiva, o desafio esteve em proporcionar e buscar atividades que ajudassem as crianças a descobrirem e utilizarem a heterogeneidade do grupo para aumentar o potencial de aprendizagem de cada um. A aprendizagem colaborativa implica em um ambiente “aberto” em que as crianças possam ser “fazer coisas e a refletirem sobre o que fazem”, sendo-lhe dada a oportunidade de pensar por si mesmo e de comparar o seu processo de pensamento com o dos outros, estimulando, assim, o pensamento crítico.

Neste sentido, outra proposição assumida no decorrer do estágio foram os circuitos de atividade diversificadas (CAD) contemplando a demanda de todos trabalharem juntos e por consequência desenvolver o sentimento de responsabilidade pelo aprendizado um do outro. O circuito de atividades diversificadas, consiste no desenvolvimento de um conjunto de atividades pedagógicas realizadas concomitantemente pelos grupos de estudantes, tendo como eixo articulador uma determinada temática, conferindo ao grupo a autonomia para criar ou recriar regras de acordo com seus interesses e vivências. (Bolzan et al, 2013)

Nesta direção, o trabalho contemplou um conjunto de atividades diversificadas objetivando mobilizar as crianças em suas construções. A dinâmica de circuito foi implementada semanalmente rompendo organi-



zação da rotina de aula das crianças, acreditamos que este tipo de organização tornou o ambiente propício para a reflexão compartilhada entre as crianças havendo maior flexibilidade na organização da sala e das crianças. De acordo com Bolzan e Powaczuk (2018, p. 423)

[...] a dinâmica de circuito de atividades diversificadas, consiste em um itinerário organizado para desenvolver um conjunto de ações de estudo coletivo. A elaboração de uma atividade de estudo coletiva está assentada na ideia de coletivo como uma experiência compartilhada de um grupo para o qual o trabalho conjunto tem algum sentido. Acreditamos que a cultura de colaboração/colaboratividade pode ser a via pela qual a aprendizagem se concretiza e se fortalece. Compreendemos que o conhecimento é construído socialmente, na interação e na colaboração entre pessoas e não pela transferência do saber de um para o outro. É no trabalho coletivo que se desenvolve a potencialidade de cada um, amplificando as possibilidades de aprender. Compartilhar tarefas e responsabilidades permite criar uma ambiência de cooperação e solidariedade, na qual cada sujeito é reconhecido como estímulo auxiliar, sendo capaz de alcançar com o outro o que não consegue alcançar sozinho, promovendo, assim, a construção compartilhada de conhecimentos e de descobertas. (VYGOTSKI, 1982; BOLZAN, 2002).

Desta forma, nossa intenção foi promover espaços de aprendizagem, acreditando que a interação grupal promoveria o compartilhamento de experiências e saberes entre os grupos, para que esse processo de aprendizagem pudesse ter algum significado para os alunos. Esse processo foi constantemente estimulado ao longo da pesquisa evidenciando que a descoberta de um servia como uma espécie de ancoragem a novas descobertas do grupo. Assim, a teia de ideias se ampliava a cada nova descoberta, evidenciando-se como uma dinâmica capaz de favorecer a atividade criadora da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos desafiarmos a refletir sobre a atividade criadora e mediações pedagógicas foi necessário compreender a imaginação como potência da atividade criadora, pois através dela as elaborações do sujeito são construídas e reconstruídas. Neste sentido, as mediações pedagógicas precisam



ser pensadas sob a perspectiva de ampliar as experiências infantis, pois quanto mais ricas forem as experiências pessoais, mais material a imaginação terá para desenvolver o ciclo completo da criação.

A escuta pedagógica evidenciou como elemento fundamental da mediação docente, pois permitiu evidenciar as construções e as elaborações de conceitos pelas crianças possibilitando construir novas possibilidades de organização do trabalho pedagógico, indo muito além do que havia sido por nos planejado antecipadamente.

Contudo, evidenciei que há por parte da escola um estranhamento dessa prática, como se essa atividade criadora não tivesse lugar na escola. Muitos conflitos foram observados tendo em vista o currículo formal da escola já instituído, como por exemplo, o planejamento por datas comemorativas que estão inculcadas nas propostas das escolas. Consideramos que este aspecto precisa ser problematizado urgentemente, pois a forma como as datas comemorativas são tomadas pelo currículo escolar praticamente inviabiliza o desenvolvimento de outros temas. Concordo com Ostetto (2000) quando enfatiza que trabalho com datas comemorativas se torna tedioso na medida em que é cumprido ano após ano os mesmos temas, restringindo a ampliação do repertório cultural da criança, empobrecendo o conhecimento, além de menosprezar a capacidade da criança de ir além daquele conhecimento fragmentado.

Acreditamos que o planejamento escolar pautado nas datas comemorativas precisa ser problematizado e refletido de forma a transformar o planejamento em um instrumento de pesquisa e da reflexão sobre as necessidades de aprendizagens das crianças.

Desta forma, pontua-se para a necessidade de repensar e elaborar a organização do trabalho escolar a partir das mediações pedagógicas que tenham como elemento balizador as experiências das crianças, sendo estas que as crianças farão uso para atribuir sentido e significado ao que aprendem e o desenvolvimento da atividade criativa.



Nesta perspectiva, destacamos a rede de ideias e seus desdobramentos a partir de pesquisas individuais revelam-se como dinâmicas potenciais para a atividade criadora das crianças, tendo em vista permitiram explorar e respeitar os diferentes contextos vivenciados pelos estudantes, permitindo-lhes que expressassem seus conhecimentos, bem como desenvolvendo sua autonomia e seu protagonismo no processo de aprender.

REFERÊNCIAS

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

JORDÃO, R. S. *Tutoria e pesquisa-ação no estágio supervisionado*: contribuições para a formação de professores de Biologia. 2005. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FONTANA, R. A. C. *Mediação Pedagógica na Sala de Aula*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. p.11.

PIPPI, J. R. *Relatório de estágio supervisionado*. 2017. Universidade Federal de Santa Maria

VIGOSTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*: ensaio psicológico: livro para professores; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo. Ática. 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. – 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 191p.

VYGOTSKI, L.S. *Psicologia da arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

DEMO, P. *Pesquisa e construção do conhecimento*: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994



BOLZAN, D. P. V. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre. Mediação, 2002

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M.A. *Organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

OSTETTO, L. E. *Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágio*. Campinas, SP: Papirus, 2000.





30

Magda Schmidt
Beatriz de Araújo Simon
Taciana Camera Segat

A IMPORTÂNCIA DOS REGISTROS DIÁRIOS NOS PROCESSOS DE ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA PEDAGOGIA EAD/UFSM

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.454.460-470

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta discussões e reflexões acerca dos registros diários realizados pelos alunos em Estágio Supervisionado em Educação Infantil do Curso de Pedagogia à distância da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), estando o mesmo vinculado ao grupo de pesquisa Docência, Infância e Formação (DOCINFOCA) da (UFSM). O objetivo deste estudo é demonstrar a importância dos registros diários realizados pelos estagiários referentes às suas práticas nos Estágios Supervisionados em Educação Infantil do Curso de Pedagogia EAD/UFSM no primeiro semestre de 2017 para os processos de orientação de estágio.

O registro dos estagiários é uma proposta da disciplina de estágio que solicita aos futuros professores a realização, diária, desde o período que iniciam as observações na turma em que realizarão o estágio, de registros reflexivos das práticas vivenciadas no espaço escolar em um fórum individual disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle UAB/UFSM. Essa proposta é organizada a partir dos estudos de Ostetto (2008), a autora em questão prioriza essa prática não apenas como um registro da rotina realizada na aula, mas que sejam trazidas as inquietações e problematizações dos estagiários a fim de que se possibilite uma reflexão docente sobre vivência da sua prática pedagógica.

Para delinear essas reflexões partimos do seguinte questionamento: como e de que forma os registros diários dos estagiários auxiliam nos processos de orientação realizados pelos professores de estágio do Curso de Pedagogia EAD/UFSM? Como suporte teórico para as nossas discussões utilizaremos o embasamento teórico de Freire (2016), Ostetto (2008) e Segat (2016), entre outros.

A fim de abranger os aspectos acima mencionados esse trabalho está organizado com uma fundamentação teórica que visa destacar como se desenvolvem o Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia EAD/



UFSM e os registros reflexivos como suporte da prática pedagógica. Na sequência apresentamos a metodologia utilizada nesse estudo, articulando a discussão dos achados de investigação e as considerações finais.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: OS REGISTROS REFLEXIVOS COMO SUPORTE PARA A QUALIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A prática do estágio supervisionado é requisito obrigatório na Formação Inicial de todos os professores nos Cursos de Licenciatura Plena, configura-se como componente curricular de extrema importância, pois viabiliza aos acadêmicos experimentar, ou melhor, vivenciar o processo de docência sob a orientação e colaboração do professor orientador responsável pela disciplina e pelo tutor. No Curso de Pedagogia EAD/UFSM o estágio é organizado em 150 horas em ambos os níveis (Educação Infantil e Anos Iniciais/Educação de Jovens e Adultos), sendo 120 horas práticas de exercício docente nas escolas junto às crianças e 30 horas teóricas destinadas às orientações semanais.

Mesmo com as exigências iguais as do ensino presencial o estágio realizado em um curso a distância possui as suas particularidades, principalmente quando se organizam as orientações dos projetos de trabalho e planejamentos de aula. No curso a distância as orientações presenciais acontecem, na maioria das vezes, em dois momentos de forma presencial e posteriormente acontecem via ambiente Moodle UAB/UFSM. As orientações presenciais acontecem logo depois que os alunos encerram as observações nas turmas em que realizarão a prática do Estágio Supervisionado e em outro momento geralmente quando estão no meio do estágio. Normalmente a equipe de professor e tutores, viaja até os polos de apoio presencial para encontrar os estudantes, ocorre um diálogo inicial com todo grupo e na sequência são realizadas as orientações individuais dos planejamentos.



Já as orientações a distância acontecem semanalmente via fórum de orientação individual disponibilizado no Moodle UAB/UFSM, por meio de mensagens escritas e de áudio entre alunos e orientadores e também há a postagem do planejamento no formato de arquivo de texto, no qual são realizados os comentários e sugestões. É importante ressaltar que há prazos estabelecidos tanto para o retorno do professor ao planejamento das aulas ou dúvidas dos alunos quanto do aluno as demandas solicitadas na orientação.

Além das orientações no fórum de planejamento acontecem, concomitantemente, as postagens diárias no fórum de registro reflexivo sobre as vivências cotidianas nas escolas junto às crianças. Esse registro do estagiário, segundo Segat (2016) é um documento

[...] no qual o professor pode manter uma descrição e reflexão contínua de seu trabalho, estabelecendo uma conversa reflexiva com seu fazer, onde se explicam suas percepções, sentimentos, concepções, elaborações, sucessos, conhecimentos, limites, medos, angustias, fracassos, aborrecimentos, bem como o caráter das relações que se estabelecem na instituição. (p. 7)

Ao estabelecer esse registro o estagiário está muito além de comunicar ao seu orientador como está desenvolvendo as suas práticas, pois ao escrever ele reflete e ressignifica as suas vivências sobre o seu trabalho em sala de aula. A prática reflexiva da ação pedagógica é uma proposta que está presente nas discussões de trabalho desenvolvidas pelo grupo DOCINFOCA (UFSM). Os professores do grupo que atuam nas disciplinas de estágio curricular supervisionado no Curso de Pedagogia EAD/UFSM se reúnem semanalmente para estudos e discussões acerca da prática pedagógica, nesses momentos de discussões vinculadas a importância da prática do registro reflexivo realizado pelos estagiários é uma constante, bem como, o os elementos que aparecem como registros nestes documentos. Sobre essa temática apoiamos nossos estudos a partir da perspectiva de Ostetto (2012) ao afirmar que o mesmo

[...] é um instrumento potente para efetivar a articulação de saberes, alimentando a ligação entre teoria e prática, entre as aprendizagens já realizadas e os novos conhecimentos. Seja descrevendo fatos, atividades e comportamentos do professor e das crianças, seja analisando o vivido, pensando e refletindo



sobre o acontecido, o registro conta histórias, transforma-se em documentação de uma história construída no espaço educativo e compartilhado entre profissionais, crianças e famílias (OSTETTO, 2012, p. 4)

Reafirmando as palavras de Ostetto (2012) destacamos a potência desse registro que, como já mencionado anteriormente, vai muito além de uma simples escrita descritiva da rotina em sala de aula. No sentido de compreender a formação inicial e a prática pedagógica desenvolvida em um período tão significativo que é o estágio supervisionado busca-se “olhar o que estamos fazendo, refletir sobre os sentidos e os significados do fazer pedagógico é, antes de tudo, um profundo e rigoroso exercício de compreensão de nosso ser” Ghedin (2006, p. 144), trazendo a compreensão do conhecimento como algo inacabado (Freire, 2016), em um processo formação contínuo, possibilitando, assim, uma importante reflexão sobre a docência. Conseguir expressar as dúvidas, angústias e percalços que podem surgir na atuação do professor é um processo formativo muito importante, ainda mais quando são compartilhadas com os orientadores de estágio, como é o caso desse estudo, pois possibilita, além do processo de ação- reflexão crítica- ação do próprio estagiário, um diálogo significativo com profissionais que já experienciam há mais tempo a prática pedagógica. Há também um enriquecimento nas orientações dos planejamentos e das atividades que vêm sendo desenvolvidas no estágio, pois possibilita que o professor orientador tenha um detalhamento minucioso do que está acontecendo durante o desenvolvimento das propostas em sala de aula.

OS PERCURSOS E OPÇÕES METODOLÓGICAS

A metodologia utilizada para desenvolver esse estudo apoiou-se em uma abordagem qualitativa do tipo documental. Bravo (1991) identifica como documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver.



No levantamento dos dados para análise foram realizadas leituras das postagens dos registros e das participações dos estagiários nos “Fóruns de Registros Diários” realizados na Plataforma Moodle UAB/UFSM. Este material foi coletado de acordo com as seguintes configurações: alunos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil; primeiro semestre letivo de 2017; seis polos localizados em cidades do Rio Grande do Sul - Sobradinho, Tapejara, Três de Maio, Três Passos, Palmeira das Missões e Cacequi.

Ao término do levantamento das informações fizemos a análise dos dados pois de acordo com Flores (apud CALADO; FERREIRA, 2004, p. 3),

[...] os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

A análise baseou-se em como acontecia o acompanhamento e a interação dos professores orientadores de estágio nesse processo de levantamento das informações e vivências dos alunos para posteriores orientações (presenciais ou à distância) realizadas durante o período do Estágio Supervisionado do Estágio em Educação Infantil.

OS REGISTROS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: POTÊNCIAS E LIMITES DO TRABALHO NOS FÓRUMS REFLEXIVOS DOS ESTAGIÁRIOS

A partir dos registros postados nos fóruns no ambiente Moodle UAB/UFSM pelos acadêmicos em Estágio Supervisionado em Educação Infantil no primeiro semestre de 2017, podemos observar a importância de estabelecer a relação entre a planeamento/ação, registro reflexivo e o processo de planeamento da futura ação. Dentro dessa perspectiva, rever a prática através do registro reflexivo escrito, permite revisitar e (re)significar algumas experiências potencializando o exercício de permanente de reflexão crítica de nossos



fazeres docentes. Esse processo permanente de ação- reflexão crítica- ação “nos permite observar como agimos, como nos relacionamos, seja com o conhecimento, seja com as crianças, com o trabalho educativo em geral e as demandas do cotidiano de ser professora” (OSTETTO, 2012, p. 133).

Sobre esses registros destacamos alguns excertos realizados pelos alunos⁴⁹ nos fóruns reflexivos

Organizamos os pequenos para almoçar, e a Rafaela, o Gabriel e o Bernardo, não quiseram comer, o Bernardo anda dizendo “eu já comi em casa” a professora já falou para os pais dele, hoje ele me disse que não tinha uma colher, então fui pegar uma e me deram uma das grandes eu na hora não observei, mas ele observou e me disse a seguinte frase” profe essa não é a colher ideal”, eles sempre comem com as colheres médias, achei o máximo, adoro as conversas deles, às vezes penso de onde eles sabem certas coisas, como o significado da palavra ideal?! (Registro da estagiária M)

A atividade de leitura foi conturbada, levei o tablet para fazer a leitura da história e à medida que lia ia mostrando e deixando eles manusearem. A professora regente interveio duas vezes quando o Arthur não ouvia história, ele disputou com ela a autoridade. [...] A atividade de fazer desenho da figura humana poucos conseguem fazer. A professora também entreviu pedindo que desenhassem eles, a família, pois foi uma atividade de identificação que fez com os alunos da tarde então modifiquei um pouco a condução da atividade para contemplar o que a professora solicitava. Quando entreguei as folhas coloridas alguns não sabiam exatamente o nome a cor que queriam, tiveram dificuldades em escolher. (Registro da estagiária K)

Senti-me frustrada algumas vezes quando percebi que minha postura como educadora pouco significava para algumas crianças, que minha autoridade trabalhada no diálogo, na forma democrática de reforçar valores não os interessava. A todo momento busquei cativá-los, com alguns esta relação é natural. Tive alguns resultados muito significativos como um “eu te amo profe”, o beijo e abraço na saída, o sorriso de realização com as atividades diferenciadas, a perspicácia e inteligência apontando seu conhecimento de mundo sobre o tema que gostavam, a sensibilidade, a capacidade de expressão através do diálogo. Estas foram algumas formas de recompensar as dificuldades enfrentadas com outros alunos. (Registro da estagiária D)

49. Para manter o anônimo dos estagiários os trechos dos registros foram identificados com letras aleatórias do alfabeto.



Segundo os excertos dos estagiários, entendemos que os relatos vivenciados, fazem parte da reflexão sobre a prática, a construção de novas possibilidades e a compreensão de que haverá acertos, erros, frustrações e questionamentos em muitos momentos da prática educativa. Além disso, gerava, a partir da análise realizada, a evidência que os registros auxiliavam as orientadoras, assim como os alunos em estágio a ter um olhar mais sensível para as demandas da prática, porque viabilizavam que as professoras da disciplina acompanhassem diariamente, via registro no fórum do Moodle UAB/UFSM, quais eram as angústias dos estagiários, pois como destaca Ostetto (2012, p. 134) “escrever, registrando o vivido, humaniza o educador, na medida em que possibilita o encontro com suas dúvidas, deixando-o frente a frente com seus erros, com seus limites”. Nesse sentido, é possível dentro das suas particularidades de cada aluno, possibilitar momentos de orientação preocupados com o processo de ensino e aprendizagem.

As orientações que envolveram o período das cinco semanas de estágio caracterizavam em subsídios para novas práticas. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” Freire (2016, p.40). Haja vista a importância de refletir sobre o acontecido, como forma determinante na aproximação entre as possibilidades de rever a prática nesse processo. Dentro dessa perspectiva, relata uma estagiária sobre a importância dos registros:

O registro possibilitou-me a análise e reflexão constante ao longo do processo de estágio, aspectos que foram fundamentais para que pudesse analisar aspectos positivos e negativos, os modos como conduzia as atividades e as reações e percepções das crianças ao que estava sendo proposto de modo a ampliar minha atuação prática e em relação ao embasamento teórico que oportunizasse ampliar aquilo que havia aprendido com a experiência obtida. (Registro da estagiária K)

De acordo com as ações dos registros reflexivos que delinearam essas práticas de estágio, podemos considerar dentro desse processo, como um caminho formativo e de reflexão da própria prática “permite que vejamos a



historicidade do processo de construção dos conhecimentos, porque ilumina a história vivida e auxilia na criação do novo a partir do velho" (WARSCHAUER, 1993, p. 63). Permitir revisitar esses momentos que direcionaram cada etapa do estágio, garante aos estagiários, articular o planejamento e (re)pensar em seu trabalho pedagógico, uma vez que alimentar e enriquecer a prática educativa garante um olhar criterioso, reflexivo e aberto para novos conhecimentos. "Registrar não é uma técnica: é vida! É cada qual se responsabilizar por seus desígnios, por seus projetos. É lançar-se para frente. Ver-se e rever-se. É envolver-se com o resgate do seu processo criativo" (OSTETTO, 2012, p. 25). Além disso, é através dele que podemos colaborar na organização do trabalho escolar, visto que, potencializar e (re)pensar o cotidiano educativo nos aspectos direcionados aos tempos e aos espaços de sala de aula e da escola como um todo. Nesse sentido, Warschauer (1993), apresenta que a escrita de registros reflexivos possibilita:

[...] o acesso a camadas mais profundas de nós mesmos que, sem esse registro, poderiam não chegar ao nosso conhecimento. Porém, possibilita também o conhecimento de aspectos muitas vezes indesejados e sombrios. Mas, uma postura de abertura e determinação pela ampliação do (auto) conhecimento pode iluminar o caminho para a conquista de uma coerência interna, integradora, e contribuir para a aproximação entre o idealizar e o concretizar, entre o pensar e o agir. (p. 65)

As demandas que constituem através das práticas pedagógicas viabilizadas pelas leituras do registro, destacam outras formas de percepções no contexto escolar, de forma que a reflexão direcione aos novos desafios para a construção desse processo formativo, qualificador e permanente, Warschauer (1993, p. 63) afirma que o registro diário é uma "dinâmica constante do avaliar e planejar, é motor propulsor da construção dos conhecimentos". Esses conhecimentos são direcionados na organização do trabalho escolar como um todo, abrangendo múltiplas esferas do contexto de sala de aula, de modo a contribuir nas novas ações, possibilitando uma prática alicerçada de novas percepções através das demandas do contexto escolar dos estagiários.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das vivências provindas do Estágio Supervisionado em Pedagogia EAD/UFSM, podemos afirmar que a prática estabelecida entre os processos de orientação para o planejamento, refletida sobre os registros diários dos acadêmicos, é de grande valia para promover uma orientação alicerçada frente necessidades que os alunos estão experienciando. Dentre as experiências e trocas resultantes dos momentos de estágio, constituem-se em uma aproximação entre orientador e orientando fazendo com que as orientações mesmo não acontecendo presencialmente, dentro do planejamento, sejam apontadas em ações essenciais para a qualificação da prática pedagógica.

Os registros diários garantem ao orientador, diversos fatores positivos que desencadeiam um processo de orientação, por meio dos fóruns do ambiente Moodle UAB/UFSM, alicerçados em ações que estavam acontecendo no cotidiano dos estagiários. Observando como aconteciam as trocas entre professores da disciplina e estagiários é possível perceber que os registros denotavam um olhar atento dos futuros professores nas suas ações e nas interações entre as crianças, crianças e professor, visando identificar as ações que superaram as expectativas e até mesmo, as que não deram certo. Além de auxiliar o orientador os registros reflexivos proporcionavam ao estagiário um processo de ação- reflexão crítica- ação alicerçada nas suas vivências diárias, possibilitando, assim, uma formação docente baseada nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, reafirmamos as questões apresentadas nas análises que demonstraram como esse potente instrumento de registro utilizado nas orientações de estágio em Educação Infantil do curso de Pedagogia a distancia da UFSM serve tanto como suporte para a orientação do planejamento na ação educativa desenvolvida pelos estagiários quanto para ressignificar as suas vivências pedagógicas. Concluímos, então, que utilizar os registros reflexivos nas orientações de Estágio Supervisionado no curso



de Pedagogia EAD/UFSM tem proporcionado uma formação consolidada e alicerçada nas reais necessidades dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

BRAVO, R. S. *Técnicas de investigação social: Teoria e exercícios*. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

CALADO, S. dos S; FERREIRA, S.C dos R. *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados*. 2004. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>> Acesso em 06 de nov de 2018.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: _____ (org.). *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. O Estágio Curricular no processo de tornar-se professor. In: _____ (org.). *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

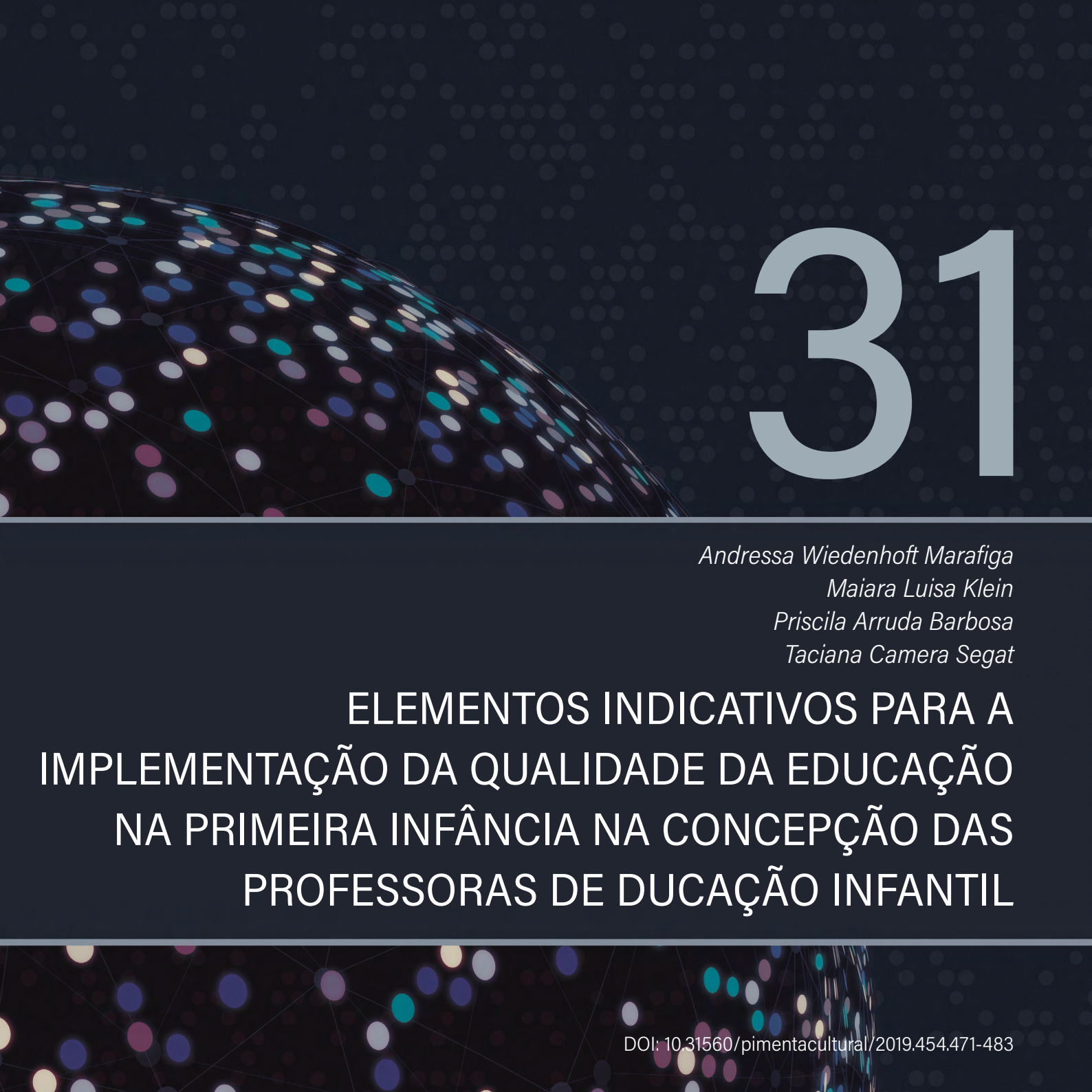
_____. *A prática do registro na Educação Infantil: narrativa, memória, autoria* • Revista @mbienteeducação - Universidade Cidade de São Paulo Vol. 9 - nº 2- jul/dez, 2015 - 202-13

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

SEGAT, T. C. *Organizando e Refletindo a Ação Pedagógica: planejamento, registro, observação, avaliação*. (Texto organizado para disciplina de Prática de Ensino na Educação Básica: inserção e monitoria, Universidade Federal de Santa Maria), Santa Maria, 2016. Não publicado.

WARSCHAUER, C. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. 4ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.





31

Andressa Wiedenhof Marafija

Maiara Luisa Klein

Priscila Arruda Barbosa

Taciana Camera Segat

ELEMENTOS INDICATIVOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA NA CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.454.471-483

PRIMEIRAS PALAVRAS

Este artigo vincula-se aos estudos e pesquisas do Grupo de Pesquisa, Docência, Infâncias e Formação (DOCINFOCA), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), constituído por docentes da Educação Básica e Superior de diferentes instituições educacionais, públicas e privadas, e, estudantes de pós-graduação. No grupo, tem-se dialogado e pesquisado sobre os direitos fundamentais das crianças, bem como, o termo qualidade e sua presença nas políticas públicas brasileiras.

Diante disso, a escrita tem como objetivo abordar o termo qualidade, considerando a subjetividade dos professores e da equipe gestora, relacionado ao conceito de qualidade presente nas políticas públicas para a educação na primeira infância. Para isto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, que busca significados, entendimentos, valores. Também, podemos caracterizá-la como estudo de caso, pois, de acordo com Yin (2001), a utilidade do estudo de caso vai muito além da função do relatório da pesquisa. É uma ferramenta utilizada para entendermos os motivos que levaram a determinadas decisões, bem como compreendermos os processos individuais, organizacionais e políticos. Nesse sentido, a pergunta num estudo de caso deve ter como foco o “como” e “por que”, essas que levam a interpretação da evolução do fenômeno e quais suas incidências, diante disso, como as políticas públicas que tratam de qualidade estão sendo compreendidas e implementadas em duas escolas para a infância?

Abordaremos no referencial teórico alguns documentos criados e disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), com algumas considerações acerca desses, articulando ao referencial, apresentaremos a metodologia utilizada para realizar a pesquisa, compreendendo que o estudo teórico dos documentos subsidiou a metodologia. Uma vez que o presente trabalho tem foco nas questões de direitos e deveres dos sujeitos envolvidos na Educação Infantil, evidenciamos algumas concepções de educadoras da Educação Infantil, para assim, exibir algumas considerações e em seguida, as referências que nortearam esse trabalho.



DOCUMENTOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE IMPLEMENTAR A QUALIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Na etapa da Educação Infantil, precisa existir condições mínimas e objetivas para a garantia dos direitos das crianças, assim, em consequência, à garantia a um atendimento de qualidade. Decorrente a isso, trazemos um quadro demonstrativo com algumas destas políticas, criadas e disponibilizadas pelo MEC, seus objetivos e um excerto que consideramos interessante retirado do documento.

Quadro 01- Políticas para qualidade na Educação Infantil

Política	Objetivo	Excerto
Parâmetros ⁵⁰ Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Volume 1) – 2006	Estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil.	“Para propor parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, é imprescindível levar em conta que as crianças desde que nascem são: cidadãos de direitos; indivíduos únicos, singulares; seres sociais e históricos; seres competentes, produtores de cultura; indivíduos humanos (...)” (BRASIL, 2006, p. 18).
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Volume 2) – 2006	Estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil.	“As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil promovem as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível”. (BRASIL, 2006, p. 32).

50. Entende-se por parâmetros a norma, o padrão, ou a variável capaz de modificar, regular, ajustar o sistema. Parâmetros podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. Os parâmetros são mais amplos e genéricos. (BRASIL, 2006, p. 08).



Indicadores ⁵¹ da Qualidade na Educação Infantil- 2009	Auxiliar as equipes que atuam na Educação Infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade, que tenham um potencial transformador. Pretende ser um instrumento que ajude os coletivos, equipes e comunidades.	“A qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais. Por esse motivo, o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições” (BRASIL, 2009, p. 14).
Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças - 2009	Atingir, concretamente e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças nas instituições.	“Os pressupostos do documento baseiam-se em três áreas de conhecimento e ação: dados sistematizados e não sistematizados sobre a realidade vivida no cotidiano das maiores das creches brasileiras; o estado do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil em contextos alternativos à família; discussões nacionais e internacionais sobre os direitos das crianças e a qualidade dos serviços voltados para a população infantil” (BRASIL, 2009, p. 7/8).
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - 2010	Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil.	“A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p. 18).

51. Indicadores presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. Os indicadores são mais específicos e precisos. (BRASIL, 2006, p. 08).



Resolução CMESM nº 30 - 2011	Esta Resolução objetiva ser um instrumento norteador ao processo de reflexão e [re]significação do papel social e educativo da escola, em especial como espaço público de cultura viva.	“São dimensões norteadoras para a organização curricular da educação infantil: I – Construção da Identidade e Autonomia Pessoal; II – Descoberta dos Meios Físicos, Sociais e Culturais; III – Linguagem, Comunicação e Representação” (CONSELHO MUNICIPAL, 2011, p. 03).
------------------------------	---	---

Fonte: Sistematização da autora Andressa Wiedenhof Marafiga.

A partir da leitura e compreensão das políticas públicas que norteiam a Educação Infantil, percebe-se ainda um grande distanciamento com a qualidade do espaço escolar, tendo em vista que essas políticas trazem concepções acerca da qualidade na Educação Infantil, bem como direitos e deveres para os que ocupam esse espaço. Perante a isso, olharemos para concepções que norteiam a Educação Infantil e conseguinte para os direitos e deveres que norteiam essa infância.

Após o estudo dos documentos norteadores para a Educação Infantil, realizamos a coleta de dados, elencamos duas escolas municipais da cidade de Santa Maria – RS para conseguirmos desenvolver a pesquisa. Em primeiro, teve-se conversa e aproximação com as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS), em outro encontro, foi entregue os questionários a serem respondidos. As escolas escolheram seus nomes fictícios, bem como os sujeitos da pesquisa, também, foi assinado o termo livre e esclarecido. Entregou-se um questionário para a equipe diretiva da escola, onde as seis primeiras questões eram referentes ao nome fictício da escola, data de fundação, gênero dos sujeitos da equipe escolar, formação, tempo de carreira e idade. E um questionário para os professores da Educação Infantil, sendo esses divididos para professores que atuam com crianças de 0 – 3 anos e outro para professores de crianças de 4 – 6 anos.

As primeiras seis questões estavam voltadas a caracterização dos participantes da pesquisa, era referente à escolha do nome fictício, idade, gênero, formação, tempo de carreira e turma/idade das crianças a qual trabalha. A segunda parte do questionário se referia a estrutura da escola e,



em seguida, as questões estavam relacionadas com temas diversos, como brincar, planejamento e sobre os direitos e deveres das pessoas e crianças que ocupam esse espaço.

Desta forma, ao falar sobre direitos e deveres, na qual é englobado pela questão *“Para que se tenha uma educação de qualidade, as crianças conhecem seus direitos no que se refere ao ambiente escolar? Quais deles são problematizados e pensados com os pequenos?”* podemos verificar que nem tudo é contemplado no espaço que as crianças frequentam, ou seja, o espaço, existe diferença do que está se propondo com o vivido, como, por exemplo, a biblioteca e sala de informática, na qual nenhuma das duas escolas possuem. As crianças não terão como usufruir de seus direitos civis, humanos e sociais sem esses recursos e essas condições.

Consequente, ao pensar na aprendizagem da criança num espaço escolar, é necessário contemplar o interesse da criança para nortear as ações, bem como conhecer seus direitos e deveres para que, a partir disso, possam ser respeitados e cumpridos, visando o desenvolvimento da criança. Sendo assim, a seguir apresentaremos algumas considerações acerca dos direitos e deveres das crianças na Educação Infantil.

CONCEPÇÕES DAS EDUCADORAS REFERENTE À EDUCAÇÃO INFANTIL

As perguntas realizadas às educadoras, direcionaram-se às concepções de que as professoras e direção tinham referente à Educação Infantil, como, por exemplo, o que é entendido por brincar, os elementos que são indispensáveis no trabalho com qualidade neste nível, entre outras.

Um dos questionamentos foi: *“Para que se tenha uma Educação Infantil de qualidade, quais são os 5 elementos mais importantes no trabalho com as crianças?”*.



Referente à escola Rosa, a equipe diretiva destacou: “1) *Comprometimento*; 2) *Horários flexíveis*; 3) *Disponibilizar espaço físico adequado*; 4) *Rotina pensada e organizada*; 5) *Atividades voltadas ao desenvolvimento integral da criança*; 6) *Avaliação reflexiva*”. Duas professoras (Lúcia e Maria) responderam igualmente essa pergunta, e muito semelhante à resposta da direção, o que é interessante, pois pode demonstrar não a cópia, mas sim o diálogo entre as docentes e a direção.

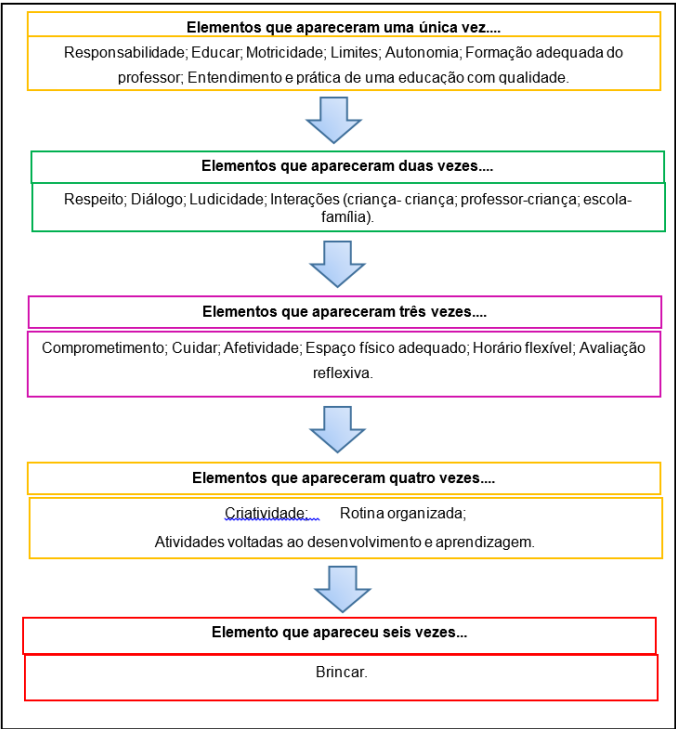
A equipe diretiva da EMEI Amarela apresentou como elementos principais: “1) *Rotina*; 2) *Brincar*; 3) *Criatividade*; 4) *Afetividade*; 5) *Cuidado*”. Destaca-se que duas docentes (Mariana e Débora) deixaram a referida questão em branco. E a professora Fátima elencou apenas 3 elementos necessários para se ter um trabalho com qualidade na Educação Infantil, sendo eles: “*Educar, cuidar e brincar*”. Como percebemos são apenas os elementos bases para este nível, bem como os mais falados nos últimos tempos. Apenas uma docente (Júlia), destacou em sua resposta os 5 elementos pedidos.

A partir das respostas de todas as docentes e equipe diretiva, realizou-se um esquema, com os elementos que apareceram apenas uma única vez na descrição de alguma professora, duas vezes, três vezes, quatro vezes e seis⁵² vezes, totalizando os 21 elementos necessários e importantes para o trabalho com qualidade na Educação Infantil relatados pelos sujeitos da pesquisa.

52. Nenhum elemento apareceu cinco vezes na descrição das pesquisadas, por isso pula-se de quatro para seis.



Figura 01- Elementos necessários para o trabalho com qualidade na EI



Fonte: Sistematização da autora Andressa Wiedenhoft Marafiga.

Ao juntar todos estes elementos destacados pelas docentes, nenhum se torna indispensável à prática na Educação Infantil. Afinal, afetividade, respeito, diálogo (professor – criança; criança – criança), cuidado, interações, etc, devem fazer parte cotidianamente em todos os níveis de ensino, como também, são direitos fundamentais das crianças e de um ensino com qualidade.

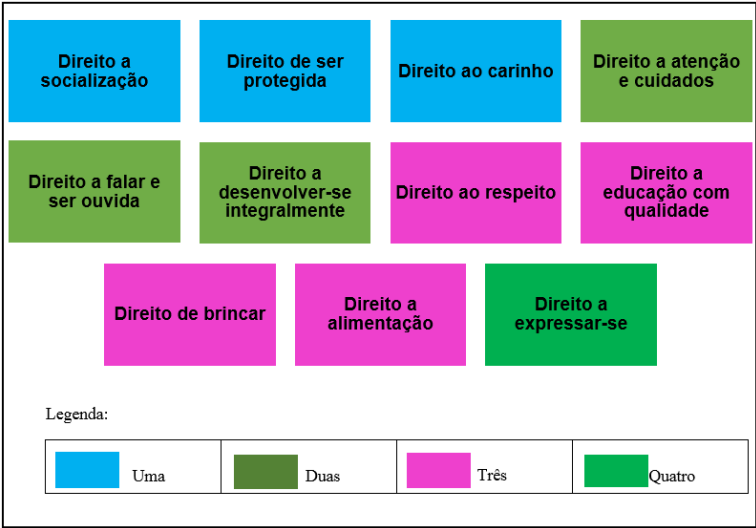
Salientamos que a intenção aqui não é julgar nenhuma das duas EMEI e nem as docentes que nas mesmas trabalham, afinal quem sou eu para realizar tal ato. Mas, sim propiciar discussões e reflexões acerca da



qualidade na Educação Infantil e dos direitos fundamentais das crianças, bem como provocar, quem sabe, possíveis mudanças nas rotinas escolares visando uma melhor qualidade no âmbito escolar para as crianças.

Diante disso, foi questionado para a equipe diretiva se as crianças conheciam seus direitos no que se refere ao âmbito escolar. Na EMEI Amarela obteve-se como resposta: *“Na escola, os professores possuem este conhecimento e agem de modo a fazê-los cumprir”*. Na EMEI Rosa: *“Liberdade de expressar-se. Ser respeitado e protegido no ambiente escolar, alimentação, ter direito de desenvolver-se integralmente”*. Para as docentes questionou-se se acreditavam que as crianças possuíam algum direito e quais seriam, bem como se as crianças sabiam quais seriam e de que maneira isso é problematizado com os pequenos. Nas escritas das professoras tem-se apenas uma da EMEI Amarela que não respondeu. Totalizou-se 11 direitos citados pelas docentes. A seguir, um esquema é apresentado como síntese das respostas. Para isso, tem-se uma legenda, as cores indicam quantas vezes esses direitos apareceram nas escritas das pesquisadas.

Figura 02 - Direitos das crianças nas EMEIS



Fonte: Sistematização da autora Andressa Wiedenhoft Marafiga.

A criança além de apresentar os direitos inerentes a qualquer ser humano, como por exemplo, o respeito, liberdade de expressar-se, têm alguns direitos que lhe são específicos pela própria condição de sujeito em desenvolvimento. Alguns desses direitos vêm sendo assegurados por lei desde 1988, e dando deveres a quem deve cuidar e proteger estas crianças, a Constituição da República Federativa do Brasil, em seu Art. 227 (1988, p. 128) normatiza que é

[...] dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Muitos direitos estão sendo assegurados por lei, direitos básicos para o desenvolvimento da criança, ainda no que nos referimos aos documentos, encontramos mais direitos nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, p. 19), direito,

[...] à dignidade e ao respeito; autonomia e participação; à felicidade, ao prazer e à alegria; à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social; à diferença e à semelhança; à igualdade de oportunidades; ao conhecimento e à educação; a profissionais com formação específica; a espaços, tempos e materiais específicos.

Ainda existe uma distância entre o proposto nas leis e o possível a ser cumprido. É consenso que a criança apresenta direito a atenção e cuidados, direito a falar e ser ouvida, como destacaram as docentes e os documentos. Mas, quando os pequenos manifestam desejo/necessidade de dormir, não lhes é permitido, por diferentes motivos, contudo, todos do ponto de vista de adultos, respondendo a necessidades adultas, quando o que as crianças precisam é simplesmente fechar os olhos, deitar e descansar por alguns minutos para voltar a brincar e se divertir logo na sequência.

Precisa-se ter a clara compreensão de que cidadania, cooperação, carinho, respeito às diferenças e o cuidado com o outro são aprendidos na vivência cotidiana. A criança necessita vivenciar isto na escola, para compre-



ender estes conceitos na prática, aprender a respeitar tendo seus direitos respeitados. Sabemos que não exclusivamente na escola, mas também, no espaço familiar, porém muitas crianças não vivenciam isto em casa por inúmeros motivos que no momento não cabe à discussão, assim compete à escola tentar ao máximo propiciar esta vivencia as crianças, comprometendo-se e assegurando os direitos fundamentais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao provocarmos algumas reflexões acerca das políticas que tratam do termo qualidade para a educação das crianças em duas instituições de Educação Infantil, não buscamos julgar, tampouco fazer comparações entre elas. No contexto desta investigação o objetivo foi justamente conhecer – dentro do possível – a subjetividade de cada professor participante e de sua equipe gestora acerca do que é qualidade na/para a educação de crianças pequenas e como esse direito fundamental está sendo vivenciado no âmbito do contexto escolar.

Nesse sentido, mesmo que os documentos: Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, volume 1 e 2 (2006); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), Critérios para um Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009) estejam disponibilizados nas EMEIS, não como um modelo único de educação para infância, mas como referência mínima para o atendimento e trabalho com as crianças em todas as instituições infantis brasileiras, ainda precisa ser amplamente discutido e explorado, de modo que se possa refletir sobre o proposto e o vivido no interior das instituições de Educação Infantil.

Ressaltamos novamente, que não é nosso objetivo julgar as práticas pedagógicas, nem tampouco, desmerecer as políticas públicas, mas sim estabelecer relações de significado e de um debate democrático sobre esse conceito. Conforme Moss (2008) a qualidade é um conceito construído



socialmente e não é neutro, portanto, criar significados para as práticas educacionais e buscar articulações entre os conceitos que estabelecemos como primordiais para o desenvolvimento da criança e para a valorização da infância são essenciais quando se discute a respeito dessa temática.

Mas como respeitar o direito das crianças e buscar qualidade das práticas educativas, quando se evidencia nas respostas dos pesquisados, que as temáticas ou projetos a serem trabalhados com as crianças, não partem delas? Afinal, se nos comprometemos em ter uma instituição da primeira infância baseada no diálogo, na escuta, na ética, precisamos saber realmente ouvir as crianças. Também, a compreensão de que a criança está construindo seu conhecimento, e “não sendo ensinada por um corpo portador de conhecimento” (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003, p. 105). O documento “Critérios para um Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” não foi citado por nenhuma professora e nem equipe diretiva como algo a complementar as práticas cotidianas e nem como documento conhecimento?

E, por fim, embora os Parâmetros de Qualidade e os Indicadores da Qualidade fossem citados, porém, são vivenciados em suas essências? Os brinquedos e jogos muitas vezes que não são disponíveis as crianças... E o que considerar sobre a infraestrutura? Tão precárias em nossas EMEIS...

Logo, qualificar as práticas pedagógicas, a gestão e os espaços das EMEIS é perfilar a intencionalidade das creches e pré-escolas como espaços educativos, envolvendo as crianças como sujeitos ativos no processo de reconhecimento de si, do outro e do mundo, pelas múltiplas expressões e linguagens. Neste íterim, o maior desafio da educação contemporânea é alcançar a qualidade na sua legitimidade e nas diversas instâncias que a compõe.



REFERÊNCIAS

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm > . Acesso em: 28 de dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, Resolução N° 05/CNE/CEB, Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil*. Brasília – DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASÍLIA. Ministério da Educação. *Brinquedos e brincadeiras de creches*. Ministério da Educação. 2012.

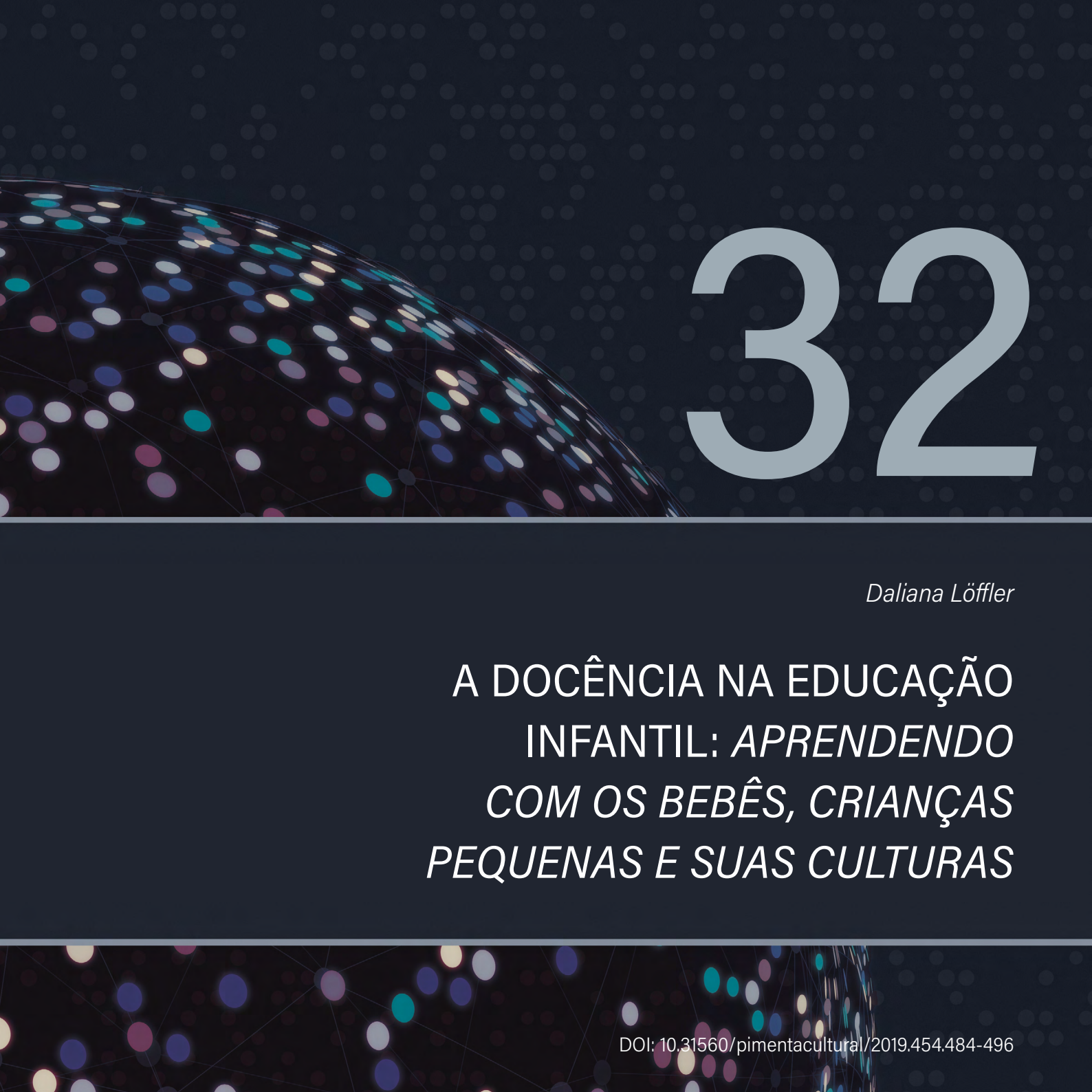
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA. *Resolução CMESM nº 30*, de 21 de novembro de 2011.

MOSS, P. Para além do problema com a qualidade. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.) *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2008.

PIAZZETTA T. O masculino na docência da Educação Infantil e Anos Iniciais. In: 6ºSEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO (SBECE) E 3º SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO. (SIECE), 2015, Canoas, *Anais...Canoas*: 2015.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.





32

Daliana Löffler

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: *APRENDENDO
COM OS BEBÊS, CRIANÇAS
PEQUENAS E SUAS CULTURAS*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em uma interlocução entre os aportes teóricos que estão sendo construídos no curso de Doutorado em Educação, especificamente no campo teórico dos Estudos da Criança e da Infância (SARMENTO, 2013) e a partir da minha prática na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, enquanto professora de bebês e crianças pequenas⁵³. A partir disso, discute-se aqui algumas especificidades da ação pedagógica com bebês e crianças pequenas, entendidas e problematizadas do ponto de vista das culturas infantis (CORSARO, 2011) e das relações entre adultos e crianças (HOYUELOS, 2015; GOTTLIEB, 2009, GONZALEZ-MENA E EYER, 2014) com o intuito de redimensionar a docência na educação infantil.

As interações dos bebês e crianças pequenas entre si e com os outros revelam que eles constroem estratégias de acesso às brincadeiras, movimentos de proteção das suas área de atuação e vínculos de amizade. Olhar para essas ações e reconhecê-las como elementos das culturas infantis nos oferece outros modos de entender esses sujeitos, suas ações no mundo e nosso modo de atuação para com eles. O trabalho com bebês e crianças pequenas exige do adulto uma postura de quem observa, muito mais do que alguém que age. Para isso, é preciso atenção para entender os seus movimentos, evitando ações impulsivas e equivocadas sobre as relações das crianças; isso não significa não intervir, mas saber qual é melhor momento e de que maneira essa intervenção pode acontecer de modo a qualificar as ações das crianças. São as minúcias dos movimentos, que permitem enxergar os bebês e crianças pequenas como sujeitos produtores de cultura e redimensionar a docência na educação infantil.

A respeito de bebês e crianças pequenas, uma das primeiras reflexões a se fazer é no sentido de compreender quem são esses sujeitos.

53. Refiro-me ao trabalho desenvolvido em 2017, quando tive a minha primeira experiência como professora de bebês e atualmente em 2018 também com bebês.



Nesse momento, trago algumas reflexões teóricas sobre a concepção de bebês e crianças pequenas no intuito de refletir que essa construção se dá para além de uma divisão etária, mas é também política, social e antropológica. Na seção seguinte do texto, é apresentada a compreensão das culturas infantis e da relação entre adultos e crianças como especificidades do trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas. Na terceira seção, são descritos alguns registros⁵⁴ da minha ação docente com este grupo social em que as dimensões das culturas infantis e da relação entre adultos e crianças fazem-se presentes e, por fim, na última seção, são apresentadas as considerações finais dessas reflexões apontando a possibilidade de redimensionar a docência na educação infantil, especialmente com bebês e crianças pequenas.

DETALHES NA ESPECIFICIDADE DA AÇÃO PEDAGÓGICA COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

Historicamente, a idade tem sido um demarcador significativo quando se trata de definir quem são os bebês. Barbosa (2010), por exemplo, pontua que bebês são as crianças até 18 meses e, crianças pequenas são as crianças de 18 a 36 meses. Lloret (1997) propõe que ter uma idade não significa pertencer a ela, pois cada sujeito passa por um processo de individualização, através de práticas cotidianas, o que nos diferencia dentro de cada grupo etário. Em relação aos bebês, é comum ouvirmos afirmações que associam a idade à ausência de determinadas capacidades, como a fala, o andar ou o alimentar-se sozinho.

Essas organizações pautadas na idade das crianças são entendidas, aqui, como importantes para demarcar uma especificidade, principalmente quando falamos de instituições educativas para crianças. Porém, é preciso atenção a qual especificidade nos referimos, se é a marca da ausência ou

54. Todas as crianças que aparecem nas imagens utilizadas possuem autorização das famílias para o uso de imagens para fins de trabalhos acadêmicos. Proíbe-se a reprodução total ou parcial das imagens.



da potência do grupo social dos bebês. A idade também não pode ser o único fator para definir quem são os bebês, principalmente se entendemos as crianças como sujeitos ativos e produtores de cultura nas relações que estabelecem. Nesse sentido, os Estudos da Criança e da Infância constituem-se um campo teórico profícuo para ampliar as discussões sobre as crianças e suas relações com o mundo. Os Estudos da Criança compreendem as crianças a partir de dados gerados com/por elas mesmas e os Estudos da Infância compreendem as crianças a partir de dados não gerados especificamente por elas, mas por artefatos que produzem as infâncias (SARMENTO, 2013). De modo geral, o intuito desses estudos é valorizar e investigar as formas próprias com que as crianças de diferentes contextos socioculturais relacionam-se entre si e com o mundo.

Diante disso, definir o que é um bebê ou uma criança pequena está para além de uma divisão etária, perpassa a compreensão política e sócio-antropológica desses sujeitos e seus contextos. Nessa perspectiva, diferentes áreas têm contribuído para ampliar o olhar sobre as crianças.

A Antropologia Cultural (GOTLLIB, 2009) traz para o debate a capacidade de agência e de racionalidade desse grupo social. Amparado no discurso de ausência de capacidades (fala, de locomoção, controle do corpo, entre outros), o que implica na total dependência dos adultos, dificilmente considera-se os bebês e sua potência nas relações sociais. Ao questionar se “Bebês são racionais?”, Gottlieb (2009, p.325) defende que a forma como o pensamento racional foi sendo construído ao longo dos anos, baseado nas capacidades intelectuais, como a comunicação através da fala, exclui os bebês do caráter de racionalidade. Porém, compreender os bebês para além de um “pacote-biológico” (*Idem*, p.325) e aprender a significar culturalmente as formas de comunicação somáticas podem contribuir para uma concepção de bebê para além da dependência.

Rogoff (2005), na perspectiva da Psicologia Cultural, reflete sobre as possibilidades de aprendizagem dos bebês, uma vez que nascem prontos para aprender as formas de agir das pessoas ao seu redor, aprendizagem



essa que é facilitada por uma infância especialmente longa. Nesse processo, as aprendizagens são frutos do processo de participação e observação dos grupos em que os bebês estão inseridos, portanto, suas produções culturais são fundadas nas relações sociais. Por exemplo, de modo geral, os bebês, ao nascerem, são biologicamente preparados para caminhar, eles possuem uma fisiologia que lhes permite a conquista desses movimentos, porém, o modo como cada cultura cuida, limita ou incentiva os movimentos faz com que a conquista dessa habilidade aconteça de modos diferentes. Nem todos os bebês engatinham do mesmo modo e no mesmo tempo; algumas crianças permanecem meses envoltas em tecidos e outras desde que nascem possuem uma liberdade maior de movimentos.

A Sociologia da Infância (SARMENTO, 2011) também traz as suas contribuições ao nos desafiar a refletir sobre a capacidade dos bebês de construir processos políticos de tomada de decisão, de construção de alianças e na criação de coletivos de resistência perante os adultos nas suas relações. Sob essa perspectiva, percebe-se que os bebês fazem as suas escolhas e lutam por elas, mediante o tencionamento das situações com os adultos. Essa constatação é observada em meu cotidiano quando um grupo de crianças está começando a caminhar e o espaço físico da sala de aula já não é mais suficiente para as suas explorações. Nessa fase, existia no grupo de crianças um desejo de conhecer o mundo a partir dessa nova perspectiva, a de caminhar com seus próprios pés e não mais engatinhando ou no colo dos adultos.

Frente a esses desejos, eu observava os movimentos dos bebês em direção à porta e as tentativas intensas em abri-la, bem como as “escapadas” para o lado de fora quando alguém entrava na sala e deixava a porta aberta. Foi reconhecendo esse desejo e me questionando sobre o que significavam os movimentos junto à porta e às “escapadas”, que, naquela ocasião, a organização das propostas pedagógicas aconteceram muito mais no ambiente externo da escola do que dentro da sala de aula, pois as crianças comunicavam os seus desejos e, mesmo de forma embrionária, organizavam-se para fazer valer a sua decisão: a de sair.



Embora eu tenha apresentado brevemente esses aspectos teóricos, deles decorrem duas dimensões significativas para pensarmos o trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas, mas que, muitas vezes, dada a sua sutileza no dia a dia não são percebidas e/ou problematizadas, por isso as denomino como “detalhes”: uma marcada pela relação das crianças entre elas e outra marcada pela relação das crianças com os adultos. A primeira pode ser entendida na perspectiva das culturas infantis (CORSARO, 2011) e a segunda, na perspectiva das relações entre adultos e crianças (HOYUELOS, 2015; GOTTLIEB, 2009, MENA E EYER, 2014).

As crianças, nas relações entre si, reproduzem e resinificam de modo próprio aquilo que observam do mundo, criando a sua cultura infantil (CORSARO, 2011). As culturas infantis são integradas tanto pelos jogos infantis, compreendidos como formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças, como também pelos modos específicos de significação e de comunicação que se desenvolvem nas relações entre pares. Essas culturas se manifestam de diferentes formas, principalmente no cotidiano das escolas infantis, onde a brincadeira, uma das características dessa cultura, tem a presença garantida, com ou sem a presença dos adultos.

A condição de criança, enquanto produtora de cultura, desafia o universo adulto a mudar a forma de interagir com as crianças. Em uma relação adulto-criança marcada por concepções de ausência de capacidades, a relação é unidirecional, partindo do adulto para a criança, ou seja, o adulto define o que, como e quando as crianças irão fazer determinadas ações. Quando a concepção de criança perpassa o fator cultural, essa relação carrega consigo outra dimensão, principalmente no que se refere ao papel do adulto na relação da/com as crianças.

À medida em que eu me aproximava e me apropriava desses aspectos teóricos, percebia a possibilidade de tecer novos olhares sobre o que os bebês faziam e o que acontecia com elas. Olhar para os bebês e suas relações a partir desses aspectos possibilita o desafio de ampliar as nossas compreensões sobre o que é ser professor de bebês e crianças



pequenas, principalmente porque percebemos a sua potência e a sua capacidade de agencia frente os desafios do dia a dia. Nessa relação, não há lugar para práticas pedagógicas pautadas na reprodução de materiais, por exemplo, a produção de uma pintura para ser levada para casa, tampouco, na passividade das crianças, em que no berçário, os bebês passam a maior parte do seu dia nas suas caminhas, privados de locomover-se pelo espaço e interagir com seus pares. A seguir, compartilho alguns registros do cotidiano vivido com os bebês e a interlocução com os aportes teóricos desse trabalho.

Figura 1 - O eu, outro e o nós: estratégias para integrar-se ao grupo?



Foto 1



Foto 2



Foto 3

Fonte: Acervo pessoal, Maio (2017).

Nos registros da Figura 1, é possível perceber um dos temas da cultura de pares: a criação de estratégia de acesso (CORSARO, 2011). Na primeira foto, há dois bebês estabelecendo uma relação através da troca de olhares. Um terceiro se aproxima arrastando-se, mas não consegue espaço na relação e se afasta (esse momento não foi fotografado porque, na ocasião, outra criança precisou da atenção da professora). Enquanto se afastava, o bebê encontrou um brinquedo, o recolheu e voltou para a dupla que seguia na interação, desta vez, além do olhar, havia uma relação de toque no rosto do colega, como é possível observar na Foto 2. Na Foto 3, o bebê que havia saído, retorna com o brinquedo e o oferece à colega que estava deitada, o que chamou a sua atenção, fazendo com que ela voltasse o olhar para ele.

O bebê que deseja ingressar na relação, enfrenta o desafio da resistência e busca uma estratégia não-verbal para acessar essa relação. A ele também recai uma atitude de cerceamento, pois, ao perceber que não obteve acesso à relação na sua primeira tentativa, afasta-se, mas não muito distante, permanecendo perto, e depara-se com um brinquedo, o qual utiliza como estratégia de acesso. Talvez esse tipo de ação acontece inúmeras vezes ao longo de um dia na escola infantil, porém, requer uma sensibilidade no olhar para que possa ser percebida, dada a sutileza dos movimentos e das ações empregadas.

Nesse sentido, é possível refletir sobre o papel do professor, que, neste caso, está marcado por uma atitude passiva, de quem observa e espera o que vai acontecer. Gonzalez-Mena e Eyer (2014) afirmam que a observação deve ser desenvolvida e praticada todos os dias, tornando-se um hábito diário na escola infantil, pois é a partir dela que conhecemos e entendemos as crianças e os significados das suas relações. A seguir, é apresentado outro registro, através do qual é possível refletir sobre a ação dos bebês e crianças pequenas e a relação com os adultos.



Figura 2 - Ele queria tocar... E os outros?



Foto 1



Foto 2



Foto 3



Foto 4



Foto 5



Foto 6

Fonte: Acervo pessoal, Maio (2017).

Na primeira imagem da Figura 2, um dos bebês buscava a presença da colega, porém, o toque e o movimento a assustaram. A seguir, na Foto 2, percebe-se a aproximação de um terceiro bebê em direção àquele que buscava a presença da colega. Esse bebê fica empolgado com a proximidade do colega e tenta de todas as formas aproximar-se dele e tocá-lo, essa ação era acompanhada de gritinhos e movimentos com os pés (Fotos 2 e 3). Porém, o bebê que havia se aproximado não estava interessado no toque do colega, mas em um brinquedo que estava entre as suas pernas. Nas Fotos 2 e 3, é possível observar as mãos deste bebê tentando pegar o objeto ao mesmo tempo em que o colega movimentava-se empolgado com a sua presença. Quando o bebê consegue pegar o objeto, ele se afasta do colega que desejava tocá-lo (Fotos, 4, 5 e 6).

Nessa relação, também percebemos a construção de estratégias de acesso por parte do terceiro bebê que chega na relação, mas não há uma resistência em relação a seu envolvimento, pois o colega desejava a sua presença. Ocorre que o desejo dessa presença era marcado por movimentos intensos das pernas e das mãos, o que poderia ser compreendido como uma possibilidade de machucar o colega. Se não houvesse uma postura passiva e observadora por parte das pessoas adultas que acompanhavam a cena, talvez o bebê que buscava o brinquedo não teria conseguido pegá-lo, pois eles seriam afastados um do outro sob a justificativa de prevenir qualquer acidente. Isso não significa que não houve nenhuma intervenção, pois eram emitidas algumas frases na tentativa de orientar as crianças a alcançarem seus objetivos, como por exemplo *“Você quer abraçar o seu colega? Então quem sabe você vai mais devagar”* ou *“Você quer este brinquedo? Então vamos pedir para o colega dar licença para você pegar”*. O que acontece nessa situação é que a atitude observadora nos permite qualificar a nossa intervenção, auxiliando-nos a saber quando e como intervir de forma qualificada nas relações das crianças.

O papel do adulto nessas interações criança/criança é estimulá-la e recuar quando necessário. Cuidadores sensíveis sabem quando intervir. Ter noção do momento é essencial. A cada precipitação um aprendizado valioso pode ser perdido. Mas se você se atrasa... as crianças podem até mesmo machucar



umas as outra! Por isso, ter uma boa noção do momento e realizar uma intervenção seletiva são habilidades importantes a serem adquiridas pelos cuidadores para que possam facilitar a brincadeira “social” de bebês e crianças (GONZALEZ-MENA E EYER, 2014, p. 76).

Sob esse viés, desenvolver um trabalho com bebês e crianças pequenas a partir da perspectiva dos Estudos da Infância e da Criança colocam o desafio de agir de forma diferenciada para/com eles. Isso não significa “*deixar fazer o que se quer*” mas significa entender que esse grupo social carrega consigo a dimensão da possibilidade, uma vez que tudo é possível, desde que seja cuidadosamente preparado e, principalmente, acompanhado. Nem sempre é possível saber a hora certa de intervir, tampouco qual é a melhor forma, mas é preciso saber que existem outros modos de desenvolver um trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas e que esse modo está mais centrado nas crianças do que nos adultos.

Na sequência, são realizadas algumas considerações finais sobre essas reflexões a partir da problematização de outras situações que envolvem bebês e crianças pequenas.

PARA FINALIZAR, SEM DEIXAR DE REFLETIR...

Ao longo do texto, procurei destacar o quanto os bebês e as crianças pequenas possuem condições de vivenciar a sua infância de uma maneira mais autônoma e livre, principalmente dos cuidados excessivos e cerceamento dos adultos. Em nenhum momento, posiciono-me contrária a presença dos adultos, pois os bebês dependem de nós, uma referência, para uma série de ações como alimentar-se. O que está em questão é que, durante as brincadeiras e interações com os pares, nós, adultos, podemos ser mais pacientes e observadores do que atuantes e determinantes do que se deve fazer.



Os registros compartilhados mostram as minúcias de movimentos que permitem enxergar os bebês e crianças pequenas como sujeitos produtores de cultura, abrindo a possibilidade de pensar uma outra forma de ser professora de bebês e crianças pequenas, pautada na observação das crianças e suas ações. Talvez as reflexões construídas até o momento desafiem a pensar: como observar essas minúcias em uma turma com 24 crianças e duas pessoas adultas? Quais são as possibilidades de interação dos bebês: com quais materiais, quais crianças? Brincar na pracinha ou pintar a mão para fazer um carimbo? Eu também, no decorrer desta escrita, questionava-me sobre isso, principalmente porque a minha trajetória profissional mostrou-me diferentes realidades de trabalho com bebês e tenho a consciência de que fatores estruturais ou de pessoal das escolas infantis podem limitar algumas das nossas ações.

Por outro lado, acredito que o conhecimento é uma das armas que nós, professoras de bebês, temos para lutar por melhores condições de trabalho e, principalmente, é conhecendo as crianças e o que significam as suas ações que podemos garantir a elas uma escola infantil de qualidade, que as respeite nos seus tempos e ritmos de viver a infância. “O que as crianças aprendem não ocorre como resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças como uma consequência de suas atividades e nossos recursos” (MALAGUZZI, 1999, p.70).

As palavras de Malaguzzi (1999) trazem inspiração aos professores e nos desafiam a redimensionar a docência, não só com os bebês, mas com todas as crianças, pois todas elas nos oferecem a possibilidade do novo, do diferente, do inusitado, da fantasia, do inesperado, da criação...



REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S. *As especificidades da ação pedagógica com os bebês*. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em: abr. 2017.
- CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011.
- GONZÁLEZ - MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche*. Um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. Tradução: Gabriela Wondracek link; Revisão Técnica Tânia Ramos Fortuna. - 9^aed. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). *Psicologia USP*, v. 20, n. 3, p.313-336, 2009.
- MALAGUZZI, Lóris. História, idéias e filosofia básica. In EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. A abordagem de Reggio Emilia para a primeira infância. Porto Alegre:Artmed, 1999.
- HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria A. *Complejidad y relaciones em educación infantil*. Barcelona. Octaedro, 2015.
- LLORET, Caterina. Las otras edades o las edades del otro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (Comp.). *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus, 1997. p.11-20.
- ROGOFF, Barbara. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SARMENTO, M. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R e GARANHANI, M (Org.). *Sociologia da Infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnat, p.13-46, 2013.





33

*Rosicleia Machado Virago
Magda Schmidt
Graziela Franceschet Farias*

UMA EXPERIÊNCIA DE ESCUTA E RESPEITO ÀS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.454.497-508

PALAVRAS INICIAIS...

Quero ensinar as crianças. Elas ainda têm olhos encantados. Seus olhos são dotados daquela qualidade que, para os gregos, era o início do pensamento... a capacidade de se assombrar diante do banal.

(Rubem Alves)

Estes escritos têm a intenção de promover um diálogo entre os conhecimentos teóricos (re)construídos durante os primeiros oito semestres do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e os novos desafios propostos pela disciplina Estágio Curricular Supervisionado - disciplina que compõe o nono semestre do referido curso. A prática do estágio ocorreu em uma pequena escola da rede pública municipal, na cidade de Santa Maria/RS, inserida em uma comunidade pequena e tranquila de poder socioeconômico médio, com carência de área de lazer e entretenimento.

Descrevo a turma em que realizei meu estágio como “meus pequenos”, crianças/infâncias ricas em diferenças e encantamentos. Uma turma de pré A, composta por vinte e quatro crianças de quatro e cinco anos. Vinte e quatro infâncias cheias de vida, cheias de dúvidas e certezas, cheias de quietudes e inquietudes, cheias de silêncios e barulhos em busca de seus direitos.

Conhecedora das reais necessidades das crianças em idade pré-escolar; da legislação que normatiza e das políticas públicas pensadas para garantir a qualidade da educação nesta etapa da Educação Básica, trago para problematização, o seguinte trecho de *As Cem Linguagens da Criança*, de Loris Malaguzzi⁵⁵:

55. Loris Malaguzzi, professor italiano que criou a abordagem educativa mais tarde nomeada como “abordagem Reggio Emilia”, nome homônimo à cidade onde foi concebida. Para o educador, não só o que a criança pensa é válido, mas válidas são também as múltiplas linguagens da infância e a forma como as crianças pesquisam, produzem sentido e conhecimento.



A criança é feita de cem. /A criança tem cem mãos/ cem pensamentos/ cem modos de pensar/ de jogar e de falar./ Cem sempre cem/ modos de escutar/as maravilhas de amar. Cem alegrias/ para cantar e compreender./Cem mundos/ para descobrir./ Cem mundos/para inventar./ Cem mundos/ para sonhar./ A criança tem/ cem linguagens/ (e depois cem cem cem)/ mas roubaram-lhe noventa e nove./ A escola e a cultura/ lhe separam a cabeça do corpo.

Consciente das “cem linguagens” da criança me senti mobilizada na busca por possíveis ações pedagógicas capazes de propiciar espaços/ tempos em função do desenvolvimento pleno e integral dessas crianças.

Sendo a Educação Infantil uma fase de ampliação do universo de informações, em que a criança tem a necessidade de interagir com seus pares e através das trocas se desenvolver integralmente, o brincar ocupa um importante papel. Conforme Quinteiro (2005, p. 42), “as crianças querem ir à escola para brincar, aprender e fazer amigos, porém constata a falta de sentido da escola e de suas aprendizagens”. Percebo assim, que o momento lúdico – brincadeiras, jogos, música, arte, expressão corporal – deve ser o caminho de mediação e interação com a criança.

Carentes de momentos lúdicos e de espaços pensados para o brincar/jogar, vejo crianças pequenas sentadas sem compreender o que a escola tem para lhe oferecer, afinal, a sala de aula, se apresenta como algo distante de seus sonhos e fantasias. Ostetto (2008), leva-me a refletir sobre os registros feitos por mim durante o período de observações que antecedem o estágio

É com o registro dos fatos, dos atos, dos acontecimentos do dia-a-dia que aprendemos a ver o grupo em geral e cada criança em particular, compreendendo, assim, que lá estão meninos e meninas em busca de tempo para viverem a infância. A busca de um tempo nem sempre sincronizado ou harmonizado com o tempo do planejamento, do previsto pelo professor. (p. 23)

Viver a infância, principal tarefa de uma criança. Nesse sentido, cabe a nós professores propormos espaços/tempos ricos em ludicidade para que nossas crianças possam viver em plenitude esse período de tantas descobertas.



Planejar para crianças pequenas foi um grande desafio: propor ações pedagógicas que atendessem tanto as minhas inquietações quanto as necessidades da turma. Na tentativa de criar espaços/tempos para experimentar, descobrir, inventar e aprimorar habilidades, planejei algumas direções, tendo como temática “Explorando e aprendendo... criando”. A exploração e a ludicidade contemplam os desdobramentos que deram direção aos nossos passos (meus e das crianças) durante o estágio.

Diante do exposto, meu principal objetivo foi definido: vivenciar espaços e tempos de escuta e criação a partir de diferentes momentos de exploração. Visando alcançar o objetivo proposto, os objetivos específicos foram estabelecidos conforme os eixos norteadores da Educação Infantil (BRASIL, 2010) e as necessidades e os interesses da turma.

REFERENCIAL TEÓRICO: FUNDAMENTANDO O VIVIDO

Neste momento, tenho a intenção de apresentar alguns dos aportes teóricos utilizados como embasamento para a reflexão e fundamentação da metodologia e dos recursos metodológicos que direcionaram minha prática.

Uma das propostas para a pedagogia da primeira infância que me encanta e envolve teve início após a Segunda Guerra Mundial, na cidade italiana de Reggio Emilia. Proposta essa, idealizada por Loris Malaguzzi (1920-1994), que introduziu na rede pública local a ideia da Pedagogia da Escuta, em que a criança é posta como protagonista de seu próprio processo de conhecimento. Assim, a construção pedagógica das escolas se concretiza dentro de uma perspectiva sócio-construtivista onde o conhecimento se constrói através da ação do sujeito.

Nesta concepção o espaço da escola é pensado com base no princípio de horizontalidade e respeito mútuo, contra qualquer tipo de hierarquização. A participação dos pais no dia a dia escolar é estimulada, bem como a da comunidade. A criança é vista com alteridade e se procura desenvolver



um trabalho em torno dessa concepção, desvelando novas dimensões da criança e investigando novos conhecimentos.

O incentivo ao desenvolvimento intelectual é feito através da representação simbólica, tendo como base a valorização das diferentes linguagens da criança; a organização do espaço (ambiente educativo), o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola (equipe colaborativa) e a participação ativa dos pais. Possibilitando à criança explorar o ambiente rico em possibilidades, expressar-se através de todas as suas linguagens. As crianças aprendem pelas experiências e nas experiências da ação e do fazer, pois apresentam várias formas de pensar, de experimentar/manifestar, de entender e de se relacionar com o mundo ao seu redor.

Sendo assim, justifico minhas escolhas, por compreender a criança como um ser social pleno possuidor e produtor de cultura, tendo como educadora o papel de apreender através da observação/escuta como as crianças vivem e pensam o mundo.

Um dos meus maiores desafios foi o planejar, determinar direções. Como afirma Redin (2014), “um planejamento, insisto, é muito mais um desenho sinuoso que permite ir e vir, dar voltas, zigzaguear do que uma prescrição linear”. Ao parafrasear a autora, afirmo que o planejamento possibilita ao professor registrar, resgatar ideias e criar novas fontes do fazer, do pensar e do prazer.

Quando penso em Educação Infantil, remeto-me à ludicidade, movimento, faz de conta, imaginário, desafio, curiosidade e infâncias. Sendo assim, se faz importante conhecer a natureza do conhecimento infantil e como ele se processa, conhecer como as crianças pequenas constroem conhecimento e a partir disso, buscar fundamentação teórica, pressupostos para planejar, projetar, sonhar e imaginar direções, consciente de que “para planejarmos, elencamos alguns sinalizadores que poderão servir de pistas, sem ser prescrições, mas que poderão ajudar a pontuar algumas direções” (REDIN, 2014, p. 27).



Tendo os registros diários como um espaço de reflexão do professor, articulado ao planejamento e a avaliação, acredito que através desse instrumento travamos um diálogo com a nossa prática. Conforme Ostetto (2008, p. 15-16),

[...] o registro diário é apontado como um documento reflexivo do professor, espaço no qual pode marcar suas incertezas, assim como suas conquistas e descobertas. Dessa forma o educador vai tomando o seu fazer nas mãos, responsabilizando-se pela sua própria formação.

Percebo o registro como uma possibilidade de formação continuada, de autoformação, de expressão do vivido, de processo autoral, pois a partir dele reflito e teorizo minha prática, ampliando cada vez mais minha consciência de educadora.

Os registros reflexivos possibilitaram ressignificar os episódios ocorridos em sala de aula, revelando-se como um exercício de formação e pesquisa, possibilitando como afirma Souza (2006, p. 16) “aos sujeitos em formação compreender-se como autor e ator de seu percurso formativo”, e assim a prática foi sendo teorizada e tornando-se uma nova prática.

Conhecedora da relação existente entre planejamento, registro e avaliação, assumi a responsabilidade de observar, planejar e registrar minhas práticas para que melhor pudesse avaliar minhas proposições e as possíveis construções elaboradas pelas crianças, ocupando meu espaço de produtora de teoria.

Segue então, narrativas que revelam um pouco do que foi vivido no decorrer do estágio. Como assinala Ostetto (2012, p. 130) “um tempo-espaço de aprendizagens sutis, que vão além de saber um conteúdo específico, de conseguir o famigerado ‘domínio de turma’ ou de oferecer novas atividades para os ‘alunos’”. Tempos e espaços empoderados de afeto e aprendizagem, em que fomos uns afetados pelos outros, no sentido mais belo e pleno do verbo afetar.



NARRATIVAS EM FORMAÇÃO... RECONHECENDO-ME PEDAGOGA NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Suspeito que nossas escolas ensinem com muita precisão a ciência de comprar as passagens e arrumar as malas. Mas tenho sérias dúvidas de que elas ensinem os alunos a arte de ver enquanto viajam.

(Rubem Alves)

Após algumas direções traçadas, estive disposta a vivenciar tardes de muitas expectativas, experiências, alegrias, e por que não, medos, inseguranças, incertezas, frustrações e com certeza, aprendizados.

Sendo assim, durante o caminhar tentei aproximar teoria e prática em um incansável movimento de articulação, para que a partir da ação-reflexão-ação eu tivesse sabedoria e resiliência para lutar por escolas que são asas, por pássaros encorajados a voar, assim como me propus quando elaborei a proposta de estágio.

TRAÇANDO CAMINHOS: NARRATIVAS E PERCURSOS FORMATIVOS

Quando fui desafiada a fazer registros diários e a olhar para esses registros de maneira reflexiva, lembrei-me das narrativas de formação, trazidas por Cunha (1997), como um acessar espaços e tempos da memória, desenvolvendo um aspecto auto(trans)formativo, pois se acredita que no momento que rememoramos e narramos experiências, (re)significamos saberes e práticas, revelando concepções que possuíamos em tempos passados e que hoje podem ganhar novos sentidos.

Minha escolha se justifica nas palavras de Cunha (1997, p.187), quando diz que “ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas ideias para o relato – quer escrito, quer oral – ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática”. Ao refletir acerca



do vivido, reconstruo meus caminhos, penso em novas possibilidades a partir do que teve/tem algum sentido e assim (re)significo conhecimentos e aprendizagens. Estabeleço possíveis relações entre memórias e formação e, assim caminho na busca da minha auto(trans)formação.

REFLEXÕES ACERCA DO VIVIDO

Já no primeiro dia do estágio percebi o quanto a proposta seria desafiadora. Turma bastante numerosa, crianças agitadas, curiosas, participativas, acolhedora, cheias de vida. O primeiro desafio estava lançado: propor atividades que contemplassem minhas inquietações e a temática proposta, sem esquecer do meu objetivo primeiro, provocar espanto, encantamento, brilho no olhar, nas crianças e em mim. Percebi algumas fragilidades das crianças e muitas minhas. Afinal, era minha primeira experiência com Educação Infantil.

Nesse primeiro momento, ressignifiquei alguns saberes/conceitos sobre Educação Infantil: literatura aconselhada, tempos e rotinas, prioridades, conteúdos a serem trabalhados, planejamento flexível, escuta atenta e sensível a vinte e quatro pequeninos. O excerto de Redin (2014), “um planejamento, insisto, é muito mais um desenho sinuoso que permite ir e vir, dar voltas, ziguezaguear do que uma prescrição linear”, foi uma constante durante o percurso.

Ostetto (2012, p. 128), quando diz que “o estágio curricular deve ser encarado como uma jornada rumo a si mesmo”, deixa claro que, caminhar nessa perspectiva significa autoconhecimento, “saber sobre si”. Pressupõe mudança, transformação, capacidade de olhar o outro e enxergar a si mesmo, “sair de si” para encontrar-se. Estive eu disposta a esse processo de autoconhecimento e formação?

Se refletir sobre o vivido é perceber as polaridades da vida, acredito estar imersa nesse processo de autoconhecimento auto(trans)formação



em que “o reconhecimento da falta é que provoca o desejo da busca” (OSTETTO, 2012, p. 130). Acertos e erros, alegrias e tristezas, certezas e incertezas, encantamentos e decepções estiveram lado a lado enquanto experienciávamos e explorávamos a infância. Assim fomos aprendendo a importância da escuta, da atenção, do cuidado com o outro, enfim, fomos nos conhecendo e nos empoderando de nós mesmos.

A cada atividade proposta tive o cuidado e o carinho em proporcionar encantamento e aprendizagem, não somente aos pequenos, mas também a mim, por acreditar que é preciso construir sentido para tudo o que fazemos e vivemos, para que aprendizagens significativas ocorram. Nessa “jornada de expansão do ‘ser professor’” (OSTETTO, 2016, p. 127), sentir o mundo foi o que balizou nossas tardes e acredito que vivemos momentos ricos em significado e sentido.

Os diferentes momentos propostos proporcionaram uma imersão na ação lúdica, em que os pequenos revelaram diferentes maneiras de representar, de inventar e de criar, pois é através da ludicidade que a criança interage, experimenta e resolve conflitos.

A leitura deleite logo começou a encantar os pequenos. Obra como “O homem que amava caixas” de Stephen Michael King, os convidou a serem as “crianças que amavam caixas”, momento em que brincaram por um longo período com caixas de papelão de diferentes tamanhos, criando tudo o que a imaginação podia permitir. A escuta atenta e curiosa foi virando rotina prazerosa.

Reconheço-me neste momento nas palavras de Ostetto (2016, p. 128), “[...] o estágio, como parte do processo formativo dos professores, não pode ser outra coisa senão uma aventura pessoal, o que pressupõe escolhas e envolve viagens interiores e exteriores”, pois ao abrir-me a escuta, aventurei-me a ir além, buscando cada vez mais, alternativas para compreender o outro e a mim mesma.

Tendo o entendimento da importância de brincar, de jogar e de ler na escola como forma de levar os pequenos a imaginar, sonhar, divertir-se e, sobretudo, aprender, fez com que a exploração de diferentes matérias,



como tinta, argila, elementos da natureza, música, brincadeiras cantadas, fantasias estivessem presentes em sala de aula como alternativa na busca constante por aquilo que faz sentido.

Cabe a nós, professores(as), propiciarmos espaços e tempos para que os pequenos vivam suas infâncias de maneira plena. Tive, em minhas mãos, o compromisso com

[...] uma criança que é competente para construir a si mesma enquanto constrói o mundo e é, por sua vez, construída por ele. Competente para elaborar teorias que interpretam a realidade e para formular hipótese e metáforas como possibilidades de entendimento da realidade. (RINALDI, 2014, p.223).

Diante do exposto, procurei projetar momentos lúdicos que contemplassem a infância e que explorasse o imaginário infantil. Como nos ensina Paulo Freire (2013, p.139), “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”, e assim foi acontecendo um processo belo e reconhecer-me pedagoga na Educação Infantil.

ALGUMAS RESSIGNIFICAÇÕES...

Fui constantemente desafiada, desacomodada, como diz nosso eterno educador “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2013, p. 25). A cada semana fui percebendo transformações em mim e nos pequenos. Estávamos cada vez mais envolvidos, criando uma relação de muito respeito e carinho e isso me fortalecia como pedagoga e como ser humano. A relação com a professora SM⁵⁶ desde o início foi de troca e companheirismo e a cada dia se intensificava, pois com a ajuda dela enfrentei meus medos e minhas incertezas.

Acredito que a caminhada tenha sido de muita (re)construção, pois durante o processo de reconhecer-me pedagoga na Educação Infantil,

56. Iniciais da professora regente.



senti-me desafiada a buscar respostas, a construir e reconstruir alguns saberes, algumas direções. Os registros diários me ajudaram a refletir acerca do vivido e assim trilhar novos caminhos, ampliar o olhar, aquietar e ao mesmo tempo desacomodar, afirmando-me como autora, responsável pelo meu próprio processo de auto(trans)formação.

Quando, em um momento anterior, fui desafiada a escrever minhas expectativas acerca do estágio, disse que durante a caminhada aproximaria teoria e prática em um incansável movimento de articulação, para que a partir da ação-reflexão-ação eu tivesse sabedoria e resiliência para lutar por escolas que são asas, por pássaros encorajados a voar. Hoje posso afirmar, que consegui ver algumas asas no lugar de gaiolas e muitos pássaros ensaiando seus voos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*. vol. 23 n. 1-2. São Paulo Jan./Dec. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010>. Acesso em: 30 out. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2013.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 59-104.

OSTETTO, Luciana Esmeralda.. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: _____. (org.). *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Ágere)



QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIAS, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia D. (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea)

REDIN, Marita Martins. Planejando na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, Marita Martins. et al. *Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014, cap. 1, p. 20-37.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: paz e Terra, 2014.

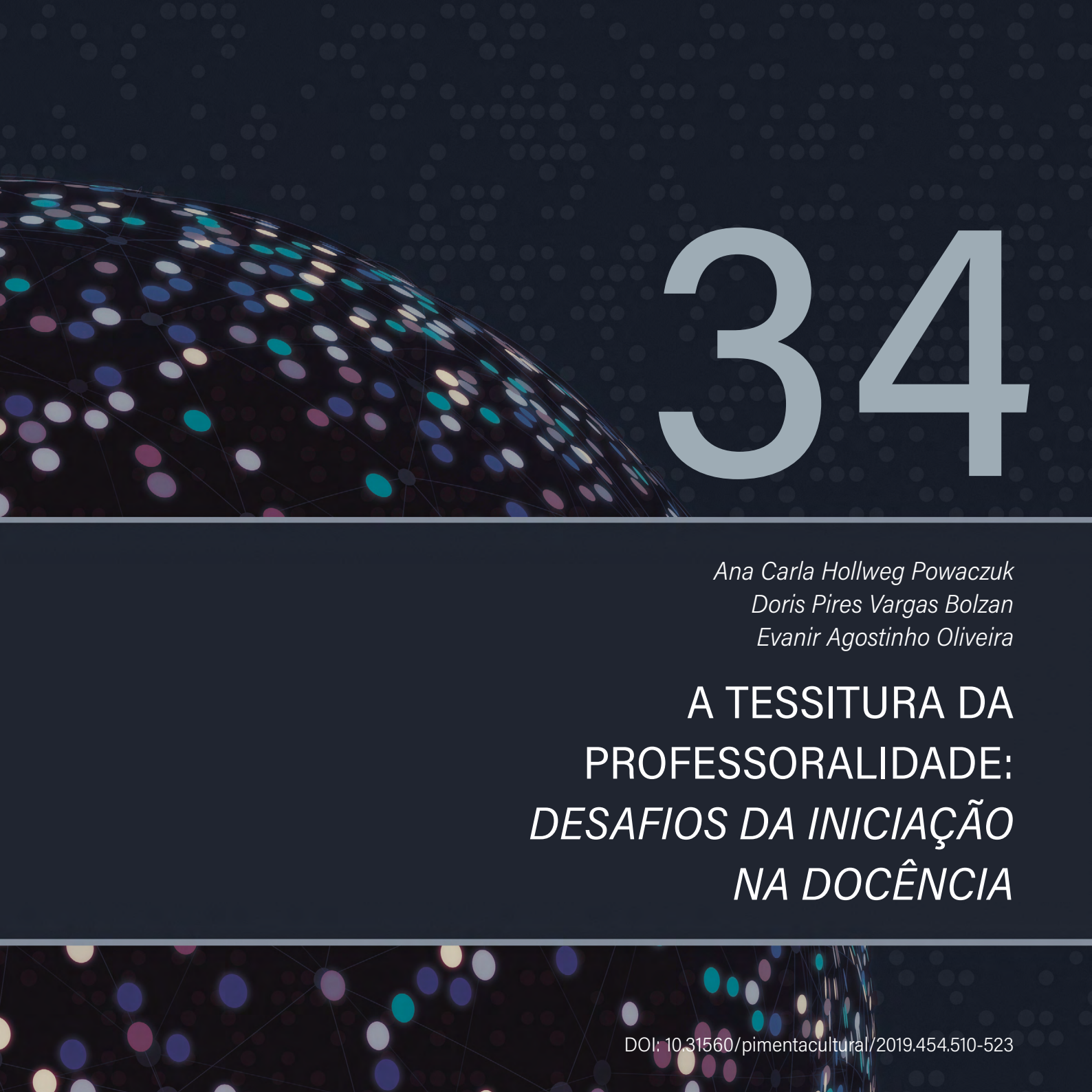
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró- reitoria de Pós- Graduação e Pesquisa, Biblioteca Central. *Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses*: MDT. Santa Maria: Editora da UFSM, 2015.



The background features a large, dark sphere with a wireframe grid pattern, covered in numerous small, glowing bokeh lights in shades of purple, blue, and yellow. A horizontal teal band crosses the middle of the image.

V

POLÍTICAS,
PRÁTICAS DE
FORMAÇÃO
E TRABALHO
DOCENTE



34

*Ana Carla Hollweg Powaczuk
Doris Pires Vargas Bolzan
Evanir Agostinho Oliveira*

A TESSITURA DA PROFESSORALIDADE: *DESAFIOS DA INICIAÇÃO NA DOCÊNCIA*

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.454.510-523

INTRODUÇÃO

O aprender a ser professor é permeado por múltiplos desafios que envolvem a construção de sentido sobre e na docência. Um processo tecido a partir das distintas experiências de formação que o sujeito vivencia, contemplando aspectos pessoais, coletivos e institucionais. Revela-se, nesta direção, como uma dinâmica evolutiva de interpretação e reinterpretação da profissão de forma a compor um modo singular de ser e viver à docência (BOLZAN, POWACZUK, 2017).

O reconhecimento de si como professor, bem como o reconhecimento entre pares, coloca-se como um desafio aos sujeitos que adentram ao magistério, evidenciando as dimensões intra e interpessoais como constituintes dos contornos professorais assumidos ao longo da docência. Em nossos estudos, evidenciamos que este processo é intensificado nos primeiros anos da profissão docente, tendo em vista que a inserção na carreira docente envolve a transição entre o “ser aluno” e o “ser professor”, exigindo uma construção árdua da própria identidade profissional, que se configura também no plano pessoal (VAILLANT e MARCELO, 2012).

As discussões aqui propostas emergem dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa, Práticas e formação para a docência: educação básica e superior (GPDOC) a partir do estudo sobre os Desafios da Iniciação na Docência: experiências de egressas do Curso de Pedagogia. Nesta pesquisa, almejamos dar visibilidade aos enfrentamentos dos docentes iniciantes permitindo inferir indicadores capazes de interlocução entre a formação inicial e os espaços de formação em serviço, bem como aprofundar a compreensão acerca dos processos envolvidos na aprendizagem da docência.

A investigação acerca da iniciação docente abrange a interlocução com os estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa, Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE), a partir da pesquisa desenvolvida por Bolzan (2012) Aprendizagem da



docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior, ⁵⁷Chamada Universal. Nessa dinâmica investigativa foi aprofundada a compreensão acerca das concepções sobre aprendizagem docente dos estudantes e professores formadores das licenciaturas (inicialmente Pedagogia e Educação Especial) e como estas implicam nos processos formativos da docência.

O estudo em questão permitiu identificar fragilidades do percurso formativo no Curso de Pedagogia relativas à significação contextual da profissão docente no que se refere aos desafios impressos ao magistério. Os dilemas da relação teórica e prática são expressivos nas narrativas dos acadêmicos do curso, direcionando não raramente a uma percepção negativa acerca do percurso formativo viabilizado no decorrer da formação inicial. (BOLZAN, 2012, 2014).

Nesta direção, mobiliza-nos saber como os egressas do Curso de Pedagogia percebem e significam o caminhos da formação inicial ao inserirem - se na carreira do magistério, bem como produzem seus enfrentamentos ao se verem diante dos fazeres docentes.

Reconhecemos que a formação de professores não se esgota na formação inicial. Contudo, há a necessidade de uma maior articulação entre a formação inicial e a formação em serviço, por meio de processos que confirmem continuidade e coerência aos percursos formativos dos professores (MARQUES, 2011). Logo, a relevância do estudo está na possibilidade de dar visibilidade aos enfrentamentos docentes, considerando que essa compreensão permitirá a projeção de ações de apoio e de orientação aos jovens professores, tanto por parte das instituições de formação como por parte das escolas.

57. MCTI/CNPQ N° 14/2012.



O ESTUDO QUALITATIVO NARRATIVO

O estudo foi desenvolvido a partir da abordagem qualitativa-narrativa pautado em análises dos processos de construção coletiva dos sujeitos. Tomamos como pressuposto que nada pode ser compreendido de forma isolada, descontextualizada, sendo, portanto, necessário levar em conta a teia de significados e sentidos construídos num dado universo, dentro de uma determinada situação cultural, situado num certo tempo e espaço (VYGOTSKI, 2007, BOLZAN, 2006).

Participaram deste estudo 54 professoras egressas (as) do Curso de Pedagogia a partir da realização de questionários e entrevistas semiestruturadas. O questionário objetivou contatar e coletar informações gerais acerca dos egressos dos cursos de Pedagogia de uma IES pública do interior do estado do Rio Grande do Sul/Brasil, contemplando aspectos relativos ao ano de formação no curso, atuação profissional e inserção em ações de formação continuada. Já as entrevistas semiestruturadas, foram organizadas a partir de tópicos guias selecionadas a partir dos objetivos almejados no estudo, contemplando os eixos: opção pela docência e pelo curso de Pedagogia; expectativa com o Curso de Pedagogia; experiências de destaque na formação inicial; direcionamento após a formação inicial; desafios da inserção na carreira do magistério; suportes para o enfrentamento dos desafios.

Ressaltamos que as entrevistas se caracterizaram como um espaço narrativo, no qual as professores/egressas foram estimulados/convidados a revisitarem seus percursos formativos, possibilitando com isso, a reflexão acerca dos processos envolvidos na iniciação à carreira do magistério.



A INICIAÇÃO DE EGRESSOS DA PEDAGOGIA: APRENDIZAGEM DOCENTE EM QUESTÃO

Consideramos que a iniciação à docência abriga um período intenso da aprendizagem de ser professor, no qual são constituídas marcas importantes do processo de personificação da docência (POWACZUK, 2012). O destaque está na incorporação de modos de sentir e se fazer professor, a partir de saberes validados e [re] significados diante dos enfrentamentos diários que eles experienciam no exercício docente.

Uma das questões observadas na inserção das egressas no exercício da profissão refere-se à condição de desvalorização de sua formação a que são submetidas. Mesmo com a titulação em nível superior, as egressas relatam que suas inserções no campo profissional por meio de cargos como: monitorias, estágios e auxiliares, em especial no contexto da Educação Infantil. As narrativas que seguem assim expressam:

Abriu um processo seletivo no I. A. (Escola de Educação Infantil) eu fiz, e fui chamada trabalhei até setembro no I.A de final de março até setembro com educação infantil. Mas eu era bolsista não era regente. (Egressa, T)

Primeiro eu trabalhei em uma escola de Educação Infantil particular. Que na verdade não era o que eu queria, mas foi bem difícil de conseguir, o que mais apareceu era na Educação Infantil e não só para mim, para a maioria das pessoas que eu conheço que atuam como Pedagoga começa primeiro na Educação Infantil. Eu fiz meu estágio nos anos iniciais, mas é bem difícil de conseguir em colégio particular a oferta que mais aparece é na Educação Infantil. (Egressa, M)

Evidenciamos que essa circunstância é favorecida pelo sentimento de despreparo que as professoras vivenciam ao término da formação inicial, os conduzindo a aceitar com certa naturalidade a condição de auxiliares e/ou estagiárias nas escolas em que são contratadas. De acordo com Marcelo (1999) o período de iniciação é marcado pela insegurança e pela falta de confiança em si mesmo, tendo em vista que os jovens professores reconhecem que possuem menores referências e mecanismos para enfrentar as situações do cotidiano da profissão. As narrativas que seguem assim expressam:



No meu estágio eu me sentia muito frágil, vinham situações não em relação ao planejamento didático, mas são coisas em relação à atitude das crianças que a gente, muitas vezes não sabe como lidar e isso é uma coisa que eu acho que eu não sei preparada da minha formação inicial; talvez seja uma coisa muito particular minha essa situação de você ter o domínio da turma, isso é uma coisa que eu acho que é pouco trabalhado no curso e eu acho que eu poderia ter trabalhado mais (Egressa A)

Então, o meu maior desafio foi compreender o campo que eu estava iniciando a minha atuação, porque eu tive poucas vivências na Educação Infantil, então eu comecei a rever as minhas estratégias e comecei a estudar um monte em casa e comprei vários livros e iniciei a leitura sobre diferentes propostas do que é a Educação Infantil e também participar de eventos e formações para conversar, dialogar sobre essas práticas (Egressa K)

O exercício profissional desafia as jovens iniciantes a produzirem enfrentamentos às situações, muitas vezes, inusitadas, exigindo a tomada de decisões que muitas vezes são dissonantes com os ideais da sua formação inicial. Além disso, diferentemente da formação inicial, na qual as inserções e práticas docentes se dão sobre a orientação e acompanhamento de professores formadores, na iniciação à carreira docente, o jovem professor se vê solitário, nas suas tomadas de decisões; o que conduz a constatação que o tempo e os enfrentamentos da cotidiano são menos compreensíveis com as dúvidas e anseios dos professores iniciantes. Há urgência em ser competente na profissão e estabelecer com o saber e com os alunos uma relação de identidade profissional. (ALARCÃO E ROLDÃO, 2014).

O choro era por que eu não sabia mais o que fazer, eu não sabia como dar conta de tudo[...]Não, eu não estava preparada! Eu nunca imaginei ter situações dessas e me vi incapaz e fugiu do meu controle [...] acho que em determinadas situações eu me vi tão mergulhada no sofrimento e eu não enxergava a saída, eu enxergava aquelas ondas enormes lá embaixo (Egressa J)

Então foi uma turma que deu bastante trabalho [...] então sabe são coisas que a gente não está preparada para lidar, como lidar com os colegas, com as demais crianças do grupo. A gente nunca teve um olhar e nem pensa essa parte, como lidar com as perdas. Então, realmente para isso o curso não preparou (Egressa C)

O estudo realizado nos permitiu identificar que a inserção no cotidiano escolar coloca os iniciantes, não raramente, diante de um conjunto de



desafios que os leva a questionarem os caminhos formativos percorridos ao longo da formação inicial, manifestando o que denominamos de *descarte da formação inicial*. Consideramos que este processo aproxima-se do que indica Tardif (2002) sobre a seleção e o descarte que o professor realiza ao ver-se diante do exercício da docência. De acordo com este autor, a inserção profissional provoca um processo de seleção dos saberes que considera pertinente a sua atuação, eliminando o que lhe parece inútil ou sem relação com a realidade vivida, conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Contudo, neste primeiro momento, evidenciamos que o descarte da formação inicial se dá sem que haja uma reflexão mais consistente sobre os motivos e justificativas que respaldam as decisões e escolhas docentes, levando muitas vezes o iniciante a colocar de lado a teoria que aprendeu no curso e procura encontrar, nas suas vivências passadas e presentes, o saber prático de que necessita. (ALVES, 2001).

Eu precisava alfabetizar e eu não sabia o que fazer e de novo eu tinha os livros didáticos jogados em cima do meu colo que eu precisava usar e aí aquele ano eu dancei, eu fui do projeto dos nomes, fui para o método silábico fui para tudo que é lado que eu podia (Egressa J).

Então, sai da graduação onde, eu tinha trabalhado muito com os anos iniciais, com o 1º ano, 2º ano e 3º ano, eu sai e me formei e fui trabalhar na educação infantil. Então era bem diferente pra mim porque na graduação duas disciplinas que eu tinha que falava na educação infantil, para mim, tudo aquilo era muito novo e daí quando eu cheguei à escola eu comecei a trabalhar com uma turma de quatro a seis anos, pois a gente trabalha com turma multi - idade e, então foram muitos os desafios: era pensar no planejamento que era completamente diferente do planejamento dos anos iniciais. Quando me disseram na escola que era da uma às sete horas, eu pensei: meu Deus o que eu vou planejar da uma as sete?

(Egressa K).

Observamos, ainda, que o movimento de descarte da formação inicial é potencializado diante das críticas comumente manifestadas nas escolas sobre a incapacidade das universidades de dar respostas às necessidades da profissão docente. As críticas repousam no divórcio entre teoria e a



prática, a excessiva fragmentação do conhecimento, bem como a escassa vinculação com as escolas. Esse conjunto de aspectos favorece a descredibilidade diante dos professores principiantes, os quais são desafiados pelos seus pares a comprovarem sua preparação para o trabalho que exercem. Esses aspectos evidenciam-se as narrativas que seguem das egressas N. C.:

Então, isso no início foi o pior, a questão da “vassoura nova”, foi bem complicado (...) Nossa, eu tinha pavor de entrar na sala dos professores, mas foi mais nesse início de conquistar meu espaço; sabe queria que as pessoas entendessem a minha forma de trabalhar e respeitassem; é muito difícil tu conquistares respeito dentro da escola e é um processo bem longo e complicado, ainda, mais em uma escola tradicional. Então, eu ouvi muito, até tem uma frase que eu nunca vou esquecer primeira semana uma professora falou pra mim que para uma *vassoura nova não varria* bem e eu fiquei com aquilo na cabeça sabe, que é isso, e as pessoas duvidavam muito da minha capacidade. (Egressa N)

Porque quando eu cheguei na escola a coordenação fez uma reunião, pois entrou eu e mais outras meninas novas e nos juntaram e falaram: “Gurias, aqui tem um caderno da professora que está se aposentando do segundo ano e vocês olhem como tem que planejar porque precisa de organização para os alunos aprende e tem que ter silêncio” então eles achavam que a gente não tinha capacidade para desenvolver um bom trabalho (Egressa C)

De acordo com Marcelo (1999b) nos primeiros anos de exercício profissional ocorre o processo de socialização no qual o professor principiante apreende os pressupostos, as perspectivas, os valores e as atitudes da cultura dos docentes. Assim, o professor precisa aprender os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão, integrando-os na sua identidade e, simultaneamente, adaptar-se ao contexto onde desenvolve a sua atividade profissional. Neste sentido, a dinâmica da construção da identidade profissional se estabelece a partir de um processo mais amplo da socialização profissional, levando a entendê-la como um processo “transacional” entre os professores e o seu grupo social.

Contudo, a relação entre pares revela-se para muito conflituosa, exigindo dos iniciantes o exercício de uma postura flexível como forma de manter a harmonia com os colegas de trabalho, assim como a gestão da escola. As narrativas das jovens docentes expressam esses aspectos:



E aqui na escola a gente não tem um grupo sabe, é muito difícil a gente se constituir, tem pequenos grupinhos de pessoas que não trabalham juntas para mudar a questão; claro que a gente não vai trabalhar todo mundo junto da mesma forma não é isso que eu estou dizendo, mas é justamente essa a minha proposta tem o grupo da educação infantil, tem o grupo do primeiro ano, tem o grupo de cada série, ninguém se conversa. (Egressa N)

Eu fui bem acolhida lá tanto pelas professoras, quanto pelas irmãs e eu era uma pessoa muito calma, então isso contribuiu nesse meu processo inicial de contato com essas pessoas; mas as coisas que eu aprendi aqui na universidade e no curso de graduação não foram vistas lá, porque naquela escola nada podia ser feito, como, um trabalho com tinta, por exemplo, tu tinha que pegar na mão da criança e ajuda-la fazer, pois nem o aluno e nem o professor tinha autonomia (Egressa D)

Logo, as vivências no contexto escolar vão constituindo e desenvolvendo formas identitárias de se fazer docente, ou seja “maneiras de ser e de estar na profissão”, processo no qual entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos, os quais expressam a produção de sentido da/na docência. (TARDIF, 2005, NÓVOA, 2000).

Consideramos que a produção de sentido da/na docência é tecida a partir da apreciação valorativa instaurada sobre as vivências do cotidiano da docência (sentido individual, significado social e cultural), expressando a significação acerca do ser professor em termos de exigências e desafios implicados no seu exercício da profissão. Um processo fluído e dinâmico abrangendo diferentes movimentos a partir dos processos interativos e mediacionais estabelecidos, configurando um modo singular do ser professor, caracterizando uma personificação da docência. Assim, os contornos professorais vão ganhando cores e matizes próprios, dinamizados por gostos, valores, sentidos da pessoa do professor.(BOLZAN, POWACZUK, 2017)

Na contextura desse processo, a validação de ações e modos de produção docente permite ao professor criar um repertório de alternativas para os enfrentamentos que se depara. Contudo, essa construção identitária pode se tornar extremamente árdua, quando inexistem formas de apoio institucionalmente organizadas. As narrativas que seguem assim expressam:



Eu tenho enfrentado sozinha, eu tenho arranjado o que é melhor para mim, eu não tenho parceria. O que eu entendo de parte pedagógica de coordenação de acompanhamento não existe, então eu não tenho um desafio, não tem um problema o que é ruim, o que eu não consigo fazer são questões de conflitos de comportamento de indisciplina eu também não tenho apoio, então eu tento resolver na minha sala, do mesmo jeito que a minha colega do segundo ano resolve na dela. (Egressa Ni)

O principal desafio é a condições de trabalho, tu teres o mínimo pelo menos, depois as parcerias e não digo a parceria com as colegas; é difícil; o mais difícil, estar lidando com mulheres, com 20/30 mulheres no mesmo espaço, então a questão da vaidade pesa muito. (Egressa A)

Nesta perspectiva, o contexto da profissão pode se constituir em um complexo labirinto, no qual o jovem iniciante precisa encontrar suas próprias formas de ser e estar na profissão, evidenciando momentos de incerteza e de muita ansiedade. As egressas manifestam o individualismo como marcador da socialização dos jovens iniciantes, manifestando conquistas arduamente construídas. Um isolamento favorecido pela arquitetura escolar, tendo em vista que a distribuição do espaço e do tempo escolar colocam as interações entre os professores à margem de trabalho diário (GARCIA, 2009).

Importa considerar que essa circunstância pode se converter em uma produção de sentido da/na docência que se consolida cotidianamente a partir de situações “em que cada professor, recolhido no seu próprio universo, constrói para si mesmo uma espécie de jurisprudência particular, feita de regras construídas ao longo dos anos ao sabor dos erros e acertos” (GAUTHIER *et al*, 2006, p. 187). Uma dinâmica de pouca utilidade para a formação e para a profissionalização docente, pois o isolamento ao ser tomado como norma e como regra da cultura profissional restringe as possibilidades de criação e recriação da docência.

De acordo com Bolzan (2001, 2002), a aprendizagem da docência envolve a constituição de trocas interativas, as quais possibilitam o compartilhamento de ideias e significados sobre o conhecimento pedagógico, de modo a permitir a reconfiguração de ideias e saberes de forma compartilhada. Essas premissas são evidenciadas pelas professoras egressas,



ao manifestarem a constituição de parcerias desenvolvidas na escola, em especial, entre iniciantes e a vinculação a grupos de pesquisa via universidade como pontos de ancoragem fundamentais ao fazer-se docente. As egressas manifestam-se nessa direção:

Eu vejo que é muito importante ter pessoas com quem eu possa discutir e que pensam parecido; talvez se eu não tivesse entrado com algumas novas que também tem este desejo de mobilizar a escola e movimentar[...]porque se eu tivesse entrado sozinha na escola, eu não sei se eu iria conseguir sobreviver [...] ter outras pessoas ingressando comigo foi fundamental para minha permanência. (Egressa C)

Quando nos começamos a rádio para mim foi um alento, eu encontrei em duas colegas novas o mesmo desejo de fazer alguma coisa além mesmo das condições que nós tínhamos. Começamos com aulas integradas, a Educação Física; por que as crianças 3º e do 4º ano não poderiam conviver no mesmo espaço? Nós fomos propondo coisas juntas, e isso foi fundamental. (Egressa A)

Foi fundamental para mim participar do grupo de pesquisa, conversar com outras professoras e descobrir outras vivências. Mas e acho que o mais importante foi ter pessoas que pudesse me ouvir, várias vezes que eu precisei, eu sentei e as pessoas me ouviram, elas não me deram soluções, mas elas me ouviram. Se eu chegava na escola eu não tinha com quem dividir porque se eu precisasse de apoio e entrasse na sala dos professores de mãos dadas com a Joana eles diziam que lá não é o lugar dela. (Egressa J)

Como se evidencia nas narrativas das egressas, a possibilidade de compartilhar seus enfrentamentos e desafios é fundamental para que o jovem professor encontre suas possibilidades de construção. Logo, é premente pensarmos em ações de apoio e de orientação aos jovens professores pois,

A aprendizagem do ser professor precisa estar alicerçada na construção colaborativa capaz de promover a reflexão na e sobre a atividade docente, o que pressupõe uma constante reestruturação do fazer cotidiano, tendo como referência um longo caminho a ser desconstruído, reconstruído e consolidado. (BOLZAN, POWACZUK, ISAIA, 2017)

Consideramos que as redes de compartilhamento entre universidade e escola possam ser enriquecidas e efetivadas a partir de um trabalho sistemático com os jovens professores, permitindo a constituição e consolidação de uma cultura mais colaborativa entre universidade e escola.



Essa possibilidade pode ser visualizada nas narrativas das egressas que seguem, ao expressarem que as parcerias e colaborações instauradas impulsionam as jovens professoras a retomarem continuamente suas experiências formativas, permitindo alocar de forma mais serena suas possibilidades e suas fragilidades, caracterizando o que denominamos de conciliação com a formação inicial:

Esse ano foi diferente eu consigo ver nas montanhas aquelas ondas vindo, mas eu consigo visualizar o que eu quero [...] Faltou algumas coisas como a de lidar com o "raio" do livro didático, mas hoje eu consigo enxergar que aquele embasamento serve para eu dizer para as minhas colegas que o primeiro ano não é primeira série, que a legislação dos nove anos mudou, então eu posso dizer hoje o que serve e o que não serve para mim. (Egressa J).

No entanto, eu vejo que se hoje eu consigo fazer uma leitura maior do curso e da própria realidade escolar como: conseguir analisar, não aceitar tudo que está dado ou posto e de não questionar. Tudo isso não é fruto de uma descoberta solitária, mas são coisas que a graduação foi me ajudando a ser mais crítica, sair da acomodação e de não fazer o que todo mundo faz. (Egressa E)

Um tempo de construção que abriga resgates de aspectos que foram desprezados ou ignorados, tendo em vista as angústias e os anseios da iniciação. A assunção do inacabamento se revela como incremento de novos percursos a serem trilhados pelos professores, conformando uma produção de sentido da e na docência que se atualiza e se reconfigura a partir de processos colaborativos. Assim, a colaboração e o compartilhamento constituem-se como potencializadores do protagonismo dos jovens professores, manifestando a geratividade indispensável a professoralidade.

DIMENSÕES CONCLUSIVAS

O estudo desenvolvido expressa os desafios e enfrentamentos de jovens professores ao se verem diante da docência na educação básica. Revelam a iniciação como um período complexo, ao longo do qual buscam aprender um modo de singular de viver e expressar sua docência, constituindo-se como um período de intensas aprendizagens no qual os professores realizam a transição de estudantes à docentes, a partir do contato efetivo com questões específicas da profissão docente. (VAILLANT e GARCIA, 2009).



Evidenciamos a iniciação na docência marcada pela solidão pedagógica e pelo descarte da formação inicial, evidenciado como dilema do professor iniciante a constituição de uma identidade própria diante dos desafios que emergem na assunção do trabalho docente. Nesta direção, o estudo realizado nos permite identificar a iniciação docente permeada pelo confronto dos conhecimentos adquiridos durante a licenciatura e as possibilidades oferecidas pelo campo de trabalho, nos permitindo inferir para o caráter de descontinuidade existente entre esses espaços.

Evidenciamos a iniciação docente tensionada pela construção de um modo singular de ser professor de acordo com os saberes e concepções elaborados ao longo da trajetória de formação e a necessidade de pertencimento a uma cultura escolar já instituída. Por um lado, têm necessidade de adaptar-se ao grupo do qual passam a fazer parte e, por outro, precisam construir suas próprias concepções e identidades como profissionais docentes.

Assim, a construção de uma rede de relações colaborativas é essencial para consolidação da fase inicial de inserção no campo profissional, tendo em vista que o período de formação inicial caracteriza-se pela organização pautada em experiências mais gerais. Ressaltamos para a necessidade de um trabalho sistemático com os jovens professores, que permita o enfrentamento dos dilemas que se configuram à medida que a docência vai se desenhando. Acreditamos que as redes de compartilhamento entre universidade e escola seja um caminho capaz de promover a qualificação dos processos educativos, articulando de forma mais efetiva os tempos e os espaços de formação com os tempos e os espaços de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. C. *O encontro com a realidade docente – ser professor principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. do C. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. *Formação Docente*, Belo Horizonte, V.6, n 11p. 109-126, ago/sqdez.2014.



BOLZAN, D. P. V, POWACZUK, A C.H. Processos formativos nas licenciaturas: Desafios da e na docência, *Roteiro*, Joaçaba, v.42; n.1, p.107-132, jan/abr., E-ISSN 2117-6059, 2017.

NÓVOA, António, *Professores Imagens do futuro presente*, Instituto de Educação Universidade de Lisboa Alameda da Universidade, EDUCA, Lisboa, 2009.

_____. *O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência*. In: Formação Docente. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11- 49, ago./dez. 2010.

MARCELO, G., *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*, Revista de Ciências da Educação, n.08, p. 7-22, Universidade de Sevilha, Espanha, 2009.

_____. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto Editora. Porto. Portugal. 1999b

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. IN: NOVOA, Antonio (org). *Vidas de professores*. Porto Editora. Portugal, 1992.

MARQUES, Diana Filipa Antunes, *A entrada na profissão docente: Contributos para uma reflexão sobre o período de indução. Dissertação de Mestrado*. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Acesso: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5514/1/ulfpie039785_tm.pdf

POWACZUK, A. C. H. Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência. 2012. 219p. *Tese (Doutorado em Educação)* – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

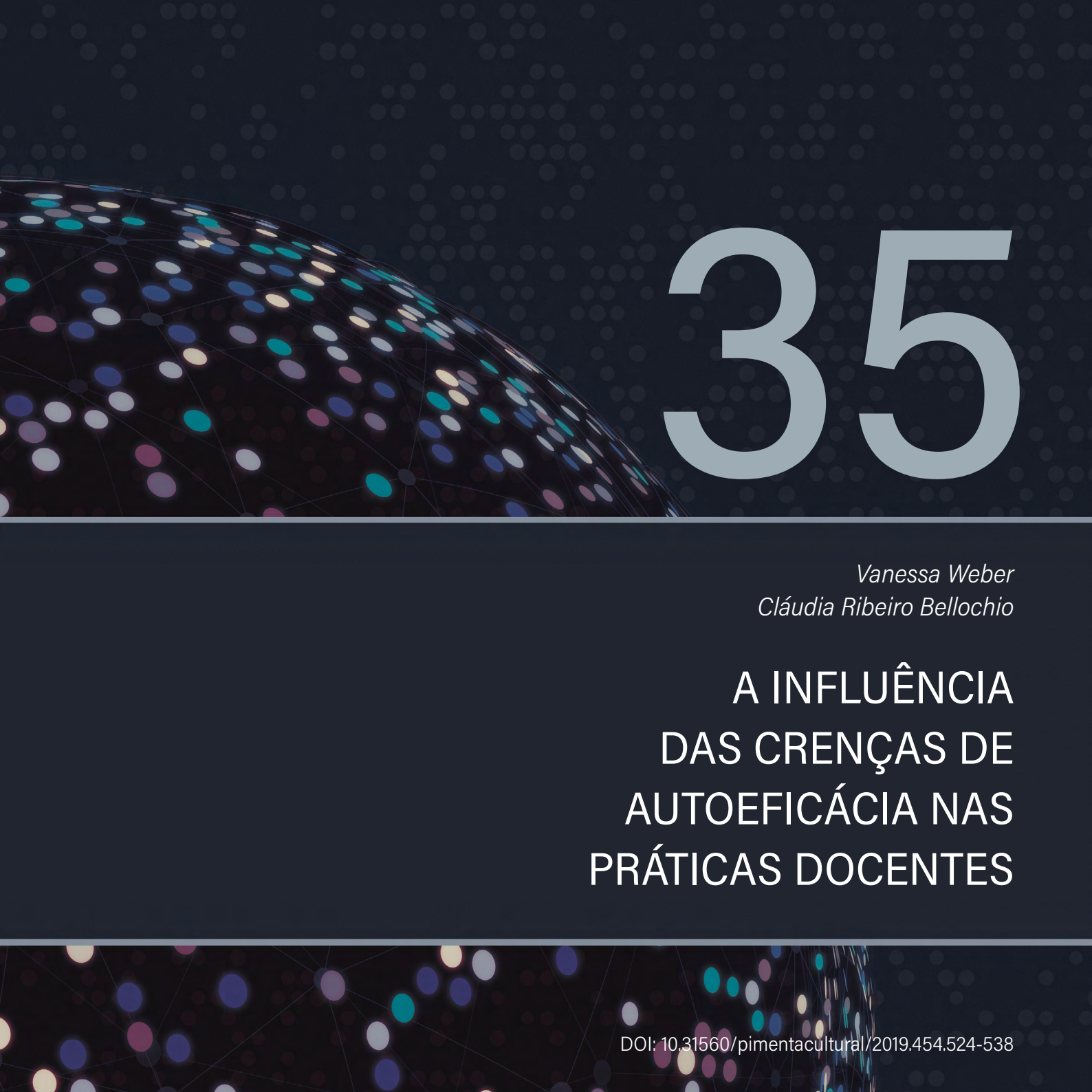
TARDIF, M. *Saberes docente e a formação profissional*. Petrópolis/RJ, Vozes, 2005.

NÓVOA, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In Nóvoa, A. (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*, 1ªed. Ed. UTFRP, Curitiba, 2012.

VIGOTSKI, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.





35

Vanessa Weber
Cláudia Ribeiro Bellochio

A INFLUÊNCIA DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA NAS PRÁTICAS DOCENTES

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.454.524-538

INTRODUÇÃO

A prática docente do professor de referência⁵⁸ possui algumas especificidades relacionadas às áreas do conhecimento, além de especificidades resultantes do ensino de crianças. Enquanto um professor licenciado em Música, em Matemática, em História, etc., se especializa em sua área do conhecimento, o professor formado em um curso de Pedagogia se especializa no ensino de crianças e na organização das diferentes áreas do conhecimento para esse ensino. A respeito dessa especificidade da prática profissional do professor formado em Pedagogia, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definem que o egresso deve estar apto a:

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social. [...] VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano. (BRASIL, 2006, p. 2)

A prática docente deste professor, portanto, envolve diversos conhecimentos e saberes, além de crenças a respeito de seu trabalho, as quais são o foco deste texto. Segundo Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy e Hoy (1998), as crenças de autoeficácia docente, ou seja, a crença do professor em sua capacidade para realizar as ações necessárias para alcançar determinados resultados com os alunos é um constructo que influencia diretamente as maneiras de agir e o trabalho realizado pelo professor. Ao percebermos a importância das crenças de autoeficácia para a prática docente, passamos a nos questionar sobre como estas crenças são constituídas. Quais são os

58. O professor formado em cursos de Pedagogia, atuante nos anos iniciais do ensino fundamental, recebe diferentes denominações em pesquisas acadêmicas: professor generalista, unidocente, professor de referência, regente de classe, polivalente, dentre outros. Neste texto, adotaremos o termo professor de referência, visto que o mesmo "tem sido de uso corrente na área da Educação, sendo mencionado na redação de documentos legais, tais como a Resolução CNE/CEB n. 4/2010, da Resolução CNE/CEB n. 7/2010 e do Parecer CNE/CEB n. 7/2013" e destaca "as funções de 'guia' e 'modelo' que o representam para a turma" (BELLOCHIO; SOUZA, 2017, p. 18).



aspectos que as influenciam e em que medida influenciam as práticas pedagógicas realizadas por professores de referência? A partir destes questionamentos, buscando uma maior compreensão a respeito destas crenças e de seu papel e influência na prática docente, realizamos uma pesquisa com objetivos de compreender as crenças de autoeficácia docente no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental e identificar as fontes das crenças de autoeficácia docente.

A fundamentação teórica para a construção da pesquisa e análise dos dados teve como referência a Teoria Social Cognitiva, de Albert Bandura, a qual está baseada na perspectiva da agência humana, ou seja, as pessoas são *agentes* de suas vidas, podendo influenciar, de maneira proativa, seus comportamentos, seus ambientes e seu desenvolvimento por meio de seus atos. Segundo Bandura, “aquilo que as pessoas pensam, creem e sentem afeta a maneira como se comportam” (1986, p. 25, tradução nossa). Dessa forma, as autocrenças que as pessoas possuem são fundamentais na perspectiva da agência, pois permitem certo grau de controle sobre pensamentos, sentimentos e ações.

Dentre tais crenças, a autoeficácia se destaca como núcleo central da Teoria Social Cognitiva e representa as “crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações” (BANDURA, 1997, p. 3). Nesse sentido, as crenças de autoeficácia estão relacionadas à percepção de capacidade dos indivíduos em controlar seus próprios comportamentos e os eventos que afetam suas vidas, ou seja, tais crenças afetam “escolhas de vida, nível de motivação, qualidade do funcionamento, resiliência à adversidade e vulnerabilidade ao estresse e à depressão” (BANDURA, 1994, p. 16).

Com relação à constituição das crenças de autoeficácia, Bandura (1986; 1997) sugere a existência de quatro fontes: experiência direta; experiência vicária (relacionada a observação de outras pessoas); persuasão social (relacionada aos julgamentos verbais que um indivíduo recebe de outros); e estados físicos e emocionais.



A Teoria Social Cognitiva tem sido utilizada como aporte teórico para pesquisas de diversas áreas, como educação, saúde, esportes, política, etc. Com relação às pesquisas da área da educação, as crenças de autoeficácia têm se mostrado como o elemento da teoria mais associado ao ensino.

De fato, no campo educativo, as crenças de autoeficácia têm sido bastante exploradas com relação aos diferentes segmentos: alunos, professores, coordenadores pedagógicos, diretores, equipes e até a escola como um todo. O tema da autoeficácia tem suscitado muito interesse devido ao *papel mediador que as crenças apresentam diante da prática docente*. (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006, p. 151, grifo nosso).

Neste texto, o foco de investigação tem relação com o segmento dos professores de referência e em suas crenças de autoeficácia, ou seja, em suas crenças sobre a própria capacidade para ensinar e promover a aprendizagem.

METODOLOGIA

Ao buscarmos o aprofundamento da compreensão em torno das crenças de autoeficácia do professor de referência, optamos por uma investigação com abordagem qualitativa. A produção dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, constituindo-se de uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 188). Como colaboradoras da pesquisa, contamos com oito professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas e privadas de Santa Maria/RS. O quadro a seguir ilustra a formação e atuação das professoras entrevistadas. Destacamos que para manter o sigilo em torno da identidade das entrevistadas, os nomes utilizados ao longo do texto são fictícios e foram escolhidos pelas próprias professoras no momento da entrevista.



Figura 1 – Dados acerca da formação e atuação das professoras entrevistadas

Professora	Pedagogia: Instituição/ano de conclusão	Especialização	Tempo de experiência docente	Docente em escola	Atua em
Juliana	Pública/2003	Educação Ambiental	10 anos	Municipal	4 ° ano
Antônia	Privada/2012	Gestão Educativa	9 anos	Particular	2º ano
Betina	Pública/2004	Psicopedagogia clínica e institucional	13 anos	Particular	2º ano
Laura	Privada/2010	Educação especial	18 anos	Municipal	5º ano
Letícia	Privada/2013	Gestão Educativa	4 anos	Particular	1º ano
Eliana	Pública/2010	Mestre em Educação	5 anos	Particular	3º ano
Luma	Pública/2004	Gestão Escolar	25 anos	Estadual	2º ano
Leveza	Pública/2008	Pedagogia hospitalar	7 anos	Estadual	3º ano

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As entrevistas foram realizadas em dezembro de 2017 e janeiro de 2018, nas escolas ou residências das professoras ou em uma sala do Centro de Educação da UFSM. Após a realização das entrevistas, todos os áudios foram transcritos e enviados para as professoras por email para que as mesmas pudessem ler, sugerir alterações e autorizar a utilização dos dados para a pesquisa. Com relação à autorização, todas as professoras assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido e, após o recebimento do mesmo, iniciamos a análise das entrevistas. Para esse momento da pesquisa, tivemos como referência a análise de conteúdo, definida por Bardin (2011) como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (p. 48)

De acordo com esta autora, a organização da análise de conteúdo se estrutura em torno de três etapas: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material, e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Após os procedimentos de codificação e categorização, construímos um conjunto de categorias, formadas por unidades de contexto e unidades de registro (BARDIN, 2011). As unidades de registro são os elementos unitários do texto que servem de base para posterior categorização e podem ser representadas pela palavra, pelo tema, pelo objeto, pelo personagem, pelo acontecimento ou pelo documento. Em nossa pesquisa, a unidade de registro utilizada foi o “tema”. Para Bardin (2011, p. 135), “fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. A autora aponta ainda que “o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.” (p. 135). Já a unidade de contexto é mais ampla e serve de referência à unidade de registro, fixando limites contextuais para interpretá-la. As unidades de contexto podem, portanto, conter diversas unidades de registro.

Na próxima seção, apresentamos detalhadamente algumas destas categorias, referentes às crenças de autoeficácia e a prática docente.

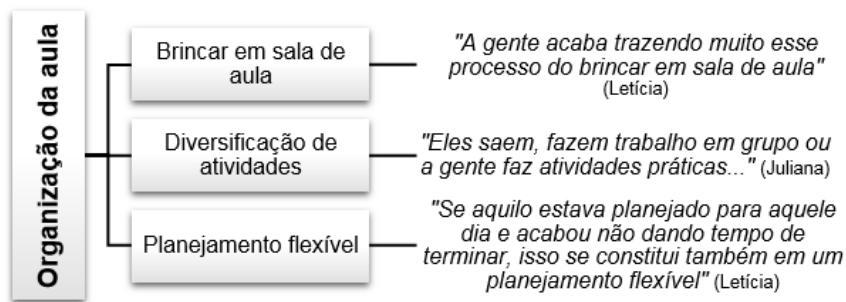
ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, buscamos refletir a respeito de aspectos da prática docente influenciados pelas crenças de autoeficácia, dentre os quais se destacam: a) A organização da aula, envolvendo aspectos como o brincar em sala de aula, a diversificação de atividades e a possibilidade de realização de um planejamento flexível; e b) As estratégias de ensino, relacionadas ao processo de ensino, à retomada de conteúdos e às diferentes formas de avaliação. Além disso, refletimos sobre as fontes de constituição das crenças de autoeficácia dos professores. Os quadros que introduzem



as subseções representam as unidades de contexto e de registro (BARDIN, 2011), trazendo as narrativas das professoras entrevistadas que nos auxiliam refletir sobre estas questões.

Figura 1 - aspectos da prática docente influenciados pelas crenças de autoeficácia



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como já mencionamos, ser professor de referência envolve uma forma de ensino diferenciada por se tratar da docência com crianças. Essa questão é trazida pelas professoras quando pensam em suas aulas e na inserção de brincadeiras e do lúdico na organização das aulas, principalmente pela professora Letícia, que atua com um 1º ano. A importância do brincar em sala de aula nesse momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é abordada por Neves, Gouvêa e Castanheira (2011). As autoras destacam que sua

[...] investigação, ao ter como foco o registro da experiência infantil, evidenciou a necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental, ambas dimensões fundamentais da cultura infantil contemporânea. Parafraseando Magda Soares (1999), poderíamos pensar em práticas educativas na educação infantil e no ensino fundamental em que houvesse um “brincar letrando” ou um “letrar brincando”, em direção ao estabelecimento de uma relação de parceria entre esses segmentos da educação básica. (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p. 138).

Apesar de ainda se fazer presente em algumas situações, o brincar e o lúdico vão se distanciando das práticas das professoras entrevistadas, especialmente conforme a atuação docente ocorra em anos mais próximos aos anos finais do Ensino Fundamental. Porém, mesmo dando maior atenção aos conhecimentos específicos de cada área, as professoras mantêm a preocupação em organizar a aula por meio de diversificação de atividades, em prol dos conhecimentos que buscam construir junto aos alunos. Podemos observar isso no relato da professora Luma:

Eles têm horário de leitura, eles têm um horário de contar as histórias, eles fazem teatro de fantoches aonde eles vão nos contando, eu acho que a fala primeiro contribui para que eles possam escrever depois, e ainda a ênfase maior está na alfabetização, na leitura e na escrita e na interpretação no segundo ano. A matemática também e os outros temas, que a gente trabalha como valores, isso tudo conta. A arte, a expressão no desenho, que eles relatam o que eles estão desenhando, isso tudo contribui para que eles possam escrever depois. (Luma).⁵⁹

Além destes aspectos, relacionados às atividades planejadas na organização da aula, as professoras relatam a prática docente baseada em um planejamento flexível. Em sua entrevista, a professora Luma cita alguns motivos para o planejamento ser flexível.

Isso acontece... Isso é diário na nossa sala de aula. Você tem um planejamento todo, mas você não o cumpre todo, ou até você desvia ele todo. E essas coisas imprevistas, tanto de comportamento, quanto de atitude, quanto de vontade dos próprios alunos, isso acontece. É comum acontecer. E é tranquilo, a gente sempre tem um plano "B". Às vezes, até um plano "C". (Luma).

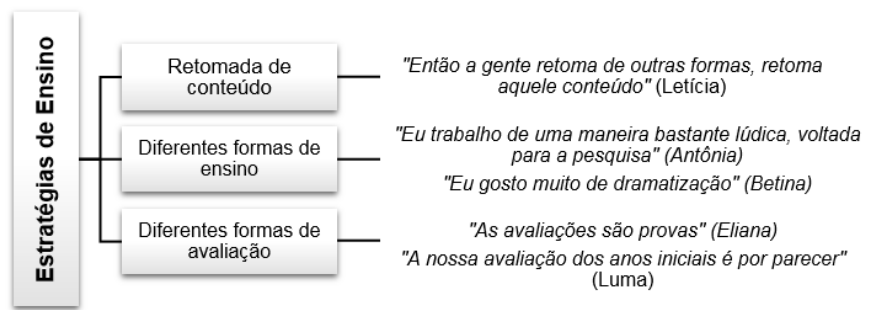
Para que seja possível essa reorganização de atividades e de planejamento, as professoras percebem a necessidade de preparo e estudo constante para perceber as diferentes possibilidades de mudanças que podem ser realizadas no decorrer de uma aula. Ao demonstrarem realizar um planejamento flexível e organizar a aula por meio de uma diversidade de atividades, as professoras demonstram aspectos de suas autocrenças, visto que um professor com elevadas crenças de autoeficácia "exibe grande nível

59. Ao longo do texto, todas as narrativas das professoras entrevistadas na pesquisa serão apresentadas em itálico.



de planejamento e organização, escolhendo estratégias mais adequadas aos alunos e é aberto a novas ideias e mais aberto a experimentar métodos novos que atendam as necessidades dos estudantes” (AZZI, POLYDORO, BZUNECK, 2006, p. 154).

Figura 2 – Estratégias de Ensino



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Também, relacionada à prática docente, as professoras relataram diversas estratégias de ensino envolvendo diferentes formas de avaliação e maneiras variadas de retomar o conteúdo. Com relação à retomada de conteúdos, a organização de tarefas para realização como tema de casa é uma das estratégias utilizadas. Além disso, todas professoras citam momentos em que precisam retomar o conteúdo em sala de aula.

Em sala geralmente a gente pergunta: "Ficou claro? Está entendido?", eles respondem: "Não, profe, não entendi". Então a gente retoma de outras formas. Retoma aquele conteúdo, retoma aquela fala, que foi toda construída de outra forma. E aqueles que entenderam, veem de novo, com outra forma, e aqueles que não entenderam acabam entendendo. Então assim, dentro de sala de aula eu sempre procuro que fique claro para todos. Quando isso acontece, quando eu termino a explicação de alguma coisa, eu sempre pergunto se eles entenderam ou não entenderam. E eles acabam dizendo, sempre tem aquele que diz "ah, profe, não entendi" ou "ah, não estou entendendo". Então eu explico de novo. Sempre estou disposta a explicar quantas vezes for necessário. (Letícia – grifo nosso).

O trecho destacado da fala da professora Letícia demonstra suas crenças de autoeficácia, visto que um professor com elevada autoeficácia docente “atua persistentemente com aluno que apresente dificuldades” (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006, p. 154). As demais professoras também apresentam relatos parecidos e suas entrevistas trazem diferentes estratégias para esse momento de retomada de conteúdos, como por exemplo: a) trabalho em duplas ou grupos, sendo que um aluno que já compreendeu o conteúdo trabalha junto a outro, auxiliando o que ainda não teve essa compreensão; b) encontros com alunos fora do horário da aula, o que ocorre em alguns casos por iniciativa do próprio professor, que não recebe remuneração para esse momento; c) explicação individual para o aluno com dificuldade durante a aula, enquanto os outros alunos realizam alguma atividade.

Nos momentos de explicação de novos conteúdos as professoras também relatam utilizar diferentes estratégias. A utilização de novas ideias e métodos de ensino também é uma característica de elevada autoeficácia docente. As professoras narram trabalhar de forma lúdica, com dramatizações, com jogos, com pesquisas coletivas, com explicações no quadro, com leituras, com utilização de histórias, etc. Estas estratégias, em alguns casos, são substituídas por outras, durante a aula, como ilustrado no relato da professora Juliana:

Ah, eu chego de uma maneira para trabalhar, depois eu vou observando se eu preciso usar outro método para eles aprenderem. Por exemplo, vou te dar um exemplo de leitura, eu faço leitura individual, faço leitura em grupo, faço leitura que exige bastante atenção ou deixo eles à vontade para ler. Então de várias maneiras, né? Matemática, ou eu chego com conteúdo, trabalho escrito, trabalho com material concreto, utilizo folhas de atividade, no quadro, explicação individual, explicação para todos. (Juliana)

Os momentos avaliativos também apresentam diferentes estratégias, porém, em alguns casos as professoras relatam não ter liberdade para escolher a forma de avaliação, visto que a mesma é determinada pela escola em que trabalham.

Assim, na escola atual que eu trabalho, é nota né?! Então a gente não foge disso. Eles têm valor 3, que é o teste. Era trimestral, agora vai voltar para bimestral. Eles têm uma prova valendo 6, e 1 ponto nos dois primeiros trimestres de trabalho com consulta. Esse trabalho eles faziam com questões que eles tinham que marcar, consultando algum livro e no último trimestre foi qualitativo. Então eu não posso fugir muito disso, porque a proposta da escola é a nota. (Betina).

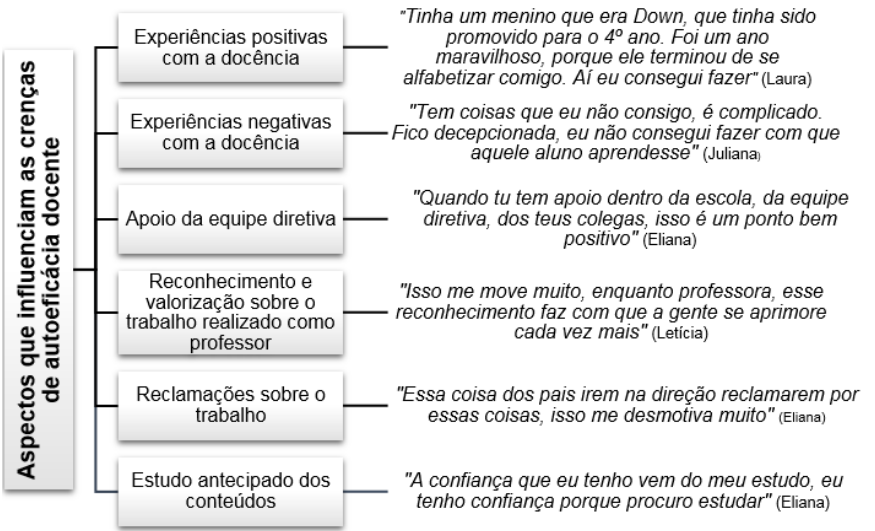


Em contextos que as professoras podem escolher a forma de avaliação, surgem relatos diferentes, como podemos observar na fala de Luma, professora de uma escola estadual.

A nossa avaliação dos anos iniciais é por parecer. Não é por nota, diferente dos anos finais, que é por uma nota ponderada: peso 3 e peso 4. Então, no parecer, a gente sempre coloca o qualitativo, a socialização, o jeito que lida com os colegas, com os professores, a sua postura, o seu jeito de ser em sala de aula e a sua vivência escolar. Aí o parâmetro é sempre a própria criança mesmo. Se ela cresceu, o que ela foi e o que ela é. O crescimento que ela teve. E isso é diário. Não é uma prova. Eu não faço prova. Faço trabalhos, faço ditados, faço atividades individuais, faço no coletivo, faço no grupo, são várias formas, mas a avaliação é essa mesma, é contínua, cumulativa, ela é o dia a dia do aluno. Não é um dia específico de prova. (Luma).

É importante destacar que, mesmo em contextos sem liberdade para a realização da avaliação por parecer, as professoras relatam que avaliam constantemente o aluno, também percebem suas evoluções individuais e repassam para os pais, em momentos de conversa, essa avaliação realizada informalmente.

Figura 3 - Fontes de constituição das crenças de autoeficácia docente



Fonte: Elaborado pelas autoras.



Como já mencionado, Bandura (1997) descreve quatro fontes de autoeficácia: experiências diretas, experiências vicárias, persuasão social e estados físicos e emocionais. As experiências vicárias são percebidas quando as professoras narram a respeito de aprendizagens docentes junto aos colegas de trabalho e os estados físicos e emocionais estão relacionados às situações em que as professoras mencionam momentos de ansiedade na docência. Nesta seção, discutiremos as narrativas das professoras relacionadas mais especificamente às fontes de experiências diretas e de persuasão social. É importante percebermos que as experiências diretas com a docência podem servir para aumentar ou diminuir as crenças do professor, dependendo dos resultados de tais experiências.

As experiências positivas relatadas pelas professoras envolvem situações que inicialmente foram percebidas como desafiadoras, como por exemplo, alunos com dificuldades para aprender, turmas com grandes diferenças de níveis de conhecimento, dentre outras. Estas situações acabam sendo percebidas como experiências positivas quando as professoras percebem que conseguiram atingir seus objetivos de ensino, mesmo com situações adversas ou com as quais não tinham tido contato até o momento. Por outro lado, quando não conseguem auxiliar a aprendizagem do aluno, quando percebem que a turma ou determinado aluno não se desenvolveu como o esperado, as crenças de autoeficácia das professoras pode ser abalada.

Então assim, essa é uma situação diferente na sala de aula, às vezes eu vinha para casa pensando: Senhor meu Deus o que eu vou fazer? Às vezes ficava transtornada e também isso é muito ruim sabe? Esse ano também eu peguei uma aluna com muita dificuldade, então explicava e ela não conseguia entender. Tu fica muito angustiada, sabe? (Eliana, grifo nosso).

A situação relatada pela professora Eliana ilustra uma experiência negativa com a docência, visto que a professora não conseguiu, sozinha, potencializar a aprendizagem da aluna mencionada. De acordo com o referencial teórico, experiências negativas como esta, contribuem para uma diminuição da crença de autoeficácia docente.



Exemplos de persuasão social também foram encontrados nas entrevistas. As professoras mencionam diversos comentários que recebem a respeito de seu trabalho, os quais influenciam a forma como se sentem em relação à sua capacidade frente à docência. As professoras relatam que comentários positivos são constantes vindos dos alunos e também da equipe diretiva da escola. Por outro lado, em alguns momentos também recebem comentários negativos vindo de alguns pais, o que enfraquece suas crenças de autoeficácia. Assim, independentemente do tipo de comentário, este retorno que recebem dos alunos, pais e professores influencia a percepção das crenças de autoeficácia docente, visto que “assim como as persuasões positivas podem encorajar e empoderar, as persuasões negativas podem funcionar de modo a frustrar e enfraquecer as crenças de autoeficácia” (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 105).

A literatura da área, ao discutir os aspectos que influenciam e as fontes de constituição das crenças de autoeficácia docente, não aborda o domínio do conteúdo a ser ensinado, talvez pela suposição de que o professor sabe e tem segurança nos conteúdos que serão desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Esse é um fator que parece lógico na docência, porém, encontramos no contexto da unidocência uma situação especial. Como as professoras de referência precisam trabalhar com diversas áreas do conhecimento, por vezes não possuem o domínio de alguns conteúdos ou de algumas áreas em geral e este domínio de determinados conteúdos foi um aspecto percebido pelas professoras como contribuinte para seu sentimento de autoeficácia para o ensino. Eliana menciona: *“a minha confiança no meu trabalho vem disso, de estudar e resolver todas as questões em casa”*. Assim, a partir das entrevistas realizadas, percebemos que no contexto da unidocência, além das fontes de autoeficácia descritas por Bandura (1997), o domínio do conteúdo a ser ensinado também é fator determinante nas crenças de autoeficácia docente.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crenças de autoeficácia podem ser associadas diretamente com a prática docente, influenciando aspectos relacionados à escolha de estratégias de ensino, à capacidade de explicar o conteúdo aos alunos, às estratégias de enfrentamento e persistência diante de situações difíceis, dentre outros. Ao longo deste texto, buscamos refletir sobre esta influência das crenças de autoeficácia sob a prática profissional de professores de referência, a partir dos dados produzidos em uma pesquisa realizada com oito professoras de referência, atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com relação às diferentes estratégias utilizadas pelas professoras no momento em que organizam suas aulas, destacamos que o amplo leque de possibilidades que as professoras narram utilizar a respeito da organização da aula, do planejamento e das estratégias de ensino, podem ser relacionadas às suas crenças de autoeficácia, demonstrando crenças elevadas. Além disso, discutimos sobre como são constituídas estas crenças, a partir das fontes destacadas pela Teoria Social Cognitiva, destacando a importância do domínio do conteúdo a ser ensinado também como fator determinante nas crenças de autoeficácia docente.

Salientamos que neste texto não buscamos tecer generalizações quanto às crenças de autoeficácia de professores de referência. A pesquisa, de cunho qualitativo, não nos permite mensurar tais crenças de forma objetiva, mas possibilita a descrição de aspectos e situações envolvendo a construção e influências das crenças de autoeficácia docente, conforme proposto pela Teoria Social Cognitiva. Assim, apesar das limitações, devido aos caminhos metodológicos percorridos, acreditamos que a discussão dos resultados apresentados amplia e aprofunda os conhecimentos produzidos em âmbito acadêmico a respeito das crenças de autoeficácia docente e contribui para as reflexões a respeito da prática docente do professor de referência.



REFERÊNCIAS

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J.; BZUNECK, J. A.. Considerações sobre a auto-eficácia docente. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. 1. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. cap. 7, p. 149-159.

BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986. 617 p.

_____. Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. v. 4, New York: Academic Press, 1994. p. 71-81

_____. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman, 1997. 604 p.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições, 2011. 280 p.

BELLOCHIO, C. R.; SOUZA, Z. A. Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, C. R. (Org.). *Educação musical e unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência*. Porto Alegre: Sulina, 2017. cap. 1, p. 13-36.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Arted; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 344 p.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C.; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, 2011.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. cap. 4, p. 97-114.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A.; HOY, W. Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, v. 68, n. 2, p. 201-248, 1998.





36

Bruna Viedo Kich
Jorge Luiz da Cunha

RESSIGNIFICANDO MEMÓRIAS NA GESTÃO ESCOLAR: OS *GESTORES* *E AS GESTORAS* FRENTE À *POLÍTICA DE INCLUSÃO*

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.454.539-551

UM PRIMEIRO FÔLEGO

A escritura desse texto toma o seu primeiro folego em indagações originadas no curso de Letras Inglês e Licenciaturas da Língua Inglesa na Universidade Federal de Santa Maria, quando eu, ainda graduanda, buscava compreender os movimentos de inclusão no contexto educacional brasileiro durante a práxis do estágio supervisionado. As ideias abarcadas nesse texto, que deram origem a pergunta de pesquisa *“como os/as gestores/as da Educação Pública, frente à inclusão escolar, orientam suas práticas pedagógicas e quais as concepções estão envolvidas nesse processo?”*, maturaram na minha cabeça durante alguns anos, até tomar fôlego e reingressar nos estudos acadêmicos no Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, no curso de Especialização em Gestão Educacional.

Apesar do caminho da educação inclusiva estar sendo percorrido desde os anos 80, o ápice ocorreu apenas na década de 90, quando mudanças societárias visaram a criação de uma sociedade mais igualitária. Esse movimento, entretanto, foi considerado apenas parte de uma estratégia para silenciar manifestos públicos e propagar a ordem capitalista (BEZERRA & CASTRO ARAÚJO, 2013). Apenas uma década depois, no ano de 2001, o Decreto nº 3.956 homologa Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência, o qual se propunha a instituir instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica através da resolução CNE/CEB 002/2001.

Entretanto, as homologações de políticas públicas não foram suficientes para cessar debates entre os interessados na área. Michels (2006) aponta a ineficácia do papel escolar para sanar desigualdades sociais e a disfunção de cumprir o seu papel histórico de ensinar a todos. Perspectiva essa, em consonância com a fala de Edler Carvalho (2007) que nos diz que não cabe “aceite de proposta” ou “boa vontade” docente em um íterim que necessita rever o conceito de educação, percebe-lo e ressignificá-lo.



É necessário então, debater o contexto em que se realiza a inclusão escolar e compreender como os agentes desse movimento a faceiam no exercício das práticas escolares, reunido as suas memórias e preservando as suas identidades. Diante dessas assertivas, justifico a importância desses estudos e reitero, que além de ser também uma quase obrigação social, o movimento dialógico concernindo as questões supracitadas promove também movimentos de deslocamento entre os sujeitos, que quando convidados a narrarem-se, praticam aquilo que Telles (2002, p.16) chama de “espaços para a criação de oportunidades para professores e professoras recuperarem, reconstruírem e representarem os significados de suas experiências pessoais, pedagógicas e linguísticas”.

É PRECISO APROAR (REFERENCIAL TEÓRICO)

Pesquisas de cunho narrativo tem sido largamente utilizadas no âmbito educacional, pois compreende-se que educadores e educadoras interagem e refletem através de suas práticas pedagógicas diárias em um movimento consonante com experiências à priori. Embora a esfera científica ainda se mostre resiliente no que tange a pesquisa narrativa, talvez tomada pelo positivismo científico que tolhe a subjetividade dos colaboradores e exige uma postura neutra do pesquisador (RODRIGUES & PRADO, 2015), a formação da identidade profissional é pilar impreterível para compreender movimentos pedagógicos de ensino e aprendizagem (SOUZA, 2014).

Criado na França, na década de cinquenta, o termo narrativa de vida surge como uma maneira de sanar a dubiedade da expressão da língua inglesa *life history*, a qual não difere sobre a história que se vive ou a narrativa de que se faz da vida de outrem (BERTAUX, 2010). Atualmente, as narrativas de vida podem ser consideradas objeto de estudo, método investigativo e maneira de organizar um relatório investigativo (RODRIGUES & PRADO, 2015) e contam com redes de constituição nacional e internacional, tais como a *Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica (Biograph)*



que coopera com a *Rede Latino-americana de Pesquisa Narrativa, (Auto) biografia e Educação (Rednaue)* e com a *Rede Científica de Investigação Biográfica da América Latina –Europa (BioGrafia)* (SOUZA, 2014).

As narrativas docentes foram aqui compreendidas como propulsoras de um deslocamento a fim de compreender através da história de um só indivíduo toda a história de um sistema (FERRAROTI, 2014), pois “para cada período dessa história, a narrativa descreveria não só a vida interior do sujeito e suas ações, mas também os contextos interpessoais e sociais que ele/ela atravessou” (BERTAUX, 2010, p. 49).

Sendo assim pavementei um caminho de palavras e silêncios ao conduzir as entrevistas, ciente de que o método narrativo “é uma via não linear, frequentemente cifrada, que exige, para se deixar de percorrer, a invenção de chaves e métodos novos” (FERRAROTI, 2014, p. 72). Esclareço-as dentro das minhas possibilidades de leitura e interpretação no decorrer dessa leitura, porém adianto que não encontrei certezas absolutas, mas me foi possível tatear bastante em busca delas. Nesse ínterim, abri uma proposta dialógica não só para os colaboradores da pesquisa, como também para os pesquisadores e para os futuros leitores, onde foi possível tecer discursos paralelos aos apresentados, mas também criar um processo de identificação com as trajetórias de vida Maffioletti & Abrahão (2016).

É importante ressaltar que os critérios de escolha dos excertos utilizados tem como base duas grandes âncoras para esse estudo. A primeira refere-se à exercício narrativo dos colaboradores, onde há um impasse entre o individual, o coletivo e o resgate de memórias, assim como aponta Josso (2014, p. 67):

[...] dupla lógica: a da individualidade que procura exprimir-se e a da coletividade que exige em nome de normas e impõe em nomes de regras do jogo; mas também entre o que o sujeito pensa que se espera dele para ser reconhecido e aquilo que acredita querer ser ou tornar-se para ser autenticamente ele próprio.

Portanto, só se narra o que se delimita como “contável ao alheio”, dentro dos critérios sociais e dos critérios pessoais de cada indivíduo. Ainda,



a segunda âncora, nos fala a respeito da interpretação dos dados e do recorte feito por cada pesquisador. Rodrigues & Prado (2015) nos alertam para o fato de que há sempre dois grandes atos narrativos na pesquisa: a do sujeito de pesquisa e a do pesquisador. Dessa forma, elucidamos os sujeitos que compõem essa pesquisa como etéreos e múltiplos; de difícil captação apenas verbal e necessários de serem compreendidos através do não dito. É preciso destacar, que o pesquisador apenas tem acesso ao que lhe foi representado (DELORY-MOMBERGER, 2014), porém isso não poderá ser critério reducionista para compreensão da magnitude total de cada indivíduo.

LANÇANDO ANCORAS

Essa pesquisa foi conduzida durante a tessitura de uma monografia de defesa de especialização apresentada ao Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, buscando compreender essa questão através dos seguintes desdobramentos, a) Conhecer como a trajetória dos (as) Gestores atuantes em escolas estaduais na região Centro-Oeste da cidade de Santa Maria, RS está inter-relacionada com a questão da inclusão escolar; b) compreender como esses/essas profissionais entendem o conceito de inclusão e como a prática gestora frente à política de inclusão escolar é realizada;

Para a seleção de colaboradores, foi selecionada na cidade de Santa Maria a região Administrativa Centro-Oeste⁶⁰, que compreende os bairros Duque de Caxias, Noal, Passo D'areia, Patronato e Uglione, e posteriormente o site da Secretaria de Educação foi acessado a fim de buscar escolas Estaduais que atendessem aos seguintes critérios a) pertencer a região mencionada; b) ofertar o ensino fundamental e c) pertencer a rede de ensino estadual.

60. Foi selecionada a referida região em vista da minha experiência prévia em uma das comunidades escolares existentes na localidade – Instituto Padre Caetano durante o Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I, II, III e IV. Compreendo que esse fato é de importância pois me coloca em diálogo com as características e singularidades desse contexto de ensino.



Por estar pautada em um estudo de caso, essa pesquisa deu ênfase ao cunho qualitativo, pois compreendeu-se que, quando tratamos da utilização de narrativas, esse método seria o mais adequado para compreender o consciente e o inconsistente em cada discurso (RODRIGUES & PRADO, 2015). Para esse fim, realizaram-se entrevistas semiestruturadas que foram documentadas em áudio e posteriormente transcritas. Das consistências e inconsistências supracitadas, surgiram categorias de análise baseadas em apreciação semântica, que as delineava e gerou microunidades chamadas elementos categoriais. A tabela seguinte sumariza o desenho final da pesquisa que será explicitado na próxima seção.

Tabela 6 - Desenho final da pesquisa

CATEGORIAS	ELEMENTOS CATEGORIAIS
O trilhar até aqui	- Os enfrentamentos da vivência; - Sou gestor, mas antes de tudo, educador.
Inclusão como tópico guia	- Definição de inclusão; - Os sujeitos da inclusão;

Fonte: Elaborado pelos autores.

ALÇANDO VELAS

A pesquisa está alçada em duas grandes diferentes categorias. A primeira intitulada *O trilhar até aqui*, concerne as trajetórias de vida e a formação profissional. Em *Inclusão como tópicos guia*, marcas semânticas referentes à inclusão no contexto educacional brasileiro, as políticas públicas que as regulamentam, os sujeitos que a compõem e o papel da educadora especial são explicitados. Embora essas unidades exemplifiquem o caráter de organização retórica da pesquisa, é importante ressaltar que eles não são únicos ou inertes. Em alguns excertos, é possível perceber que as falas poderiam facilmente caber em outra categoria ou elemento, ou até mesmo flutuar entre esses. Todavia, o desenho da pesquisa atua como fonte organizacional da análise narrativa, onde a subjetividade aponta diferentes nuances interpretativas, tal como aponta Pineau & Le Grand (2012, p. 33):



Por mais claro que seja esse enunciado, ele jamais será transparente: a vida jamais será traduzida em palavras. Restará sempre um resíduo biológico não dito. Um certo número de filtros (pessoais, sociais, físicos...) tamisam sempre a expressão. O enunciado coloca, portanto, para os locutores e para os interlocutores, um certo número de problemas que demandam uma segunda operação: um trabalho sobre o enunciado, um trabalho de análise, de interpretação e de crítica.

Tendo em vista as considerações anteriores, a primeira vela é alçada, contextualizando os sujeitos de pesquisa⁶¹. É importante ressaltar que essa categoria se exemplificará melhor em contraste com a próxima, pois serve de âncora para percebermos os colaboradores de pesquisa nos limiares do seu fazer docente (em suma em uma empreitada de responder aos questionamentos: o que fazem, de que forma e para quem) (GAUTHIER et al, 1998).

Em *Os enfrentamentos da vivência*, os sujeitos narram suas trajetórias de formação pessoal e profissional, o emaranhado de suas relações escolar e na vida privada. Aqui conhecemos Marcela, uma gestora que apenas se descreve ao ser questionada sobre o movimento de inclusão, e Fernando, que hoje estabelece uma relação profissional com um lugar que outrora não lhe tinha sido acolhedor

Olha, a inclusão assim ó...eu sou uma incluída. Porque quer queira, quer não, a vida inteira eu tive que lutar para ter o meu lugar. Eu sou uma mulher negra, e então para mim, eu não sei definir, eu sei viver a inclusão. Não é o que tá no livro, não é o que está no livro, é a vivência. Porque se eu não sei lutar para estar aqui, nada foi fácil né. Eu sei falar disso daí, que eu lutei para estar aqui. Eu tive que trabalhar, eu tive estudar, eu tive que morar de favor em alguma casa para poder começar a galgar meu espaço. Tudo foi muito difícil para mim. (Marcela)

Olha, a minha escola, na verdade até os 15 anos eu não estudava. Só ia no colégio, carregar livro. E aí foi, de uma certa forma me auxiliando, eu retomei os estudos, eu terminei o ensino médio. Não me inscrevi no vestibular, ela que foi me inscrever, nem eu sabia. E aí acabei fazendo, passei, e tipo caí de paraquedas no magistério. (Fernando)

Ao rememoram seus caminhos, através da movimentação entre o fluxo do discurso e o fluxo das ideias, os participantes se permitem ressigni-

61. Os nomes mencionados durante o texto são ilustrativos e não guardam relação com os sujeitos da pesquisa.



ficar experiências de outrora. Nesse movimento, temos base para compreender suas práticas docentes explicitadas abaixo, no elemento categorial *Sou Gestor, mas antes de tudo, educador*. Tendo em vista Ricouer (2017, p.138), rememoro que “O passado é “contemporâneo” do presente que ele foi” para lembrar que os sujeitos são constituídos profissionalmente pelas experiências – positivas e negativas – abarcadas em suas vivências, pois paulatinamente as nossas vivências atribuem sentido à prática docente (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005). Mesmas vivências essas que pavimentam o caminho durante as relações educador/educando e gestor/estudante dentro das escolas, onde inseridos no contexto onde estão e identificados com os alunos por questões de raça, classe social ou intimidade com a vida escolar, se posicionam como educadores e não como os gestores idealizados pelo modelo pós fordista de Gestão Gerencialista, preocupados com questões administrativas e burocráticas (HYPÓLITO, 2012):

Então assim, eu sempre tive um relacionamento melhor, um entrosamento, não sei te dizer a palavra correta, com os meninos, então eu lido melhor com eles, do que assim ... eu gosto mais de lidar com eles do que estar gestora, entendeu? Porque a escola é pequena. A nossa capacidade é em média de 40 alunos. E como eles são meninos em situação de vulnerabilidade, parece então que eu me relaciono melhor com eles. (Marcela)

Eu já encontrei aluno meu no calçadão, eu posso estar lá na praia, em outro estado, se eu encontrar o meu aluno, eu vou chamar a atenção. Por que na minha cabeça, é meu aluno 24 horas. Eu encontrei o meu aluno lá fora e atirando uma mochila pra cá, eu parei o carro. Eu cheguei e abaixei. Eu disse pra ele, pega essa mochila e devolve, eu quero falar contigo. (Fernando)

A segunda vela alçada, diz respeito ao movimento de inclusão no contexto estudado. Divido em três grandes momentos, em *Inclusão como tópico guia*, os discursos coincidem ao dizer que o movimento includente brasileiro é capaz tangenciar aquele previsto pelas políticas, pois toma a sua forma ao se delimitar com os sujeitos alvos da necessidade de inclusão. Machado *et al* (2018) apontam que o ato includente parte das subjetividades de cada ser e faz o seu traçado em paralelo com o exercício da cidadania e da democracia; não cabendo nesse íterim a binariedade apontada por Lockmann & Henning (2010) de inclusão versus exclusão. Não obstante, os



discursos acerca de uma “tentativa” de conceituar o termo inclusão para os colaboradores, já aponta indícios de práticas includentes conscientes desse movimento dentro das escolas. Escolhas lexicais como “é algo muito pessoal”; “está além da lei”; “é de uma situação ética”, demonstram que para esses educadores o conceito do termo inclusão que compõe o eixo categorial *Definição de Inclusão*, perpassa os sentidos legais entrando na esfera de valores morais e éticos:

A inclusão é muito pessoal. Porque eu posso falar na inclusão e não incluir ninguém. E aqui não dá para ser assim. Aqui não dá para ser só fala. Tu tem que estar aberta pra aceitação (Fernando)

A inclusão num geral é num sentido, num sentido quase assim muito além da lei, é num sentido duma situação ética, de uma situação mais filosófica intencional, né. A outra, a lei determina que ele esteja inserido na escola, na verdade se talvez não tivesse a lei, talvez não tivesse uma ação consensual da coisa. (Marcela)

Se para a compreensão do movimento de inclusão no contexto educacional precisamos compreender quem são os sujeitos envolvidos, damos origem ao eixo categorial *Os sujeitos da inclusão*. Esse eixo concerne narrativas acerca de quem são os sujeitos que compõem o movimento de inclusão e quais suas necessidades. As narrativas apontaram um público, em grande maioria, composto por estudantes vindos de famílias disfuncionais que tem suas práticas cotidianas em um ambiente de fazeres ilícitos e circundados pela violência, conforme pode-se verificar nos excertos seguintes:

Ontem veio uma bisa pedir socorro pra um bisneto dela porque ele tá enveredando para o caminho das drogas. A mãe abandonou a família, o pai tá bem desconstruído. E ela veio pedir socorro porque ela vê o nosso movimento com os meninos aqui, daí ela veio aqui. Um bisa de 84 anos. Pedir ajuda, o menino não é nosso, é lá T Neves. Não tinha um telefone, não tinha nada a criatura. (Marcela)

Um dia apareceu um menino do 5 ano com um chumacinho de maconha. Ficou a questão do chumaço da maconha, que horror, que absurdo, pá pá pá. Esse é um percentual de 2% que tu tem que trabalhar. Quase nunca aconteceu na escola. Só que lá fora, eles vendem drogas, eles tem uma prática horrível. E aí, depois a gente descobriu que o pai e mãe eram drogado. Que o menino, que em vez, de manhã, ganhar mamadeira, facilita, está até fumando as pontinha das coisas, enfim. É uma coisa louca, sim. O problema grave, é um problema grave, às vezes a mãe, o pai preso, e a mãe se prostituindo. (Fernando)

O que foi pontuado não refere-se a um confronto de questões cognitivas ou comportais, mas sim de vivências que incapacitam os indivíduos



para uma série de escolhas e experiências; logo não se fala em capacidade, mas em capacidade, termo cunhado Amartya Sen, em 1998, e retomada por Ricouer (2017). Há uma amostragem de sujeitos funcionalmente cognitivos (capacidade em relação ao meio), mas sem capacidade de exercício de funções plenas, visto as ofertas escassa, ou suas ausências, que lhes são apresentadas. Ricouer (20147) ainda pontua acerca da liberdade de escolha, tema intrínseco na compreensão do conceito de capacidade:

Considerada em termos positivos, a liberdade representa tudo aquilo que uma pessoa, levando-se tudo em conta, é capaz ou incapaz de realizar. Ainda que essa liberdade pressuponha a precedente, ela acrescenta a ela a capacidade de uma pessoa ter a vida que escolher. (RICOUER, 2017, p. 155)

Se estamos ausentes de justiça social, de medidas inclusivas eficiente e criamos uma sociedade à margem dos direitos básicos para um cidadão, não é possível falar sobre liberdade e ou democracia. As práticas sociais inculcadas a cada um desses indivíduos fazem parte de uma ciranda em que dançam não apenas eles, mas todos os agentes dos processos. Os gestores e as gestores participantes, apesar da identificação com sujeitos da inclusão, nada podem fazer além do tem sido feito: lhes falta tempo, instrumentos e políticas públicas, não apenas no contexto escolar, efetivas e eficazes. Enquanto isso não ocorre, não há inclusão, educacional ou de qualquer nuance, no contexto brasileiro.

(IN)CONCLUSÕES

As narrativas de caráter (auto) biográfico permitem um movimento de reapropriação de experiências formativas (CHENÉ, 2014), não só por parte daqueles que as escutam, mas também por parte dos que as ouvem. Nesse ínterim, reitero a necessidade da pesquisa (auto) biográfica não apenas como um movimento formativo docente, mas como forma de registro da sociedade, da escola e dos seus agentes ao longo do tempo.

Modificações societárias e movimentos que guiaram as políticas públicas concernindo a educação especial, conforme brevemente mencio-



nados, são catalisados por práticas governamentais neoliberais, que impulsionam a produtividade e os índices e desconsideram a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo. Em um próximo estudo, será necessário avaliar outros lados dos envolvidos, como as famílias, os alunos, professores, educadores especiais e funcionários, para entender como eles compreendem esse movimento de inclusão em um contexto específico. Salientamos que, conforme aponta Ricouer (2017, p. 17), se as mesmos tópicos guia fossem aplicados a esses mesmos colaboradores em um momento diferente de suas vivências, poderíamos obter respostas diferentes, visto que “a memória, reduzida à recordação, apere assim na trilha da imaginação”.

Nesse contexto, a forma como o/a gestor/a compreende o termo inclusão está intimamente ligada com o contexto de vulnerabilidade social que estão inseridos e se explica, metonimicamente, através de suas experiências de vida e formação. Trajetórias de vida e práticas sociais são indispensáveis para compreender o eixo central desse estudo: a inclusão escolar. Portanto, aqui especificadamente, o termo inclusão escolar não é abarcado pelas políticas públicas e toma um contorno que está aquém dos/as profissionais da educação especial. Por isso, o silenciamento das narrativas mostra um desconforto ou um desinteresse em dissertar acerca dos profissionais da área.

Ao ir reunindo memórias, os participantes ressignificaram suas vivências e um tiveram momento de rememorar e dar sentido às suas práticas, por vezes tão imbricadas no maquinário cotidiano. Dessa forma, compreenderam, explicitaram e deram novos sentidos as falanges sociais, culturais, histórias e ideológicas que compõem suas múltiplas identidades. Ao promover esse movimento, nossos sentidos são trazidos à superfície para quem praticar o exercício da escuta ou escritura acerca dessas narrativas, em movimento de aprender e desaprender para dar lugar ao novo e ceder lugar à criatividade (JOSSO, 2012).

Ao se tratar se um tópico em movimento e por isso mutável, com uma tripulação intensa, escola, sociedade, agentes das políticas públicas, a pesquisa em educação necessita cada vez mais de escritos próximos das



escolas, para contextualizar os grandes autores e as teorias com as instituições atuais. Estamos cientes de estar a bordo de uma nau que não tem pretensões de ancorar, portanto toda e qualquer generalização e exposição de caráter definitivo seriam formas errôneas de trabalhar essa pesquisa em específico. Seguimos respeitando os espaços, tempos e as subjetividades, e acreditando cada vez menos na dicotomia inclusão x exclusão, tendo em mente a pluralidade dos sujeitos e a maneira diversa como eles se relacionam com as suas práticas, sejam elas educadoras ou educativas, senão simultaneamente compostas por esses dois movimentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria da Educação Especial. MEC; SEESP; 2001. 79p. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em 15 de maio de 2017.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp> Acesso em: 20 de jun. de 2017.

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Nata, EDUFRN; São Paulo, Paulus: 2010.

BEZERRA, Giovani Ferreira. ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. *Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 123, p. 573-588, abr./jun. 2013.

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, MATTHIAS (Org). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN, p 121-132, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.

EDLER CARVALHO, Rosita. *A nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

FERRAROTI, Franco. *História e histórias de vida: o método biográfico nas ciências sociais*. Natal: EDUFRN, 2014. Trad. De Carlos Eduardo Galvão e Maria Conceição Passegi.



GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução de Francisco Pereira de Lima. 3.ed. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 1998.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas dos Santos; LEITE, Maria Cecília Lorea. Currículo, gestão e trabalho docente. *E-curriculum*. São Paulo: v. 8, n. 2. Agosto de 2012.

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

_____. *O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala*. Porto Alegre: Educação e Realidade, n° 37, v. 1, p 19-31, 2012.

_____. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, MATTHIAS (Org). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFN, p 57-66, 2014.

MAFFIOLETI, Leda de Albuquerque; ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto. *Significações acerca de si mesmo por meio de narrativas sobre a experiência musical*. Currículo sem Fronteiras, v.16, n.1, p.42-58, 2016.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n. 33, set./dez., 2006, p. 406-560.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. (Org) *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Ed. Cortez Editora, 2005.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. *As histórias de vida*. Natal: EDUFN, 2012.

RICOUER, Paul. *Percurso do Reconhecimento*. São Paulo: Edições Loyola, 2017. Tradução de Nicolás Nyimi Campanário.

RODRIGUES, Nara Caetano; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Investigação Narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. *Revista Lusófona de Educação*. v. 29, pp 89-103, 2015.

SOUZA, E. C. de. Campos y territorios de la indagación (auto)biográfica em Brasil: Redes de investigación y educación rural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 19, n. 62, p. 787-808, 2014.

TELLES, João. A. *A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas*. Telma Gimenez (org). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL, 2002.





37

Hellen de Prá da Rosa
Doris Pires Vargas Bolzan

**CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:
CONCEPÇÕES DE
PROFESSORAS DA REDE
ESTADUAL DE SANTA MARIA/RS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.454.552-565

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo parte de inquietações relacionadas a proposta do ciclo de alfabetização e tem a intenção de refletir sobre as concepções acerca da leitura e da escrita e sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras/alfabetizadoras nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos. Ele caracteriza-se como o recorte de uma pesquisa elaborada no curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Com base nas inquietações e questionamentos acerca das concepções docentes sobre o ciclo de alfabetização, definimos o problema de pesquisa: como as professoras do ciclo de alfabetização compreendem o processo de leitura e de escrita neste ciclo? Ao buscarmos conhecer as concepções sobre o processo de leitura e de escrita na proposta do ciclo de alfabetização, apresentamos como objetivo da pesquisa: reconhecer as ideias e concepções das professoras/alfabetizadoras sobre o ciclo de alfabetização e sua relação com o processo de construção da leitura e da escrita.

Nas últimas décadas do século XX, houve um crescente aumento nos estudos sobre o processo de ensino da leitura e da escrita, no qual se percebe maior envolvimento com as questões bibliográficas e acadêmicas acerca da alfabetização. Anteriormente a este período, os trabalhos voltavam-se às questões estatísticas, mais precisamente sobre o analfabetismo. Até meados da década de 1980, os estudos voltavam-se meramente para situações relacionadas aos processos pelos quais o sujeito aprendia a ler e a escrever, aos pré-requisitos estabelecidos para o processo de alfabetização, como também aos métodos de alfabetização que permearam todo o processo histórico desta temática (MACIEL, 2008).

A partir disso, faz-se necessário, nos dias atuais, pensar e repensar também as propostas que venham a contemplar os desafios encontrados para alfabetizar crianças devido as dificuldades existentes na área da educação, principalmente referente ao ciclo inicial da leitura e da escrita.



Nesse sentido, se fez indispensável discutir sobre a configuração do ensino e as práticas pedagógicas alfabetizadoras, destacando que, na última década, entrou em vigência a Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, estabelecendo a duração de nove anos para o Ensino Fundamental. Dessa forma, é obrigatório o ingresso da criança a partir dos seis anos de idade, até o final do mês de março, no primeiro ano desta etapa de ensino. Assim, foi repensada a estrutura do ensino e as diretrizes educacionais, visando olhar o processo de alfabetização sob novas perspectivas, buscando redefinir as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo deste processo e, conseqüentemente, modificando o cotidiano das escolas.

TESSITURAS TEÓRICAS

A criança inicia o seu processo de construção da leitura e da escrita através de suas experiências e a interação com os indivíduos e com o ambiente. Por meio da interação com o espaço sociocultural e com seus pares, todo ser humano é capaz de aprender a ler e a escrever, pois independente do contexto no qual está inserido, ele tem a oportunidade de conviver socialmente, sendo esta inserção em um mundo de interlocutores que consomem algum tipo de linguagem.

Para compreendermos como ocorre o processo de relação do sujeito com o mundo da escrita, utilizamos das palavras de Ferreiro (1999, p. 98), quando descreve:

A criança trabalha cognitivamente (isto é, procura compreender) desde muito cedo informações das mais variadas procedências: os próprios textos nos respectivos contextos em que aparecem (embalagens, cartazes de rua, tevê, peças de vestuário, assim como livros e periódicos); informação específica destinada às crianças (alguém lê uma história para elas, diz-lhes que esta ou aquela forma é uma letra ou um número, escrever o seu nome para elas, etc.); informação obtida através de sua participação em atos sociais dos quais fazem parte o ler e o escrever. [...] provavelmente, é através de uma participação ampla e firme nesse tipo de situações sociais que a criança chega a entender alguns usos sociais da escrita.



Desde muito cedo, o sujeito convive com a língua escrita no seu cotidiano, sendo que esta propicia momentos de relação, compreensão e apropriação do sistema de escrita. Nesta perspectiva, entender o que está escrito e assimilar a mensagem que o outro quer passar, constitui o sujeito como alfabetizado, não se resumindo à realização de uma decodificação dos textos escritos.

Há mais de um século, a escola e a educação vêm sendo apresentadas de maneira que permita solucionar os mais variados problemas de caráter político, cultural, social e econômico do país. Mortatti (2006) estabelece que a escola tem como propósito desenvolver as potencialidades do aluno, sendo considerada como um espaço formativo onde é necessário conceber a habilidade de ensinar e de aprender em diferentes situações do cotidiano. Assim, a educação tem como finalidade considerar as relações e as aprendizagens entre os diferentes sujeitos e seus contextos.

Portanto, é direito da criança ingressar no mundo da leitura e da escrita, sendo dever do Estado proporcionar e assegurar o acesso de todas em espaços escolares. Devido as dificuldades encontradas no Brasil ao garantir o acesso, que é direito de todos, bem como assegurar que todas as crianças se alfabetizem, se fez necessário pensar e realizar iniciativas que visem manter este direito, assegurando a alfabetização de todas as crianças no início da escolarização. Uma das propostas que tende assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita é o ciclo de alfabetização, que possibilita maior tempo para as crianças consolidarem as aprendizagens básicas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, respeitando o ritmo e o tempo delas.

A proposta de escola em ciclos é apresentada inicialmente com a finalidade de ruptura da escola seriada, na tentativa de diminuição do fracasso escolar, da repetência e da competitividade e também com a pretensão de contribuir para uma escola menos excludente e seletiva, tendo como adoção a lógica de inclusão e partilha de saberes. Para Gimeno Sacristán (2011, p. 95):



A escola pública é uma aposta histórica a favor da igualdade, pois possibilita o acesso à educação a toda diversidade de estudantes, independentemente da sua condição social, gênero, capacidade, credo religioso, etc. Assim, a chamada escola inclusiva ou não-seletiva pode ser considerada como um “modelo historicamente mais integrador das diferenças.

Desse modo, a proposta do ciclo de Alfabetização tem como meta alfabetizar/letrar as crianças até os seus oito anos de idade [Meta 5 no PNE⁶²], quando estão inseridas no 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012). Esta proposta tem apresentado alguns desafios desde a sua implementação, pois a mesma busca garantir que os alunos desenvolvam habilidades e competências ao longo desses três anos, sendo os conhecimentos acerca da língua escrita organizados de maneira progressiva, de modo que sejam introduzidos no primeiro ano, aprofundados no segundo ano e consolidados ao final no terceiro ano.

Para garantir que os conhecimentos aconteçam de forma progressiva, se faz importante compreender a proposta do ciclo, assim como os objetivos, sendo necessário que o professor elabore estratégias que levem em conta as hipóteses e concepções das crianças, considerando os seus diferentes modos de aprender. Desse modo, a reorganização das propostas pedagógicas precisam olhar com cuidado o sistema de avaliação, dentre outros aspectos que influenciam no processo de aprendizagem.

É importante referir também que a educação escolar, prevista na LDB – nº 96/9394, destaca que o ensino de nove anos permitiu que a criança ingressasse no ensino fundamental a partir dos seis anos de idade. Por conseguinte, essa nova organização exigiu repensar o processo de escolarização nos primeiros anos, principalmente, no que se refere ao processo de construção dos saberes e aprendizagens acerca da leitura e a escrita.

Devido às mudanças que ocorreram na organização do Ensino Fundamental, os três primeiros anos foram estruturados pelo ciclo sequencial, denominado ciclo de alfabetização ou Bloco Pedagógico, no qual a

62. Plano Nacional de Educação



criança dispõe do período de três anos para consolidar os conhecimentos básicos acerca da leitura e da escrita. O ciclo de alfabetização é formado pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º ano), instituído pela Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional da Educação Básica (CNE). O Art. 30 desta resolução explicita a responsabilidade da alfabetização e do letramento, assegurado:

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2010).

Nessa perspectiva, o ciclo de alfabetização tem como finalidade a aprendizagem ininterrupta, respeitando o tempo e o ritmo de cada criança durante o processo de construção do conhecimento. Um dos objetivos principais da proposta do ciclo de alfabetização, apresentado no Caderno do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), tem como intenção “possibilitar a garantia do direito à leitura e à escrita, até o 3º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL 2012, unidade 01, ano 02, p. 9).

O PNAIC foi lançado em 2012, sendo um compromisso assumido pelo Governo Federal, Estados e Municípios, com o propósito de atender a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como intuito alfabetizar todas as crianças, no máximo, até os oito anos de idade, correspondendo ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, com isso, institui a formação continuada dos professores/alfabetizadores, com a finalidade de apoiar os professores que atuam no ciclo de alfabetização.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

O estudo caracteriza-se como qualitativo de cunho sociocultural, pautado nas narrativas/falas das alfabetizadoras, auxiliando na busca de



responder questionamentos por meio de entrevistas semiestruturadas⁶³, realizadas com três professoras⁶⁴ que atuam no ciclo de alfabetização da rede de ensino Estadual de Santa Maria/RS.

A pesquisa qualitativa abarca como eixo central dar voz ao sujeito (BAUER e GASKELL, 2002), entendendo que é por meio do diálogo que ele expressa suas ações, narrando suas vivências, articulando estas com suas concepções. Entendemos que, ao narrar, o sujeito manifesta suas características pessoais, relata os processos vivenciados, permitindo a interação entre pesquisador e colaborador sendo, dessa forma, um importante meio de considerar a subjetividade de cada sujeito.

Estudos elaborados por Freitas (2002) nos permitem entender que a pesquisa, na perspectiva sócio histórica, precisa ter como foco o sujeito e suas particularidades, buscando compreender o sujeito em seu contexto, valorizando suas percepções pessoais.

É por meio do contexto de inserção que o sujeito se constitui, elabora seus aprendizados e realiza a leitura dos acontecimentos, construindo sua compreensão da realidade. Neste sentido, a partir da pesquisa qualitativa, na perspectiva sóciohistórica, os colaboradores dispõem da oportunidade de descrever e de explicar a sua trajetória pessoal, formativa e profissional, refletindo sobre as vivências individuais.

Com base no entendimento de pesquisa qualitativa, definimos a abordagem narrativa sociocultural, que tem como intuito contribuir na interpretação das narrativas de professoras/alfabetizadoras do ciclo de alfabetização, de modo a considerar as vivências socioculturais. Este aporte teórico procura dar suporte para problematizar com as professoras do ciclo de alfabetização suas compreensões acerca do ensino e da aprendizagem

63. As Entrevistas foram transcritas e entregues para as professoras/colaboradoras, a fim de que essas pudessem revisar suas narrativas e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido autorizando a etapa de interpretação dos achados.

64. Com a finalidade de manter o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa, utilizamos nomes fictícios ao nos referirmos a cada um dos colaboradores.



da leitura e da escrita, relacionando os encaminhamentos sobre a alfabetização a partir da ideia de ciclo.

A fim de entendermos melhor a pesquisa de cunho sociocultural, utilizamos das palavras de Bolzan (2006, p. 386), que concebe esta abordagem como:

[...] um estudo qualitativo que comporta uma análise que centra sua atenção nos processos de construção coletiva, *a partir da realidade sociocultural dos sujeitos participantes do processo*. Por meio da análise da atividade discursiva/narrativa entre os professores é possível fazer uma leitura de significados das atividades dos docentes. Esta abordagem implica a compreensão do processo de transformação no qual os participantes da investigação explicitam suas ideias revelando a subjetividade/objetividade das relações sociais vividas na docência.

Nesta direção, as narrativas das professoras do ciclo de alfabetização proporcionam respaldo para interpretarmos e compreendermos as concepções por elas apresentadas, bem como a repercussão destas na implementação e efetivação da proposta do ciclo. Ao adotarmos a narrativa, é necessário que o pesquisador assuma uma postura de ouvinte e investigador, a fim de observar atentamente o que é expresso na fala dos sujeitos. Neste sentido, Bolzan (2010) manifesta que ao utilizar narrativas se faz necessário considerar alguns aspectos que venham a dar conta da interpretação e compreensão das falas das professoras, como: as narrativas podem ser parciais e incoerentes, levando o pesquisador a articular conhecimentos subentendidos de onde originam-se, como forma de preencher lacunas; a narrativa caracteriza-se como performática, pois possibilita o vaivém entre contar e ouvir, mostrando que os sentidos e significados sofrem transformações.

Com base nas narrativas das professoras, podemos refletir e compreender as suas experiências, construindo novas ideias sobre suas trajetórias, a partir do reconhecimento de suas concepções sobre a construção da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização.



INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS

Inicialmente, apresentamos as concepções das professoras/alfabetizadoras em relação ao que entendem por alfabetização, compreendendo que o modo como elas representam-na depende da forma como elas conduzem esse processo de construção da leitura e da escrita em suas práticas pedagógicas. Posteriormente, abordaremos as concepções acerca do entendimento da proposta do ciclo de alfabetização e o encaminhamento do trabalho desenvolvido por elas em sala de aula.

Podemos identificar a compreensão das professoras sobre o processo de construção da leitura e da escrita por meio das narrativas a seguir:

Tem o letramento que é tu saber ler o mundo, aí através de tu andares na rua, de faixas e propagandas, e alfabetizado é aquele que lê e escreve e compreende, agora, letrado é aquele que compreende a vida, ele lê a vida de outra forma, então a criança vem letrada, mas ela não está alfabetizada ainda se ela não lê e escreve, tem essa diferença, que eu acho que não tem que ter porque uma complementa a outra porque ele vai aprender através do letramento, na verdade é, se ele não for aquela coisa decorada como é os métodos mais tradicionais, o silábico, ele aprende vendo as coisas, as propagandas, as notícias, as revistas, os encartes, assim que ele vai aprender, primeiro ele lê o mundo depois ele lê propriamente dito a alfabetização, ele vai ler e escrever (Jasmim, professora do 1º ano).

O que eu entendo é a criança, o adulto, que eu também já trabalhei com adulto, é conseguir ver o mundo melhor, não ser tão dependente, porque o analfabeto é completamente dependente, então eu acho que a alfabetização é isso aí, é emancipar o ser humano, eu penso assim (Margarida, professora do 2º ano).

A professora Jasmim relata o seu entendimento acerca do aluno letrado e do alfabetizado, diferenciando os dois. Fica expresso na sua narrativa que ela compreende a alfabetização restrita ao domínio da técnica, enquanto o letramento é tratado como um processo mais amplo. Contudo, é importante salientar que não entendemos a alfabetização como “apenas o domínio do código” (BRITTO, 2012), mas a compreendemos como “a inclusão em um universo cultural complexo em que a escrita aparece como mediadora de valores e de formas de conhecimento” (Idem, 2012, p.15-16).



Logo, a alfabetização é um processo de apropriação de um sistema de representação alfabética que não se reduz a técnicas de decodificação, ou relação grafema/fonema.

Já a concepção apresentada pela professora Margarida, considera a alfabetização como uma oportunidade, pois quando o adulto ou a criança se alfabetizam conseguem ver o mundo melhor, tornando-os mais independentes e inserindo-se na sociedade. Ela acredita, ainda, que pessoas analfabetas apresentam maiores dificuldade no que se refere a inserção na sociedade, por necessitarem, com frequência, de ajuda para conseguir superar situações diárias, como a leitura de um preço no mercado ou a escrita de um bilhete, por exemplo.

Com base nesses excertos, evidenciamos que as professoras compreendem que o processo de alfabetização começa antes do ingresso das crianças na escola, pois vivemos em uma sociedade grafocêntrica que se constitui por diferentes conhecimentos em relação à cultura escrita. As vivências em um mundo letrado, no qual obtemos contato com a escrita por meio de observação de placas, revistas, jornais, propagandas, entre os tantos portadores de textos, influenciam nesse processo. Nesta direção, Ferreiro (1999, p.47) afirma que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária”, segue por toda a vida.

Em relação às concepções das professoras acerca do ciclo de alfabetização, podemos evidenciar nas narrativas a seguir:

Eu acho que ciclos são etapas do ensino, eu entendo isso, a gente não trabalha por ciclos, mas são períodos, tempos, eu acho que é assim. [...] E ciclo eu acho que são etapas, etapas da alfabetização porque vai até o 3º ano a alfabetização (Jasmim, professora do 1º ano).

É dividir, eu acho que é colocar a criança conforme o aprendizado dele, avançar os ciclos, o estágio que ele está trocar de ciclo conforme o aprendizado dele, eu entendo isso por ciclos. (Margarida, professora do 2º ano).

Olha, o ciclo de alfabetização eu entendo que é esse bloco dos três primeiros anos onde a criança tem 600 dias letivos ou três anos ininterruptos para se



alfabetizar, para se apropriar dessa alfabetização, que eu estava falando que não é só um codificar e decodificar, mas de compreender, de ter contato com os diferentes gêneros textuais, de ser uma criança leitora e escritora, uma escrita que faça sentido. Então, eu entendo isso, que é esse direito que a criança tem nesses três primeiros anos. O ciclo vem justamente para romper com isso, para respeitar o tempo da criança, para dar oportunidade. (Rosa, professora do 3º ano).

A professora Jasmim aponta em sua narrativa que entende os ciclos como etapas de ensino, complementando que a escola na qual atua, em sua visão, não trabalha com esta proposta. A professora Margarida compreende que o ciclo são estágios que a criança avança conforme o seu aprendizado. Já a professora Rosa define o ciclo como um bloco, composto por três anos, na qual a criança possui 600 dias ininterruptos para se alfabetizar, havendo a reprovação somente no terceiro ano. Desta forma, podemos identificar as compreensões das professoras acerca desta proposta, considerando que estas vão de encontro com as definições e organizações apresentadas nos documentos norteadores. Contudo, a narrativa da professora Margarida expressa uma concepção ainda incipiente em relação à proposta, atribuindo à organização dos ciclos de acordo com as condições de aprendizagem dos estudantes.

O ciclo de alfabetização, como já mencionado anteriormente, é composto pelo 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, recebendo crianças entre seis e oito anos de idade. A proposta busca ponderar as potencialidades dos alunos e seus diferentes modos de aprendizagem, proporcionando um período maior para a consolidação de seus conhecimentos básicos e a construção do processo de leitura e de escrita.

Ainda, quando questionadas sobre o ciclo de alfabetização, duas professoras, Jasmim e Margarida, referem que a escola na qual atuam não trabalha com a proposta do ciclo de alfabetização, evidenciando um desconhecimento em relação a ela. Já a professora Rosa afirma que a escola trabalha nesta perspectiva, mas que a proposta do ciclo de alfabetização não é efetivada.



Conhecer eu conheço, mas nunca apliquei assim, porque na escola não é essa proposta. (Jasmim, professora do 1º ano).

Olha muito pouco, muito vaga, a gente vê, mas eu não consigo sabe por que eu nunca trabalhei em ciclo, é diferente o nosso trabalho, mas acredito que seja bom, mas eu não trabalhei, eu não tenho assim uma noção que eu possa falar com propriedade, mas acredito que seja bom. (Margarida, professora do 2º ano).

Outra coisa que eu vejo que não se efetiva infelizmente aqui na escola, mas que eu entendo pela questão do ciclo que os professores deveriam trabalhar em conjunto para não haver essa ruptura do 1º para o 2º, do 2º para o 3º, esse trabalho em conjunto para poder conhecer a criança, as experiências que ela teve antes de chegar (Rosa, professora do 3º ano).

Com base nas narrativas, podemos observar que as professoras Jasmin e Margarida conhecem esta proposta superficialmente, entendendo que a escola não trabalha nesta perspectiva. Assim, as professoras declaram não ter propriedade para falar sobre o assunto, acreditando ser uma “proposta boa”, ficando evidente que elas não compreendem a proposta para efetivamente a colocarem em prática. Porém, o Estado ofertou cursos de formação para as professoras atuantes no ciclo de alfabetização, por meio do PNAIC, buscando apresentar a proposta, seus objetivos e o funcionamento.

Por outro lado, a professora Rosa demonstra um conhecimento mais amplo sobre a proposta de ciclo. Contudo, indica que este não se efetiva na sua escola e enfatiza que as professoras que compõe o Ciclo de Alfabetização deveriam realizar um trabalho conjunto. Desta forma, quando há o trabalho em conjunto as professoras podem trocar experiências, explicitando as dificuldades e os avanços dos estudantes, podendo, assim, ser realizado um trabalho que mantenha uma sequência e auxilie no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados e discussões do estudo possibilitaram compreender as concepções que emergem nas falas das professoras/alfabetizadoras sobre a



proposta do ciclo de alfabetização. A partir das concepções narradas, evidenciamos certo desconhecimento das professoras que colaboraram com esta pesquisa em relação à implementação e ao desenvolvimento da proposta, o que pode prejudicar o processo de aprendizagem dos alunos em função do trabalho docente não apresentar continuidade entre um ano e outro.

No entanto, outras narrativas indicam a conscientização da relevância da proposta do ciclo de alfabetização e as possibilidades geradas a partir do investimento em estratégias que contemplam a organização do trabalho pedagógico como um ciclo ininterrupto de aprender a ler e a escrever. Desse modo, entendemos que o trabalho no ciclo de alfabetização necessita ser assumido, pelas professoras alfabetizadoras, como uma atividade coletiva, bem como pelos segmentos que compõem a gestão escolar, visando minimizar as dificuldades inerentes ao desenvolvimento de uma proposta capaz de atender as necessidades dos estudantes nesta etapa de escolarização.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOLZAN, Doris P. V.. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, Doris P. V.. Verbetes. In: MOROSINI, Marília (Org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Glossário II. Cap. X, 2006.

BOLZAN, Doris P. V.. *Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior*. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, Santa Maria, 2010/2012.

Brasil. Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Conselho Nacional da Educação*, Brasília, DF, 14 dez. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 25 maio. 2016.



Brasil. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 24 maio, 2016.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades*: ano 02, unidade 07 / Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem*. Ano 01. Unidade 08. Ministério da Educação, Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças*. Ano 02. Unidade 08. Ministério da Educação, Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRITTO, L. P. L. Letramento e Alfabetização : implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (orgs.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FERREIRO, Emília ; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, E. *Com Todas as Letras*. São Paulo: Cortez, 102 .1999p. v.2.

FREITAS, M. T. de A. *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, 20-39, jul.2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. A. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MACIEL, F. I. P. História da alfabetização: perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Orgs.). *História e Historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MORTATTI, M. R. L. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Brasília, 2006.





38

*Nathana Fernandes
Rosane Carneiro Sarturi*

A FORMAÇÃO PERMANENTE NA
CONSTRUÇÃO DIALÓGICO-PEDAGÓGICA
DE UMA UNIDADE DE AÇÃO DOCENTE:
*INTERLOCUÇÕES ENTRE AS PRIMEIRAS
ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo traz uma síntese da dissertação intitulada de “Interloquções dialógicas pedagógicas entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental: em busca da unidade de ação bilaquiana”, apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2017. A temática central aborda o processo de transição da criança nas primeiras etapas da Educação Básica no âmbito das práticas constituintes de uma unidade de ação pedagógica em uma escola da rede estadual de Santa Maria/RS, tendo em vista as políticas públicas que balizam estas etapas.

Nesta perspectiva, a Educação Básica no Brasil tem sofrido algumas mudanças em relação às políticas públicas educacionais. Isso tem originado uma crescente necessidade de discussão acerca da qualidade do ensino e, conseqüentemente, do desenvolvimento infantil.

Para tanto, é essencial que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental sejam integrados numa concepção de indissociabilidade entre as mesmas, tendo em vista o processo de democratização da educação brasileira. Por isso, apresentamos a construção de espaços-tempo de integração e discussões docentes intitulado de “Diálogos Pedagógicos: uma busca pela unidade de ação bilaquiana”, no qual promoveu a integração dos educadores que atuam na Educação Infantil (contexto da pré-escola) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (IEEOB).

Em regime de colaboração com o poder municipal⁶⁵, esta é a única escola estadual de Santa Maria que ainda oferta Educação Infantil. Por ofertar

65.A Educação Infantil, responsabilidade prioritária do Município, segundo o Artigo 211 da Carta Magna, pois “Proporcionar a oferta de Educação Infantil (e de Ensino Fundamental), constitui sua função própria. Não quer isto dizer que deva fazê-lo sozinho. Os outros entes federados têm o dever de exercer a função supletiva no que toca a esta etapa da educação básica” (BRASIL, 1996).



o Curso Normal que consiste na formação de professores que irão atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais da Educação Básica, as classes destas primeiras etapas da Educação Básica funcionam como turmas de aplicação para a formação inicial destes futuros educadores.

Os diálogos foram provocados para que nós, educadores, pudéssemos traçar estratégias para que a transição da criança da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental ocorra de forma indissociável e natural a partir de uma práxis educativa dialógica⁶⁶. Estas discussões tiveram como base as políticas públicas que orientam estas etapas, a fim de compreendê-las e traçarmos estratégias conjuntas para viabilizá-las no contexto escolar.

Durante as reuniões pedagógicas semanais, os educadores constantemente ressaltavam a importância da efetivação de uma unidade de ação, bem como do conhecimento e diálogo acerca das políticas públicas educacionais. Ao encontro desta demanda, o PPP da escola considera a constituição de:

[...] uma unidade de ação, através de um processo dinâmico e participativo na construção de conhecimento, onde todos os envolvidos sintam-se comprometidos e revejam, sistematicamente, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação em consonância com a filosofia da escola (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 7).

Esta unidade de ação conduziu a pesquisa, que foi delineada a partir do seguinte objetivo: (Re) construir as interlocuções entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de uma unidade de ação com práticas pedagógicas compartilhadas, considerando os fundamentos epistemológicos e formativos que as constituem na escola.

A metodologia proposta contempla uma abordagem qualitativa, (TRIVIÑOS, 1987), do tipo pesquisa-ação. Esta abordagem os níveis de realidade que não possibilitam quantificação, tendo em vista a necessidade da análise destas relações, principalmente em relação à prática docente e os sujeitos que a integram, promovendo assim a constituição de uma reflexão coletiva e que vise à transformação da realidade (BARBIER, 2007).

66.Segundo Freire (2001), uma práxis educativa dialógica constitui-se de quefazeres pedagógicos permeados pelo constante processo de ação e reflexão acerca da prática educativa fundamentada por bases teóricas.



Para a coleta de dados utilizou-se o estudo documental e bibliográfico como forma de inferir conceitos relacionados à temática abordada e foi realizado um questionário com os educadores para realizarmos um diagnóstico inicial da problemática de pesquisa.

Posterior a isso, foi proposta a construção de Círculos Dialógicos Investigativo-formativos⁶⁷ (HENZ, 2015) intitulados como “Diálogos pedagógicos: em busca da unidade de ação bilaquiana”, os quais foram fundamentados pelas temáticas emergentes do grupo destacadas no questionário e que estavam entrelaçadas aos conceitos e fundamentos teóricos abordados na pesquisa. Os educadores colaboradores foram convidados a formar este um grupo de diálogo e elaboração de estratégias pedagógicas e metodológicas. A análise dos dados coletados foi realizada por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

Os educadores caracterizaram-se, neste caso, como colaboradores que participaram ativamente do processo de construção dela e da resolução da problemática apontada pelo grupo.

O PROCESSO DE TRANSIÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA INFÂNCIA E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A educação escolar é constituída pela Educação Básica⁶⁸ - a qual contempla a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e pelo Ensino Superior. Assim, a Educação Infantil caracteriza-se como

67. Esta proposta metodológica-epistemológica consiste na constituição de um espaço formativo que visa potencializar as vozes dos sujeitos que atuam na escola enquanto educadores. A partir a relação entre os educadores e suas inteirezas político-pedagógicas, objetiva a construção de reflexões sobre a práxis educativa e as nuances políticas, metodológicas e conceituais que a fundamentam (HENZ, 2015), sendo elas determinantes para a (re) construção da unidade de ação bilaquiana.

68. Segundo a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Educação Infantil como a etapa inicial da Educação Básica, na Seção II através dos artigos 29, 30 e 31 nos quais preveem a composição deste nível escolar.



a primeira etapa, tendo como intuito o “[...] desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 137).

A constituição de aprendizagens significativas necessita que a criança se mobilize internamente no decorrer deste processo. Desta forma, elas relacionam os novos conhecimentos com os que elas já estão apropriadas utilizando as ferramentas que já possuem para este processo. Assim, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), esta relação de saberes almeja “[...] articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.” (BRASIL, 2009, s/p).

Desta forma, a Educação Infantil caracteriza-se como uma escola das infâncias, espaço de interações e vivências multifacetadas com caráter dialógico, que propicia a escuta sensível, para descobertas, criações e recriações, para a diversidade, na qual a criança é agente de conhecimento.

Em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, as práticas pedagógicas de qualidade também são concebidas a partir das necessidades básicas da criança, tendo em vista que ela é o centro do processo de ensino-aprendizagem numa amplitude de dimensões de sua formação. Para tanto, é indispensável que as concepções de criança e infância estejam atreladas às ações pedagógicas, possibilitando o desvelamento e (re) construção das representações sociais⁶⁹ estabelecidas sobre estes conceitos. Segundo Fleury (2010), estas representações sociais podem idealizar um modelo de criança que não é vista na sua completude e resultar em um fazer pedagógico que não contemple suas especificidades. Neste sentido,

69. Segundo Fleury (2010), a representação social consiste em uma “organização composta de uma multiplicidade de impressões recobertas pelo nosso sistema cognitivo e simbólico” (FLEURY, 2010, p. 145).



alguns educadores sujeitos da pesquisa apontaram a necessidade de se discutir estes e outros conceitos relacionados à criança e seu desenvolvimento no contexto escolar:

O desenvolvimento infantil vem sendo “atropelado”, ou seja, falta dar importância para o brincar. A criança precisa dar conta de conceitos que cognitivamente não está preparada. Esta preparação requer uma formação docente voltada para a aprendizagem e não apenas para ensinar. Os conceitos são trabalhados, muitas vezes, sem levar em consideração as especificidades de cada grupo e sua idade (Educador 2).

Esta relação se fundamenta a partir dos espaços de discussão e planejamento coletivo acerca do trabalho pedagógico que contemple as especificidades da infância, pois ela está presente não só na Educação Infantil, mas também no Ensino Fundamental no contexto dos anos iniciais. O que ocorre, na maioria das vezes, é que a criança passa a ser constituída apenas como aluno ao inserir-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O contexto escolar acaba por fixar as barreiras entre estas etapas da Educação Básica, constituindo-as como tempos distintos e com sujeitos distintos: a educação Infantil com a criança e os anos iniciais do Ensino Fundamental com o aluno. Este processo foi destacado nas dos educadores, tendo em vista a transição da criança entre as primeiras etapas da Educação Básica:

Truncada é a palavra e a culpa é nossa também enquanto professores de Educação infantil e 1º ano. Deveríamos nos unir e fazermos uma transição tranquila e atrativa para a criança (Educador 4).

Esta fala aponta um paradigma educacional emergente: o que estabelece a criança no âmbito de sua totalidade e não a fragmenta no decorrer do seu percurso escolar. Para isso, a construção de estratégias para reduzir este distanciamento entre as concepções da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental é essencial para que o desenvolvimento infantil seja integral, contínuo e indissociável.

Moss (2008) destaca que os investimentos educacionais realizados no início da vida escolar da criança são cruciais para o seu desenvolvi-



mento, bem como as concepções e ações pedagógicas que concebem este sujeito. Para isso, o autor considera quatro possibilidades de relacionamento entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental: preparação para a escola, que considera a possibilidade da Educação infantil preparar as crianças para o processo de escolarização, dando suporte para sua inserção no Ensino Fundamental; distanciamento, que considera a falta de diálogo entre estas etapas devido ao grau de antagonismo que se estabelece entre elas; preparação da escola para receber a criança, que considera a adaptação do Ensino Fundamental ao incorporar práticas e fundamentos da Educação Infantil a ele; e o vislumbre de uma possível convergência entre as etapas, que considera a constituição de duas escolas numa só pelo entrelaçamento de concepções, culturas, práticas e metodologias relacionadas à criança, construindo espaços de diálogo em prol do desenvolvimento infantil.

Esta última possibilidade vai ao encontro do produto desta pesquisa, sendo um processo de formação permanente dos educadores e na (re) construção de práticas pedagógicas que vislumbrem uma unidade de ação pedagógica, nas quais culminaram na organização de um caderno didático que traduziu estes processo de construção e reflexão dialógica. Este processo de reflexão acerca da ação contempla as práticas pedagógicas edificadas na Educação infantil e no Ensino Fundamental, tendo em vista um desenvolvimento infantil integral e contínuo no contexto escolar, necessitando ter uma visão articulada da criança, como aponta a fala a seguir:

Parece que a gente vê a criança até a educação infantil, vai para o primeiro ano e é aluno. Se rompe aquela coisa, aquela visão que se tem do todo da criança, que deveria ter. E eu não vejo continuidade da educação infantil para o primeiro ano (Educador 14, grifo nosso).

Isso evidencia a necessidade da estruturação de processos pedagógicos articulados entre as primeiras etapas da Educação básica. A necessidade da organização de práticas articuladas no que diz respeito à transição da criança entre a Educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental já havia sido apontada no questionário preliminar e foram reiteradas nos



grupos de diálogo, possibilitando assim uma reflexão compartilhada sobre o processo de ensino-aprendizagem neste contexto. Nesta perspectiva, a aceleração da escolarização aos poucos faz desaparecer a infância no contexto escolar compromete o seu desenvolvimento, necessitando que haja um processo de aperfeiçoamento dos conteúdos e das ações pedagógicas para que contemplem cada etapa da aprendizagem infantil.

Além disso, é preciso que as famílias das crianças e toda a comunidade escolar compreendam a importância das primeiras etapas da Educação Básica para o desenvolvimento integral da criança. Neste caso, as falas apontaram uma desvalorização da Educação Infantil por parte da família, desqualificando as práticas exercidas nesta etapa e a essencialidade da mesma para que a criança se constitua como ser humano ativo e reflexivo. A preferência pela antecipação do processo de alfabetização na Educação Infantil aponta que ela é vista unicamente como espaço-tempo de cuidado, pois:

[...] desconsidera as demais dimensões do desenvolvimento da criança, privilegiando apenas aspectos cognitivos e, em certos casos, levando a uma redução dos tempos da infância em prol de uma entrada precoce num tempo de responsabilidades com tarefas escolares pouco adequadas para a formação de crianças pequenas (SILVA; FLORES, 2015, p. 185).

Por isso é preciso compreender as bases legais que balizam a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, salientando os objetivos por trás de cada ação pedagógica e as influências das mesmas no desenvolvimento integral da criança. A análise de programas e políticas possibilita a compreensão dos fatores que os levam a ser configurados de cada maneira, o que requer uma análise cognitiva que desvele os valores, ideias e representações que constituem o estudos delas. Neste sentido, os educadores destacaram que:

Até porque a teoria, assim como algumas políticas, não são feitas por nós. São feitas por pessoas que não estão no âmbito da gente (Educador 13, grifo nosso).

No seguinte sentido: as políticas públicas no Brasil, elas são baseadas nas políticas públicas de primeiro mundo. Cópia e cola, foi o que se fez no Brasil (Educador 1, grifo nosso).



As falas retrataram a fragilidade da relação entre as políticas públicas educacionais e o contexto escolar, destacando o hiato que há entre a construção e a implementação delas. A diminuição deste distanciamento se dá a partir da discussão acerca das prerrogativas legais da prática educativa e dos documentos que estruturam e fundamentam a ação pedagógica da escola, como o PPP e o regimento escolar, pois ele “[...] é um guia para a ação, prevê, dá uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, institui procedimentos e instrumentos de ação” (LIBÂNEO, 2004, p.153).

Sendo assim, as políticas públicas educacionais precisam estar articuladas a estes documentos para torná-los vivos no contexto escolar, ampliando a participação e a “voz” da escola nestas questões. Isso requer diálogo e reflexão sobre estas ações pedagógicas a fim de integrarem suas práticas e concepções, fomentando, assim, o respeito aos direitos da criança e a sua infância.

UNIDADE DE AÇÃO: CAMINHOS DIALÓGICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

O processo formativo requer um novo olhar docente acerca do desenvolvimento infantil: um olhar que integra, que une, que visa à totalidade da criança sob o enfoque compartilhado e reflexivo. Assim, a formação de equipe docente é de suma importância:

[...] trabalhar com professores e gestores: concepções de infância e formas de inserção das populações infantis; concepções de linguagem, alfabetização, leitura e escrita; leitura literária; processos de imaginação e criação dos conhecimentos científicos e artísticos e seu papel na reflexão sobre as práticas; infância, juventude e vida adulta; cidade, diversidade e contemporaneidade; mudança (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 79).

Para que estes elementos sejam discutidos e (re) estruturados, o contexto escolar precisa viabilizar a criação de novas condições para o desencadeamento do processo de formação permanente dos educadores



no âmbito colaborativo da equipe docente, explorando todas as dimensões formativas do *lócus* escolar. A escola se constitui como um espaço-tempo de possibilidades formativas, sendo um local onde ficam evidentes os saberes e fazeres docentes.

Os educadores podem construir uma interlocução entre suas práticas no âmbito de uma unidade de ação pedagógica, conforme o PPP da escola pesquisada prevê. Em relação à constituição desta unidade de ação, dentre os trinta e cinco educadores sujeitos desta pesquisa apenas quatro deles apontam a sua existência na escola, vinte e um apontaram que ela existe em parte e dez destacaram que ela não existe. Estes dados evidenciam que ela deve ser revista, discutida e reorganizada por todos os educadores a fim de contemplar suas necessidades didático-pedagógicas e possibilitar o desenvolvimento infantil de forma contínua e indissociável, sem fragmentar práticas, saberes e fazeres.

Os educadores retrataram uma emergente necessidade de organização de espaços de formação para o diálogo e construção desta unidade de ação, perpassando por ações que possibilitem a constituição do pertencimento do grupo à escola e à equipe docente. Nesse sentido, a análise das práticas pedagógicas realizadas no contexto escolar consiste no fio condutor de novas possibilidades de ensino-aprendizagem, pois a qualidade do ensino na Educação Básica decorre dos saberes docentes que se constituem durante sua formação de forma permanente, o que foi apontado na seguinte fala:

A possibilidade de viver juntos não possui uma consequência natural da ordem social, se não uma aspiração que deve ser socialmente construída. Essa questão do imposto, tu só constrói, tu só se ajuda, tu só se respeita se tu construir, se tu quiser isso. Se for imposto não vai dar certo. [...] Para construir uma unidade de ação realmente as pessoas precisam estar dispostas, mas tem que haver o diálogo (Educador 7, grifo nosso).

Assim, o processo de (re) construção de redes de relações, tanto entre a teoria a prática como entre as próprias ações pedagógicas, traz consigo a concepção de que o planejamento reflexivo prevê novas possi-



bilidades de formação docente e de transformação da prática educativa, tendo em vista a elaboração do conhecimento pedagógico compartilhado (BOLZAN, 2002).

Neste sentido, o saber docente⁷⁰, tanto no aspecto teórico quanto prático, constitui-se das experiências vivenciadas pelos educadores no contexto da prática docente e do processo de construção dela. Nesta perspectiva, os educadores ressaltaram que os grupos diálogo realizados no decorrer desta pesquisa foram essenciais para que houvesse uma reflexão coletiva e a constituição do conhecimento pedagógico compartilhado, ao destacarem que estes grupos foram importantes para *“[...] a interação do grupo de professores, principalmente por proporcionar momentos ricos de trocas de experiências e discussões balizadas pela prática docente e as teorias, trazendo as políticas públicas que estão sendo implementadas”* (Educadores sujeitos da pesquisa, 2017).

A prática reflexiva e dialógica desta proposta qualificou as reuniões pedagógicas, conforme foi destacado pelo grupo de educadores na avaliação final feita sobre os grupos de diálogo: *“[...] podemos ver que é possível esta forma de reunião pedagógica que integra recados com discussão e textos e reflexões que podem vir a ajudar a pensar as demandas da escola e pensarmos alternativas juntos”* (Educadores sujeitos da pesquisa, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou possibilitar a organização de espaços-tempo para a reconstituição das interlocuções entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma unidade de ação que perpassasse por práticas pedagógicas compartilhadas, considerando os fundamentos epistemológicos e formativos que as constituem.

70. Segundo Tardif (2002) caracteriza o saber docente como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36).



A construção desta interlocução pedagógica entre os fundamentos teórico-práticos e as políticas públicas educacionais decorre da constituição de espaços-tempo de formação permanente no ambiente escolar. Assim estabeleceu-se o protagonismo docente na gestão de sua formação e das ações pedagógicas realizadas no contexto escolar através da edificação de interlocuções. Nesta perspectiva, a construção dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos possibilitou o aperfeiçoamento da prática pedagógica, para a formação docente e para o desenvolvimento infantil, relacionando-os como elementos interdependentes no processo de qualificação da prática educativa.

Desta forma, as políticas públicas educacionais podem e devem ser implementadas no contexto escolar, mas não somente no âmbito de sua execução, como também no âmbito da sua construção para que esteja realmente interligada ao cotidiano da escola. Na medida em que elas são feitas por sujeitos que fazem parte deste contexto tendo acesso aos limites e possibilidades dele, elas tornam-se ainda mais abrangentes na prática educativa.

Neste aspecto que se encontra uma limitação encontrada na pesquisa realizada, pois ficou evidente que muitos educadores tiveram dificuldades em interpretar a implementação do Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2006) e transpô-la no contexto da prática educativa, principalmente no que se refere à antecipação do processo de alfabetização na Educação Infantil e à inserção da criança no 1º ano do Ensino Fundamental sem a elaboração de estratégias para que este processo fosse feito de forma tranquila. Estes equívocos ocorrem justamente pelo fato das políticas públicas serem pouco discutidas na escola, facilitando a existências de interpretações errôneas e práticas que prejudiquem o processo de ensino-aprendizagem ao antecipar ações que são impróprias para a faixa etária e as possibilidades da criança.

A construção do caderno didático onde os educadores elaboraram estratégias coletivas para o desenvolvimento infantil foi um aspecto positivo, pois o interesse em articularem suas práticas independentemente do ano



ou etapa que atuam foi o fio condutor desta construção. A partir do caderno didático, ficou evidente que a maioria dos educadores assumiu o compromisso coletivo com a qualificação da ação pedagógica e com a constituição da unidade de ação pedagógica bilaquiana.

Este processo de (re) construção da prática educativa demanda a ampliação dos espaços de diálogo a fim de constituir uma relação teórico-prática na escola de forma colaborativa. Assim, uma escola se faz de ações reflexivas que comportem as reais necessidades do contexto, sendo esta a essência desta pesquisa: fazer da escola uma lugar de pesquisa com ela e por ela.

REFERÊNCIAS

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução por Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p. 03 - 36. ISBN: 85-98843-01-6 (Série Pesquisa, v.3).

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Tradução por Luis Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2006.

_____. Resolução CNE/CEB nº 05/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, MEC, CNE, CEB, Brasília, DF, 2009.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o novo Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.com.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.html>. Acesso em: 16 mai. 2016.

BOLZAN, D. P. V. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002.

FLEURY, M. das G. Há uma criança dentro da professora? In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de. (Org). *Educação Infantil: muitos olhares*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.



FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

HENZ, C. I. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e auto(trans)formação permanente de professores. In: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. S. A. (Orgs.). *DIALOGUS: Círculos Dialógicos Investigativoformativos e auto(trans)formação de professores*. São Leopoldo: Oikos, 2015.

KRAMER, S.; NUNES, M.F.R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no Ensino Fundamental. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n.1, p.69-85, 2011.

LIBÂNEO, J.C. *Organização e gestão na escola: Teoria e Prática*. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MOSS, P. What Future For the Relationship Between Early Childhood Educacion and Care and Compulsory Schooling? In: *Reseaerch in Comparative and International Education*, v. 3. 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Instituto estadual de Educação Olavo Bilac. *Projeto Político Pedagógico: articulando prática e teoria* (Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac). Santa Maria, RS: 2009.

SILVA, M. B. G; FLORES, M. L. R. Articulações e tensões entre a educação infantil e o Ensino Fundamental: análises a partir do contexto recente das políticas educacionais brasileiras. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S.S. *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: Perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

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

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.





39

*Aline Klimeck Fragoso
Taciana Camera Segat*

O PNAIC COMO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

INTRODUÇÃO

Segundo o Documento Orientador do PNAIC (BRASIL, 2017), o programa tem como objetivo dar suporte e apoio aos professores, coordenadores pedagógicos e demais responsáveis pelos processos de aprendizagem nas escolas, auxiliando no planejamento de ações e na utilização de estratégias didático-pedagógicas. Estas ações e estratégias visam permitir que os alunos da pré-escola e do Ensino Fundamental alcancem os objetivos de aprendizagem estabelecidos para cada etapa e para o ciclo de alfabetização.

Para os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil e os professores da pré-escola da rede pública de ensino, foram ofertadas formações baseadas na Coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, produzida por uma equipe de professores de três Universidades públicas do país - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) - bem como profissionais da Coordenação Geral de Educação Infantil (SEB/MEC). (CADERNO DE APRESENTAÇÃO, 2016).

No ano de 2017, no estado do Rio Grande do Sul (RS), três Universidades Federais foram responsáveis pela implementação deste programa: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O contexto escolhido para a realização do estudo foi a UFSM.

Cada Universidade participante do programa teve a função de levar a formação do PNAIC à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e ao Novo Mais Educação de um determinado número de municípios da região. Nosso foco na pesquisa se concentrou no segmento da Educação Infantil, a partir do acompanhamento de um dos três grupos deste segmento, no contexto das formações empreendidas pela UFSM.

Neste momento, nosso olhar se voltou para a temática da leitura e da escrita na Educação Infantil, com o entendimento de que esta etapa não tem



função de alfabetizar nem preparar para o ingresso no Ensino Fundamental. Além disso, nos questionamos acerca da maneira como as Políticas Públicas são elaboradas e como chegam até os professores das escolas públicas e privadas. Neste contexto, o problema de pesquisa se configurou da seguinte forma: Quais estratégias de gestão das práticas são necessárias para implementar a formação continuada do PNAIC (2017) na Educação Infantil?

A partir do nosso envolvimento com esta etapa da Educação Básica e do desejo de contribuir com a qualidade dos processos educativos, buscamos compreender e acompanhar a organização e implementação do PNAIC na Educação Infantil, no contexto da UFSM. Neste caminho tínhamos alguns objetivos: compreender a organização geral do PNAIC; identificar os objetivos do PNAIC para a Educação Infantil; compreender e vivenciar a organização dos encontros de formação empreendidos pela UFSM em Santa Maria – RS.

Nesta escrita iremos discorrer sobre a Educação Infantil, falando um pouco sobre sua constituição ao longo dos anos, além de apresentarmos algumas informações a respeito do PNAIC (2012-2018), dando visibilidade ao material que foi utilizado para desenvolver as formações com os professores de Educação Infantil, no ano de 2018, pela equipe de formadores da UFSM.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A primeira etapa da Educação Básica, chamada de Educação Infantil, nem sempre teve a configuração que possui hoje. Esta etapa passou por várias ressignificações conceituais e estruturais, desde que o cuidado das crianças era destinado às mães ou a outras mulheres, até serem pensados espaços para além de cuidar, também educar essas crianças.

Em outros tempos, a criança era considerada como um ser que necessitava somente de cuidados, que eram feitos geralmente pela mãe, em casa, enquanto o pai trabalhava fora. Com a exigência das mulheres



por ingressar no mercado de trabalho, a partir do advento da industrialização, as crianças, então, necessitavam de um outro ambiente e de outras pessoas para serem cuidadas. Sendo assim, surgem as primeiras creches, destinadas a cuidar dos filhos dos operários das grandes indústrias, mas ainda com caráter apenas assistencial (OLIVEIRA, et al, 2011).

Diversos movimentos e lutas aconteceram em prol da Educação das crianças pequenas, desde movimentos trabalhistas dos operários, até medidas tomadas por presidentes, a partir da criação de legislações. Com o passar dos anos, a criança ganha visibilidade e passa a ser reconhecida como um ser social, histórico e cultural, que necessita de um ambiente que se preocupe com sua aprendizagem desde o nascimento, pois desde então já está em interação com o mundo e todos que a cercam.

Começa-se a pensar em Educação Infantil, legalmente, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que, em seu Artigo 208, determina que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988). Mesmo que ainda não seja obrigatória, nesta constituição a Educação Infantil é, acima de tudo, entendida como um direito da criança.

A Constituição de 1988 também ressalta, no Artigo 211, que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.” E, valendo-se do inciso 2º deste mesmo artigo, “os Municípios atuarão, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil” (BRASIL, 1988). Neste documento, além das orientações descritas, ainda não se faz presente qualquer organização curricular específica para esta etapa.

A Educação Infantil passa a ser integrada à Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Segundo esta Lei, a Educação Infantil deve ser ofertada em creches, para



crianças de até três anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos de idade. Segundo o documento:

Artigo 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, do Ministério da Educação, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento que deve auxiliar no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas curriculares. Neste documento, a criança é vista como o centro do planejamento, sendo ela um sujeito histórico e de direitos.

Neste trecho é ressaltada a importância de propor às crianças o contato com as diferentes linguagens, incluindo, dentre outras, as linguagens oral e escrita. Nesse sentido, os professores da Educação Infantil, em suas práticas pedagógicas, têm papel fundamental de possibilitar às crianças situações que envolvam a leitura e a escrita através de interações e brincadeiras, contextualizadas e voltadas aos seus interesses, sem deixar de apresentar a elas novos conhecimentos, essenciais para sua formação integral como sujeitos históricos e sociais.

Como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil precisam ter como princípio indissociável o cuidar e o educar, sendo que o primeiro passa pelas práticas de alimentação, higiene e lazer, e o segundo deve ser pensado através de dois eixos norteadores: interações e brincadeiras (BRASIL, 2010), respeitando o desenvolvimento integral da criança, suas individualidades e particularidades.

Como coloca Tomazzetti (2007, p. 87) “[...] a escola pode organizar atividades que possibilitem à criança pequena viver a experiência da infância não na negatividade de deixar de ser não leitora, mas na positividade de tornar-se leitora junto com outras crianças e também com os adultos”.



Portanto, destacamos que a função da Educação Infantil é oferecer às crianças vivências de acordo com seus interesses, curiosidades e necessidades, estimulando a criatividade, a interação e a criticidade, desenvolvendo suas potencialidades e as diferentes linguagens.

METODOLOGIA

Como abordagem metodológica, para a realização do estudo utilizamos a pesquisa qualitativa, tendo em vista que não tivemos como objetivo quantificar dados, mas sim dialogar e refletir a partir de dados observados ao longo da trajetória da pesquisa. Para Tozoni-Reis (2009, p. 10) “A pesquisa qualitativa defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos que descrevê-los”.

Deste modo, optamos por utilizar duas modalidades de pesquisa: a pesquisa de campo e a pesquisa documental. Como instrumento para a coleta de dados, realizamos observações participantes dos dois primeiros encontros de formação empreendidos pela UFSM para os formadores locais da Educação Infantil, que aconteceram nos dias 26 e 27 de abril de 2018. Durante estes dois encontros, observamos, dialogamos e organizamos um diário de campo, onde foram apontadas algumas questões pertinentes à pesquisa.

Os diálogos potencializados durante as observações participantes, foram muito relevantes para reflexão e escrita da pesquisa, visto que concretizaram momentos de diálogos carregados de sentimentos reais dos sujeitos, que tiveram a possibilidade de falar sobre suas angústias, medos e descontentamentos em relação ao programa. Também foi possível identificar desejos e a busca por uma Educação com mais qualidade e comprometimento com as práticas educativas.

Dentro dos esforços empreendidos para compreensão do contexto de pesquisa, nos dedicamos a leitura cuidadosa dos documentos norteadores



do PNAIC desde sua criação, em 2012, até as proposições mais recentes, destinadas à Educação Infantil. Este estudo foi realizado principalmente através do site do Ministério da Educação (MEC), que disponibiliza o histórico do PNAIC e outros materiais de apoio.

Além de todas as leituras e observações realizadas, também utilizamos como um instrumento para a coleta de dados o diálogo com uma das formadoras regionais do PNAIC na Educação Infantil, no ano de 2018, a partir da atual estrutura do programa. Estes diálogos foram estabelecidos no decorrer da pesquisa, em diversos momentos, sempre que era necessário compreender algum procedimento utilizado na realização das formações.

Neste sentido, os diálogos se fazem importantes por possibilitarem momentos de troca de informações e esclarecimentos em relação a um determinado assunto, considerando que a interação entre sujeitos que estão imersos em um mesmo contexto ou temática gera empatia e uma parceria na busca por um mesmo objetivo ou entendimento. Importante dizer, que, nossas ações foram sempre mediadas pela educação dialógica freireana. Neste encaminhamento buscamos apoio em Paulo Freire, quando conceitua diálogo para organizar e orientar nosso entendimento e ações durante o processo de pesquisa no diálogo com os sujeitos.

[...] É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2009, p. 115).

Estes diálogos com a formadora regional do PNAIC nos ajudaram a compreender aspectos da organização e da implementação do programa no ano de 2018, esclarecendo dúvidas e demonstrando a realidade dos processos de gestão empreendidos pela equipe de professores da UFSM. Além disso, foi possível uma aproximação com os encontros de formação, de forma a viabilizar o caráter rigoroso de pesquisa, contudo, de forma descontraída, “com um ar” de participação colaborativa com o grupo de formadores locais.



O PNAIC E A COLEÇÃO “LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL”

A partir do momento em que optamos por compreender os encaminhamentos utilizados pela equipe da UFSM para realizar as formações do PNAIC, de imediato se fez necessário compreender como este programa surgiu, no ano de 2012. Deste modo, destacamos que o programa foi criado com o desafio de garantir o direito à alfabetização plena a todas as crianças até os oito anos de idade.

Sendo assim, o PNAIC (2012) passa a ser utilizado como uma estratégia para atender à Meta 5 do PNE (2014-2024), projeto de Lei nº 8.035/2010, que tramitava na Câmara dos Deputados. Na atual versão do Plano, a Meta é redigida da seguinte forma: “Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014).

A cada ano de desenvolvimento do programa surge uma temática de estudos diferente para as formações. Estas temáticas são escolhidas a partir das demandas dos contextos escolares, sendo identificadas através de avaliações e coleta de dados em larga escala. Como exemplo disso, um dos motivos que levou às mudanças ocorridas no PNAIC para o ano de 2017: a constatação, pelo MEC, de um baixo rendimento das crianças em Língua Portuguesa e Matemática, a partir dos dados coletados através da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em 2013 e 2014.

Em 2016 o Ministério da Educação promoveu mudanças no PNAIC e, no ano de 2017, o programa passa a compor uma política educacional que parte de uma *perspectiva ampliada de alfabetização*, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, além de incluir a Educação Infantil nas propostas de formação (BRASIL, 2017, grifo nosso).



Assim, a partir desta reformulação, no ano de 2017 o PNAIC passa a atender três grupos diferenciados: professores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, que permanecem como foco no processo de formação; professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil; e articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que fazem parte do Programa Novo Mais Educação.

Segundo o Documento Orientador (BRASIL, 2017), as formações devem considerar os materiais definidos para a formação; o protagonismo dos professores alfabetizadores; o respeito à diversidade, às múltiplas inteligências e à autonomia dos sistemas; o foco nos direitos de aprendizagem a serem alcançados a cada ano letivo; a seleção e a utilização de materiais disponíveis na Internet que possam contribuir para aprimorar a formação.

Para as formações da Educação Infantil, nosso foco nesta escrita, o MEC disponibilizou a Coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, que é resultado, como já dissemos anteriormente, de um contrato firmado entre a DICEI/SEB/MEC e a UFMG/UFRJ/UNIRIO, entre os anos de 2013/2015 para a construção de um material que atendesse às necessidades de formação dos professores da Educação Infantil.

Esta Coleção tem como objetivo a formação de professores de Educação Infantil para que possam desenvolver o trabalho com a leitura e escrita em creches e pré-escolas. O material está estruturado em oito cadernos de estudos, um caderno de apresentação e um encarte para a família, disponíveis em formato digital (BRASIL, 2017).

A proposta de formação organizada pela equipe de professores da UFMG, UFRJ e UNIRIO é muito interessante. Os cadernos discutem temáticas importantes, conceitos e referenciais teóricos que, se adequadamente apropriados e compreendidos, podem resultar em um rico e qualificado processo de formação continuada aos professores de Educação Infantil. A equipe organizadora da Coleção apresenta-a no Caderno 0 – Caderno de apresentação (2016), trazendo algumas questões que justificam e norteiam as propostas dos demais cadernos:



Qual é a função da Educação Infantil no acesso das crianças à cultura escrita? Qual é o seu papel na formação de leitores? Como as crianças pequenas leem e escrevem? Que textos precisam ser disponibilizados para as crianças e de que forma eles podem ser trabalhados? O que as crianças de zero a cinco anos podem ler e escrever nas creches e pré-escolas? Que temas, conteúdos, saberes e conhecimentos devem constituir a formação das professoras da Educação Infantil para lhes assegurar práticas que respeitem as especificidades das crianças dessa faixa etária? (CADERNO DE APRESENTAÇÃO, 2016, p. 11).

Estes e outros questionamentos resultaram na criação do projeto, que não se consolidou apenas a partir dos cadernos de formação. Foram desenvolvidos, também, cinco seminários, além de pesquisas, estudos e debates, tendo a participação de professores e estudiosos brasileiros e estrangeiros, reconhecidos por suas pesquisas e reflexões, que contribuíram significativamente para a concessão do curso.

No documento *Às professoras da Educação Infantil* (2018) as coordenadoras do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil escrevem uma carta socializando os aspectos que fundamentaram a elaboração do mesmo, apresentando outros argumentos pertinentes à sua criação:

Por entendermos que uma prática pedagógica comprometida com a ampliação das experiências culturais dos bebês e demais crianças, abrangendo o reconhecimento da diversidade etária, de classe social, étnico-racial brasileira e das capacidades expressivas, intelectuais e afetivas infantis somente poderia erigir-se a partir de uma formação teórica consistente, é que formulamos e desenvolvemos o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (BAPTISTA, et al, 2018, s/p).

Os cadernos de formação são compostos por três textos, escritos por diferentes autores, o que permite ampliar o diálogo sobre teorias e práticas que informam e dão concretude ao trabalho docente. Neste contexto, foi acordado com o MEC, em 2013 as coordenadoras do Projeto construíram um Plano de Formação, organizado a partir de condições de oferta e dos elementos curriculares e pedagógicos para um Curso de 120 horas, podendo ser desenvolvido de maneira exclusiva ou integrado a um curso de especialização ou aperfeiçoamento.



As condições de realização do curso pressupunham pagamento de bolsas para as professoras cursistas e formadoras; garantia de liberação das cursistas, por parte das redes de ensino, para realização dos encontros presenciais e estudos; distribuição dos livros que compõem a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil para todas as cursistas e formadoras e acompanhamento sistemático da coordenação do Projeto em sua implantação em todo o território nacional (BAPTISTA, et al, 2018, s/p).

O fragmento acima apresenta as intenções e condições da equipe para que o Curso fosse realizado. Deste modo, deixam evidente que a inclusão da pré-escola no PNAIC “[...] não respeitou esses aspectos, nem tampouco cumpriu o que havia sido pactuado com municípios estados e coordenação do Projeto e, assim, definitivamente, não se constituiu como uma política de formação” (BAPTISTA, et al, 2018, s/p).

As coordenadoras do Projeto ainda ressaltam que após junho de 2016 o MEC dispersou as discussões sobre a utilização da Coleção, evidenciando contradições e divergências em relação às concepções de formação de professores e de Educação Infantil defendidas. Ainda assim, a equipe acreditava na qualidade do material e na possibilidade de disponibilizá-lo a quem realmente pudesse ser tão útil quanto importante, como podemos visualizar na seguinte colocação:

[...] entendíamos que a utilização da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil era direito das professoras, dever do poder público que havia investido recursos na elaboração dessa política de formação docente e a possibilidade de disputar uma concepção acerca do trabalho com leitura e escrita em creches e pré-escolas que consideramos mais coerente com o que a área vem produzindo ao longo de sua história de luta por qualidade na Educação Infantil (BAPTISTA, et al, 2018, s/p).

No momento em que os aspectos centrais de organização e execução do Projeto não são cumpridos, visualizamos uma desvalorização dos processos formativos na Educação Infantil, deixando explícita “[...] a forma superficial, inconsistente e inadequada da inserção da pré-escola no PNAIC 2017/2018” (BAPTISTA, et al, 2018, s/p). Além disso, é visível um aligeiramento dos processos de formação, objetivando reduzir gastos/investimento.



Diante de todas estas colocações, nos perguntamos: que entendimentos sobre formação continuada esse tipo de política explicita? Qual a importância da formação dos profissionais que trabalham com a primeira etapa da Educação Básica? Quais são os princípios, concepções e entendimentos defendidos pelo MEC quando à formação de professores?

Por fim, as organizadoras do Projeto deixam algumas orientações às professoras que estão trabalhando com a Coleção, recomendando que consultem o site e o blog do Projeto; que exijam seus direitos perante o poder público; que criem grupos de estudos entre professores; que invistam em suas formações, através de leituras, vídeos, espaços, momentos e atividades culturais. Este é um contexto desalentador para a classe de docentes que trabalha com a infância, tendo em vista as repetidas situações de descaso e descomprometimento com a infância e a implementação de políticas públicas que de fato atendam às necessidades da população infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do acompanhamento das formações empreendidas pelo PNAIC/UFSM/Educação Infantil, nos perguntamos: qual o verdadeiro significado destas formações para os professores da Educação Infantil? O que os formadores locais realmente aprendem para multiplicar em seus municípios? Que conceitos, ideias, entendimentos, reflexões e discussões levarão adiante?

Deste modo, afirmamos ser de nosso entendimento que a formação continuada dos professores de Educação Infantil tem sido pautada pelo descaso, descuido e abandono, da mesma forma que a infância tem vivido seus dias nas instituições propostas para elas. Nesse contexto, entendemos ser urgente e imprescindíveis espaços/tempos/recursos/projetos para consolidar e qualificar estas formações, bem como uma equipe de profissionais preparados para abordar conceitos importantes e propor reflexões.

Observamos, durante a realização da pesquisa, que existe uma busca, por parte dos professores de Educação Infantil, por processos



formativos que garantam suporte teórico e discussões sobre o contexto desta etapa. Existem, ainda, professores que desejam uma Educação com mais qualidade e, deste modo, buscam conhecimento para enfrentar desafios e propor mudanças.

Ao mesmo tempo, nos deparamos com políticas e programas de formação continuada que não se importam com os sujeitos envolvidos – sejam eles os professores que participam da formação ou até mesmo as crianças que vivem no cotidiano escolar o reflexo dos processos empreendidos. Nos deparamos com formações que não garantem espaços, tempo e recursos materiais. Encontramos processos formativos que apenas “despejam” conteúdos aos professores, além de reflexões e estudos que precisam ser rasos e superficiais, pois o tempo é pouco e a demanda é grande.

Em relação às formações empreendidas pelo PNAIC (2017), destacamos, novamente, que o programa não seguiu as orientações estabelecidas pela equipe de professoras que produziu o material que embasou as formações da Educação Infantil. Do mesmo modo, as discussões e o estudo dos cadernos não foi realizado de maneira adequada, com a devida atenção e compreensão. O curto tempo destinado à formação, os meios e recursos necessários, o apoio aos professores para que participassem, a distribuição dos cadernos impressos: nenhum desses aspectos foi respeitado e colocado em prática.

Nos chamou atenção, também, o descompasso existente entre os objetivos gerais do PNAIC (2017) – que evidenciaram, claramente, uma ideia de alfabetização na Educação Infantil – e os objetivos do material “Leitura e Escrita na Educação Infantil” – que pretendia orientar os professores quanto ao desenvolvimento de práticas de leitura e escrita nesta etapa. Mais uma vez presenciamos o distanciamento entre as políticas públicas e as reais necessidades dos sujeitos da Educação.

Diante dos estudos, reflexões, diálogos e observações realizados ao longo da pesquisa, podemos dizer que, neste momento, concluímos esta escrita com muitos questionamentos em relação à implementação de



Políticas Públicas no Brasil. Estas incertezas surgem desde o momento de sua elaboração, muitas vezes por sujeitos que desconhecem a realidade, seguindo pelos processos de implementação, em que podemos constatar descaso, desrespeito e falta de comprometimento com todos os sujeitos atuantes na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, M. C. [et al.]. *Às professoras da Educação Infantil*. Belo Horizonte, MG, 2018. Disponível em: <<http://www.projetoleituraescrita.com.br/acoes/carta-as-professoras-da-educacao-infantil/>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 5*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *PORTARIA Nº 867, DE 4 DE JULHO DE 2012*. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Documento Orientador*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador-versao_final.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 jun. 2018.



_____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9.394/1996*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. *Caderno de apresentação*. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_0.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

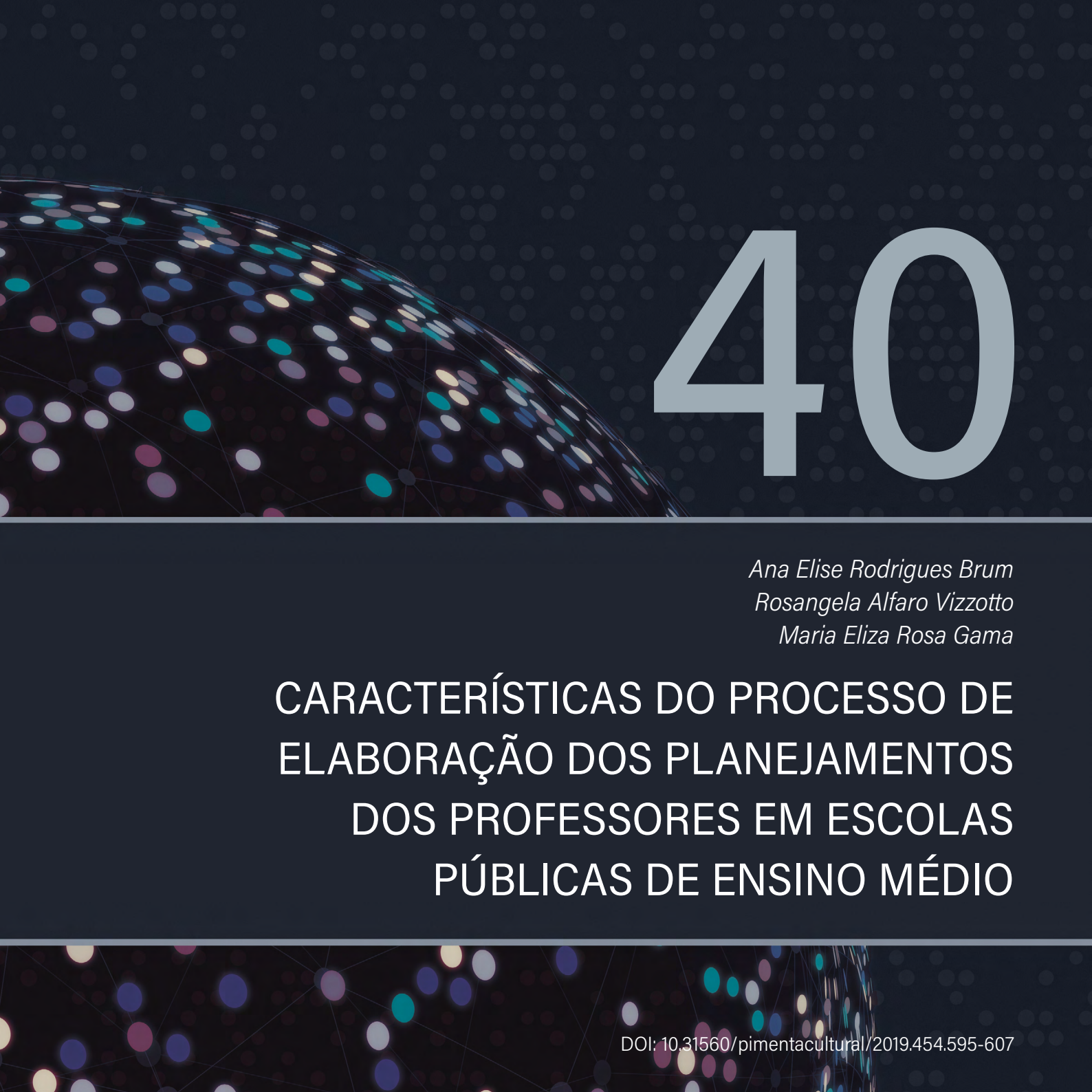
FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. 32. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. [et al.]. *Creches: crianças, faz de conta e cia*. 16. ed. atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TOMAZZETTI, C. M. Infância e educação infantil: o sentido da alfabetização. In: BOLZAN, D. P. V. (Org.). *Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização*. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2007.

TOZONI-REIS, M. F. de C. *Metodologia da Pesquisa*. 2ª ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.





40

Ana Elise Rodrigues Brum

Rosangela Alfaro Vizzotto

Maria Eliza Rosa Gama

CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DOS PLANEJAMENTOS DOS PROFESSORES EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.454.595-607

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta parte dos resultados do Projeto de Pesquisa Elementos Constitutivos do Trabalho Docente em Escolas Públicas de Ensino Médio – ELECTRADO, aprovado no Universal MCTI/CNPq N° 14/2014, e desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Docência, Escola e Formação de Professores – DOCEFORM, sediado no Núcleo de Educação, Ciência e Cultura/Centro de Educação/UFSM.

Diversas mutações vêm acontecendo na sociedade, como o avanço da tecnologia, intensificação da informação e comunicação, ressignificações no mercado de trabalho e na economia, reformulações políticas, etc. Todos esses fatores influenciam na organização e desenvolvimento da escola, dessa maneira torna-se necessária a intensificação de pesquisas científicas que busquem entender de que forma as alterações sociais tem impactado a educação, analisando as políticas escolares, a gestão, a comunidade escolar, os alunos e principalmente, o professor.

Entendemos o trabalho docente como um dos principais elementos da educação, porém ainda há, no cenário nacional, uma carência de estudos sobre o que realmente fazem os professores em seus contextos de trabalho. Logo, é necessário, para compreender o que fazem, como fazem e porque fazem os professores, investigações que busquem entender as múltiplas ações que eles realizam na organização e desenvolvimento de seu trabalho.

Atualmente no campo educacional os professores e seu desempenho profissional vêm sendo, por vezes de forma equivocada, fortemente responsabilizados pela precariedade da educação brasileira. Estudos dedicados à compreensão do campo da educação têm apontando a necessidade da inserção de ações, políticas e propostas que redundem na melhoria da formação e da atuação desses profissionais. Esta constatação coloca o trabalho docente como foco imperativo de pesquisas que busquem contribuir com propostas e ou parâmetros para sua compreensão



e o estabelecimento de relações mais esclarecedoras sobre as implicações do trabalho docente nos resultados educacionais.

Ressaltamos, dessa forma, a importância de estudos e pesquisas científicas sobre o que fazem os professores, a partir de uma visão capaz de melhor apreender a complexidade e a multidimensionalidade das práticas educacionais de acordo com Saujat (2004), e que abarquem a complexidade do trabalho dos professores em contextos de Escolas Públicas de Educação Básica.

Diante disso, temos nos debruçado em pesquisas que visam compreender o trabalho docente questionando quais são, como se caracterizam e como se articulam os elementos constitutivos do trabalho de professores que atuam em Escolas da Rede Estadual de Ensino, com este estudo pretendemos compreender como se caracteriza o processo de elaboração dos planejamentos dos professores, considerando que esta é uma parcela significativa no trabalho docente. Procuramos então, estabelecer relações entre o conjunto de condições que compõem contexto de realização do trabalho docente e o trabalho por ele realizado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação vem se constituindo de maneira crescente na sociedade, principalmente nas últimas décadas, é reconhecida pelas diversas classes sociais por seus significativos impactos na economia, na cultura e na política segundo Tardif e Lessard (2012). O conceito de educação é tão significativo que é possível valorar a escola da mesma forma que outras esferas da sociedade, como a pesquisa a tecnologia, a criação artística, a prática política, científica e o trabalho industrial.

Desta forma, é preciso pensar no papel exercido pela escola, por seus profissionais e na qualidade do trabalho por eles realizados e disponibilizados à sociedade. Nosso entendimento vai de encontro a Terrazzan (2010) que define os professores como profissionais que devem ser aptos/capazes de desenvolver práticas eficazes, que estejam embasadas em pressupostos teórico-metodológicos consistentes.



As reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil e na América Latina têm trazido mudanças significativas para os docentes, com implicações em todo o sistema escolar, repercutindo profundamente na essência do trabalho da escola. Tais mudanças trazem questões como a desvalorização e desqualificação da força de trabalho, desprofissionalização e proletarização do magistério que estão se tornando focos de pesquisas científicas. Estes estudos indicam que o trabalho pedagógico vem se reestruturando com as reformas na educação e tendem a continuar mudando, porque as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial e continuada de professores estão em processo, referenciando-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O que traz repercussões diretas para o que sabem e fazem os docentes, demandando a compreensão da docência como:

Uma profissão ampla, que demanda formação profissional pautada nas diferentes possibilidades de atuação. Mesmo, aqueles profissionais que têm o trabalho didático como seu principal objeto de estudo e objetivo maior, não podem se furtar de buscar uma formação que lhe garanta compreender a escola na sua complexidade e atuar na construção de sua proposta pedagógica e de sua proposta curricular (SANTOS, 2011, p. 105).

Além disso, a docência se torna ainda mais complexa pelo fato do professor ter grande influência social sobre seus alunos, seu objeto de trabalho, que por sua vez têm autonomia para rejeitar suas ações. Portanto este profissional é indispensável ter ética e conhecer os processos cognitivos, psicológicos e metodológicos de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o docente deve levar em consideração as experiências e conhecimentos que seus alunos trazem e o meio em que vivem, pois sofrem diversas influências diariamente, essas questões devem ser dialogadas, partindo de uma boa interação. Esta interação não se limita somente à relação professor/aluno, mas também do professor com outros professores e funcionários que compõem o conjunto de trabalhadores na escola.

Segundo Tardif e Lessard (2012) o trabalho do professor pode ser abordado, descrito e analisado diante das experiências vividas em sala



de aula. A experiência pode ser compreendida na docência sobre duas formas. Como um conjunto de vivências que permite que o professor tenha um repertório de soluções para problemas que se repetem. Mas também pode ser vista como um processo em que todas as experiências são únicas trazendo um aprendizado significativo que contribui para a construção da vida desse profissional. Contudo suas condições de trabalho nem sempre têm possibilitado uma experiência com esse conjunto amplo e variado de vivências, pois:

As condições descritas pelos professores os levam a realizar, cada vez mais, suas ações de trabalho de forma aligeirada e simplificada/reduzida. A complexidade da maioria das ações escolares vem sendo negligenciada, em função da imposição de formas rápidas e inadequadas de sua realização, o que tem produzido uma representação pobre, reduzida e simplista dessas ações, aproximando-as mais da trivialidade e da mesmice (SANTOS, 2011, p. 261).

Entendemos que o ato de planejar é a principal forma de administrar as ações didáticas, que serão realizadas pelos professores nos processos de ensino e de aprendizagem. Trata-se da construção de um processo que se constitui a partir de valores políticos, sociais e humanos fortemente ligados aos saberes e práticas dos professores, além de valores coletivos e compartilhados na cultura escolar.

As ações realizadas pelos docentes na hora de planejar se dão de duas maneiras, a material e a cognitiva. A primeira acontece fisicamente na organização e na realização do planejamento através de anotações, registros formais e informais, elaboração de materiais didáticos, etc. Já o trabalho cognitivo acontece de forma abstrata através do pensamento, de concepções e manipulações de ideias, além dos diálogos com os colegas.

O planejamento é uma atividade que o professor realizava regularmente, de acordo com os espaços, tempos e recursos necessários e disponíveis. É uma atividade fortemente condicionada pelas características contratuais e pelas formas de organização e desenvolvimento do trabalho escolar.



O ato de planejar é um meio para o docente conduzir suas ações didáticas as quais sofrem implicações de diferentes ordens, tanto da sociedade que costuma exercer uma forte influência sobre trabalho escolar, quanto pela ideia de que a educação básica não passa da preparação dos alunos para o mercado de trabalho e para o ingresso no ensino superior.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de caráter qualitativo, a escolha se deu devido a possibilidade de analisar e descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade, conforme Triviños (1987). As fontes de informações foram as falas dos professores e como instrumento de coleta, entrevistas semiestruturadas, organizadas.

O presente estudo é um recorte de uma pesquisa que buscou compreender o trabalho docente a partir do estudo sobre como se caracterizam e como se articulam os diferentes elementos constitutivos do trabalho dos professores, foram divididos em 5 blocos: (1) ações realizadas em sala de aula, (2) ações realizadas pelo professor no planejamento, (3) avaliação da aprendizagem, (4) ações realizadas pelos professores na sua formação continuada e (5) ações realizadas pelos professores na escola.

Para este trabalho utilizamos o bloco 2, composto pelas seguintes questões: (1) que ações os professores realizam visando à elaboração de seus planejamentos de ensino? (2) que fatores os professores consideram que possuem forte interferência sobre a forma como elaboram seus planejamentos? (3) que parâmetros sobre currículo, conteúdos, avaliação seguem para a elaboração de seus planejamentos? (4) que relações buscam estabelecer ou acreditam existir entre seus planejamentos e a proposta pedagógica da escola; (5) que recursos são utilizados para a elaboração de seus planejamentos? (6) que tipo de tecnologias são utilizadas para a elaboração de seus planejamentos? (7) em que tempos e espaços são realizados os planejamentos dos professores.



As 14 entrevistas com os professores foram realizadas nas dependências das escolas em que eles atuavam, com a presença do entrevistador e do entrevistado, em horários previamente agendados e tiveram duração de 1 hora e 30 minutos, em média. Todas passaram pelo processo de tratamento de informações, transcrição e análise.

Este conjunto de professores foi composto por um professor de história, dois de educação física, um de geografia, dois de biologia, um de letras língua portuguesa, quatro de química, um de sociologia, um de matemática e um de inglês. Para garantir o anonimato dos professores utilizamos o código PEB, diferenciando-os com um número de ordem.

As transcrições das entrevistas se deram no período de junho a outubro do ano de 2014, ao longo das transcrições já foi possível perceber alguns pontos importantes, como as necessidades e dificuldades que alguns professores enfrentam em suas vidas profissionais.

As análises foram realizadas em dois períodos, uma análise individual das falas de cada professor e outra geral com comparações entre todos os docentes. Como forma de sistematização das falas e a codificação necessária, organizamos quadros, com espaços para realizarmos uma limpeza nas falas e a identificação dos códigos linguísticos para compreendermos o sentido dado pelos professores às suas ações de planejamento.

A seguir apresentaremos os resultados obtidos através das informações coletadas, as quais foram analisadas mediante extratos de falas dos sujeitos, os quais se encontram no corpo do texto seguindo normas de citação direta, e direta-longa com mais de um parágrafo, portanto não possuem referências correspondentes.



ANÁLISE DOS DADOS

Sobre a realização do planejamento, todos os professores assumiram que realizam, contudo apresentam diferenças importantes em suas concepções acerca do ato de planejar, bem como das práticas por eles descritas.

Foi possível evidenciar diferenças sobre a periodicidade em que realizam o planejamento, encontramos professores que planejam diariamente, esses foram minoria, enquanto a maioria planeja semanalmente, também foram encontrados docentes que devido ao longo tempo de magistério, o planejamento apenas é revisto quando há necessidade de atualização.

Majoritariamente os professores relataram que, apesar do planejamento já existir, são modificados os métodos de aplicar o conteúdo de acordo com as demandas de cada turma. Ou seja, de acordo com os espaços, tempos e recursos necessários e disponíveis.

Estas evidências demonstram que o planejamento está fortemente relacionado à revisão dos conteúdos que serão ensinados e não a um plano de ações teorizado, onde elabora suas proposições relativas ao ensino e as relaciona com aos alunos. O planejamento visto dessa forma se configura quando materializado em um documento que se limita a apontar a sequência em que os conteúdos serão trabalhados, veja como os professores demonstram isso nas falas:

Olha eu sou uma professora com 24 anos de magistério, só me convenço que sem o planejamento o sucesso da tua atividade fica comprometido. (PEB9).

[...]como já fazem 20 anos que eu estou em sala de aula, uso muita coisa que eu já fiz há alguns anos atrás, então eu vou lá e procuro, eu leio o diário, leio revistas, eu leio algumas coisas da internet...(PEB 8).

Eu fico sempre com os dois ou três cadernos dos anos anteriores pra ver o que funcionou e o que não funcionou. [...] Uso a internet para pesquisas na biblioteca particular, que a gente tem bastante livro, ou na escola. (PEB2).

No caso desses entrevistados, podemos afirmar que eles veem o conteúdo como um repertório repetitivo, as variações em seus planos



ficam restritas às mudanças nas estratégias didáticas as quais acontecem de acordo com as características das turmas, com a realidade social, a mídia, etc. Contudo, mais a frente perceberemos que essas mudanças não chegam a alterar as práticas dos professores de forma significativa.

Na categoria fatores interferentes do planejamento encontramos diversos: muitas turmas por professor, diversidade de alunos, falta de autonomia, carência de materiais, sobrecarga de trabalho, fazendo com que quase todos os professores tenham que trabalhar em mais de uma escola e até três turnos diários, recursos e tecnologias, pouco tempo destinado ao planejamento (4 horas semanais).

Porém o que mais chamou atenção foi o fato de a integração por área no ensino médio, que deveria ser algo positivo, um momento de criação, diálogos e articulações visando a qualidade do ensino, é considerado por muitos professores mais um problema imposto a eles pela escola e pelo sistema, veja:

Agora que o ensino médio é por área, estamos tentando integrar até as provas, eu me sinto muito cobrado, então eu acho que falta mais integração do saber aí. Daí eu fico com a minha carga horária carregada (PEB 11).

Ah, são os recursos que a escola oferece, né? [...] Primeiro: o que desfavorece o planejamento [...] que aconteça, é a fragmentação dos períodos, né? A falta de recursos, uma sala de vídeo, recursos... uma sala digital que todos computadores funcionem, que os alunos possam estar interagindo (PEB1).

É o tempo, seria legal diariamente (PEB6).

As divergências de opiniões (PEB2).

Sobre os materiais e recursos utilizados nos planejamentos, a maioria dos professores respondeu que utiliza o livro didático, revistas, enciclopédias e artigos, já em relação às tecnologias usadas no planejamento todos os professores relataram o uso da internet e do computador, além de impressoras, pen drives, entre outras tecnologias, veja:

São sempre os programas de computador, quando eu executo né? A montagem ali do power point, a pesquisa prévia da internet, por exemplo quando eu quero procurar alguma coisa pra eles (PEB6).



A mundo estranho, até a Nova Escola as vezes eu levo, Vida e Saúde, a Super Interessante, a gente vai fazer trabalhos de apresentação (PEB8).

[...] a lousa digital permite que no momento em que eu estou escrevendo, fique fora da sala, no computador [...]Só que a gente não conta entendeu? Porque se não ninguém mais vem à aula (PEB2).

Constatamos que as tecnologias em geral estão presentes como recursos didáticos dos professores, com pouco o quase nenhum uso nas situações didáticas com os alunos, sendo utilizados como substitutos para o professor, onde os alunos têm que copiar textos dos slides, permanecerem calados, apenas ouvindo e lendo o que está na frente deles, tornando a aula maçante e comprometendo a vontade de aprender.

Os parâmetros para o planejamento foram descritos pelos professores de modo que os mesmos seguem fielmente o que é proposto pela escola no início do ano letivo, tudo aquilo que vai ser cobrado no vestibular e no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), percebemos que alguns procuram considerar o que os alunos têm interesse de aprender, mas mesmo assim eles levam em consideração os programas do ENEM e do vestibular, uma pequena minoria, observe:

Nós seguimos pelos PCNs né, a partir dos PCNs e mais os estudos que nos repassam a coordenação da escola a gente está seguindo aquilo ali (PEB4).

[...] agora é seguir o programa do MEC PS1, PS2 e PS 3 (PEB8).

[...] o que já está predefinido nas reuniões de início de semestre, nós nos reunimos e vemos, até para ter uma sequência (PEB12).

Nós definimos mais o ano passado de acordo com o programa que segue uma sequência de conteúdos (PEB10).

[...]teoria com conteúdos do ENEM, então a gente trabalha eu vou no foco deles pegando o meu foco então eu trago um conteúdo dentro do interesse deles (PEB15)

A gente teria que ter um planejamento diferente, mas o próprio aluno nos cobra, diz assim "Mas ai profe, eu vi no meu cursinho e o professor falou tal coisa que tu não falou, aonde é que está isso que tu não falou? (PEB1).

Na relação entre o planejamento do professor e a proposta pedagógica da escola os professores declaram que a escola exerce influência



sobre seus planejamentos. Esta influência se dá por meio de prescrições sobre os conteúdos de ensino, os quais seguem ou o programa do vestibular da UFSM, universidade local, e as orientações do programa do ENEM, da definição dos tempos de planejamento e da forma como os planejamentos devem acontecer. Com a integração por áreas do conhecimento obrigatória todos os professores são obrigados a planejar juntos, porém encontramos resistências de alguns que estão acostumados a planejar sozinhos. Veja as falas:

Eu acho que isso é fundamental pro trabalho da gente. A gente não pode trabalhar o que quiser. A gente tem que ser dentro de uma proposta pedagógica (PEB2).

Nas reuniões pedagógicas eu e o prof. de física e de biologia vemos os temas que podem ser transversais, ou comuns, e aí a gente parte desses temas, assim damos o suporte que ele precisa pro ENEM (PEB4).

As vezes tu consegues organizar uma coisa e chega aqui, tem uma reunião de emergência que tu não sabia, então tu tem que ter flexibilidade, nesse teu planejamento (PEB8).

Evidenciase na fala dos professores que ações da escola sem o devido planejamento por parte da equipe diretiva (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, orientador educacional, etc) acabam por interferir no desenvolvimento das ações dos professores que muitas vezes precisam se desdobrar para atender solicitações e/ou convocações de última hora. Desta forma, parece-nos existir desencontros entre a forma como os professores organizam os tempos e espaços de suas ações e a forma como a escola prevê a participação deles em suas ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É unânime a ideia de que é importante planejar, a contradição está no sentido dado ao planejamento, os professores vêm o ato de planejar como estratégia de controle de tempo e dos alunos em sala de aula, a concepção de organização evidente nas falas não inclui a previsão e elaboração de



materiais, estabelecimento de relações entre os conteúdos, as estratégias de ensino, as aprendizagens esperadas e as características dos alunos.

Pudemos constatar que os professores ainda dão muita ênfase ao conteúdo e as prescrições da escola, ao invés da qualidade dos mesmos, limitando-se na hora de planejar e realizar atividades que fogem a estas prescrições. O fato da grande maioria dos professores não terem autonomia e voz dentro da escola compromete a capacidade de diversidade e inovação nos planos de aula. Dessa forma a docência torna-se uma atividade automática e deixa de ser flexível e interativa, características principais do TD.

Percebemos que a escola (direção, vice-direção, equipe pedagógica e professores) interfere de forma significativa na vida profissional dos professores, prevendo ações escolares para o apoio pedagógico e a participação em reuniões administrativas para a resolução de problemas relacionados à escola, tirando o espaço do professor planejar. As ações se articulam de forma desintegrada por área do conhecimento, pois muitos professores relataram não estar havendo ou não ter sucesso a integração por área na hora de planejar, logo constatamos que as ações realizadas em sala de aula também são comprometidas. Identificamos conversas informais entre os professores da mesma disciplina, no intervalo, no corredor se dá esta troca de informações, mas apenas isso.

Os conflitos entre professores e desencontros pelo fato de trabalharem em mais de uma escola para terem um salário digno são os principais fatores interferentes no planejamento integrado. Esse fato nos chamou atenção porque o planejamento integrado por área do conhecimento deveria ser algo positivo e tem o propósito de melhorar a qualidade do planejamento interdisciplinar.

A escola é o principal norteador dos planejamentos, pois cobra dos professores os conteúdos a serem trabalhados assim como os alunos também, já que visam entrar no ensino superior, com o aumento significativo da entrada de jovens nas universidades e os professores tendem a ser mais cobrados.



REFERÊNCIAS

SANTOS, Maria Eliza. *Elementos Constitutivos do Trabalho Docente em uma Escola Pública de Educação Básica*: Prescrições, Atividades e Ações. 2011.342p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS. 13 dez 2011.

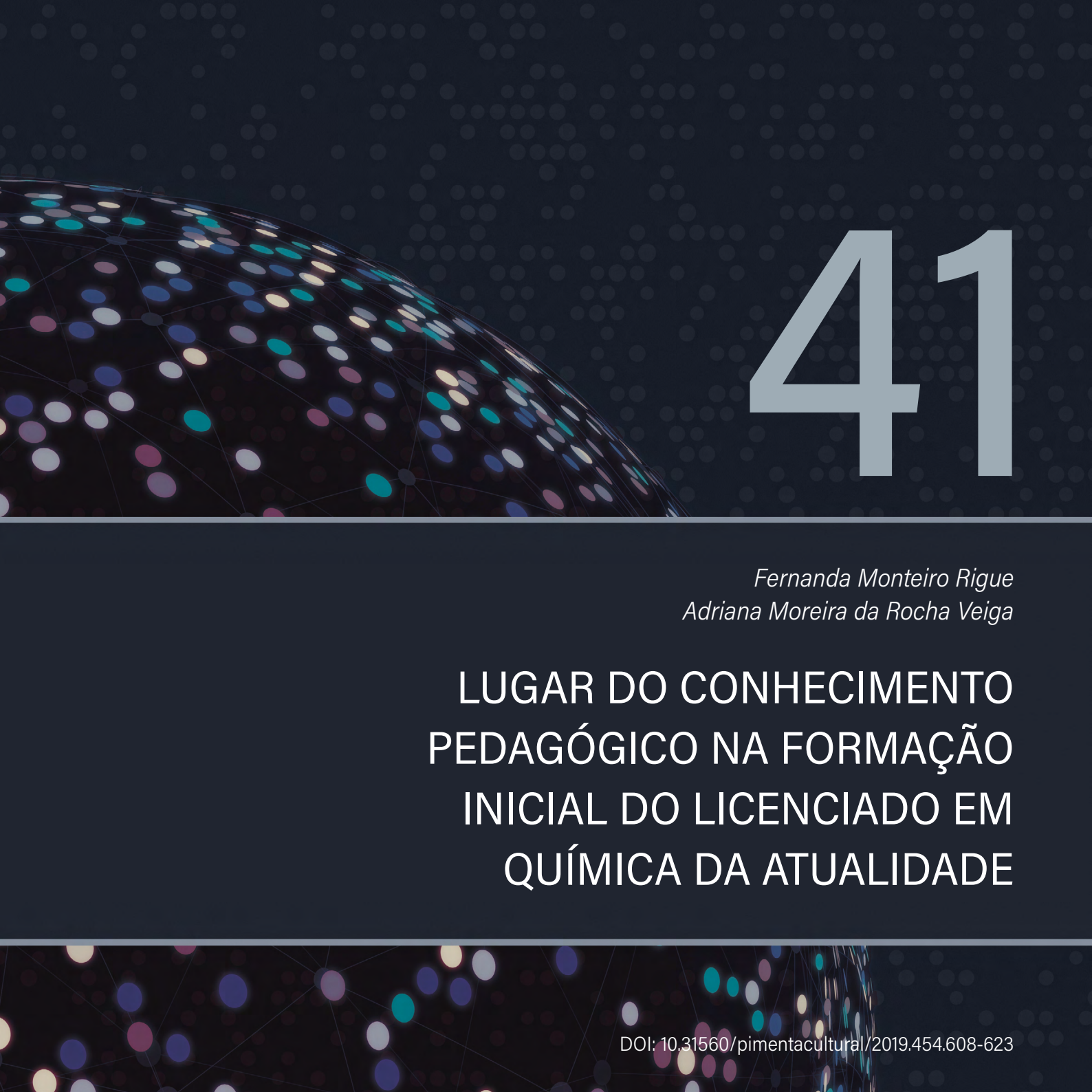
SAUJAT, Frédéric. *O trabalho do professor nas pesquisas em educação*: um panorama. In: MACHADO, Anna Raquel (org.). *O ensino como trabalho*: uma abordagem discursiva. Londrina/BR: Eduel. (2004) cap.1, p.21. ISBN 85-7216-423-5.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude: (2012). *O Trabalho Docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis/BR: Vozes.. p.317.ISBN 85.326.3165.7. [Obra original: Le travail des enseignants aujourd'hui- elements pour une théorie de l'enseignement comme profesion d'interaction humanaines](2000).

TERRAZZAN, Eduardo, Adolfo Projeto de Extensão desenvolvido pelo Gepi INOVAEDUC: *Ações extensionistas de assessoramento ao sistemas de ensino na organização e desenvolvimento do trabalho escolar - AEA*. Santa Maria/BR: Gabinete de Projetos/Núcleo de Educação em Ciências, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Mar. 2010 – Dez. 2010. (Edital FIEIX nº 02/2010) – Relatório Técnico Final, (2010).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.





41

*Fernanda Monteiro Rigue
Adriana Moreira da Rocha Veiga*

LUGAR DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO INICIAL DO LICENCIADO EM QUÍMICA DA ATUALIDADE

INTRODUÇÃO

Remeter⁷¹ o pensamento ao que seria a historicidade dos cursos de Licenciatura no Brasil permite atentar para a multiplicidade de aspectos e elementos que cercam a complexidade da formação de professores como um todo. Com base no interesse pelo exercício de pensar não a origem, mas as proveniências, condições de emergência que permitem o aparecimento desses cursos, é que se faz possível realizar um empenho para acessar estudos já desenvolvidos na historiografia relacionados à temática, com o intuito de olhar para aquilo que eles não dizem e não deixam explícito. Melhor dizendo, atentar para indícios e/ou resquícios que ficam, para além da pretensão de contar uma história ‘maior’, mas sim com o propósito de olhar para algo ‘menor’, acidental e improvável.

Com esse direcionamento, atentamos para o texto produzido por Leda Scheibe (1983), intitulado “A formação pedagógica do professor licenciado: contexto histórico”. Com base na leitura deste texto enfatizamos o argumento da autora em relação ao surgimento da Didática, por meio do Decreto n. 19.851/1931, no que se refere à especificidade da Licenciatura em detrimento à formação do bacharel⁷². Nessa perspectiva, é possível constatar que existiam cursos com caráter ordinário e fundamental, seguidos por um curso de Didática, o qual conferia ao bacharel o grau de Licenciado. Segundo Scheibe (1983):

O curso de bacharelado tinha a duração de 3 anos e o de didática, 1 ano. Este último incluía as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Mas é interessante notar que, embora o bacharelado tivesse duração inferior à Licenciatura, era ele que conferia maior distinção e, portanto, era preferido. Há nisto uma contradição evidente e que só pode ser compreendida dentro de um contexto mais amplo da visão educacional da época (p. 32).

71. Esta pesquisa tem apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio do recebimento da Bolsa de Demanda Social.

72. Até então não existia nenhuma formação específica destinada ao preparo de professores no Brasil, apenas a formação superior em caráter de Bacharel.



Nesse sentido, voltar o olhar para o contexto educacional da época a que se refere Scheibe, nos permite remeter ao período brasileiro conhecido como Vargas⁷³, onde esforços foram empreendidos para que o país fosse colocado de uma vez por todas nos holofotes internacionais, tanto no campo da economia, quanto da política e da educação. Para tanto, uma série de reformas educacionais foram implementadas, bem como a necessidade da emergência da formação de profissionais para atuarem em universidades e escolas. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) emergja com força em 1961 e posteriormente em 1971, o aparecimento de aspectos, embora discretos, das Licenciaturas, se materializam ainda em meados da década de 50 e 60.

Evidenciamos, nessa tônica, que os cursos de Licenciatura no Brasil emergem posteriormente à existência de cursos de Bacharelado, produzindo na nossa concepção, uma relação de dependência aos conhecimentos e especificidades cunhadas no Bacharelado. Olhar para essa relação, de um modo ou de outro, pode ter interferido ou ainda interferir no modo como as Licenciaturas se articulam na atualidade.

Entendemos ser importante que naquele contexto de que trata Scheibe (1983) “[...] a formação pedagógica possuía caráter acadêmico, sem vinculação com o sistema educacional em que deveria atuar” (p. 36), o que é condicionado a quase inexistência de uma rede de escolas no território brasileiro da época, tendo em vista que apenas pequena porção da população tinha abertura para tal. Essa situação muda principalmente com a criação da LDBEN nº 5692 de 1971, quando se dá corpo e condição para o aparecimento e o aparelhamento de uma rede de instituições de ensino escolarizadas no Brasil, na medida em que o Estado se torna aquele com poderes legitimados para tal e operacionaliza as Diretrizes para o ensino de 1º e 2º grau. Nesse sentido:

73. Refere-se ao período que Getúlio Vargas ocupou a presidência do Brasil.



A Química, quando é convidada a compor o universo de disciplinas do currículo mínimo nacional, na LDBEN de 1971 torna-se Ensino de Química para 'todos e cada um'. Para atender a essa disciplina no contexto de uma rede de escolas, exige-se a formação básica de profissionais para atuarem nesses espaços. A escolarização coloca a multiplicidade e a riqueza dos conceitos da Química no rol de conteúdos básicos a ser vencidos pelo especialista da docência – o professor de Química – em carga-horária determinada. A emergência da Química como ciência cujos conteúdos devem ser ensinados a todos os jovens do país implica na sua necessidade para formação dos professores responsáveis pelo ensino desses mesmos conteúdos. A ascensão da Química como conteúdo obrigatório, no seio das investidas de 'tecnificação' do Ensino Médio, é coextensiva à abstração matemática de seus conceitos e ao desinvestimento de uma série de outros saberes que poderiam interessar ou importar a esses mesmos jovens. (RIGUE, 2017, p. 119-120).

Com isso, a prática compulsória por meio da materialização das disciplinas de “Metodologia do Ensino de 1º e 2º graus” e “Instrumentação para o ensino” nos cursos de Treinamento de Professores, como é o caso do Centro de treinamento para professores de Ciências do Rio Grande do Sul (CECIRS), criado em 1965, tendo o nome modificado em 1979 para “Programa de Treinamento para Professores de Ciências do Rio Grande do Sul” (PROCIRS). Estes operaram em caráter de emergência, visto que se tratava de uma prerrogativa para inserção, no Brasil, de cursos dessa natureza (como reflexo da criação de uma rede de escolas públicas), ao passo que a LDBEN já havia sido materializada, permitindo dizermos que:

As licenciaturas têm operado de um modo geral, pela redução do trabalho educacional ao emprego de técnicas didáticas de ensino de conteúdos. Operam, portanto, um Ensino de Química que se atualiza como seqüências de tarefas e que tornam cinzentas e ressecadas as aprendizagens que afastam, com isso, os jovens de um conhecer com vontade. (RIGUE, 2017, p. 120).

Assim, tendo em vista este breve recorte acerca dos cursos de Licenciatura no Brasil, em especial a Licenciatura de Química, propomos, neste artigo, problematizar o lugar que as disciplinas de formação pedagógica têm ocupado nos cursos de formação inicial de professores de Química na atualidade, sob análise do que apresenta um documento importante em nível nacional acerca de orientações para a organização dos cursos.

Para isso empreendemos um olhar analítico para a noção do discurso presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química



(DCN) (BRASIL, 2001), bem como em uma produção escrita de estudantes licenciandos em Química, matriculados em uma disciplina de Didática da Química II de uma Universidade Federal brasileira, sob o aspecto dos conhecimentos que os mesmos possuem acerca da produção do Ensino de Química no Brasil.

Esse olhar para o discurso está em consonância com a noção de discurso de Michel Foucault (2009), onde este trata de “[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (p. 132), os quais, na concepção de Alfredo Veiga-Neto (1996) “[...] se distribuem difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em casa lugar, e, a partir daí, construir subjetividades” (p. 55).

DIRETRIZES CURRICULARES: O QUE NOS DIZEM?

As letras, unidas formam palavras e, tornadas palavras, compõem frases, produzem discursos. É importante instrumento para a construção de modos de conceber o sujeito. Modos de ser mulher, modos de ser homem, modos de não ser mulher, modos de não ser homem, modos de ser cidadão, modos de ser estudante, modos de ser pesquisador, modos de ser professor. Quando esses discursos se tramam com a capacidade e o poder de proposição de normativas que são força para proliferação de diretrizes, eles operam reverberando redes discursivas e representações identitárias de ser sujeito.

Uma diretriz, muito além do que a palavra possa significar, dá corpo e autorização para que uma série de currículos e também ementas sejam produzidas nas instituições. Quando uma diretriz se materializa, uma série de outras coisas vem à tona com ela. Não se quer aqui, de forma alguma, impor juízo de valor acerca da existência de diretrizes, mas sim, pensar os atravessamentos destas na produção dos discursos, os quais, inseridos em contextos institucionalizados, também se produzem e são produzidos perante essa contingência.



Pensando nas diretrizes como importante influência para a produção dos modos de ser e de conduta do professor no Brasil, nos direcionamos para atentar às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química (BRASIL, 2001), possível por meio do parecer N.º: CNE/CES 1.303 de 2001. O documento conta com os seguintes eixos: Com relação à formação pessoal; Com relação à compreensão da Química; Com relação à busca de informação e à comunicação e expressão; Com relação ao Ensino de Química; Com relação à profissão. Apresentando também uma estrutura geral do curso, a partir de conteúdos curriculares básicos (Matemática, Física, Química), além de conteúdos específico-profissionais (desenvolvimento de competências e habilidades) e estágios e atividades complementares (direcionados para formação humanística, interdisciplinar e gerencial).

No início do referido documento é possível verificar um relatório inicial, que apresenta discursivamente uma nova realidade eminente, quanto ao desenvolvimento eletrônico e também à sociedade produtiva. Nesse sentido, pautado na concepção de universidade como responsável pela formação de intelectuais, o relatório trata da necessidade de reformulação no modo como se tem pensando esta no Brasil, por meio da promessa da necessidade de atender ao novo mundo emergente, com outros riscos e oportunidades. Com isso, problematiza os currículos existentes:

Os currículos vigentes estão transbordando de conteúdos informativos em flagrante prejuízo dos formativos, fazendo com que o estudante saia dos cursos de graduação com “conhecimentos” já desatualizados e não suficientes para uma ação interativa e responsável na sociedade, seja como profissional, seja como cidadão. (BRASIL, 2001, p. 01).

Tendo em vista essa crítica aos currículos existentes no início do século XXI, a aprovação das DCN advoga a emergência da produção de outro ‘modelo’ de curso superior, nesse caso a Licenciatura em Química, com a promessa de privilegiar “[...] o papel e a importância do estudante no processo da aprendizagem, em que o papel do professor, de “ensinar coisas e soluções”, passe a ser “ensinar o estudante a aprender coisas e soluções”” (BRASIL, 2001, p. 01). Com isso, o pontapé é dado para que o



estudante da licenciatura seja alguém estimulado, que participe de eventos, estágios, práticas extensionistas, entre outros, ao mesmo tempo em que seja capaz de solucionar problemas.

O modo como o relatório se coloca promete um novo currículo do Ensino Superior como horizonte indispensável para mudar o que eles chamam de paradigma da educação, pois, “Já não se pode aceitar o ensino seccionado, departamentalizado, no qual disciplinas e professores se desconhecem entre si” (BRASIL, 2001, p. 02). Nesse sentido, relacionam a qualificação científica a uma necessidade de atualização didático-pedagógica.

Como passo importante para dar corpo a essa diretriz, está a promessa idealizada de um futuro professor de Química, com base no que apresenta:

1.2 O Licenciado em Química deve ter formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da Química, preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química e de áreas afins na atuação profissional como educador na educação fundamental e média. (BRASIL, 2001, p. 04).

Essa personificação do que seria um bom professor de Química, elucida uma noção de profissional a ser formado. Dá lugar para um discurso de formação sólida, operando a partir do uso de adjetivações, sem, de fato, tornar palpável essas pretensões no âmbito prático. Por sua vez, é importante confessar que todas essas palavras reunidas soam muito bem. A promessa de um professor de Química com todos esses adjetivos, de certa forma tranquiliza.

As competências e habilidades esperadas de um licenciado em Química também são interessantes, como é o caso do eixo da formação pessoal, onde se acentua a necessidade de o estudante possuir um conhecimento de caráter sólido e abrangente da área da atuação, ao passo que domine técnicas básicas de uso de laboratórios. Agrega-se a essas competências: a capacidade crítica de analisar os próprios conhecimentos, assimilando conhecimentos científicos e/ou educacionais novos; refletir acerca da ética em seu contexto amplo. Acerca da assimilação dos conhecimentos



científicos e/ou educacionais novos, verifica-se que no discurso do documento a ciência e educação aparentemente encontram-se separadas/distintas, na medida em que o conhecimento científico não se enquadra no entendimento de conhecimento educacional, e vice-versa.

Ao passo que ainda se discorre sobre a necessidade de:

Identificar os aspectos filosóficos e sociais que definem a realidade educacional. Identificar o processo de ensino/aprendizagem como processo humano em construção. Ter uma visão crítica com relação ao papel social da Ciência e à sua natureza epistemológica, compreendendo o processo histórico-social de sua construção. Saber trabalhar em equipe e ter uma boa compreensão das diversas etapas que compõem uma pesquisa educacional. Ter interesse no auto-aperfeiçoamento contínuo, curiosidade e capacidade para estudos extracurriculares individuais ou em grupo, espírito investigativo, criatividade e iniciativa na busca de soluções para questões individuais e coletivas relacionadas com o ensino de Química, bem como para acompanhar as rápidas mudanças tecnológicas oferecidas pela interdisciplinaridade, como forma de garantir a qualidade do ensino de Química. Ter formação humanística que permita exercer plenamente sua cidadania e, enquanto profissional, respeitar o direito à vida e ao bem estar dos cidadãos. Ter habilidades que o capacitem para a preparação e desenvolvimento de recursos didáticos e instrucionais relativos à sua prática e avaliação da qualidade do material disponível no mercado, além de ser preparado para atuar como pesquisador no ensino de Química. (BRASIL, 2001, p. 06).

Com base nessas competências e habilidades é possível perceber a latente necessidade desse estudante de licenciatura e futuro professor estar conectado às rápidas mudanças tecnológicas, atreladas à interdisciplinaridade, como sinônimo para a garantia de que seria uma qualidade no ensinar química. Em relação à compreensão da Química, pensamos ser importante destacar o ponto que discorre “Acompanhar e compreender os avanços científico-tecnológicos e educacionais” (BRASIL, 2001, p. 06), o que se encontra articulado com o caso do discurso da formação pessoal apresentado acima, estabelecendo uma conexão entre os dois eixos.

Outro ponto importante na compreensão da Química está em “Reconhecer a Química como uma construção humana e compreender os aspectos históricos de sua produção e suas relações com o contexto cultural,



socioeconômico e político” (BRASIL, 2001, p. 06), o que demarca um lugar de destaque para a historicidade na formação do professor de Química.

No eixo que trata da busca de informação e à comunicação e expressão, é presença significativa: os dispositivos nas modalidades eletrônica e remota; saber ler textos científico-tecnológicos (também em outras línguas); a capacidade de saber escrever e avaliar materiais didáticos.

Já no eixo destinado ao Ensino de Química é preciso:

Refletir de forma crítica a sua prática em sala de aula, identificando problemas de ensino/aprendizagem. Compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos relacionados às aplicações da Química na sociedade. Saber trabalhar em laboratório e saber usar a experimentação em Química como recurso didático. Possuir conhecimentos básicos do uso de computadores e sua aplicação em ensino de Química. Possuir conhecimento dos procedimentos e normas de segurança no trabalho. Conhecer teorias psicopedagógicas que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem, bem como os princípios de planejamento educacional. Conhecer os fundamentos, a natureza e as principais pesquisas de ensino de Química. Conhecer e vivenciar projetos e propostas curriculares de ensino de Química. Ter atitude favorável à incorporação, na sua prática, dos resultados da pesquisa educacional em ensino de Química, visando solucionar os problemas relacionados ao ensino/aprendizagem. (BRASIL, 2001, p. 07).

A partir desses pontos é recorrente o interesse pela relação de ensino/aprendizagem, vinculados ao que seria ‘aplicação’ da Química na sociedade. O uso de computadores também se faz presente, o que se relaciona com as recorrências dos eixos anteriores.

No que diz respeito ao eixo que trata da profissão, destacamos: a consciência de importância da profissão e da tarefa educativa para o desenvolvimento social/coletivo e o exercício da cidadania; atuação no magistério; despertar do interesse pela ciência nos adolescentes; trabalhar com livros didáticos e paradidáticos criticamente; conhecer de forma crítica as problemáticas educativas do Brasil e do contexto educacional. Ao mesmo tempo, em que se estabelece nos conteúdos curriculares a relevância básica da Química, Física e Matemática, deixando os conteúdos específicos como conteúdos profissionais.



Segundo o documento, os conteúdos específicos “É a essência diferencial de cada curso” (BRASIL, 2001, p. 08), sendo também inseridos nos conteúdos “[...] os conteúdos da Educação Básica, consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio” (Idem, Id.). Os estágios, monitorias, participação em eventos, programas de caráter de extensão, encontram-se como atividades extraclasse.

Com isso, após atentar para noções importantes que compõem o discurso presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química (BRASIL, 2001), na próxima parte do texto atentaremos para a produção escrita de alguns estudantes matriculados em uma disciplina de Didática da Química II de uma Universidade Federal brasileira, sob o aspecto dos conhecimentos na produção do Ensino de Química no Brasil. É um esforço para ver como o discurso presente nas Diretrizes tem reverberado na formação dos estudantes de Licenciatura.

O QUE NOS DIZEM OS ESTUDANTES DE LICENCIATURA?

Na tentativa de estreitar a discussão, a produção escrita de dezesseis (16) estudantes de Licenciatura em Química, de uma Universidade Pública Federal Brasileira, nos serve de oportunidade para tensionar como os discursos criam condições de possibilidade para o modo como a formação inicial dos professores de Química tem acontecido. A questão disparadora para a produção escrita dos estudantes foi a seguinte: Como você acredita que tenha se dado a produção do conhecimento Químico e do Ensino de Química no contexto internacional e nacional?

Desses dezesseis (16) escritos⁷⁴, nessa oportunidade, elencaremos apenas alguns que permitem articular a presença, ou não, de temáticas

74. Os escritos dos estudantes estarão aqui assinalados variando da letra A até P.



relacionadas com uma historicidade do Ensino de Química como importante aspecto para a compreensão da Química, já que esse elemento se encontra em destaque para a formação humanística, interdisciplinar e gerencial do professor de Química.

Com base no escrito do Estudante A, o mesmo remete *“Como a química está em tudo, o ensino dela deve ter surgido como uma fonte de conhecimento aos demais estudantes”* (Estudante A), ao passo que em seguida escreve *“Nunca me fiz tais perguntas, não havia interesse sobre como surgiu o ensino de química, até então não queria licenciatura, foi que o estágio de ciências me fez mudar”* (Estudante A). Atentando para a produção escrita do Estudante A, chegamos imediatamente à percepção de que além do licenciando estar, apenas agora, interessado em cursar a licenciatura em Química (o que aponta um fator importante e de recorrência nos cursos dessa natureza), ele direciona uma historicidade do Ensino de Química ao que chamaríamos da mera transmissão de conhecimentos científicos. Ao passo que, demonstra uma falta de interesse em dar conta das disciplinas de caráter pedagógico e da própria licenciatura como um todo. O que é modificado, apenas, quando o mesmo cursa Estágio de Ciências.

Levando isto em conta, o escrito do Estudante B discorre o seguinte escrito *“O ensino de química, embora desperte meu interesse, não me traz nomes relevantes que eu possa citar, ou mesmo marcos históricos que me sejam claros”* (Estudante B). A escrita do Estudante B demonstra a inexistência de marcas dessa historicidade do Ensino de Química em sua formação, o que pode ter sido ocasionado por diferentes atravessamentos, os quais, podem dizer respeito tanto ao que o estudante vivencia (ou deixa de vivenciar) no curso de formação, quanto às questões que dizem respeito a sua própria subjetividade.

Como também apresenta o Estudante C:

Do ponto de vista acadêmico, por ser um aluno vinculado a um curso de Licenciatura, sinto ausência de uma abordagem profunda sobre a produção científica no campo da pesquisa em ensino de Química. Noto um curso avan-



gado na produção do conhecimento nas quatro áreas principais da Química: Orgânica, Inorgânica, Analítica e Físico-Química. Porém, sinto um profundo abismo no que se refere às disciplinas que poderiam realizar uma abordagem profunda sobre questões atreladas ao desafio de se ensinar química, suas teorias da aprendizagem e suas relações com a sociedade. (Estudante C).

O escrito do Estudante C apresenta um descontentamento quanto a inexistência de um olhar atento no campo do Ensino de Química. Menciona os avanços na produção do conhecimento que a Química Orgânica, Inorgânica, Analítica e Físico-Química tem produzido no curso, o que não necessariamente diminui o abismo existente entre conhecimento pedagógico e aprendizagem de conceitos específicos na formação.

Esse relato do Estudante C, se alia ao do *Estudante D*, quando reitera que “*O ensino da química tem lugar para acontecer nos estágios*”. Essa afirmação permite dizer que, na maioria dos casos, a atenção para quem forma esse futuro professor na universidade, no que tange ao professor que atua na licenciatura, não possui a atenção devida. Em muitos dos casos os estudantes da licenciatura frequentam as aulas das áreas específicas da Química, juntamente com os estudantes matriculados em Química Bacharelado e Química Industrial, o que inviabiliza um enfoque para as discussões inerentes ao professor em formação. Nesse sentido, pode-se dizer, que o relato do Estudante C e do Estudante D, dizem respeito à falta de direcionamento existente no curso, acerca do Ensino da Química.

Nos estágios os licenciados precisam atuar nas escolas, ensinando ciências e química para crianças e jovens. O que significa pensar que, tencionamentos e horizontes de possibilidades acerca do campo educativo, precisariam já ter tido um enfoque específico durante a formação (anterior aos estágios). O que permite pensarmos que, os escritos desses quatro estudantes de Licenciatura são indícios de uma falta de preocupação para com a questão pedagógica da formação desse professor, principalmente no que tange aos professores formadores que atuam em disciplinas de caráter específico da Química na Licenciatura.



Ao nosso ver, há uma mesma linha/tom que produz a escrita dos Estudantes A-B-C-D. Dizemos isso pelo fato de que os argumentos apontam para uma precariedade no que tange a afirmativa das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química (BRASIL, 2001), que apontam os conteúdos específicos da Licenciatura como essência diferencial de cada curso, o que, a partir dos escritos dos estudantes perde visibilidade no foco do trabalho nas Licenciaturas.

A falta de clareza quanto aos marcos históricos do Estudante B, atrelada à *“ausência de uma abordagem profunda sobre a produção científica no campo da pesquisa em ensino de Química” (Estudante C)*, aponta para um déficit no campo das disciplinas de caráter pedagógico. O que, de modo algum, coloca em foco ou problematização o trabalho pedagógico desenvolvido por professores destinados a atuarem em disciplinas dessa ênfase, mas, ao contrário, permite problematizar o quanto o discurso presente nas diretrizes produz contingências para o modo como as Licenciaturas tem, de fato, priorizado o processo de formação pedagógica na formação inicial do professor.

A atenção para os relatos dos Estudantes C e D também são indícios para pensar o quanto é necessário que os professores que atuam em disciplinas específicas da Química (Orgânica, Inorgânica, Analítica, Físico-Química), precisam estar fortemente engajados na perspectiva de que estão formando professores. Docentes que atuarão na escola básica e que, diferentemente dos estudantes de Bacharelado e Industrial, precisarão possuir repertório suficiente para tornar a Química acessível aos estudantes. Atuar como professor formador na Licenciatura, demanda uma postura, no mínimo, preocupada com esse fim.

De modo geral, todos os demais relatos dos estudantes se articulam dentro dessa ênfase. Demonstram a desconexão existente entre o que é ensinado nas disciplinas do curso e, o que é demandado para realizem nas escolas durante os estágios.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, estivemos preocupados em empreender um olhar analítico para o discurso presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química (BRASIL, 2001) em relação à produção escrita de alguns estudantes licenciandos em Química de uma Universidade Federal brasileira, no que tange o Ensino de Química.

Com este empreendimento, foi possível constatar que as disciplinas de formação pedagógica, no referido curso de Licenciatura em Química, ainda possuem pequeno impacto no modo como os estudantes à compreendem, na medida que pouco ou quase nada podem argumentar acerca da emergência de uma historicidade da Química enquanto ensino nas escolas. Isso vai em contramão ao que apresentam às Diretrizes de 2001, principalmente no que tange as competências e habilidades, no trecho já mencionado e que diz “Ter uma visão crítica com relação ao papel social da Ciência e à sua natureza epistemológica, compreendendo o processo histórico-social de sua construção” (BRASIL, 2001).

Ao passo que essas competências e habilidades, mesmo que demandem muito empenho de seus professores, aparentemente são tidas como ‘apêndices’ na formação oferecida nas disciplinas de caráter específico da área. O que produz, uma espécie de ‘abismo’ e ‘choque’ de realidade nos licenciandos, apenas nos estágios, quando os mesmos são convidados a ensinar ciências e química para crianças e jovens.

Assim, embora as Diretrizes tenham sido publicadas no ano de 2001, ainda há pouco impacto no modo como se tem pensado a emergência do Ensino de Química por parte dos estudantes matriculados em disciplinas de caráter pedagógico. Talvez esta realidade seja recorrente em outras Licenciaturas e sirva de importante consideração para que repensemos o modo como tem-se articulado a formação desses estudantes.

As problematizações que ficam reverberando a partir disso são as seguintes: As modificações nos currículos dos cursos, de fato tem impac-



tado na formação oferecida aos estudantes de Licenciatura em Química? O discurso presente nas Diretrizes, atravessa a produção de práticas de formação oferecidas nas Licenciaturas? É com esses questionamentos que ficam latentes após realização desse estudo que, ousamos considerar que o modo como às disciplinas encontram-se organizadas nos currículos de formação inicial dos professores de Química, tem dificultado significativamente o fortalecimento da noção de formação docente presente nas Diretrizes de 2001. Ao passo que isso se agrava expressivamente quando, a prática do professor formador, principalmente aquele da área específica da Química, encontra-se em dissonância com aquela que é empregada pelos professores da área didático pedagógica. Essa desarmonia afeta a formação dos docentes, tornando o território da Licenciatura em Química em um paradoxo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei n. 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química*. 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/130301Quimica.pdf>> Acesso em: 22 jan. 2018.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

SCHEIBE, Leda. A formação pedagógica do professor licenciado: contexto histórico. *Perspectiva*, Florianópolis, v.01, n.01, p.31-45, 1983. Disponível em meio digital: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8316>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.



RIGUE, Fernanda Monteiro. *Uma Genealogia do Ensino de Química no Brasil*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. *A ordem das Disciplinas*. 1996. *Tese* (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.





42

Eduarda Bassan Trindade
Guilherme Baumann Achterberg
Luciana Bagolin Zambon

IMPLICAÇÕES DAS ATIVIDADES REALIZADAS POR BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

INTRODUÇÃO

Costuma ser consenso atualmente, tanto na literatura da área de pesquisa em educação, como no campo das decisões sobre políticas educacionais, bem como nos discursos de gestores e de professores, a consideração da formação de professores como um dos pilares para a melhoria da qualidade da educação. Porém, sabemos que esse discurso costuma assumir diferentes perspectivas, a depender de seus interlocutores, o que tem provocado intensos debates no campo acadêmico e importantes disputas, entre decisores políticos e representantes da sociedade civil – organizações, associações, sindicatos de educadores – em torno de projetos de escola e de perfil de professor para o país.

Evitando as posturas que buscam atribuir aos professores toda a responsabilidade pelo trabalho escolar realizado – desconsiderando, dentre outros aspectos, questões relacionadas às condições de trabalho, à (des) valorização profissional, ao financiamento da educação, ao perfil de aluno, às desigualdades sociais, econômicas, culturais que adentram a escola – entendemos que há uma relevante e complexa relação entre professores qualificados e bem formados, preparados para encarar os desafios da educação, e os avanços necessários para a consolidação de uma escola que promova a formação humana ampla e integral de crianças e jovens.

Neste texto, nos ocupamos da discussão sobre a formação inicial de professores, focalizando nos processos de aprendizagem da docência a partir da participação de estudantes de licenciatura como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Iniciamos examinando, de forma breve, o processo de profissionalização da docência, tomando por base o modelo de análise da história



da profissão docente proposto por Nóvoa (1991). Ainda que contextualizado em Portugal e em Europa, é possível assumir que seu modelo também nos serve como referência para estudar a constituição da docência como profissão de um modo geral. Como bem lembrado pelo autor, longe de sugerir uma evolução linear do processo de profissionalização docente, pois se trata de um percurso repleto de lutas, conflitos, hesitações e recuos, seu modelo destaca características que foram relevantes para esse processo.

Historicamente, no contexto analisado por Nóvoa, bem como no Brasil, a função docente se constituiu como uma função secundária de religiosos, podendo-se dizer, então, que a gênese da profissão de professor tem lugar no seio das congregações religiosas. É a progressiva configuração de um conjunto de saberes, normas e valores específicos da atuação docente que vai afastando o trabalho docente de um mero conjunto de práticas e vai exigindo a atuação de pessoas que dediquem cada vez mais tempo e energia a essa atividade. É necessário, então, a dedicação específica à atividade docente, tornando-a uma ocupação principal.

O denominado processo de estatização do ensino (NÓVOA, 1991), ou seja, a intervenção do Estado, responsável por um processo de homogeneização dos diferentes grupos que atuavam como docentes, leva à exigência de uma licença ou autorização para ensinar. Isso contribui para a delimitação de um campo profissional do ensino, facilitando a definição de um perfil de competências técnicas, que serve de base para recrutar professores e para iniciar o delineamento de uma carreira docente.

A hegemonia da escola como instituição social responsável pelos processos educativos e sua expansão criam as condições para a valorização crescente do trabalho dos professores. Esse aspecto, ao lado do caráter especializado da atividade educativa, torna-se argumento para defender e exigir uma “formação específica especializada e longa” (NÓVOA, 1991, p.15), culminando na criação de instituições de formação de professores.

Esses aspectos-chave – trabalho docente como ocupação principal, licença para ensinar, exigência de formação específica – foram decisivos



no processo de constituição da docência como profissão. Porém, não se trata de processo encerrado e consolidado. Ao contrário, constitui-se como processo ainda em curso, permanentemente sofrendo disputas em torno de projetos mais conservadores ou mais progressistas, que oscilam entre maior ou menor autonomia docente e valorização profissional. Em resumo, a profissionalização da docência continua sendo um processo que passa constantemente por avanços e retrocessos.

Assumindo os mesmos aspectos-chave decisivos para a profissionalização docente antes mencionados, é possível encontrar situações que nos levam a questionar se ainda são válidos. Apenas para citar alguns exemplos: a docência como ocupação em tempo integral, importante fator que colaborou com a configuração de uma carreira docente, vem sendo abalada há algum tempo devido à pouca valorização salarial que têm os professores. Exemplo recente é a oferta de cursos rápidos de “formação de professores”, em instituições privadas, sob o pretexto, apresentado sem nenhum constrangimento em propaganda de uma determinada instituição, de a profissão docente servir como “bico” para aumento da renda dos trabalhadores. Outro exemplo é a ideia, ainda difundida, da docência como vocação ou sacerdócio (herança dos tempos em que a docência era ocupação secundária, vinculada à Igreja).

Portanto, podemos dizer que vivemos hoje verdadeiros projetos de desprofissionalização da docência. Isso fica explícito nos discursos da “feminização” da docência, de que os professores devem atender os mais “necessitados” e abandonados ou que devem fortalecer os ideais e valores do Estado, da Família e da Pátria. O processo de profissionalização fica cada vez mais distante na medida em que os educadores têm sido excluídos das posições de decisão (HYPÓLITO, 1999).

Especialmente em relação à formação de professores, a larga produção teórica sobre o tema vem tratando dos saberes necessários à docência, dos modelos de formação inicial de professores, da relação teoria-prática, das formas como devem ser realizadas atividades de iniciação à docência pelos licenciandos, dos formatos e das atividades pertinentes aos estágios, etc.



O século XXI trouxe mudanças com relação à construção de conhecimentos escolares e, conseqüentemente, à escola e à formação de professores. A progressiva abertura da escola a crianças e jovens oriundos das mais variadas situações sociais exige um novo projeto de escola, que atenda aos diferentes projetos de vida, tendo como norte a superação das desigualdades sociais. Por isso, a situação da escola se torna mais complexa, ampliando essa complexidade para a esfera da profissão docente. Nesse contexto, o professor já não pode mais ser visto como alguém que simplesmente domina conteúdos das disciplinas e a técnica para transmiti-los. Então, o modelo fundamentado na denominada *racionalidade técnica*, baseado no acúmulo de informações teóricas durante a formação básica para futura aplicação na prática, não atende as demandas atuais para a formação de professores.

Agora exige-se do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza. (MIZUKAMI, 2002, p. 12)

Nesse sentido, a aprendizagem para docência não pode ser encarada como tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnicas de transmissão. Trata-se, em vez disso, de uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. (MIZUKAMI, 2002)

Defende-se, então, que a formação é um processo contínuo, que se inicia na formação inicial, mas não se encerra ali. Trata-se de

[...] processos através dos quais os professores (...) se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26).

Essa perspectiva tem por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu



conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da formação básica. Portanto, a aprendizagem da docência depende de situações que proporcionem uma prática reflexiva competente para resolução de problemas (MIZUKAMI, 2002).

Atualmente, a compreensão aceita sobre docência é aquela que não fica restrita à tarefa de ministrar aulas, mas envolve um conjunto amplo de dimensões e atribuições. Conforme a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, o trabalho do professor extrapola a sala de aula na medida em que estabelece, além da atuação do professor na gestão escolar democrática:

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

Tal compreensão sobre a atuação dos professores, demanda um entendimento de que os saberes/conhecimentos necessários à docência também são amplos e variados, não restritos ao conhecimento sobre a matéria de ensino, mas envolvendo, conhecimentos pedagógicos, das ciências da educação, curricular, dos alunos e suas características, dos contextos e dos fins educacionais (SHULMAN, 1987).

Assim, para a formação de professores competentes para atuar na sociedade atual é preciso integrar os estudantes a diferentes atividades relacionadas à escolarização, acompanhando e vivenciando experiências relacionadas ao seu futuro trabalho profissional docente. Essa vivência não cabe somente aos tradicionais estágios, componente curricular que permanece nos cursos de licenciatura desde os modelos de formação de professores baseados no formato 3+1 (3 anos de formação teórica, muito próximas aos cursos equivalentes de bacharelado, e 1 ano de práticas).



Sabemos que, atualmente, nos cursos de licenciatura, mesmo com as reformulações iniciadas com as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação de professores (Resoluções CNE 1 e 2 de 2002), o contato dos futuros professores com situações reais de sala de aula ainda costuma ocorrer tardiamente, comprometendo a necessária relação teoria-prática.

Procurando atender alguns dos aspectos apontados, tanto na literatura como nas normativas legais para formação de professores, especialmente aquele que determina a necessária articulação entre Instituições de Educação Superior (IES) e Escolas na formação inicial de professores, foi criado, em 2007, o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pela portaria normativa nº. 38 de 12 de dezembro de 2007. Esse programa promove relações entre universidades e escolas, mediante a inserção de alunos de cursos de licenciatura em escolas, na condição de bolsistas de iniciação à docência, sob supervisão de um professor de educação básica e orientação de um professor da instituição de educação superior. Cada IES elabora um projeto institucional, composto por subprojetos por área disciplinar ou interdisciplinar, nos quais são promovidas e desenvolvidas as atividades de iniciação à docência.

Neste trabalho, nosso objetivo é identificar a importância das atividades desenvolvidas por bolsistas PIBID, do Subprojeto “Integrando Ciências Naturais na Educação Básica”⁷⁵, para a aprendizagem da docência e a formação inicial docente desses bolsistas. Mais especificamente: 1) caracterizamos as diferentes atividades realizadas pelos bolsistas em Escolas; 2) estabelecemos relações entre essas atividades e seus impactos na formação inicial; e 3) refletimos sobre as implicações do PIBID na aprendizagem da docência.

75. Este subprojeto, desenvolvido entre (03/2014 - 02/2018), fazia parte do PIBID Interdisciplinar da UFSM, com estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química.



METODOLOGIA

Para atingir o objetivo proposto, realizamos pesquisa qualitativa, que utilizou como fontes de informação documentos elaborados no âmbito do subprojeto PIBID/CAPES/UFSM em análise, no ano de 2017, a saber: relatório de atividades, quadros-síntese de observação de aulas, diários da prática pedagógica e notas de campo produzidos pelos bolsistas. Como instrumento de coleta de informações nesses documentos, realizamos análise a partir de um roteiro baseado nas intenções da pesquisa. Iniciamos pela leitura cuidadosa dos documentos e, posteriormente, identificamos os extratos pertinentes, os quais passaram por uma análise, mediante processo de *categorização temática* (GIBBS, 2009).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir do estudo realizado, defendemos que as atividades desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência (BID) foram muito importantes para sua formação inicial, na medida em que promoveram sua preparação para a docência desde o início do curso e ampliaram (às vezes até iniciaram) o debate sobre a construção do conhecimento, motivação na sala de aula, observação de aulas, práticas docentes e diários da prática pedagógica.

A fim de integrar os futuros professores com a realidade escolar, seu primeiro contato com as escolas se deu mediante estudo dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de escolas da Rede Escolar Pública Estadual de Santa Maria/RS. A partir do estudo teórico de textos de fundamentação sobre o tema (VEIGA, 1995; ÁLVAREZ et al, 2004), os bolsistas elaboraram um roteiro com aspectos básicos para PPP e procederam à análise desses documentos.

Posteriormente, foi elaborado um roteiro para coleta de informações mediante a Observação de Aulas, tendo como objetivo utilizar as observações como instrumento para aprendizagem da docência. A construção



deste instrumento se deu mediante estudo coletivo e amplo debate sobre a temática (REIS, 2011, ESTRELA, 1994, CARVALHO, 1987). O roteiro foi construído contemplando quatro focos: Ensino, Gestão da turma, Interação da sala de aula e Avaliação. Cada um deles apresentava não só indicadores e exemplos de evidências, mas também uma área destinada a comentários. O roteiro foi utilizado pelos bolsistas em três escolas de Ensino Médio e em cinco turmas do 1º, 2º e 3º Ano, nas quais foram observadas aulas de biologia, física ou química (conforme a área de formação de cada bolsista).

A partir dos instrumentos elaborados pelos bolsistas, eles constataram, em suas análises, que os docentes possuíam domínio do conteúdo a ser ensinado, porém, não costumavam motivar os estudantes, porque mesmo havendo possibilidade para utilização de instrumentos avaliativos e recursos didáticos variados, isso não ocorria. Sobre a Gestão da Turma, os professores costumavam controlar o tempo das atividades em sala de aula e utilizavam frequentemente as normas de funcionamento da escola para chamar a atenção dos alunos. Na interação em sala de aula, percebem respeito mútuo e os momentos de conflitos entre professores e alunos são mediados de forma pacífica. No campo das Avaliações, realizada por meio de provas/testes, perceberam que os critérios não costumavam ser apresentados aos alunos de forma clara. Entretanto, nas notas de campo dos BIDs, é visível a percepção da não “culpabilização” dos professores pelo desempenho dos alunos, em função de limitações para o seu trabalho percebidas por eles, como falta de tempo e incentivo para o planejamento.

Com a realização das observações, foi possível elaborar atividades que levassem em consideração os aspectos observados e a realidade dos estudantes. As Atividades Didáticas (AD) elaboradas constituíam sequências didáticas elaboradas pelos bolsistas, nomeadas como Módulos Didáticos (MD). Esta sequência é estruturada segundo abordagem dos três momentos pedagógicos e utiliza a perspectiva da Resolução de Problemas como estratégia didática, segundo a qual cada atividade inicia com a apresentação de situações-problema que exigem dos alunos um esforço e uma postura ativa na busca de suas próprias respostas, estimulando maior auto-



nomia em relação ao aprendizado. Durante o ano de 2017, foram elaborados 6 MD⁷⁶. A partir da implementação desses planejamentos, os bolsistas elaboraram diários da prática pedagógica. Pela limitação de espaço para esse texto, selecionamos alguns trechos para comentário.

Conforme o trecho que segue, o bolsista constatou em seu diário algumas hipóteses construídas durante a observação de aulas, por exemplo, que os alunos em geral não são incentivados a se questionarem e resolverem problemas.

Foi perceptível que eles demonstraram mais interesse em fazer o experimento, demonstrando certa curiosidade sobre o que iriam fazer. Porém, eles tiveram dificuldades em compreender o que deveriam escrever na etapa das hipóteses. Penso que isso ocorreu principalmente porque eles não estavam “acostumados” a realizar esse tipo de reflexão, considerando que em minhas observações das aulas, eles nunca foram sequer incentivados a questionar o porquê de qualquer fenômeno.

Esse trecho permite evidenciar dois aspectos. Primeiro, em relação à metodologia didática utilizada, a qual se mostrou eficaz para dar conta de uma das necessidades percebidas durante as observações: a necessidade de motivar os alunos para as atividades e de torná-los mais ativos no processo de construção de seu conhecimento. Apesar disso, o bolsista reconhece que encontrou dificuldades, tendo em vista que se tratava de procedimento relativamente novo para os alunos, mais acostumados a uma postura passiva. O segundo aspecto que começa a ser apontado aqui é o da importância do diário da prática pedagógica dos bolsistas como um instrumento para sua aprendizagem e reflexão sobre a docência. A utilização do diário é importante na medida que permitiu reflexões sobre suas ações em sala de aula, bem como as atitudes e comportamentos dos estudantes.

76. Assuntos dos MD: Educação para o trânsito (Física), Ecologia (Biologia), Ligações Químicas (Química), Qualidade do Ar (Biologia), Transportes que nos mantêm vivos (Biologia) e Tratamento do Água (Química). No total foram construídas 40 AD, baseadas em 10 recursos didáticos diferentes, a saber: Experimentos (8), Vídeos (8), Exposição do Professor (7), Texto de Divulgação Científica (6), Ferramenta Digital (3), Mapa Conceitual (1), Modelo/modelagem (1), Questões Prévias (4), Analogias (1), Problemas/questões (1)



Em outro DPP, o BID traz elementos que apontam que sua formação e aprendizagem da docência ocorrem também no nível reflexivo e prático, se consolidando na ideia da práxis. Ele afirma perceber as relações entre o que a literatura apresenta e o que a prática educativa possibilita.

Estar atento às realidades dos alunos, a suas condições socioculturais e econômicas, às suas vivências e emoções exige muito. Exige muita reflexão, muita empatia. Exige olhar o processo de ensino/aprendizagem não mais como algo vertical e onde apenas o professor é ativo. Hoje, enquanto meus alunos demonstravam a indiferença e a necessidade de ir para suas casas e simplesmente descansarem, pensei em tudo isso. Pensei na teoria que li e discuti há poucas semanas com meus colegas. Pensei em como colocá-la em prática.

Esse trecho aponta que o BID começa a perceber, a partir de sua própria vivência, que a docência é uma atividade complexa e que extrapola a realização de atividades didáticas, mas envolve, por exemplo, a motivação dos alunos, que tem relação com a realidade em que estão inseridos fora da escola. Constata-se, também, a importância da relação entre teoria e a prática na formação de professores. O BID percebe na inter-relação desses dois elementos (os estudos e debates com os colegas e as práticas que vivencia com seus alunos) uma necessidade de, tanto problematizar a teoria, como encontrar alternativas na prática didática que permitam uma aproximação com ela. Também destacamos a necessidade de, desde a formação inicial, preparar os professores para o necessário diálogo e trocas de experiência com seus colegas.

Em seus diários, os bolsistas demonstram consciência de diversos campos da sua prática docente e descrevem tanto dificuldades como possibilidades que se concretizaram em suas aulas:

Outro detalhe que pude perceber: durante os diálogos que eu tenho com eles, eles respondem e conseguem seguir certa linha de raciocínio comigo, conseguem responder os questionamentos de forma clara e correta; porém na hora de registrar por escrito, quando pedi para elaborarem a síntese, eles ficam mais nervosos e não conseguem se expressar direito, acabam trocando palavras e conceitos.

[...] a turma pareceu bem agitada e isso me deixou com um pouco de dificuldade ao gerir a turma, então pensei que seria melhor ir até cada um dos grupos ao passar as orientações. Assim consegui verificar se estavam entendendo os passos e sanar dúvidas.



Nesses trechos, é possível perceber que os BID constatarem as dificuldades que seus alunos possuem e começam a sentirem-se capazes de criar suas próprias estratégias e possibilidades para resolver esses dilemas. No segundo trecho, o professor em formação encontra uma situação desafiadora com relação à gestão da classe. Trata-se de uma aprendizagem que dificilmente seria construída pelo licenciando apenas a partir do estudo teórico de textos, evidenciando assim a relevância da experiência em sala de aula para construção de saberes docentes. A literatura já evidencia que há saberes que só se formalizam e se consolidam na prática: são saberes experienciais. Os licenciandos precisam passar por um conjunto amplo e diferenciado de oportunidades reais para iniciar a constituição desse tipo de saber.

Após as observações os alunos perguntaram muita coisa, fiquei feliz que todos se levantaram e foram até a mesa no centro da sala para observar e perguntar o que era tudo aquilo. Com o maior prazer expliquei, que no pote havia musgos (Briófitas), samambaias (pteridófitas), gramíneas e inços em geral. Além de o chão estar com um aspecto úmido. Todos anotaram, tiraram fotos para comparar com a próxima observação que será dia 25.jan.2018.

Em suas reflexões, os BID trazem alguns elementos, julgados importantes e relevantes, sobre suas atividades. No trecho acima, fica evidente que a motivação dos alunos com a atividade refletiu na motivação do próprio professor que, automaticamente, sanou as dúvidas dos alunos.

As atividades foram realizadas no tempo planejado, embora com alguns obstáculos como períodos reduzidos, a greve dos professores estaduais, o que desmotivou os alunos e professores. Além disso, percebemos que a cultura escolar caracterizada como tradicional, pautada por uma passividade dos alunos, limitou a atuação deles, muitas vezes pouco acostumados a uma participação mais ativa nas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos resultados obtidos, é possível perceber que o PIBID promove nos estudantes de licenciatura a aprendizagem da docência na etapa da formação inicial, na medida em que inicia a inserção deles no



ambiente escolar desde o início do curso, além de estabelecer um contato direto com diversos conhecimentos relacionados à educação e à docência. Sabemos que o histórico dos cursos de licenciaturas aponta que ainda existem demandas a serem supridas em relação à formação de professores. O relato dos próprios BIDs reafirma isso, pois muitos afirmam que começam a perceber nos seus cursos a ausência de diversas disciplinas e espaços sobre o campo das ciências da educação.

Os estágios curriculares geralmente se localizam no final dos cursos e, mesmo com a inserção das práticas como componentes curriculares, o quadro de inserção dos licenciandos nas escolas ainda ocorre apenas no estágio. O PIBID, nesse contexto, possibilitou não só contato prático com experiências de docência, mas também uma vasta oportunidade de discussões e debates, que ainda não se consolidaram no currículo das licenciaturas. Alguns exemplos desses temas são: discussão sobre a realidade escolar, o papel da escola, os saberes docentes, relações entre motivação e aprendizagem, políticas públicas brasileiras para a educação pública. Embora alguns cursos já tenham disciplinas onde sejam apresentados esses assuntos, elas ainda são percebidas como insuficientes para abarcar a ampla formação pedagógica necessária para formação profissional do professor, especialmente nos cursos de licenciatura em análise no âmbito do Subprojeto em análise, que conta com bolsistas dos cursos de Ciências Biológicas, Física e Química.

A resolução desse problema não deve ser depositada sobre o programa PIBID, que não atinge todos os alunos. É necessária, então, uma ampla reestruturação dos cursos de formação inicial, que impacte sobre os currículos desses cursos. Ainda assim, é possível afirmar que esse programa consiste num primeiro passo para iniciar esse processo, desde que haja processos sistemáticos, locais e nacionais, de análise e avaliação do seu impacto na formação inicial de professores.

Na medida em que o PIBID contribui para a formação de professores, ele contribui para a construção da identidade docente dos bolsistas.



Os estudos, discussões, a práxis e a realização de atividades próprias da atuação docente projetam nos BIDs um processo de (re)construção da imagem que os mesmos têm sobre o que é ser professor na atualidade. A dinâmica do trabalho em grupo também possibilita aos bolsistas estarem preparados para trabalhar em conjunto com seus colegas, mantendo o diálogo e ampliando as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação. Assim, defendemos a docência como um trabalho coletivo. Para tanto, é necessário que experiências como essa, desenvolvidas por grupos de licenciandos, de diferentes áreas, sejam promovidas desde a formação inicial.

A produção de novas estratégias e metodologias de ensino surge na medida em que os bolsistas desenvolveram diferentes atividades com recursos didáticos variados, ou seja, tiveram contato com diferentes metodologias. Após cada aula, a elaboração de diários de sua própria prática permitiu aos bolsistas refletir sobre suas atividades e iniciar o processo de (re)pensar sobre sua prática e os contextos educacionais das escolas. Com isso, os BIDs, por meio das oportunidades proporcionadas no âmbito do Subprojeto PIBID em análise, perceberam que sua formação docente não se encerra no curso de licenciatura, mas é um processo construído ao longo da carreira. Por isso, percebem a necessidade de refletir sobre a sua prática, sobre as condições de trabalho, sobre o trabalho escolar e que é cada vez mais urgente motivar os alunos e ampliar as perspectivas sobre o trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, Manuel. Et al. *O Projeto Educativo da Escola*. Trad. Daniel Ángel Etcheverry Burguño. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília/BR: Diário Oficial da União, 09 abr. 2002, Seção 1, p.31. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf >. Acesso em: 01.nov.2018.



BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Brasília/BR. Diário Oficial da União, 04 mar. 2002, Seção 1, p.9. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> . Acesso em: 01.nov.2018.

BRASIL, Ministério da Educação. *Portaria Normativa Nº 38, de 12 de dezembro de 2007 - Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID*. Diário Oficial da União, 13 dez. 2007, Seção 1, p.39. Disponível em: < https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf> . Acesso em: 01.nov.2018.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. *Os estágios na Formação do Professor*. 2ª Ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1987

DELIZOICOV, Demetrio; ANGOTTI, José Andre; PERNAMBUCO, Marta Maria. *Ensino de Ciências: Fundamentos e métodos*. 2 Ed. São Paulo, Editora Cortez, 2007.

ESTRELA, Albano: (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. 4.ed. Porto/PT: Porto Editora

MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GIBBS, Graham: (2009). *Análise de dados qualitativos*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre/BR: Artmed.

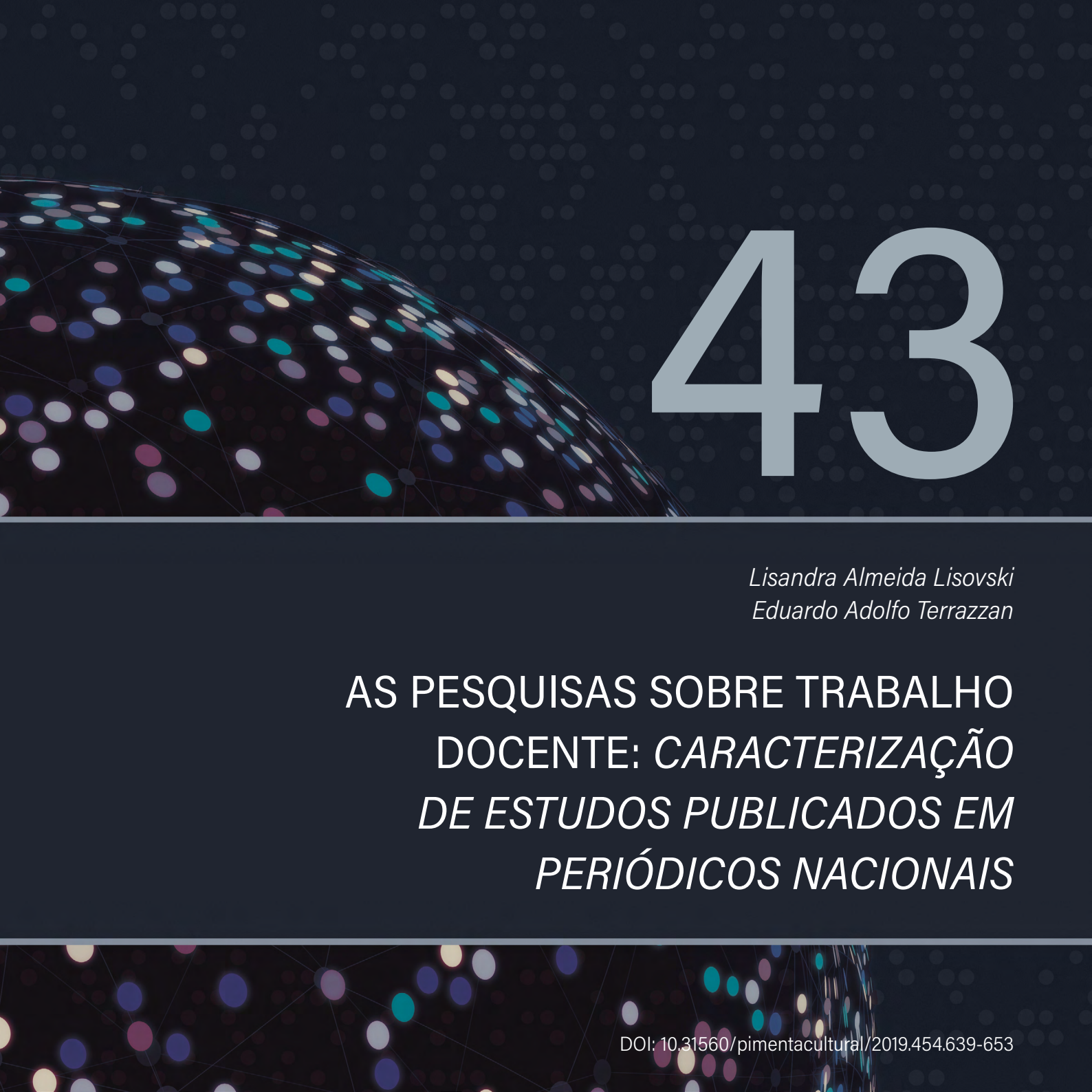
MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria de M. R. (orgs.): (2002). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos/BR: EdUFSCar.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Ilma Passos Alencastro Veiga, Maria Isabel da Cunha (org.) - Campinas, SP: Papirus, 1999.

SHULMAN, L. S. *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 57 (1), 1987, p. 1-22.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola*. Uma construção possível. Ed 23. São Paulo/ BR: Papirus Editora.1995.





43

Lisandra Almeida Lisovski
Eduardo Adolfo Terrazzan

AS PESQUISAS SOBRE TRABALHO DOCENTE: *CARACTERIZAÇÃO* *DE ESTUDOS PUBLICADOS EM* *PERIÓDICOS NACIONAIS*

INTRODUÇÃO

Sabemos que a natureza do trabalho do professor é intelectual e o seu produto final é um “bem” imaterial. A intelectualidade do trabalho do professor deve-se ao fato de ser um trabalho cognitivo, baseado no tratamento de diversas informações, em que utiliza material simbólico (programas, livros, apostilas, manuais...). Dentre as finalidades do Trabalho Docente está a pretensão de permitir a construção de conhecimentos, auxiliar a produção da existência humana, desenvolver a autonomia/emancipação, formar valores, auxiliar na aquisição de cultura.

Dessa forma, concordamos com Tardif; Lessard (2013, p. 35), quando afirmam que “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar das ações dos professores”, influenciando e condicionando a própria natureza do Trabalho Docente.

Os estudantes são sujeitos vindos de diferentes contextos socioeconômicos, culturais, carregados de crenças e valores, com diferentes interesses, desejos e sonhos. Cada estudante tem seu tempo e ritmo de aprendizagem. Assim, os professores precisam constantemente motivá-los a participarem das atividades propostas em sala de aula, além de estimularem a aprendizagem.

Na sala de aula, acontecem interações significativas (e não apenas de comportamentos físicos ou processos de tratamento de informações). Segundo Tardif e Lessard (2013, p. 72),

[...] essas interações procedem de significações e interpretações elaboradas constantemente pelos atores para compreender a ação dos outros e torná-los compreensíveis aos outros. Multiplicidade, simultaneidade, imediatez, rapidez, imprevisibilidade, visibilidade, historicidade, interatividade e significação constituem, portanto, as muitas dimensões presentes nas tarefas dos professores com os alunos.



Essas dimensões só ocorrem porque o Trabalho Docente atua com o coletivo humano, porque ocorre a interação entre os sujeitos, sejam elas entre professor-estudante, estudante-estudante ou professor-professor.

Dessa forma, o Trabalho Docente não fica limitado ao trabalho realizado em sala de aula, ao ensino. Amigues (2004, p. 39) afirma que o trabalho do professor não é uma atividade individual, limitada à sala de aula e às interações com os estudantes, atividade que se praticaria sem ferramentas e fora de qualquer tradição profissional.

O Trabalho Docente é constituído por uma complexidade de tarefas a serem cumpridas, dentre elas: o ensino, o qual trataremos como “Trabalho Didático”. Esse envolve o planejamento (em diferentes níveis de abrangência, de forma individual e coletiva, a preparação e a elaboração de materiais didáticos e atividades, a correção de tarefas), o “dar aula” e a avaliação.

Acreditamos que também fazem parte do Trabalho Docente ações que envolvam: participação da gestão da escola; formação continuada; supervisão de estágios curriculares supervisionados de futuros professores; acompanhamento e suporte de professores principiantes; desenvolvimento de pesquisas; atendimento de alunos, pais, mães ou responsáveis legais pelos estudantes; participação em colegiado ou conselhos; preenchimento de documentos (diários de classes, pareceres sobre os estudantes); envolvimento em promoções, festas ou comemorações organizadas pela escola; etc.

Essas outras atividades não são simplesmente complementares ao ensino, mas constituem e impactam tanto na carga-horária efetiva dos professores, quanto na jornada de trabalho, tornando-a complexa. Se todas essas atividades listadas anteriormente, assim como outras não mencionadas fazem parte do Trabalho Docente, precisam ter espaço na carga-horário de trabalho, pois caso contrário, ocorre a intensificação do Trabalho Docente, bem como, a sua precarização.

O trabalho didático é parte integrante do Trabalho Docente, é ele que caracteriza a profissão e, para qual todas as outras atividades profissional se



voltam. No entanto, os professores são contratados com carga horária de trabalho voltada exclusivamente para o trabalho didático. Com isso, as demais atividades realizadas pelos professor ocorrem fora do seu horário de trabalho e não são remuneradas. Dessa forma, a maioria das Redes de Ensino incitem no desenvolvimento de políticas educativas que consideram o professor um profissional que trabalha apenas quando está “dando aula” ou planejando-as.

Segundo Gama e Terrazzan (2012), as atividades realizadas pelo docente, na organização e realização de seu trabalho, evidenciam o caráter subjetivo e singular das ações individuais que, diante de dado contexto, de situações adversas e de um quadro prescritivo, tem que contingenciar seus saberes e recursos, enquanto trilham novos caminhos para atuar frente à variabilidade das situações vividas.

Assim, urge a necessidade de desenvolvimento de pesquisas que busquem compreender o trabalho do professor em sua singularidade, em situações reais, que ultrapassem a dimensão do trabalho didático, mas que considerem como parte de uma trabalho maior e mais complexo e, que privilegiem a compreensão do trabalho “real” dos professores.

Frente a essas considerações, objetivamos, com este trabalho, apresentar parte do Estudo de Revisão de Literatura sobre o “Trabalho Docente de Professores que atuam na Educação Básica, caracterizando o foco e as intenções de pesquisa da produção acadêmico-científica veiculadas em periódicos brasileiros.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Para caracterizar a produção acadêmica publicada em Periódico Acadêmico Científico (PAC) sobre Trabalho Docente de Professores que atuam na Educação Básica, selecionamos os artigos publicados em PAC nacionais classificados no estrato Qualis como A1, nas áreas de Educação e Ensino, conforme listagem do Qualis/CAPES 2014. Também optamos por analisar apenas os PAC disponíveis para consulta em versão on-line.



Para realizar a pesquisa nos artigos, entramos no site de cada PAC, acessamos todos os números e volumes disponíveis e abrimos todos os artigos publicados. Realizamos a leitura cuidadosa do título, do resumo e das palavras-chave com o objetivo de identificar a presença do termo de busca.

Na sequência, realizamos o download de cada artigo que continha o termo de busca e atribuímos-lhes um código. Do total de 19.747 artigos consultados, encontramos o termo de busca em apenas 189, o que corresponde a aproximadamente 0,95% do total de artigos publicados nos PAC. Finalizada a etapa de seleção dos artigos, realizamos uma nova leitura do título, do resumo e das palavras-chave dos 189 artigos selecionados. Essa leitura teve como intuito identificar o foco de pesquisa de cada artigo. Seguindo esse critério, dos 189 artigos selecionados, apenas 23 constituíram a amostra de análise.

Para organizar e tratar as informações coletadas dos artigos acadêmico-científicos, utilizamos um quadro composto por 10 itens, a saber: 1) Temática de estudo/Pesquisa e Foco de pesquisa; 2) Relevância e pressuposto; 3) Aportes conceituais referenciados; 4) Intenções de pesquisa (objetivo de pesquisa, problema de pesquisa e questões de pesquisa); 5) Aportes metodológicos referenciados; 6) Fontes para/de coleta de informações e instrumentos para/de coleta de informações; 7) Recortes e amostras; 8) Processo de coleta e tratamento das informações; 9) Evidências, constatações e resultados; 10) Conclusões. Para cada artigo acadêmico-científico que compõe a amostra, foi preenchido um quadro.

ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

O primeiro item analisado foi o foco da pesquisa. A indicação do foco de pesquisa torna-se fundamental para dar clareza ao “objeto de estudo”, mostrando sua originalidade e/ou singularidade do estudo realizado.

Dos 23 artigos científicos analisados, o foco de pesquisa está presente de forma explícita em apenas 06. Dos outros 17 artigos, essa infor-



mação foi retirada do objetivo do trabalho ou de partes que compõem a introdução. As temáticas de estudo/foco de pesquisa extraídas dos artigos analisados estão organizadas no quadro 1.

Quadro 1 – Temáticas de estudo/foco de pesquisa dos artigos analisados

ARTIGOS	TEMÁTICA DE ESTUDO/PESQUISA E FOCO DE PESQUISA
ART-004	Diferentes culturas que se cruzam na escola
ART-007	Condições de trabalho docente
ART-016	Tensões do Trabalho Docente na Educação Infantil
ART-017	Condições para a realização do Trabalho Docente no Ensino Fundamental
ART-018	A dimensão criadora dos saberes docentes mobilizados
ART-019	Modalidade de uso da internet por professores no ensino fundamental
ART-031	A escrita que ensina
ART-034	Organização da carreira e da profissão docente
ART-036	O trabalho do professor coordenador pedagógico
ART-067	Dispositivos de controle e suas interferências no Trabalho Docente de professores em início de carreira
ART-068	Impactos das políticas educacionais nos currículos e no trabalho docente
ART-069	Condições de trabalho dos docentes de escolas públicas brasileiras
ART-097	Gestão escolar e Trabalho Docente
ART-103	Trabalho Docente de uma escola pública de ensino fundamental
ART-111	Trabalho Docente em escola privada do subúrbio carioca
ART-125	Trabalho Docente de professores iniciantes
ART-136	Trabalho colaborativo como dimensão do trabalho coletivo
ART-138	Trabalho docente
ART-159	Influências do clima e prestígio escolar no Trabalho Docente
ART-160	Condições em que realiza o trabalho docente na Educação Infantil
ART-164	Impacto dos programas de intervenção sobre o Trabalho Docente de professoras de ensino fundamental
ART-172	Trabalho Docente com ortografia
ART-179	Elementos de caráter pessoal/individual que agem como inibidores e facilitadores da expressão criativa do professor

Fonte: Elaborado pelos autores.



Após extrair as temáticas de estudo/foco de pesquisa e realizar uma leitura criteriosa dos artigos, agrupamo-las em 7 categorias. Na categoria “Prática pedagógica⁷⁷” agrupamos os 08 artigos que abordavam elementos que envolviam, de alguma forma, a atuação do professor em sala de aula ou em situações de ensino e aprendizagem. Nessa categoria, foram reunidos os artigos ART-004, ART-016, ART-019, ART-031, ART-067, ART-159, ART-172 e ART-179.

A categoria “Condições de Trabalho Docente” envolveu os artigos ART-007, ART-069, ART-103, ART-111 e ART-160. As pesquisas produzidas, que originaram esses artigos, buscaram compreender e analisar as condições em que se realiza o Trabalho Docente dos professores das escolas.

Na categoria Política Educativa e Trabalho Docente agrupamos os artigos científicos ART-017, ART-068, ART-125 e ART-164. Com exceção do artigo ART-017 que tinha como foco de estudo os impactos da implantação do ensino fundamental de 9 anos no trabalho docente dos professores, os outros 3 artigos tiveram como foco os impactos de Programas implementados por secretarias estaduais de educação no Trabalho Docente, bem como, no currículo das escolas.

Os artigos ART-036 E ART-097 tiveram como foco de pesquisa o processo de Gestão Escolar e do Trabalho Docente.

Já os artigos ART-018, ART-034, ART-136 e ART-138 tiveram como foco de pesquisa, respectivamente, os saberes docentes e Trabalho Docente, Organização da carreira e da profissão docente, Trabalho colaborativo e Clima de Escola.

Foi possível constatar que a maioria das pesquisas que compõem a nossa amostra tiveram como foco de estudo a prática pedagógica do professor, ou seja, focaram apenas uma parte do Trabalho Docente. Esses estudos relataram a atuação dos professores em sala de aula, mais espe-

77. Por “Prática pedagógica” compreendemos as atividades relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem. A prática pedagógica é uma parte do Trabalho Docente, mas de forma alguma, abarca a sua complexidade.



cificamente as situações que envolvem o ensino e a aprendizagem de conteúdos. Os extratos abaixo ilustram essa afirmação: Como explicitarei mais adiante, embora se reconheça nesse percurso, este estudo tem seu foco voltado para um aspecto de que pouco se ocuparam as pesquisas – a *escrita que se ensina* (SANTOS, 2010, p.447).

Os demais artigos discutiram fatores que podem interferir no processo de organização e desenvolvimento do Trabalho Docente, como por exemplo, a implementação de políticas públicas e a influência dos professores mais antigos sobre o trabalho de professores iniciantes. Seguem alguns extratos que exemplificam as afirmações:

Este trabalho resulta de uma pesquisa de mestrado em Educação, a qual investigou o trabalho docente de professores iniciantes por meio dos cadernos do Programa São Paulo faz escola, introduzido nas escolas públicas paulistas no ano de 2008, se tornando o currículo oficial do Estado no ano de 2010 (BARROS; AZEVEDO, 2016, p. 360).

O outro item analisado foi as intenções de pesquisa. Na caracterização das intenções de pesquisa, identificamos a finalidade principal do estudo, organizadas no quadro 2.

Quadro 2 – Intenções de pesquisa identificadas nos artigos analisados

ARTIGOS	INTENÇÕES DE PESQUISA
ART-004	Identificar em que medida a constituição de grupo colaborativo de professores de Matemática utiliza as tecnologias de informação e de comunicação em sua prática pedagógica.
ART-007	Descrever e analisar as mudanças advindas de um conjunto de leis aprovadas no segundo semestre de 2009, no estado de São Paulo.
ART-016	Compreender as tensões encontradas nos desdobramentos do trabalho que se realiza na Educação Infantil.
ART-017	Discutir como a implantação do ensino fundamental de nove anos pode afetar as condições de trabalho do professor, e ainda, produzir formas de intervenção educativa.
ART-018	Evidenciar a dimensão criadora dos saberes docentes mobilizados por uma professora alfabetizadora.



ARTIGOS	INTENÇÕES DE PESQUISA
ART-019	Conhecer que tipo de navegação na internet os professores propõem a seus alunos? Identificar a tipologia de modalidades de uso da internet presentes na prática dos professores.
ART-031	Descrever e analisar práticas escolares em que a escrita é objeto de ensino, focalizando os modos com que ela se constitui nas formas do trabalho docente.
ART-034	Problematizar a carreira e o trabalho docente, em São Paulo, a partir da experiência e da trajetória da professora paulista Botyra Camorim.
ART-036	Analisar as principais resoluções publicadas no período de 1996-2010, bem como suas implicações para a organização escolar.
ART-067	Discutir os dispositivos de controle conservador e suas interferências no processo de trabalho de professoras em início de carreira.
ART-068	Entender as mudanças que atingiram o trabalho docente nas séries iniciais, no bojo das políticas de reforma educacional das décadas finais do século XX, no Brasil.
ART-069	Discutir sobre gestão escolar e sobre as condições de trabalho nas escolas, a partir de resultados parciais obtidos em pesquisas realizadas no contexto brasileiro e da América Latina.
ART-097	Identificar e analisar as mudanças ocorridas na organização do trabalho na escola e no exercício da profissão docente, com base nas reformas implementadas nas redes públicas de ensino de Belo Horizonte e de Minas Gerais desde 1990.
ART-103	Discutir o que é o trabalho docente.
ART-111	Discutir o trabalho docente a partir do recorte de uma pesquisa de mestrado realizada em uma escola da rede privada, que atende à nova classe média.
ART-125	Analisar em que medida o currículo organizado por meio de cadernos pode contribuir para a qualificação da prática docente.
ART-136	Identificar como as escolas municipais de ensino fundamental de Belo Horizonte se organizaram para realizar o trabalho coletivo entre os docentes.
ART-138	Interpretar as percepções dos professores sobre seu próprio trabalho, levando em conta concepções de clima de escola, identidade profissional e profissionalismo docente.
ART-159	Conhecer em que medida as características do ambiente escolar podem influenciar a prática docente e refletir no desempenho e na trajetória escolar de seus alunos.



ARTIGOS	INTENÇÕES DE PESQUISA
ART-160	Compreender e analisar as condições em que se realiza o trabalho docente nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEl)s no contexto de mudanças na política pública de Educação Infantil, em Belo Horizonte, a partir da criação do cargo de educador infantil em 2003.
ART-164	Analisar as transformações no trabalho docente de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul, a partir da realização de programas de intervenção pedagógica no período de 2007 a 2010.
ART-172	Analisar o trabalho docente com a ortografia em SAALP posteriormente ao processo colaborativo junto ao professor.
ART-179	Investigar os componentes do contexto da organização do trabalho pedagógico e do contexto pessoal/individual que agem como facilitadores e inibidores da expressão da criatividade de professores de História.

Fonte: Elaborado pelos autores.

As intenções de pesquisa apresentadas no quadro 2 também foram agrupadas em 7 categorias. Na categoria, “Analisar em que medida as mudanças nas políticas educacionais afetam as condições para realização do Trabalho Docente”, agrupamos 08 artigos, são eles: ART-007, ART-017, ART-036, ART-068, ART-097, ART-125, ART-160 e o ART-164. Esses buscaram analisar como a implementação de programas e reformas educacionais promovidas por Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação, ou as mudanças nas legislações federais afetam e alteram as condições para a realização do Trabalho Docente nas Escolas Públicas de Educação Básica.

Na categoria, “Identificar a prática pedagógica dos professores que atuam na Educação Básica”, agrupamos os artigos científicos ART-004 e o ART-019, nos quais seus autores buscaram investigar como o uso a internet pode alterar a prática pedagógica dos professores. Os autores do ART-031 e ART-172 procuraram descrever e analisar a prática escolar desenvolvida em sala de aula, envolvendo a escrita e o ensino de gramática, respectivamente. Já no ART-159, os autores tinham como intenção investigar em que medida as características do ambiente escolar podem influenciar a prática docente.



Na categoria, “Compreender as formas de organização do Trabalho Docente e do Trabalho Escolar”, agrupamos os artigos ART-016, ART-103, ART-136 e o ART-179.

O estudo apresentado no ART-016 tinha como intenção compreender as tensões encontradas nos desdobramentos do trabalho desenvolvido na Educação Infantil. O autor do ART-103 estudou a estrutura da escola pública fundamental e, a partir dela, discutiu o Trabalho Docente. Os autores do ART-136 procuraram saber como os professores da rede de escolas municipais de Belo Horizonte organizam e realizam o trabalho coletivo. O estudo apresentado no ART-179 teve como propósito compreender como os componentes do contexto da organização do trabalho pedagógico e do contexto pessoal/individual podem agir como facilitadores e inibidores da expressão da criatividade de professores de História.

Os autores dos artigos ART-034, ART-069 e ART-111 buscaram “Identificar as condições de trabalho e suas implicações para o Trabalho Docente e o desenvolvimento profissional dos professores”.

O estudo apresentado no ART-067 foi categorizado como tendo por objetivo “Saber como a tradição pode funcionar no contexto escolar como um dispositivo de controle”. O estudo que deu origem ao ART-138 buscou “Interpretar as percepções dos professores sobre seu próprio trabalho”. E para finalizar, categorizamos a pesquisa apresentada no ART-018 como a intenção de “Identificar os saberes docentes mobilizados pelos professores”.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO ANALISADA

Após analisar as produções acadêmico-científicas, constatamos que as temáticas de estudo/foco de pesquisa identificados nos artigos foram variadas, mas as categorias prática pedagógica (8); condições de Trabalho Docente (5), política educativa e Trabalho Docente (4) se destacaram dentre as demais.



A categoria mais representativa dos estudos sobre Trabalho Docente teve como temáticas/foco de pesquisa a *prática pedagógica*. Verificamos que muitos autores ao utilizar o termo “prática pedagógica” como sinônimo de Trabalho Docente, reduzem esse, às atividades realizadas pelo professor em sala de aula, principalmente àquelas vinculadas as questões de ensino e aprendizagem.

Como vimos anteriormente, Santos e Terrazzan (2015) chamam a atenção para o fato de que se o Trabalho Docente for compreendido como limitado a dar aula, é aceitável que a carga horária de trabalho seja distribuída em horas que contemplem o planejamento e horas de atividades em sala de aula, sem que se pense na necessidade de se prever tempos, espaços e recursos para atividades distintas das mesmas.

A análise das intenções de pesquisa reforçou as constatações que tivemos no item “*Temática de estudo/Pesquisa e foco de pesquisa*”, ou seja, *apenas parte do Trabalho Docente ou aspectos que possivelmente provocam alteração no mesmo estão sendo investigados*.

A realização deste estudo⁷⁸ também permitiu ter uma visão mais ampla de como o assunto “Trabalho Docente dos professores que atuam na Educação Básica” tem se apresentado em parte das pesquisas qualificadas desenvolvidas em nosso país.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. O trabalho do professor e o trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. *O ensino como trabalho*: uma abordagem discursiva. In: MACHADO, Anna Rachel. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54 ISBN 85-7216-423-5.

BARROS, Ricardo Abdalla; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos. O Impacto do Programa *São Paulo faz Escola* em Professores Iniciantes. *Educação e Realidade*, Porto Alegre/RS [online], v.41, n.2, p.359-381, abr./jun. 2016.

78. O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.



GAMA, Maria Eliza Rosa; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. O TRABALHO DOCENTE: EXPECTATIVAS E INTERESSES DA PESQUISA EDUCACIONAL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS NO BRASIL. In: 35 Reunião Anual da Anped, 2012.

SANTOS, Sandoval Nonato Gomes. A escrita nas formas do trabalho docente. *Educação e Pesquisa*, [online], São Paulo/SP, v.36, n.2, mai.\ago. 2010. pp.445-458.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente*: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 8. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013. ISBN 978-85-326-3165-7.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; FIORENTINI, Dario. Mudança da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo de introdução das tecnologias de informação e comunicação na prática escolar. *Bolema*, Rio Claro/SP [online]. V. 20, n. 27, 2007. pp.1-18.

LENNERT, Ana Lúcia. Condições de trabalho do professor de Sociologia. *Caderno CEDES*, Campinas/SP, [online]. v.31, n.85, Set-dez., 2011. pp.383-403.

LIMA, Laís Leni Oliveira; LEAL, Cátia Regina Assis Almeida. Educação infantil: tensões presentes na esfera do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís/MA, [online], v. 23, n.1, Jan.-Abr. 2016. pp. 65-80.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; CATANANTE, Ingrid Thais. Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos. *Educação e Pesquisa*, [online], São Paulo/SP, v.17, n.1, jan./abr. 2011. pp.175-190.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A dimensão criadora no trabalho docente: subsídios para a formação de professores alfabetizadores. *Educação e Pesquisa*, [online], São Paulo/SP, v.36, n.2, mai.\ago. 2010. pp.459-474.

SANTOS, Gilberto Lacerda. A internet na escola fundamental: sondagem de modos de uso por professores. *Educação e Pesquisa*, [online], São Paulo/SP, v.29, n.2, jul.\dez. 2003. pp.303-312.

SANTOS, Sandoval Nonato Gomes. A escrita nas formas do trabalho docente. *Educação e Pesquisa*, [online], São Paulo/SP, v.36, n.2, mai.\ago. 2010. pp.445-458.

ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. A sala de aula foi o meu mundo: a carreira do magistério em São Paulo (1920-1950). *Educação e Pesquisa*, [online], São Paulo/SP, v.38, n.2, abr.\jun. 2012. pp.289-305.



FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. *Educação e Pesquisa*, [online], São Paulo/SP, v.38, n.4, out.\dez. 2012. pp.799-814.

VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira; DUARTE, Bárbara Gonçalves Vaz. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. *Educação & Sociedade*. [online], Campinas\SP, v.30, n.106, jan.\abr. 2009. pp.221-237.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação & Sociedade*. [online], Campinas\SP, v.30, n.106, jan.\abr. 2009. pp.63-85.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*. [online], Campinas\SP, v.25, n.89, set.\dez. 2004 pp.1127-1144.

DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade; AUGUSTO, Maria Helena ; MELO, Savana. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. *Cadernos de Pesquisa* [online]. São Paulo\SP. v.38, n.133, p.236-205, jan.\mar. 2008.

PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. *Cadernos de Pesquisa* [online]. São Paulo\SP. v.42, n.146, p.586-611, mai.\ago. 2012.

IORIO, Angela Cristina Fortes; LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro. Precarização do trabalho docente numa escola de rede privada do subúrbio carioca. *Cadernos de Pesquisa* [online]. São Paulo\SP. v.45, n.155, p.138-154, jan.\mar. 2015.

BARROS, Ricardo Abdalla; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos. O Impacto do Programa São Paulo faz Escola em Professores Iniciantes. *Educação e Realidade*, Porto Alegre\RS [online], v.41, n.2, p.359-381, abr.\jun. 2016.

BOY, Lúcia Campos Gomes; DUARTE, Adriana Maria Cancelli. A dimensão coletiva do trabalho docente: uma experiência em duas escolas municipais de Belo Horizonte. *Educação em Revista*, Belo Horizonte\MG [online], v.30, n.4, p.81-104, out.\dez. 2014.

PEREIRA, Fátima; MOURAZ, Ana. Crise da educação escolar e percepções dos professores sobre o seu trabalho: identidade profissional e clima de escola em análise. *Educação em Revista*, Belo Horizonte\MG [online], v.31, n.1, p.115-138, jan.\mar. 2015.



BRITO, Márcia de Sousa Terra; COSTA, Marcio da. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro/RJ [online], v.15, n.45, p.500-510, set.\dez. 2010.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro/RJ [online], v.17, n.51, p.611-626, set.\dez. 2012.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. Reconfiguração do trabalho docente: um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro/RJ [online], v.20, n.62, p.663-677, jul.\set. 2015.

ANGELO, Cristine Malinoski; MENEGASSI, Renilson José. O trabalho docente com a ortografia em sala de apoio à Aprendizagem. *Calidoscópio*, São Leopoldo\RS, [online], v.13, n.2, p.239-250, mai./ago. 2015.

MARIANI, Maria de Fátima Magalhães; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Criatividade no trabalho docente segundo professores de história: limites e possibilidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas/SP [online]. v.9, n.1, p. 27-35, jun. 2005.





44

*Michele Roos Marchesan
Silvana Neumann Martins*

PROGRAMA
PROFUNCIONÁRIO:
*OLHARES DE
EGRESSAS*

INTRODUÇÃO

Este escrito propõe uma reflexão acerca das repercussões do Programa Profuncionário nas trajetórias de profissionais da educação, egressas do curso Técnico em Multimeios Didáticos no IFSul – câmpus Lajeado RS/BRA. Trata-se de um recorte da dissertação intitulada *Programa Profuncionário: repercussões nas trajetórias profissionais de egressas*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, câmpus Lajeado/RS.

Diante da ausência de reconhecimento e de valorização dos funcionários de escola como educadores e profissionais da educação, o Programa Profuncionário se destaca, enquanto política pública, como uma possibilidade de formação para estes trabalhadores. Nesse contexto, o problema: “Quais as repercussões do Programa Profuncionário – IFSul nas trajetórias profissionais de egressas do curso Técnico em Multimeios Didáticos no câmpus Lajeado/RS?” direcionou a pesquisa aqui apresentada.

A partir dessa problemática, objetivou-se investigar as repercussões do Programa e, também: a) Discutir acerca das políticas públicas de profissionalização do conjunto de trabalhadores da educação; b) Analisar contributos do curso no desenvolvimento da identidade profissional das egressas; c) Averiguar as percepções das egressas sobre as repercussões de sua formação no ambiente escolar em que estão atuando.

Em relação aos procedimentos metodológicos, assumiu-se uma abordagem qualitativa, aproximando-se de pressupostos do Estudo de Caso e da pesquisa documental. A pesquisa envolveu oito egressas do curso Técnico em Multimeios Didáticos do Programa Profuncionário – IFSul, câmpus Lajeado/RS. Cabe evidenciar que as egressas se inserem no contexto da 2ª edição (2014-2016) do Programa Profuncionário no estado do Rio Grande do Sul (RS) e na 1ª edição com Polo no município de Lajeado/RS. Para manter o anonimato das egressas envolvidas nesta investigação, seus nomes foram preservados. Elas são aqui nomeadas por E1, E2 e assim sucessivamente.



Para produção dos dados foram utilizados os instrumentos análise documental e entrevista semiestruturada. Os dados produzidos foram analisados seguindo a abordagem de Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2013) e os dados que emergiram dessa análise foram agrupados e analisados a partir de uma reflexão apoiada em dispositivos legais e documentos orientadores do Programa, bem como em diferentes autores, dentre eles, Canário (2003), Franzoi (2006), Horochovski; Meirelles (2007), Monlevade (2014) e Nóvoa (2007).

O Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profuncionário destaca-se, enquanto política pública, como possibilidade de formação dos funcionários de escola que estão em efetivo exercício. De acordo com os documentos que o embasam, preocupa-se, acima de tudo, com a formação de educadores. No cenário de sua proposta, são constantemente enfatizadas questões relativas ao reconhecimento, valorização e (re)construção da identidade profissional.

O Programa Profuncionário foi instituído no ano de 2007 por meio da Portaria Normativa nº 25, de 31 de maio de 2007 (BRASIL, 2007). No estado do RS, é ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), com abrangência nos diferentes câmpus, constituindo, mesmo onde não há câmpus do Instituto, Polos de atendimento. A primeira edição do Programa no estado do RS teve início no ano de 2012. No Vale do Taquari/RS, contexto desta pesquisa, o Programa Profuncionário começou suas atividades no ano de 2014, sendo a sua oferta e execução responsabilidades do IFSul – câmpus Lajeado/RS.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Por meio da análise do “corpus” (MORAES; GALIAZZI, 2013) desta pesquisa, emergiram as seguintes categorias de análise: a) Políticas



públicas de formação dos profissionais da educação: compromissos e contradições; b) Contributos do curso no desenvolvimento da identidade profissional: *“Percebo-me como uma profissional da educação”* (E2); c) Repercussões no ambiente escolar: *“Vamos imaginar o mundo, eu estava dentro de um quatinho [...] Agora, a minha vida é o mundo!”* (E7)

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: COMPROMISSOS E CONTRADIÇÕES

Mesmo tendo sido instituído no ano de 2007, o Programa Profuncionário ganhou maior destaque como política pública de formação dos funcionários de escola quando, em agosto do ano de 2009, foi sancionada a Lei nº 12.014/09 (BRASIL, 2009), alterando o art. 61 da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Nesse sentido, segue a redação do art. 61 da LDB (BRASIL, 1996), antes da alteração:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

A Lei nº 12.014/2009 (BRASIL, 2009) alterou o art. 61 da LDB (BRASIL, 1996) com o intuito de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Desde então, a redação do artigo passou a vigorar da seguinte forma:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;



II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – *trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim [...]* (BRASIL, 1996, grifo das autoras).

Nessa significativa alteração na LDB (BRASIL, 1996) é sinalizada a importância de uma formação específica, em nível técnico ou superior na área pedagógica, para ser considerado profissional da educação escolar básica. Segundo argumento apresentado no Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 9, de 2010, “a formação é a chave para a construção da identidade profissional e da carreira dos funcionários da Educação Básica Pública” (BRASIL, 2010a, p. 13).

De acordo com Pedroso (2015, p. 24), “até a aprovação da Lei Federal nº 12.014/2009, as referências aos “profissionais da educação” remetiam-se aos professores e, em alguns casos, aos pedagogos [...], sendo que os funcionários de escola pouco apareciam”. Com efeito, a constatação da autora quanto à indefinição em relação à expressão “profissionais da educação” fica evidente no corpo dos textos legais.

Em janeiro do ano de 2009, é estabelecida a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e com esta política se institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR).

Segundo Peixoto (2015, p. 20-21), o PARFOR, que

[...] foi lançado em 28 de maio de 2009, é uma ação do Ministério da Educação – MEC – que por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – Capes – implementa a Política Nacional de Formação de Profissional do Magistério da Educação instituída pelo Decreto 6.755/2009. As diretrizes desta Política estão aportadas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado pelo Decreto 6.094/2007 como programa estratégico dos Planos de Desenvolvimento da Educação – PDE. Este Plano, lançado em 2007, pontua entre seus objetivos principais a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação.



A Política Nacional de Formação volta-se para a formação dos profissionais do magistério, mais especificamente, para os professores. Se, por um lado, retoma a questão da valorização dos profissionais da educação, por outro, não esclarece a que profissionais está se referindo. Cabe retomar o fato de que, desde o ano de 2007, o Programa Profuncionário estava estabelecido por meio de Portaria Normativa, no entanto, no momento de fixar a Política em questão, o Programa não foi mencionado.

A Lei nº 12.014/2009 foi instituída em agosto do ano de 2009, mas apenas no dia trinta de dezembro do ano de 2010 (Decreto nº 7.415/2010) a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi revogada, e foi fixada a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispondo sobre o Profuncionário e dando outras providências. Nesse momento, o Programa Profuncionário ganha força, visto que passa a integrar a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação. Do mesmo modo, reforça a necessidade de formação dos funcionários da educação para que assim possam ser incorporados à categoria dos “[...] trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim” (BRASIL, 2009, texto digital).

No ano de 2016, entrou em vigor o Decreto nº 8.752/2016, dispondo sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Brasileira, revogando os Decretos anteriormente mencionados: Decreto nº 6.755/2009 e Decreto nº 7.415/2010. Como descrito por Dourado (2016, p. 47), “[...] é oportuno situar que a política nacional proposta busca atender a meta 15 do PNE – que estabeleceu o prazo de 2 anos para a instituição da política”. Ainda nesse documento, em seu art. 1º, fica explícito que a política nacional se destina à formação de professores, pedagogos e funcionários da educação (BRASIL, 2016).

A breve análise do caminho percorrido pelas políticas públicas, com seus compromissos e contradições, voltadas para o reconhecimento, a valorização e a formação dos profissionais da educação, especialmente,



dos funcionários de escola, remete à ideia inicial desenvolvida anteriormente: a questão da invisibilidade dos funcionários de escola. O reconhecimento da importância desses profissionais passa pelo contexto da escola, mas ganha legitimidade quando conquista espaço nos dispositivos legais. Sendo assim, é possível inferir que, ao longo do tempo, a invisibilidade dos funcionários de escola foi reforçada pelos dispositivos legais.

CONTRIBUTOS DO CURSO NO DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL: “*PERCEBO-ME COMO UMA PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO*” (E2)

Antes de iniciar a análise e discussão, ressalta-se que as contribuições do curso Técnico em Multimeios Didáticos do Programa Profucionário são examinadas sob a ótica de que a identidade profissional não é algo pronto e acabado, mas sim, um processo de reconstrução ao longo da vida (FRANZOI, 2006).

A proposta de formação dos cursos do Programa Profucionário gira em torno do processo de reconstrução das identidades profissionais dos funcionários de escola (BRASIL, 2014). Essa reconstrução, segundo documento orientador do Programa (Ibidem, p. 25), consiste em um processo que “[...] possibilita tanto a conservação como a transformação do que existe, além de possibilitar a criação de algo novo”. Ao ingressarem no referido curso, as funcionárias de escola trouxeram consigo percepções de si mesmas em relação à sua identidade profissional e, depois de transcorrido certo tempo desde a conclusão do curso, pontuaram, conforme relatos, transformações no seu modo de ser e estar na profissão (NÓVOA, 2007).

Nesse sentido, dentre os contributos elencados pelas egressas, estão aspectos relacionados à atitude e postura diante de diferentes situações no ambiente escolar. As egressas E2 e E7 mencionaram como se sentiram depois de ter concluído o curso:



E2: *Bom, eu me vejo hoje mais segura. [...] a gente aprende a valorizar a si e o trabalho da gente, né, eu acho que me tornei uma pessoa mais segura.*

E7: *Olha, o curso me ajudou na questão de falar com mais segurança, de aprender, de entender melhor o funcionamento da escola.*

É interessante observar que a egressa E2, além de fazer menção ao fato de se sentir mais segura, afirma ter aprendido a se valorizar e a valorizar o seu trabalho. Esse sentimento remete à trajetória dos funcionários de escola ao longo da história, sobretudo, no tocante à invisibilidade social, à marginalidade pedagógica e subvalorização profissional (MONLEVADE, 2014) e à necessidade de transcender esses aspectos.

Ainda, em relação à atitude e postura diante de situações no ambiente escolar, as egressas citaram também a criticidade, o poder de argumentação, de sugestão e de emissão de opiniões:

E2: *[...] me vejo também mais crítica. Eu defendo a minha opinião, as minhas ideias com muito mais segurança e vejo novas oportunidades também.*

E8: *Eu me tornei mais participativa, expondo mais minhas opiniões.*

Para E3, o fator que sustenta atitudes e posturas, por elas mencionadas, é o embasamento teórico construído ao longo do curso: *“Eu acho que ajudou bastante a parte teórica, a parte da legislação, de entender também outras situações, me ajudou a ter mais embasamento também para argumentar”* (E3). A reconstrução das identidades profissionais a que se propõe o Programa Profuncionário, aqui representado pelo curso Técnico em Multimeios Didáticos, supõe o princípio da construção de conhecimentos.

Nessa direção, a egressa E2 pontua como contributo do curso no desenvolvimento da identidade profissional a própria questão de se reconhecer profissional da educação e com importante papel:

E2: *Percebo-me como uma profissional da educação que tem um papel fundamental na vida dos alunos: resgatar a autoestima, o respeito próprio, a autoconfiança e a segurança abalada pela realidade familiar e social.*



Esse processo de reconhecimento e reconstrução da identidade profissional das egressas é também um lugar de lutas e conflitos, uma vez que, de acordo com Nóvoa (2007), a identidade profissional se constrói em meio a lutas e conflitos. Diante das constatações em relação aos contributos do curso Técnico em Multimeios Didáticos no desenvolvimento da identidade profissional, os quais emergiram a partir dos dados produzidos junto às egressas, compreende-se que possam ser sintetizados em torno da perspectiva do empoderamento.

De acordo com Horochovski e Meirelles (2007), a definição de empoderamento muito se aproxima do entendimento de autonomia, uma vez que se refere à capacidade de o sujeito poder decidir sobre as questões que lhe dizem respeito. O processo identitário, no dizer de Nóvoa (2007), passa pela capacidade de o sujeito exercer com autonomia a sua atividade, por meio do sentimento de que controla o seu trabalho.

De um ponto de vista emancipatório, pontuam Horochovski e Meirelles (2007), empoderar é o processo pelo qual o sujeito reúne recursos que lhe permitam ter voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão nas diferentes dimensões de sua vida. O processo de empoderamento, vivenciado pelas pesquisadas, permite que elas tenham poder de agenda nos temas que afetam as suas vidas (Ibidem).

Agora, cabe averiguar em que medida o processo de ensino empreendido, por meio do curso em questão, tem repercutido no ambiente escolar em que as egressas estão atuando. Este, portanto, é o objeto de análise da próxima categoria.



REPERCUSSÕES NO AMBIENTE ESCOLAR: “VAMOS IMAGINAR O MUNDO, EU ESTAVA DENTRO DE UM QUARTINHO [...]. AGORA, A MINHA VIDA É O MUNDO!” (E7)

Dá-se início a esta seção fazendo referência ao depoimento da egressa E7, parcialmente transcrito no título desta categoria, especialmente pelo fato de expressar, de uma forma muito singular, o sentimento da egressa ao comparar o exercício de sua função antes de ingressar no curso e depois de tê-lo concluído. A egressa E7 assim define a sua prática no período anterior ao curso: *“Digamos assim, vamos imaginar o mundo, eu estava dentro de um quartinho, com a minha mesinha, os livrinhos organizadinhos na estante e eu ficava ali. Este era o meu mundo antes do curso”*.

A fala da pesquisada E7 encaminha, novamente, para a constatação da ausência do reconhecimento pessoal e também do seu papel como integrante e protagonista do processo educativo, situação essa reforçada pela configuração do sistema escolar (TAVARES; TROJAN, 2007). As egressas E2 e E6 também descreveram como exerciam suas funções antes do ingresso no curso:

E2: *Era mais um trabalho mecânico né, entregar livros, arrumar livros, conserto de livros. Era mais ou menos isso. Apesar de ser vista como funcionária na escola, muitas vezes, não me fazia ouvir e expressar minhas ideias.*

E6: *Antes eu ficava só no corredor, mandando os alunos para dentro da sala de aula, sabe?*

Por meio dos dizeres das egressas, foi possível averiguar suas percepções sobre as repercussões do processo formativo, ofertado pelo Programa Profucionário, no exercício de suas funções desde a conclusão do curso. A egressa E7 mencionou, conforme transcrito anteriormente, que antes de participar do curso se sentia em um “quartinho”. E agora, depois do curso?

E7: *Ah, agora a minha vida é o mundo. Saí do quartinho totalmente, estou muito realizada. O curso ajudou muito, ajudou também na questão de me socializar com as minhas colegas de área. Meu ponto de vista mudou totalmente e hoje em dia na biblioteca eu não faço só troca de livros. Eu tenho a troca de livros como segundo plano.*



Como pode ser visto no relato da pesquisada E7, ela apropriou-se do seu trabalho, conferiu-lhe sentido. Nessa perspectiva, cabe redizer a importância, pontuada por Nóvoa (2007), da autonomia no processo identitário profissional.

Outras repercussões do processo de ensino empreendido pelo curso, citada pela egressa E4, dizem respeito ao uso de técnicas de trabalho, apropriadas no curso, na organização, gestão e dinamização do ambiente da biblioteca escolar. A pesquisada E3, por sua vez, enfatizou o uso de recursos tecnológicos como repercussão de sua formação: *“Hoje eu uso bastante os recursos tecnológicos, como o Prezi, por exemplo (E3).*

A compreensão do uso dos recursos tecnológicos para fins educativos denota a competência profissional esperada do Técnico em Multimeios Didáticos em planejar e potencializar o uso do computador e demais multimeios didáticos disponíveis na escola (BRASIL, 2014).

A possibilidade de intervenções por meio de projetos, atividades e oficinas também foi indicada pela egressa E3 como efeito do processo de ensino do curso:

E3: Algumas das atividades que a gente fez, também alguns dos trabalhos de propostas pedagógicas, eu os apliquei. As oficinas sobre a cultura, construídas no curso, eu também apliquei na minha escola. Foi aplicado com os alunos, teve um retorno muito bom.

E3 apontou também que, mesmo durante o curso, já foi possível fazer uso de suas aprendizagens na reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola em que atua:

E3: Ainda durante o curso, por coincidência, minha escola estava reformulando o Projeto Político Pedagógico. [...] Eu pude contribuir bastante. Levava bastante material de estudo do nosso curso para a equipe da escola. Então também teve essa troca. A equipe se surpreendia da gente estudar isso. [...] Então argumentava coisas que estavam faltando. Conversando com as colegas do curso, comentamos o quanto a gente também conseguiu intervir nas escolas em função do que aprendemos no curso.



O entrelaçamento entre a trajetória profissional e o percurso formativo representa, em outras palavras, o tema central desta pesquisa. De acordo com Canário (2003), pensar a formação sob esse ponto de vista, devolve ao sujeito envolvido no processo formativo o seu papel de protagonista. O protagonismo também ficou evidente no relato da egressa E5: *“Na elaboração do Plano Municipal de Educação, eu achei que foi legal a participação de todo mundo, que puderam dar a sua opinião. [...] eu me senti integrante, mais confiante para participar daquele momento também”*.

A narrativa da E5 reitera a importância da valorização dos funcionários de escola como integrantes e protagonistas do processo educativo (TAVARES; TROJAN, 2007), uma vez que a busca pela concretização dos objetivos e metas estabelecidos no Plano Municipal de Educação também são de sua responsabilidade. Compreende-se que a confiança, citada por E5 e, também, por outras egressas, resulta, como já discutido em momento anterior, do empoderamento profissional construído ao longo do curso.

O desempenho de outras funções no ambiente escolar foi outra repercussão mencionada por E6. Atualmente, é responsável pelo laboratório de informática na escola em que trabalha e, diferentemente da sua rotina antes de realizar o curso, não fica mais “[...] só no corredor, mandando os alunos para dentro da sala de aula [...]” (E6). A trajetória de E6 corporifica um dos objetivos do curso Técnico em Multimeios Didáticos: “Formar profissionais capazes de realizar ações de apoio às atividades de Multimeios Didáticos, contribuindo para utilização adequada e qualitativa de recursos disponíveis referentes às tecnologias de informação e comunicação no espaço escolar” (PPC, 2014, p. 11).

As sensações negativas, de estar dentro de um quatinho, sozinha, isolada; de realizar somente trabalho mecânico; de ficar só no corredor da escola e de não reconhecer a importância do seu trabalho foram sendo superadas pelas egressas. Aos poucos, essas sensações deram lugar à conquista de autonomia; à utilização competente de técnicas de trabalho de organização e dinamização da biblioteca escolar; ao uso pedagógico dos recursos



tecnológicos; à realização de intervenções com cunho pedagógico (projetos, oficinas etc.); ao reconhecimento da potencialidade educativa dos diferentes ambientes da escola, bem como ao empoderamento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma investigação sobre as repercussões do Programa Profucionário na profissionalização de funcionários de escola, enfatizando as trajetórias desses sujeitos e o quanto foram afetados pelo Programa, buscou-se contribuir para o debate acerca das políticas públicas de profissionalização do conjunto de trabalhadores da educação.

A importância do Programa Profucionário reside em possibilitar a profissionalização dos funcionários de escola, buscando, assim, aplacar situações de invisibilidade social, marginalidade pedagógica, subvalorização profissional e indefinição funcional (MONLEVADE, 2014). A pesquisa apresentada foi pautada em torno das repercussões da formação profissional, ofertada pelo Programa Profucionário, estabelecendo o objetivo de investigar as repercussões do referido Programa nas trajetórias profissionais de egressas do curso Técnico em Multimeios Didáticos – IFSul, câmpus Lajeado/RS. O uso do termo repercussões ganhou expressividade nesta investigação quando se encontrou em Moita (2007) a afirmação de que repercussão é a palavra que melhor se ajusta para nomear a realidade de um processo de formação, pois, por mais que esteja diretamente ligado a um domínio da vida, repercute em todos os outros domínios.

Com base nos resultados, apontados anteriormente, compreende-se que a maior contribuição desta pesquisa para o debate sobre políticas de profissionalização, reconhecimento e valorização dos funcionários de escola, foi ter revelado o encontro da política pública de formação dos profissionais da educação, Programa Profucionário, com as trajetórias das funcionárias de escola, sujeitos desta pesquisa, bem como as repercussões



desse encontro. Se, por um lado, esse encontro legitimou a importância de continuar buscando o reconhecimento e a valorização dos funcionários de escola como também educadores, por outro, revelou significativas repercussões nas trajetórias profissionais das egressas. Sobretudo, o empoderamento da condição de profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 04 set. 2016.

_____. Portaria Normativa nº 25, de 31 de maio de 2007. Institui o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - PROFUNCIONÁRIO, e dá outras providências. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/34/pdf>>. Acesso em: 01 out. 2016.

_____. Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm>. Acesso em: 16 jul. 2016.

_____. Parecer CNE/CEB nº 9, de 05 de maio de 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5369-pceb009-10&Itemid=30192>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010b. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profucionário e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Orientações Gerais*. 4. ed. atualizada e revisada. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec. Brasil, 2014.



_____. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 16 jul. 2016.

CANÁRIO, Rui (Org.). *Formação e situações de trabalho*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2003.

DOURADO, Luiz F. Funcionários de escola: Identidade, conquistas e o futuro. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 5, p. 309-311, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

FRANZOI, Naira L. *Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

HOROCHOVSKI, Rodrigo R.; MEIRELLES, Giselle. Problematicando o conceito de empoderamento. *Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia*, v. 2, p. 485-506, 2007.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE (Brasil). *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Multimeios Didáticos*. Pelotas, 2014. 66p.

MOITA, Maria da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de Professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2007. p. 111-139.

MONLEVADE, João Antônio C. *Profissionalização ou terceirização?* Passado, presente e futuro dos funcionários técnico-administrativos da educação básica pública no Brasil. Brasília: Edição do Autor, 2014.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. *Análise Textual Discursiva*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de Professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2007. p. 11-25.

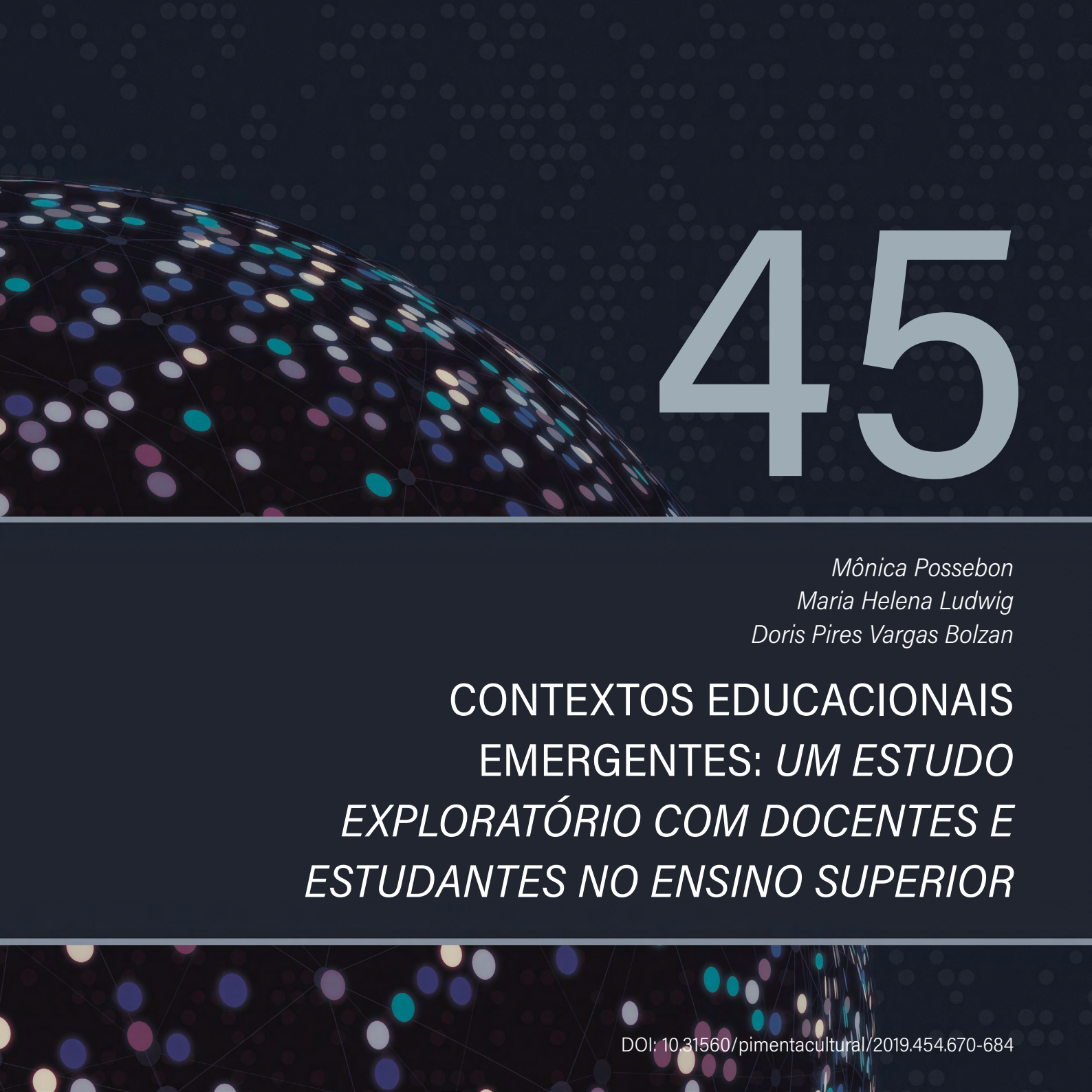
PEDROSO, Jociane M. *A implementação do Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação*. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 22 maio, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3463210>. Acesso em: 10 jun. 2016.



PEIXOTO, Juraciara P. *Contribuições do curso de Pedagogia Parfor para as Práticas Pedagógicas de Professores da Educação Infantil*. 2015. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas) – Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, jun. 2015.

TAVARES, Taís M.; TROJAN, Rose M. O funcionário escolar como educador: formação dos trabalhadores em educação da rede estadual de ensino do Paraná. *Revista Eletrônica em Extensão*, Uberlândia, v. 6, 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20348/10827>>. Acesso em: 17 maio 2016.





45

*Mônica Possebon
Maria Helena Ludwig
Doris Pires Vargas Bolzan*

CONTEXTOS EDUCACIONAIS EMERGENTES: *UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM DOCENTES E ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR*

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.454.670-684

INTRODUÇÃO

O sistema de Ensino Superior encontra-se condicionado a seguir os avanços sociais e econômicos, que têm nas políticas públicas educacionais globais e locais estreita relação com o projeto societário em construção, em cada momento histórico. Destaca-se aqui, especialmente, a expansão e a democratização do Ensino Superior público, por meio de plataformas, como: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Diante desta expansão, têm-se revelado contextos emergentes⁷⁹, que demandam transformações nos modos de ser e de estar nos espaços educativos. Dessa forma, as exigências que compõem o cenário educativo brasileiro, ressaltadas pelas políticas educacionais do país, revelam a importância de o trabalho docente ser conectado à pluralidade cultural, no sentido de promover a diversidade e a inclusão, combatendo a discriminação. Esse processo exige reconhecer as singularidades no processo de aprender, de modo a realizar ações pedagógicas adequadas e oportunizar a aprendizagem a todos os estudantes.

Sendo assim, reconfigurar a cultura organizacional universitária demanda considerar alguns indicadores que perpassam os processos formativos, sendo o sistema de reserva de vagas/cotas; as tecnologias assistivas; os ambientes virtuais de aprendizagem-*moodle* e outros; os tempos e espaços/administrativos-gestão; a internacionalização, entre outros que se revelam na contemporaneidade.

O debate sobre os contextos emergentes é vinculado às pesquisas do Ensino Superior, articuladas à Rede Sul Brasileira de Investigadores

79. Os contextos emergentes caracterizam-se pelos espaços escolares e/ou acadêmicos nos quais a expansão do ensino superior, a inclusão na educação básica e superior, as cotas e as inovações tecnológicas estão presentes. Na medida, em que as diversidades culturais são marcadores de inovação, caracterizando os desafios e as possibilidades que emergem no panorama contemporâneo exigindo (trans) formações nos modos de pensar e fazer docente (BOLZAN, 2016, p. 9).



da Educação Superior (RIES), especialmente, por Morosini (2016); Cunha (2016); Bolzan (2016). Logo, consiste na compreensão de que as novas realidades, vivenciadas na universidade e nas escolas de educação básica, têm interferido significativamente nos fazeres e saberes de professores e estudantes. Tais contextos são provenientes de demandas externas, geralmente desencadeadas por políticas públicas e influências internacionais e, outras, de ordem interna ou local, abarcando especificidades da instituição, em aspectos sociais e culturais.

Desse modo, ligado ao trabalho da Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES), está sendo desenvolvido, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pelo Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (GPFOPE⁸⁰), o Projeto: “Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes”, que tem o intuito de compreender como a docência é constituída nesses contextos emergentes, a partir dos processos formativos vivenciados (BOLZAN, 2016). Logo, o trabalho aqui apresentado é um recorte deste projeto, por meio do qual se objetivou identificar e, assim, explicar os contextos elencados como emergentes por estudantes e docentes do ensino superior de uma IES pública.

Como base teórica, utilizou-se estudos sobre contextos emergentes, especialmente os vinculados à RIES, como Morosini (2009, 2014 e 2016) e Bolzan (2016), articulando a autores que nos ajudam a pensar cada contexto individualmente, como Kenski (2005), que versa sobre ambientes virtuais; Franco; Lauxen e Oliven (2016), que tratam do programa de cotas; Zitkoski; Franco (2016) e Colombo; Rodrigues (2011), que discutem a gestão universitária, bem como as normativas e resoluções institucionais contidas no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI/UFSM, 2016) e no site da Instituição.

80. Grupo de pesquisa “Formação de Professores e Práticas Educativas: Ensino Básico e Superior” (GPFOPE), vinculado ao programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/CE/UFSM), trabalha com as temáticas relativas à aprendizagem da docência em diferentes níveis de ensino e suas práticas, desdobrando-se em duas linhas de pesquisa: Formação docente e práticas educativas no ensino básico; Formação docente e desenvolvimento profissional no ensino superior.



O levantamento de dados, obtido por meio dos questionários, permite traçar um panorama que irá contribuir para a compreensão dessa nova lógica que está presente no contexto educacional e, subsidiará a continuidade da pesquisa, em relação às compreensões estabelecidas na aprendizagem da docência, diante desses contextos emergentes.

Acredita-se, pois, que tais compreensões interferem nos processos formativos e na constituição de modelos inovadores de ensino e de aprendizagem, bem como requerem que sejam repensados os ambientes educativos e as práticas pedagógicas, rearticulando os processos de ensinar e de aprender, que refletem as demandas do tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão, diante dos contextos emergentes (BOLZAN et al, 2016).

METODOLOGIA

Este recorte diz respeito a primeira fase da pesquisa em andamento, que se utilizou inicialmente de um estudo exploratório descritivo, por meio da utilização de questionário. Optou-se por este design, uma vez que a problemática da pesquisa se refere a um assunto pouco explorado, sendo que, segundo Gil (2008), essa abordagem proporciona maior familiaridade, com vistas a tornar a temática explícita, aprimorar ideias e conhecer/identificar diferentes pontos de vista.

Neste caso, o questionário disponibilizado continha perguntas abertas, fechadas e sobre perfil acadêmico, sexo, faixa etária, entre outras informações, tendo variação das questões em relação a professores e estudantes, assim como questões de múltipla escolha acerca da temática da pesquisa, trazendo os contextos emergentes com algumas possíveis descrições para enquadramento.

Os sujeitos da pesquisa foram professores e estudantes de diversos cursos, envolvendo licenciatura e bacharelado, de uma IES pública do estado do Rio Grande do Sul, extremo sul do Brasil. Logo, a disponibili-



dade do instrumento de pesquisa se deu virtualmente, pelo Centro de Processamento de Dados (CPD), que submeteu os questionários, para acesso dos possíveis sujeitos respondentes, nos Portais de Aluno e de Professor desta Universidade.

ANÁLISES PRELIMINARES⁸¹

Nesta etapa, obteve-se a participação de 3.123 estudantes (19%) e 279 professores (18%), do contingente total da IES investigada. Com base nessas respostas, descreve-se os principais achados, separados nas categorias de estudantes e professores, referentes ao perfil da população acadêmica e à temática da pesquisa, revelando o entendimento destes, acerca dos contextos emergentes.

Em relação à participação dos estudantes na pesquisa, obteve-se 58% de representatividade do sexo feminino. Do contingente total de sujeitos, 54% pertencem à faixa etária de 21 a 30 anos de idade, 32% entre 15 e 20 e 3%, acima dos 50 anos de idade. Quanto aos professores, 55% dos respondentes são do sexo feminino; do total, 63%; com faixa etária entre 41 a 60 anos, 26% com idades entre 31 e 40 anos, 7% acima de 60 e 4% entre 24 e 30 anos de idade.

Diante das áreas de conhecimento, obteve-se maior número de respondentes dos estudantes das Ciências Sociais e Aplicadas e das Engenharias, sendo 18% e 17% respectivamente. Em relação aos professores, obteve-se, também, maior participação das Ciências Sociais (53%), seguido pelas Ciências Exatas e da Terra (11%) e pelas Ciências Agrárias (11%). Após reconhecer o perfil dos sujeitos, as respostas referentes à

81. Os achados parciais explorados neste trabalho foram contemplados em Relatório Parcial do Projeto enviado ao Gabinete de Projetos (GAP-UFSM, 2017); apresentados, sinteticamente, nos eventos: 32ª Jornada Acadêmica Integrada (JAI-UFSM, 2017); X Seminário Internacional de Educação Superior (SIES, 2017); VI Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior (UFSM, 2018); e, de modo explanado, no VIII Congresso Iberoamericano de Pedagogia (CIP, 2018).



temática central da pesquisa evidenciaram diversos entendimentos no espaço universitário público, reconhecidos e vivenciados por estudantes e professores diante das demandas e dos desafios institucionais.

Dentre os contextos elencados, destacaram-se os ambientes virtuais de aprendizagem - *moodle* e outros para 24% dos estudantes e 28% dos professores, possivelmente por fazerem frente às discussões sobre os processos de ensino e de aprendizagem, como um espaço para potencializar a construção de conhecimento, tornando tais processos mais ativos, dinâmicos e individualizados. O uso de diversas mídias em ascensão, que se utilizam do ciberespaço para provocar a interação e a cooperação a distância entre os sujeitos, têm a interatividade com o objeto a ser estudado.

Conforme Kenski (2005, p. 76), ambientes virtuais de aprendizagem são:

[...] sistemas computacionais disponíveis na Internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos.

Nessa acepção, novos modos de aprender surgem, sustentando-se nas redes digitais, cuja dinâmica e possibilidade de estruturação colocam os participantes de um determinado momento educacional em conexão, aprendendo e dialogando coletivamente. Ainda, segundo a autora, “a presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino” (KENSKI, 2012, p. 44); sendo que, mais importante do que as tecnologias e os processos pedagógicos, são as possibilidades de adaptação do recurso educacional aos objetivos que levam os estudantes ao desafio de aprender.

O contexto tecnológico infere uma nova organização às práticas educativas, utilizando sistemas colaborativos de aprendizagem, valorizando o diálogo e a participação perene de todos os envolvidos no processo, bem como agilizando os processos de acesso e de disseminação de conheci-



mentos. Assim, os alunos adquirem autonomia em relação às suas próprias aprendizagens e conseguem administrar os seus tempos de estudo, elegendo os conteúdos que mais lhes interessam. Para tanto, os sujeitos precisam modificar suas concepções acerca dos modos como se aprende, da comunicação entre quem ensina e quem aprende e da forma como se reflete a estrutura e a construção do conhecimento.

Aqui está posto um dos desafios na educação superior: o contexto de educação virtual, pois, além de estabelecer uma mudança tecnológica com avanços velozes e constante necessidade de atualizações, depende da reflexão das diferentes concepções e da superação de um ensino tradicional. Desse modo, o uso das tecnologias é um dos meios que pode diminuir a distância entre sujeitos e os diferentes conhecimentos, que são condicionantes primordiais do desenvolvimento, produzindo novas dessemelhanças entre os países.

O contexto da internacionalização - mobilidade acadêmica foi referido como emergente por 25% dos estudantes e 26% dos professores. Esse contexto é evidenciado por ambos os segmentos devido ao fato de que a educação cresce em importância frente ao meio de competitividade que se institui e se torna, assim, componente essencial nas vozes e nas políticas, sendo apontada como uma das condições primordiais para os países conquistarem melhor posicionamento mundial. A competitividade e a produtividade integram-se às políticas educativas como padrões elementares, dando margem à internacionalização, em que sua concepção perpassa a ótica dos consórcios nacionais e internacionais, incluindo a atividade de alunos em programas de mobilidade estudantil com comprovado aval dos gestores, quanto ao significado desse processo mais profuso de internacionalização no contexto do ensino superior.

Quanto ao contexto das tecnologias assistivas, obteve-se o mesmo percentual para professores e estudantes (19%), conferindo importância a este contexto, uma vez que as tecnologias assistivas são a junção entre o potencial das tecnologias e os processos de inclusão. Em termos conceituais, a legislação brasileira traz, no art. 8º, inciso IX, do Decreto 5296/2004,



as tecnologias assistivas como elementos ou soluções que compõem a acessibilidade, por meio de espaços e de produtos que atendam às demandas de pessoas com diferentes características antropométricas e sensoriais, a fim de que possam exercer suas atividades de modo autônomo, seguro e confortável (BRASIL, 2004). Visando superar as limitações conceituais dessa definição, o Comitê de Ajudas Técnicas da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR) aprovou, em 2007, o conceito de Tecnologia Assistiva (TA), como sendo

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2007).

Essa concepção mais ampla permite refletir que a TA não se traduz em mero produto ou serviço, mas em metodologias e em estratégias que possam englobar diferentes conhecimentos, para compreender e atender às necessidades, bem como ir ao encontro de uma qualidade de vida para os sujeitos com deficiência e os idosos, favorecendo os processos de inclusão social. Nesse mesmo sentido, a universidade, por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional (UFMS, 2016), prevê as tecnologias assistivas como forma de acessibilidade nas comunicações e informações, de modo a favorecer toda forma de interação entre as pessoas. Para tanto, a acessibilidade ocorre nos portais eletrônicos e por meio da reorganização de livros e materiais, para publicidade em formatos acessíveis. Além disso, a universidade favorece “a formação e a capacitação de tradutores e intérpretes de Libras e de outras línguas, de guias-intérpretes, de profissionais habilitados em Braille, em audiodescrição, em estenotipia, em legendagem, transcritores, leitores e copistas” (UFMS, 2016, p. 189).

Desse modo, o papel da universidade configura-se em proporcionar um processo educacional mais justo e democrático, tornando o conhecimento acessível a todos. Nesse sentido, no que se refere ao contexto relacionado ao sistema de reserva de vagas/cotas, esse é percebido por 18%



dos estudantes e 14% de professores. De fato, a realidade das dessemelhanças educacionais se reflete em falta de oportunidades no mercado de trabalho, assim como em desigualdades no que se refere ao usufruto dos direitos constitucionalmente garantidos à população. Tal contexto reforça, assim, o ciclo vicioso da exclusão.

De modo a amenizar essa conjuntura, as políticas de inclusão buscam promover justiça social às minorias e aos grupos que são, ou tenham sido factualmente excluídos do Ensino Superior (FRANCO; LAUXEN; OLIVEN, 2016). Com isso, o sistema de reserva de vagas/cotas foi instituído pela Lei nº 12.711/2012, a qual garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno, nas 59 universidades federais e nos 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia para alunos oriundos integralmente do ensino médio público, de cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. As demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência (BRASIL, 2012).

A lei foi regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, o qual define as condições gerais de reservas de vagas, estabelece a sistemática de acompanhamento dessa reserva e a regra de transição para as instituições federais de educação superior. Há, também, a Portaria Normativa nº 18/2012, do Ministério da Educação, que estabelece os conceitos básicos para aplicação da lei, prevê as modalidades das reservas de vagas e as fórmulas para cálculo e fixa as condições para concorrer e estabelece a sistemática de preenchimento das vagas reservadas.

De acordo com Romero et al. (2018), a democratização do acesso ao ensino superior na UFSM teve uma conquista histórica, ao aprovar, por meio do conselho de ensino, pesquisa e extensão (CEPE), “a reserva de 50% das vagas dos cursos de graduação das instituições federais para alunos de escolas públicas, com recortes socioeconômicos, em que a metade é destinada aos estudantes com renda familiar menor que um salário mínimo e meio per capita” (s/p). O mesmo documento prevê, ainda,

[...] uma reserva para alunos afro-brasileiros e indígenas, porém a percentagem destinada a esses estudantes é variável conforme o percentual mínimo da soma



de pretos, pardos e indígenas de cada estado brasileiro, conforme o censo do IBGE. As universidades têm até 2016 para gradativamente adequarem-se à lei. Com isso, finaliza-se o processo de regulamentação da lei 12.711 (s/p).

Cabe destacar que, desde 2007, a UFSM dispõe de um Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Social e Racial, por meio da resolução n. 011/07, que estabelece a reserva de vagas para alunos afro-brasileiros, pretos e pardos, indígenas, portadores de necessidades especiais e estudantes oriundos de escolas públicas. Em relação ao público indígena, no momento são disponibilizadas 14 vagas extras na UFSM, sendo que a Instituição faz contato com o cacique de cada tribo, a fim de conhecer quais as predileções e as necessidades e, assim, conduzir aos cursos escolhidos. Já os portadores de necessidades especiais, que não são favorecidos na lei de cotas e têm o seu ingresso à Universidade através de ações afirmativas da Instituição, terão um novo padrão de reserva de vagas, contudo não há previsão de data para tomada de decisões a respeito (ROMERO et. al, 2018).

Vale ressaltar, no entanto, que não é suficiente apontar onde estão as desigualdades, faz-se necessário compreender onde e como se originam, como se conservam e se replicam na sociedade. Essa reflexão favorece a elaboração de propostas e de ações tangíveis, que tenham a capacidade de se constituir frente às demandas e às injustiças sociais. Embora haja contestações sobre as ações afirmativas de natureza equitativa e de restauração, já há algum indício de que a universidade brasileira vem se modificando ao longo dos tempos. Nesse sentido, o resgate que a UFSM vem fazendo exigirá longas intervenções e empenhos da assistência estudantil, a fim de que sejam desenvolvidas estratégias consistentes de permanência dos sujeitos que se utilizam desses meios de ingresso (UFSM, 2016). Desse modo, além das perspectivas positivas advindas pelas ações afirmativas que preveem o acesso, é fundamental consolidar estratégias de permanência capazes de favorecer o atendimento da diversidade de pessoas que ingressam nos diferentes cursos na universidade.

O contexto da gestão - tempos e espaços administrativos foi evidenciado como emergente por 12% dos estudantes e 10% dos professores.



O motivo de este contexto ter aparecido com menor frequência, tanto para alunos, como para professores, deve-se ao fato de que não é uma atividade cotidiana para ambos os segmentos. O ensino superior, globalmente, depara-se ante a novas configurações relacionadas à competitividade, à produtividade, à governança e à eficiência. Este cenário compõe um novo arquétipo a ser assimilado e adequado pela gestão universitária, especialmente em função das imposições de órgãos internacionais, como o Banco Mundial, o FMI, a OCDE, os quais argumentam que o conhecimento deve ser produzido para responder, em grande parcela, às determinações do setor econômico. A gestão universitária, também, atrela-se ao fato da possibilidade/capacidade de essa nova universidade estar estreitamente conectada às demandas locais, seja da educação básica, seja dos direitos humanos, das desigualdades sociais, da saúde, dos problemas regionais, dos problemas tecnológicos locais, podendo, desse modo, dar uma contribuição inestimável à mudança do quadro mundial (ZITKOSKI; FRANCO, 2016).

Nesse sentido, Colombo e Rodrigues (2011) reportam que as IES não são fáceis de serem geridas, devido às complexidades e às peculiaridades próprias e, portanto, exigem gestores atentos às mudanças que estão acontecendo globalmente, como: no mercado de trabalho, na constituição de equipes de profissionais aptos a enfrentar a heterogeneidade discente e no uso ordenado de novas tecnologias para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Agregado a estas especificidades, carecem, ainda, de proatividade para criar inovações nos sistemas acadêmicos e administrativos, nas áreas de apoio financeiro e mercadológico no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Pensando no ofício do professor e relacionando-o ao seu papel na gestão no espaço de uma IES, parece coerente referir que um dos desafios iniciais que se institui é o de entender os fundamentos deste “novo” ofício do professor, como gestor das relações de poder internas e daquelas ligadas ao âmbito sociocultural, em especial, às políticas públicas e aos órgãos de financiamento. Nesse cenário, a universidade precisa interpretar as transformações da sociedade contemporânea, com o intuito de gerar utilidade



para todos os segmentos interessados: estudantes, clientes, servidores, afiliados, mantenedoras, sócios, comunidade, etc. Tal conjuntura fomenta o professor gestor a produzir saberes sobre a gestão e o gestor, de modo que consiga desempenhar seu trabalho com responsividade.

A heterogeneidade está presente na universidade e faz dela um ambiente propício à promoção da diversidade e das diferentes formas de expressão cultural e social. Nessa perspectiva e em busca de uma educação de qualidade, as políticas públicas de acesso à universidade e de continuidade para todos tornam viável a disseminação de princípios de equidade, justiça e inclusão, bem como de reflexões que impeçam qualquer forma de discriminação, seja por idade, seja por identidade de gênero, orientação sexual; origem étnico-racial, condições econômicas, sociais, físicas ou culturais (MOROSINI, 2009).

Nesse viés, os contextos que emergem das novas conjunturas sociais e políticas influenciam a prática docente e os processos de aprendizagem, fazendo-se necessárias mudanças de concepção em prol da qualidade da educação, a fim de transformar a importância conferida aos números em um retorno mensurável e benéfico para a sociedade. Essa perspectiva tem no papel do professor o potencializar na produção de bens culturais, que possam diminuir a distância entre o conhecimento da universidade e as necessidades advindas da contemporaneidade. Do mesmo modo, a unidade entre os papéis de ensinar e de aprender pode produzir novas culturas de acesso e de permanência dos estudantes, a partir da reflexão e da compreensão dos contextos e das demandas atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados evidenciados por meio desta pesquisa, em fase exploratória, permitiram reconhecer o perfil dos sujeitos respondentes e do contexto no qual estão inseridos, além de propiciar a análise de quais são os contextos compreendidos/evidenciados como emergentes na IES



pública investigada. A reflexão acerca dos contextos emergentes, pautada nos dados da pesquisa, demonstrou que estes vêm revelando novas demandas institucionais, que apontam caminhos necessários de inovação aos processos de ensino e de aprendizagem, bem como à cultura e à política no ensino superior.

Diante da diversidade e das constantes atualizações, professores e estudantes são provocados a modificar suas práticas e concepções, a fim de aproximar e significar o conhecimento, em prol de uma educação de qualidade e da produção de bens culturais para a sociedade. Nesse sentido, evidencia-se o papel social das instituições de ensino superior, uma vez que as vivências nelas produzidas mobilizam a comunidade acadêmica para o reconhecimento/vivência ou não dos contextos emergentes e, assim, das modificações que promovem.

Logo, o panorama realizado, por meio das concepções dos sujeitos sobre o que reconhecem/vivenciam como contextos emergentes, permitiu pautar os desafios e as possibilidades que se configuram diante da realidade investigada. Além disso, a análise propiciou refletir a importância de políticas e práticas educacionais que promovam o acesso ao conhecimento, problematizem questões sociais e, consequentemente, propiciem a equidade e a diminuição das desigualdades e da discriminação.

Essa constante reflexão faz-se necessária, pois, ao mesmo tempo em que as mudanças vêm da sociedade, elas a modificam, influenciando os processos educativos e o contexto universitário. Desse modo, compreender os contextos advindos da mudança social, econômica, política e cultural, propicia pensar novos caminhos para os processos de ensino e de aprendizagem e para a qualidade da educação.



REFERÊNCIAS

BOLZAN, Doris. P. V. *Docência e Processos Formativos*: estudantes e formadores em contextos emergentes. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, Registro no GAP nº 042025. Santa Maria, RS: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2016.

BRASIL. *Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.2012.

BRASIL. *Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em 03 jan. 2019

BRASIL. *Ata VII – Comitê de Ajudas Técnicas – CAT*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). 2007. Disponível em: <http://www.infoesp.net/CAT_Reuniao_VII.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2019.

COLOMBO, Sonia S.; RODRIGUES, Gabriel M. Apresentação. In.: COLOMBO, Sonia S. [et al.]. *Desafios da Gestão Universitária Contemporânea*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FRANCO, Maria E. D. P.; LAUXEN, Sirlei de L.; OLIVEN, Arabela C.. *Educação Superior e Contexto questões emergentes e desafios*. IN: Maria Estela Dal Pai Franco; Jaime José Zitkoski; Sérgio Roberto Kielling Franco. (Or). *Educação Superior e Contextos Emergentes* 1ed. Porto Alegre, RS, 2016, v.6, p.81-97.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Editora Papirus. 141p. 2012.

_____. *Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem*. Relatório de pesquisa. 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf>> Acesso em 02 jan 2019.



MOROSINI, Marília C. Qualidade na educação superior: tendências do século. *Rev. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1487/1487.pdf>> Acesso em: 02/07/2018.

_____. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. In.: *Avaliação*. Campinas; Sorocaba, SP: 2014. v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a07v19n2.pdf>>. Acesso em 06 out 2018.

_____. Educação Superior e Contextos Emergentes. *Projeto de Pesquisa*. PRONEX/FAPERGS/RIES. Porto Alegre: PUC/RS, 2016.

ROMERO, Luan; SILVA, Maria Helena da; SAFT, Nicoli; GONZAGA, Vanessa. UFSM regulariza Lei de cotas. In: *Revista TXT* 19 ed. geral. jun., 2018. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/revistatxt/?p=1620>> Acesso em: 02 jan 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Projeto de Desenvolvimento Institucional*. Governo Federal. Ministério da Educação, 2016.

ZITKOSKI, Jaime J.; FRANCO, Sérgio R. K. (Orgs.). *Educação Superior e Contextos Emergentes*. 1ed. Porto Alegre, RS, 2016, v.6, p.135-147.





46

*Viviane Martins Vital Ferraz
Cádia Carolina Morosetti Ferreira
Rosane Carneiro Sarturi*

MNEMOSYNE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: *ENTRE O ESPAÇOTEMPO DAS VIOLÊNCIAS ESCOLARES VIVIDAS E (RE)PRODUZIDAS*

INTRODUÇÃO

O reconhecimento da memória como um patrimônio da humanidade sempre fez parte da nossa forma de habitar, existir e deixar marcas no mundo. Para a sabedoria dos mitos gregos, a memória foi personificada na imagem da deusa *Mnemosyne*, filha de Urano (céu) e Gaia (Terra), responsável por dar sentido ao presente rememorando o passado, distanciando-se assim do esquecimento oriundo da relação espaçotempo⁸². *Mnemosyne* se constitui como mãe da linguagem, da criatividade e do pensamento representados por suas nove filhas, dentre elas, Clio, a musa da História (GUSMÃO, 2016). No campo da Neurociência, o estudo da memória perpassa pela compreensão do funcionamento do encéfalo e suas redes de conexões com a aprendizagem. Já para a Psicanálise, a memória está intrinsecamente ligada ao aparelho psíquico e suas complexas derivações como o consciente, pré-consciente e inconsciente. Da mitologia Grega ao campo científico atual, a memória é compreendida como uma fonte inesgotável de conhecimento para a humanidade, justificando-se assim, a relevância do uso das memórias nas pesquisas narrativas, principalmente, as pesquisas nas Ciências Sociais.

A partir desta perspectiva o presente estudo está vinculado ao Grupo de Pesquisa Elos, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS (PPGE/UFSM), na linha de pesquisa Políticas Públicas e Práticas Escolares. Dentre as múltiplas temáticas desenvolvidas pelo Grupo Elos encontramos a temática da violência escolar entrelaçada às pesquisas narrativas e a pesquisa-ação, uma vez que reconhecemos as memórias revisitadas como uma legítima fonte científica capaz de provocar uma auto(trans)formação docente percorrendo o viés crítico em prol da *práxis*. O problema de pesquisa nasceu enraizado ao campo vivencial. Fato latente da pesquisa-ação. Com base nesta vertente problematizou-se a seguinte questão de estudo: De que forma as experi-

82. Termo presente na obra *Espaçotempos da/na escola: o cotidiano e o transbordamento do racional* de Mello (2003), para quem a junção das palavras tempos e espaços significa que qualquer ato humano é indissociável destes dois elementos.



ências rememoradas sobre a violência escolar sofrida ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental podem contribuir com a formação docente, principalmente os alfabetizadores?

Neste sentido, os objetivos foram: identificar os possíveis tipos de violências sofridos pelos acadêmicos ao longo dos seus percursos enquanto estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente no período da alfabetização e compreender as imbricações entre essas vivências e o processo de formação de professores alfabetizadores.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa, pela concepção de que um dos papéis da educação é compreender a complexidade dos fenômenos sociais que invadem as salas de aula com o objetivo de reverter uma realidade que nos afasta de um dos sentidos latentes da formação: a humanização. “Conduzimos pesquisa qualitativa quando desejamos dar poder aos indivíduos para compartilharem suas histórias, ouvir suas vozes, e minimizar as relações de poder que frequentemente existem entre um pesquisador e os participantes de um estudo”. (CRESWELL, 2014, p. 52).

Assim, esta pesquisa nasce nas margens do rio Tapajós, berço dos povos Mundurucus que transmitem o conhecimento pela tradição oral reconhecendo o poder da palavra, da memória e da historicidade para a nova geração. Pautada pelo espírito da pesquisa crítica que não apenas almeja descrever um fenômeno, mas interpretá-lo e transformá-lo, a partir da construção da autonomia do pensamento dos sujeitos colaboradores optou-se pela pesquisa-ação e os instrumentos das pesquisas narrativas: registros (auto) biográficos e as rodas dialógicas.

A pesquisa-ação tem por natureza um caráter reflexão-ação-reflexão como uma potencialidade em prol da transformação de uma realidade, assim como a construção de novos conhecimentos e novas formas de



pensar com o outro, ou seja, novas formas de estarmos juntos por meio de uma *práxis* colaborativa (pensar agindo; agir pensando). Neste contexto, o lugar histórico-social e cultural em que os colaboradores estão imersão se torna parte vital do estudo, assim como o posicionamento dos mesmos nesta esfera social e no seu agir no mundo. (BARBIER, 2007). Visando atingir os objetivos de uma pesquisa-ação foram desenvolvidos, dentro da disciplina de Alfabetização, rodas dialógicas temáticas e manuscritos (auto) biográficos enraizados nas pesquisas narrativas (JOSSO, 2010).

Os acadêmicos e acadêmicas do quinto período do Curso em Licenciatura em Pedagogia, na região da floresta amazônica, no estado do Pará, foram desafiados a tecerem o conjunto de conhecimentos previstos no Currículo desta disciplina com três temáticas correlacionadas à violência e a formação de professores: Direitos Humanos; Desigualdades Sociais e Violência Escolar. Neste artigo, apresentaremos e interpretaremos as narrativas (auto)biográficas a partir da dimensão da Violência Escolar. Em outros estudos foram abordados as demais dimensões. Ao longo do percurso das disciplinas os colaboradores foram instigados por meio de uma Pedagogia da Pergunta (FREIRE e FAUNDEZ, 1985) e da *práxis* (FREIRE, 2001) a desenvolverem rodas dialógicas colaborativas em prol do movimento da transformação dos conhecimentos vinculados a um problema real como as marcas violentas deixadas pelo processo educativo formativo ao longo de suas trajetórias pessoais, os altos índices do analfabetismo funcional (correlação com a disciplina do Curso) e a violência que reproduzimos em nossos ambientes de atuação docente. Por meio do movimento da construção das narrativas (auto) biográficas, os estudantes ressignificaram a sua trajetória de vida pessoal, escolar e profissional, a partir do seu próprio processo educativo.

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar. As crenças de cada um e de cada uma sobre as potencialidades do humano desempenham aqui um papel maior. E será facilmente compreensível a importância de trabalhá-las explicitamente se pretendemos contribuir para mudanças sérias no fazer e no pensar de nossa humanidade. (JOSSO, 2007, p. 415)



Muito além do que “produzir dados” o objetivo foi a “pesquisa-formação” onde cada um se reconhece como um pesquisador da sua própria *práxis* comprometido em modificar significativamente a realidade em que atua, uma especificidade da pesquisa-ação. Desta forma, o colaborador em um processo indissociável e contínuo se constituiu como participante da pesquisa, acadêmico e pesquisador.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Talvez o leitor, público alvo deste estudo esteja se perguntando: qual é a relação entre a disciplina curricular de alfabetização, a temática da violência, a *práxis* pedagógica e a formação de professores? Este é um questionamento muito relevante e norteará o escopo da nossa fundamentação teórica.

A violência nossa de cada dia já invadiu todas as esferas sociais brasileiras. Somos o nono país mais violento do mundo (AGÊNCIA BRASIL, 2018a; OMS, 2018); das 50 cidades mais violentas do mundo 17 estão no Brasil (BBC NEWS BRASIL, 2018); dos 160 países pesquisados pelo índice de Paz 2018 estamos no 106º lugar (AGÊNCIA BRASIL, 2018b). Quando pensamos na violência escolar os dados são tão impactantes quanto os anteriores: somos o quarto país no ranking da violência nomeada como *Bullying*; somos o país da repetência onde um em cada quatro estudantes já passou por uma reprovação ao final do ensino fundamental. O Censo Escolar 2016 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2016) evidenciou este tipo de violência:

No ensino fundamental e no ensino médio, há diferenças expressivas entre as taxas de não aprovação (soma de reprovação e abandono) por série, principalmente na rede pública. Na rede pública, preocupa a alta taxa de não aprovação no 3º ano (etapa típica de um aluno de 8 anos e no final do ciclo de alfabetização) e também as altas taxas nas séries introdutórias dos anos finais e do ensino médio; observa-se que apesar dos alunos das redes pública e privada apresentarem um risco similar de insucesso no primeiro ano do ensino fundamental, nas séries subsequentes o risco de insucesso dos matriculados na rede pública é consideravelmente superior. (p.21).



Assim como o Instituto Paulo Montenegro (2018) pela a Ação Social do Ibope, divulgou os dados estatísticos do “Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF):

Os Analfabetos Funcionais – equivalentes, em 2018, a cerca de 3 em cada 10 brasileiros – têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas (p. 08).

Tanto os dados do Censo Escolar de 2016 e do INAF em 2018 comprovam a *violência da escola*. Ou seja, aquela que é produzida também pelos processos de ensinagem. Os três primeiros anos do ensino fundamental compreendem o período de alfabetização. Entretanto, o alto índice de reprovação no terceiro ano nos aponta que os processos de alfabetização precisam ser estudados e analisados pelos profissionais que atuam neste nível educacional reconhecendo as suas corresponsabilidades diante deste cenário que gera ainda mais exclusão, desigualdade e evasão escolar. Desta forma, compreendemos que a pesquisa-formação ao convidar os professores a serem protagonistas de sua reflexão-ação possibilita novos percursos de auto(trans)formação docente e mudança educativa.

O conceito de violência pode ser entendido como o uso de uma força/poder desigual causando danos físicos ou psíquicos (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2002). Devido a sua amplitude alguns pesquisadores apoiados neste critério desenvolveram o entendimento de que a violência pode ocorrer em quaisquer situações que envolvam indivíduos em grupos de convívio como a escola. Entretanto, dentro da concepção de violência escolar há diferenciações que contribuem com o estudo do fenômeno: *violência à escola*; *violência na escola* e *violência da escola* (CHARLOT, 2002).

A *violência à escola* é a violência por trás dos muros, que envolve a sua comunidade como tiroteios no seu entorno ou a invade por meio dos roubos, furtos ou depredações. Fato que poderá influenciar na formação psíquica dos estudantes se os mesmo se encontram em situações de vulnerabilidade, como por exemplo, moradores em áreas de constante confronto devido ao narcotráfico.



A *violência na escola* compreende situações de agressões físicas ou verbais entre os sujeitos que atuam dentro dos muros escolares. Ocorre a partir de duas vertentes: a violência física que pode ser praticada e sofrida por todos os componentes da comunidade escolar e que “marca o corpo” evidenciando a situação vivida; e a violência simbólica nomeada também como violência invisível por não aparentar de forma corpóreo o dano sofrido. Entretanto, pode comprometer os aspectos psíquicos causando profundas dores e sentimentos de inferioridade levando à depressão e até mesmo ao suicídio. O fenômeno *bullying* é um exemplo deste tipo de violência. Entendemos como *Bullying* o uso de uma força ou poder desigual que caracteriza os maus-tratos repetitivos físicos ou verbais envolvendo dominação do agressor, sentimento de impotência/humilhação da vítima e por vezes, ocorrem diante de uma plateia (FANTE, 2005). Há autores que apresentam propostas instrumentalizadas pelos projetos pedagógicos que possibilitem as rodas dialógicas onde educando possam falar de seus sentimentos, as situações de conflitos, as violências vividas e produzidas por meio de dinâmicas colaborativas como os círculos restaurativos, as assembleias escolares, as atividades cooperativas e inclusivas, dentre outras. O objetivo é desconstruir o conceito de conflito como algo negativo, visto que é inerente a natureza humana e investir nas mediações em prol da resolução de conflitos como um caminho possível. (VINYAMATA, 2005; SASTRE E MORENO, 2002; PUIG E ARAÚJO, 2007). Assim como desconstruir a relação entre disciplina e garantia de aprendizagem ou entre ambientes disciplinados e ausência de violência. (ESTRELA, 1994; BECKER, 2001). Se negarmos a existência deste fenômeno estaremos contribuindo para a sua expansão, logo para a perpetuação dos danos causados.

A *violência da escola* é produzida pelo sistema educativo promovendo em grande escala a não-aprendizagem. O que irá deixar uma marca profunda no processo de formação dos educandos, comprometendo o direito de igualdade de oportunidades e sua relação com a construção de uma igualdade social mais justa, reforçando assim, as desigualdades sociais. Este tipo de violência é um conceito nomeado por Fernández (1991) como “Fracasso escolar” onde produzimos os “problemas de ensinagem”



vinculados às práticas pedagógicas inadequadas ao processo de formação de autonomia e autoria do sujeito cognoscente. São fatores externos ao sujeito cognoscente entrelaçados a “uma instituição socioeducativa que expulsa o aprendente e promove o repetente em suas duas vertentes (exitoso e fracassante)” (p.88). O repetente do tipo fracassante está relacionado com a reprovação do ano letivo e o repetente do tipo exitoso à aprovação para o próximo ano letivo sem ter construído o conhecimento apenas o reproduzido. Assim, o fracasso escolar é o fracasso de um modelo pedagógico tradicional (BOSSA, 2002).

Neste sentido, a formação de professores ao refletir sobre o espaço-tempo das violências vividas e (re)produzidas pelo viés das narrativas (auto)biográfica a partir das disciplinas curriculares como a de Alfabetização possibilita um (re)conhecimento das causas e consequências das nossas práticas pedagógicas. Os dados estatísticos frente ao fenômeno da violência escolar como o fracasso escolar vão muito além de números elevados em uma planilha. Eles representam histórias de vida carregadas de incertezas frente ao espaço-tempo escolar. E ao provocar uma análise destes números entrelaçando com as memórias dos acadêmicos sobre os espaçotempos dos seus processos de alfabetização nos permite, enquanto formadores de formadores, ir além dos números. É uma *práxis* que possibilita uma nova forma de construir conhecimento e o posicionar-se criticamente diante dos fenômenos que circundam o cotidiano enquanto sujeitos produzidos pelos mesmos, assim como, profissionais que podem reforçá-los.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O espaçotempo da memória é um lugar de preservação da humanização. Lugar aqui é entendido como:

[...] produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o



lugar da vida. O sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente a produção da vida. (CARLOS, 2007, p. 22)

Ao reconhecer que nos constituímos conectados ao sentimento de pertencimento ao lugar da vida e o quanto somos produzidos, produzimos e (re)produzimos este lugar, compreendemos a relevância do lugar da memória no processo de humanização. As narrativas de si, por meio do armazenamento das memórias, a sua evocação, ressignificação e interpretação, assim como o próprio esquecimento, revelam tessituras de reaproximação das tradições orais e coletivas e do desejo de colocar-se como um agente biopsicossocial da História imerso a um contexto histórico e cultural em um constante movimento. Assim como, ser um autor reflexivo da sua própria história de vida.

Os relatos orais e escritos pelos colaboradores sobre os espaços-tempos vividos no período da alfabetização e nos anos iniciais do ensino fundamental revelaram algumas formas de violências. Os recortes apresentados abaixo são partes das narrativas (auto)biográficas escritas que materializaram o fenômeno.

Minhas memórias do tempo de alfabetização não são tão fáceis de recordar principalmente as de cunho pedagógicas, pois estão tão interligadas com o período de muito discriminação e preconceito talvez por não contar com professores qualificados e dispostos a ensinarem que a cor da pele não interferia na aquisição dos conhecimentos. Nesse período tive duas professoras com metodologias totalmente diferentes, uma utilizava a pedagogia tradicional onde os alunos tinham que aprender o conteúdo de qualquer maneira e quando isso não acontecia às crianças eram castigadas com puxões de orelhas e tantos outros castigos que não vale a pena citar. A utilização da palmatória era constante principalmente nas aulas de Matemática onde quase todos os alunos tinham muita dificuldade de assimilar, por isso quando não conseguíamos resolver as continhas éramos punidos com a palmatória, felizmente essa professora foi substituída no início do segundo semestre. A segunda professora era uma pessoa disposta a ensinar e nos mostrou que poderíamos compreender os conteúdos utilizando várias maneiras que não fosse o castigo, nos tratava de forma meiga, porém firme, nos incentivava a buscar um futuro melhor. Tal professora utilizava a pedagogia tradicional para manter a ordem e a disciplina dos alunos, mas nunca fez uso dos castigos físicos como forma de ensinar, para isso utilizava a motivação, nos mostrava que aprender era interessante através de dinâmicas em grupos, nos ensinava valores como respeito. Enfim, essa professora me fez perceber que eu era tão especial quanto aos demais alunos. (Narrativa escrita, MD).



O trecho acima está permeado por um lugar onde as múltiplas violências são permitidas e produzidas por alguns professores. Da violência física à violência simbólica marcas de profunda dor foram produzidas durante o período da alfabetização onde MD reconhece não ser fácil recordar. Destacamos a correlação feita entre os modelos pedagógicos onde a pedagogia tradicional é entendida como adquirir o conhecimento de qualquer forma, mesmo que seja com o uso da violência e/ou como o controle disciplinar da turma. O conceito de disciplina está intimamente ligado ao conceito de violência e possui significados como: regra, orientação e conduta moral; obediência; instrumento de punição e de dor; controle e garantia da ordem (ESTRELA, 1994). Com base neste relato desenvolvemos o percurso histórico dos modelos pedagógicos e epistemológicos da construção do conhecimento (BECKER, 2001). Além das rodas dialógicas sobre a nossa cultura da violência e a banalização da mesma.

Poucas são as recordações da alfabetização, recordo-me que quando cursava a segunda série, meu irmão tinha dificuldade de aprendizagem na disciplina de matemática. O professor por sua vez rígido o castigava puxando seus cabelos pelo fato de ter errado a tabuada ou um cálculo matemático, não levava em consideração sua ampla dificuldade nesta disciplina. O fato de ter presenciado esta cena me deixou abalada e com medo daquele professor. Ela achava que meu irmão deveria contar ao meu pai o ocorrido, mas ele já com medo calou-se com medo da reação do professor quando fosse apontado pela sua atitude. Fui uma criança vítima de preconceito em decorrência de minhas características físicas, na minha vida escolar tive poucos amigos e aos poucos que se aproximavam de mim era com interesse de cópia da tarefa proposta pelo professor. Esse preconceito vivenciado me tornou um alguém inseguro para fazer novas amizades, mas principalmente egocêntrica e egoísta na transmissão dos conhecimentos, já que não tinha amizades minha distração era estudar. (Narrativa escrita, E. C)

Este segundo relato desvela a dor de si e do outro. Ao reconhecer a violência física e psicológica sofrida pelo outro adentramos na esfera da alteridade e da empatia, conceitos que poderiam estar mais presentes no percurso de formação. Ao compreender a historicidade e a relevância destes conceitos para a humanização das relações sociais, principalmente em ambientes escolares favorecemos a construção de ambientes mais solidários, justos e cooperativos. Um ponto a ser destacado é a marca



psíquica deixada em sua personalidade pela discriminação sofrida. Fato que provocou questionamentos sobre a atuação docente frente às violências na escola, promovida entre pares, pelo uso desigual de poder. As rodas dialógicas ocorreram acerca das sugestões de propostas pedagógicas voltadas para os conflitos e resolução de conflitos (VINYAMATA, 2005; SASTRE E MORENO, 2002; PUIG E ARAÚJO, 2007); sobre o enfrentamento da violência e do *bullying* (FANTE, 2005). O objetivo foi correlacionar os conceitos com a construção de projetos pedagógicos que contribuam com ambientes mais saudáveis e dialógicos. Interpretou-se, também, traços do fracasso escolar presentes nos termos “cópia das tarefas” e “transmissão dos conhecimentos”. Uma escola “tarefeira” e que “transmite o conhecimento” que está no professor para os “a-lunos” tende a reproduzir o conceito de educação bancária desenvolvido por Freire (2000).

Minhas lembranças escolares também não são as melhores. Tive muitas dificuldades no aprendizado, demorei muito a aprender a ler, por isso repeti a 2ª série e esse fato marcou muito a minha infância. Minha mãe era uma pessoa muito tranquila, devida às dificuldades financeiras que passávamos, ela mãe solteira com seis filhos e a responsabilidade de sustentarmos, ela não nos cobrava, dizia apenas que se quiséssemos ter um trabalho melhor teríamos que estudar. Minha avó teve uma participação muito especial na minha vida foi ela que me ensinou a ler, fico até emocionada em me recordar disso. (Narrativa escrita, colaborador A.B.)

Ao falar sobre as minhas memórias na educação nas séries iniciais, não foram agradáveis, pois tive professores que não eram comprometidos com seu papel de educador. Lembro-me que na alfabetização não gostava de ler, errava nas interpretações, não tinha acompanhamento da professora e a mesma não buscava meios para incentivar o ato da leitura; a turma não desenvolveu e no final do semestre todos reprovaram pois não estávamos preparados para a série seguintes. Essa lembrança ficou marcada, pois essa fase não desenvolvida trouxe falhas na educação futura (Narrativa escrita, colaborador J.C.).

As duas narrativas de si acima estão permeadas pelo que Charlot (2002) conceituou como *violência da escola*. O grupo em estudo e em processo de formação analisou o impacto de uma reprovação nos anos iniciais do ensino fundamental e a correlação temporal atual dos dados estatísticos sobre o fracasso escolar (não-aprendizagem) com as cenas e cenários temporais de seus percursos de alfabetização. Algumas reflexões



foram fomentadas na disciplina acerca da violência escolar, dentro da categoria *violência da escola*, nomeada como *fracasso escolar* (FERNÁNDEZ, 1991; BOSSA, 2002) a partir da proposta da Pedagogia da Pergunta (FREIRE e FAUNDEZ, 1985). Houve mudanças nos dados estatísticos? Quais propostas pedagógicas de alfabetização eram adotadas nas escolas em que estudaram e as propostas das escolas atuais em que atuam ou fazem estágios? Houve mudanças significativas? Quando surgiram estas propostas alfabetizadoras? Olhando para esta linha do tempo histórico houve mudanças significativas nas sociedades e na sociedade em que você vive? Estas propostas acompanharam as possíveis mudanças? Por que crianças que frequentam os bancos escolares diariamente não conseguem atingir os níveis impostos e estabelecidos pelos sistemas de ensino e os instrumentos de avaliação em grande escala? Como entendemos o conceito de Educação? Como a pesquisa-formação e a pesquisa da própria práxis podem contribuir com o enfrentamento da violência escolar, a diminuição do fracasso escolar e a efetivação de uma educação de qualidade pelo viés da autonomia, autoria e emancipação?

Quando optamos por uma Pedagogia Crítica convidamos os acadêmicos a (re) pensarem pré-conceitos e aspectos imaginários acerca da própria profissão oportunizando um lugar de autoria do conhecimento e de corresponsabilidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inspirados por *Mnemosyne*, a deusa da Memória, o lugar das memórias e das narrativas nas pesquisas em Ciências Sociais este estudo teve como objetivos identificar os possíveis tipos de violências sofridos pelos acadêmicos ao longo dos seus percursos enquanto estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente no período da alfabetização e compreender as imbricações entre essas vivências e o processo de formação de professores alfabetizadores.



Evidenciou-se durante as rodas dialógicas com os relatos orais e com as narrativas (auto)biográficas, situações latentes de violências físicas e simbólicas ao longo de vida escolar dos acadêmicos, principalmente no período da alfabetização. As imbricações possíveis entre estas vivências e a formação de professores foram: reconhecer que o professor pode ser um promotor de violências; as práticas pedagógicas podem reforçar padrões sociais historicamente construídos; a formação deve ir além do discurso acadêmico e dos conteúdos previstos nos currículos.

Ao narrarem suas histórias de vida, debruçados pelo aporte teórico e as rodas dialógicas em um processo de colaboração mútua, costurou-se as tramas do SER professor, da pesquisa-formação, da práxis (agir pensando e pensar agindo) ampliando o olhar construtivo da tomada de consciência e de decisão frente aos desafios do ato de alfabetizar para a leitura de mundo em prol de uma transformação social (FREIRE, 2000).

Neste contexto, a transformação de si pela reflexão da própria trajetória de vida se faz urgente e necessária, uma vez que ao rememorar cenas e cenários vividos ficamos impregnados pelas sensações revisadas. Assim como a troca dialógica, o compartilhar experiências e o desenvolvimento da escuta sensível propiciam novos significados, interpretações e formas de constituir-se ser docente.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. *Brasil é o 9º país mais violento do mundo*, segundo a OMS 2018. Maio, 2018a. Disponível em: <https://noticias.r7.com/cidades/brasil-e-o-9-pais-mais-violento-do-mundo-segundo-a-oms-17052018>. Acesso em: 24. set. 2018a.

_____. *De 163 países, o Brasil é o 106º no ranking da paz mundial*. Junho, 2018b. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2018-06/de-163-paises-o-brasil-e-o-106o-no-ranking-da-paz-mundial>. Acesso em: 24. set. 2018b.

ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (Org.). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.



BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber, 2007.

BBC NEWS BRASIL. *Estas são as 50 cidades mais violentas do mundo* (e 17 estão no Brasil). Março, 2018. Disponível em: < <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43309946>>. Acesso em: 02. out. 2018.

BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BOSSA, Nadia A. *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CARLOS, Ana Fani A. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: FFLCH, 2007.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias: interfaces*. Porto Alegre, ano. 4, n. 8, jul/dez, 2002, p. 432-443.

CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

ESTRELA, Maria. Tereza. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. 3a.ed, Portugal, Porto, 1994.

FANTE, Cléo. A. Z. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2. ed. Campinas: Verus, 2005.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada*. Trad. Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GUSMÃO, Cynthia. Musas e música nos planos epistêmicos da memória na Antiga Grécia. *Revista Música*, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 9-24, dec. 2016. ISSN 2238-7625. Disponível em: < [file:///C:/Users/Vivi/Downloads/123173-Texto%20do%20artigo-231416-1-10-20161120%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Vivi/Downloads/123173-Texto%20do%20artigo-231416-1-10-20161120%20(2).pdf)>. Acesso em: 28. nov. 2017.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO (IPM). *Indicador de Alfabetismo Funcional INAF Brasil 2018: resultados preliminares*. Ação Social do Ibope. Rio de Janeiro IPM, 2018. Disponível em: < http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf>. Acesso em: 24. out. 2018.



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar da Educação Básica 2016*: Notas Estatísticas. Brasília, DF: INEP/MEC, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 27.out.2018.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MELLO, M. B. de. Espaço e tempo da/na escola: o cotidiano e o transbordamento do racional. In: Garcia, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, pp.83-96.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). *World Statistics 2018*. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272596/9789241565585-eng.pdf?ua=1&ua=1>. Acesso em: 09. set. 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). Krug EG et al (Org). *Relatório mundial sobre violência e saúde*. Genebra: Organização Mundial de Saúde, 2002. Disponível em: <https://www.opas.org.br/wp-content/uploads/2015/09/relatorio-mundial-violencia-saude.pdf>. Acesso em: 07. set. 2018.

SASTRE, G.; MORENO, M. *Resolução de Conflitos e Aprendizagem Emocional*. São Paulo: Moderna, 2002.

VINYAMATA, Eduard, (Org). *Conflitologia e Educação*: aprender a partir do conflito. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.





47

Rudyaïne da Silva Schmitz
Fabiane Romano de Souza Bridi

PNAIC: UM OLHAR PARA OS ALUNOS COM DIFICULDADES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como temática investigativa as relações entre os processos de alfabetização e a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

A presente pesquisa direciona-se aos sujeitos que vivem dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização e público alvo da Educação Especial, participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Neste contexto, o problema de pesquisa questiona: como as condições de implementação e funcionalidade do PNAIC se relacionam com os processos de alfabetização de sujeitos com dificuldade de aprendizagem e público alvo da Educação Especial?

Este estudo tem como objetivo analisar pesquisas referentes à implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e suas relações com as práticas pedagógicas com alunos que estão em situação de dificuldade de aprendizagem ou público-alvo da educação especial. Para atingir essa intencionalidade define-se as especificações desta pesquisa: a) Compreender o percurso histórico da alfabetização no Brasil; b) Conhecer os documentos da implementação do PNAIC; e c) Analisar a produção científica sobre o PNAIC e processos de inclusão.

PRINCÍPIOS CONCEITUAIS E HISTÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

A definição do termo “alfabetização” foi utilizada no Brasil, a partir do início do século XX, associada predominantemente aos processos de escolarização. Até os dias atuais, a alfabetização engloba os fatores relacionados às primeiras letras, leitura, escrita, letramento, didática, nas áreas e disciplinas do conhecimento.



Segundo Mortatti (2011), o conceito brasileiro de alfabetização diz respeito ao fenômeno predominantemente relacionado ao pedagógico, associado aos processos de escolarização, que são importantes aspectos políticos e sociais no nosso país. De acordo com Tfouni (2006), refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem, levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal.

Nas últimas duas décadas, o fundamento que associava a escola à alfabetização vem sendo questionado, em decorrência das dificuldades que se apresentam e dos efeitos pretendidos com a ação da escola no sujeito. A justificativa encontra-se ora no aluno, ora no professor, ora no método de ensino, ora no sistema escolar, ora em condições sociais, ora em políticas públicas.

Patto (1999) aponta a quebra da ideia de que o fracasso é exclusivo do aluno e do contexto familiar, direcionando para uma proporção maior dos determinantes institucionais e sociais na produção do fracasso escolar do que de problemas emocionais orgânicos e neurológicos. Historicamente, o período de alfabetização contribuiu muito para a produção do fracasso escolar, na medida em que as crianças não conseguiam se alfabetizar.

No que se refere a história da alfabetização no Brasil, Mortatti (2011) sugere quatro momentos para compreender as atribuições históricas em cada situação e Araújo (1996) propõe três períodos.

O primeiro momento, para Mortatti (2011), é marcado pela metodização do ensino da leitura, sendo a soletração o principal elemento deste período. O segundo momento é configurado pela utilização do método analítico na alfabetização. Já o terceiro momento aborda a alfabetização sob medida, na disputa entre o método analítico e misto. Por fim, o quarto momento sugerido pelo autor é marcado pela alfabetização no construtivismo e desmetodização.

O discurso institucional sobre o construtivismo e propostas de concretização das apropriações da teoria construtivista, produzem, em 1997, pelo



Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, referente às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam metas de qualidades para educação e, no lugar da seriação inicial, os PCN adotam o ciclo básico no intuito de efetivar a alfabetização. Expõe como seus fundamentos e princípios a oferta de formação de qualidade para todos os alunos. A proposta do PCN renova e reelabora a proposta curricular, servindo de referencial para a atuação do trabalho docente, a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional.

Pelas ações políticas no percurso da alfabetização, as propostas têm o compromisso de dar sequência e progredir com avanços em fatores que favoreçam uma educação de qualidade. Neste sentido, o governo brasileiro atua positivamente ao implementar políticas de continuidade em relação à formação dos educadores. A exemplo disso, temos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que surge como uma política educacional mais aprofundada, eis que prevê vertentes indispensáveis, como o processo de formação, de avaliação e a disponibilidade de materiais didáticos.

PNAIC: ELEMENTOS DA IMPLEMENTAÇÃO

Sobre as mudanças de políticas públicas, destaca-se a mais atual e influente na educação, que versa sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com ingresso do aluno na escola aos seis anos de idade.

Prevista na Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, e em uma das metas do Ensino Fundamental no Plano Nacional de Educação – PNE, está a aplicação objetiva que todas as crianças de seis anos, sem distinção de classe, sejam matriculadas na escola. (BRASIL, 2004, p. 2).

Essa ampliação prevê um aumento do período de permanência da criança na escola, assegurando a ela um tempo mais longo para sua aprendizagem. Para seu processo de alfabetização, o ingresso um ano antes visa



preparar o sujeito, criando condições para que consiga se alfabetizar no segundo ano.

Entra em vigor a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que “altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com matrícula de crianças aos seis anos de idade e estabelece o prazo de implementação, pelos sistemas, até 2010” (BRASIL, 2009, p.6).

Essa alteração começou a abrir caminho para a implementação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, do Ministério da Educação, que tem como meta alfabetizar todas as crianças brasileiras de escolas públicas até os oito anos de idade, ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental, momento que encerra, ou deveria encerrar, o chamado ciclo de alfabetização. O programa prevê três primeiros anos para alfabetização sem reprovação nesse período, sendo finalizado o ciclo no terceiro ano, com oito anos de idade. O ingresso com seis anos na escola não caracteriza o primeiro ano como período para se alfabetizar, mas sim um ano para preparar e dar condições ao sujeito para o início da sua alfabetização, que se dará no segundo ano.

O PNAIC tem como intenção fortalecer as políticas planejadas e implementadas, como o ciclo de alfabetização e a progressão continuada. A portaria nº 867/2012, referenda os seguintes objetivos:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;

II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;

III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012, Art. 5º).



Pode-se observar que nos itens I, III e IV, são enfatizadas as áreas de conhecimento da Língua Portuguesa e Matemática, tornando secundárias as demais áreas do conhecimento, que também são importantes para escolarização dos sujeitos na idade de oito anos. O investimento da educação visa a melhoria dos índices do IDEB e os professores são considerados importantes nessa busca de melhores resultados educacionais. O programa tem como eixo central a formação continuada dos professores e apresenta-se organizado a partir de quatro eixos: 1) Formação continuada de Professores Alfabetizadores; 2) Materiais Didáticos e Pedagógicos; 3) Avaliações; e 4) Gestão Social e Mobilização.

O primeiro eixo versa sobre a oferta aos docentes de um curso presencial de 120 horas, com base na metodologia do programa Pró-Letramento, que envolve encontros para estudos e atividades práticas, sob a responsabilidade do orientador de estudo. Já o segundo eixo refere aos materiais distribuídos nas bibliotecas das escolas, quais sejam: livros didáticos, manuais dos professores, obras pedagógicas complementares e dicionários, sendo distribuídos jogos pedagógicos para apoio à alfabetização, obras de referência e tecnologias educacionais, um conjunto de materiais oferecido para cada turma de alfabetização que a escola possuir. O terceiro eixo envolve as avaliações processuais, sistema de informatização da Provinha Brasil e a avaliação externa universal. Por fim, o quarto eixo envolve o desenvolvimento de um sistema de monitoramento do programa – SISPACTO, que inclui recursos financeiros públicos (ALÉSSIO, 2014), sendo um sistema específico de monitoramento do programa, que realiza o gerenciamento das ações do PNAIC, no qual todos os envolvidos registram e acessam informações sobre o andamento das formações e realização das atividades planejadas, tendo por objetivo apoiar as redes e assegurar diferentes etapas do programa.

O PNAIC visa à inclusão escolar, promovendo a redução das desigualdades sociais, por meio de uma educação pública de qualidade, levantando-se a preocupação com os alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou sujeitos público-alvo da Educação Especial, qualificando a formação de professores e a prática pedagógica do docente em sala de aula. Seus documentos possibi-



litaram identificar as orientações pedagógicas acerca das peculiaridades de aprendizagem de crianças com deficiências. A inclusão é contemplada nos materiais oferecidos, tendo o Caderno de Educação Especial (2012) como objetivo “compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula”.

O programa ainda disponibiliza o Caderno de Educação Inclusiva (BRASIL, 2014), que trata especificadamente sobre a acessibilidade do conhecimento de alunos com deficiência física, visual, intelectual e auditiva, ressaltando e exemplificando os recursos, metodologias e mediações a partir das peculiaridades e necessidades de cada deficiência, aprofundando os conhecimentos na área, mencionando alunos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que estão em escolas desafiando a prática dos professores, de modo a suprir as carências e minimizar as diferenças de acesso à escolaridade, dadas as necessidades específicas.

A mudança que ocorre do Caderno de Educação Especial (2012) para o Caderno de Educação Inclusiva (2014), contempla todos os alunos público-alvo da Educação Especial. Além disso, o Caderno de 2014, aborda cada deficiência, não explicitando as condições de funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sala de recursos, articulada com a prática do professor do ensino regular.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se insere em uma abordagem qualitativa de investigação, tendo sido realizada a partir de uma revisão bibliográfica nos Portais Bancos de Dados: Periódicos da Capes⁸³ e Banco de Teses e Dissertações⁸⁴,

83. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>

84. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>



com a busca de produções e pesquisas sobre o tema Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

A abordagem qualitativa é mais adequada a investigações científicas de grupos, segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob o ponto de vista dos atores sociais, de relações e para análises de documentos, conforme o entendimento de Minayo (2008), a seguir colacionado:

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p. 57).

Destaca-se que, na pesquisa qualitativa, o importante é a objetivação, segundo Minayo (2008), na investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo.

A revisão bibliográfica na pesquisa possibilita mapear trabalhos publicados na área e os estudos sobre o assunto, permitindo investigar as contribuições de autores sobre o tema, conforme Fonseca (2002):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

A pesquisa tem um caráter bibliográfico, pois foi feito um levantamento de toda bibliografia publicada⁸⁵, por meios de dissertações, teses, artigos e resenhas no idioma português, elencando “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” como descritor, filtrando, como área de conhecimento, a educação.

85. Do ano de 2013 – 2016.



ANÁLISE E DISCUSSÃO

Os dados foram produzidos a partir dos Bancos de dados, tendo sido encontrados um total de 47 trabalhos relacionando PNAIC, sendo 37 trabalhos no Banco de Teses e Dissertações e 10 no Banco de Periódicos da Capes Nos seguintes temas: Formação Continuada de professores alfabetizadores (17); Práticas Pedagógicas no ensino do Letramento e Leitura (7); Práticas Pedagógicas no ensino da Matemática (3); Práticas Pedagógicas no ensino de Ciências (1); Práticas Pedagógicas (7); Políticas Públicas (5); Práticas Pedagógicas aos alunos com deficiência (3); Materiais do PNAIC (2); Gênero e Sexualidade (1); Avaliação dos professores sobre PNAIC (1).

O tema com maiores números de trabalho produzidos é referente à formação continuada dos professores alfabetizadores, considerando que o programa prevê essas ações, sendo o principal eixo de discussão do pacto.

Este estudo se propôs a analisar as pesquisas que envolveram o tema PNAIC relacionadas aos processos de alfabetização e às práticas pedagógicas com alunos com dificuldade de aprendizagem e/ou público alvo da Educação Especial.

Nos trabalhos apresentados sobre o tema específico, foram encontrados uma dissertação de mestrado, um artigo científico e uma resenha. Todos têm em comum o desafio da prática alfabetizadora com sujeitos público-alvo da Educação Especial, ou seja, a Educação Inclusiva, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 - Pesquisa realizada nos Bancos de Teses e Dissertações e Periódicos Capes

Fonte	Tipo de trabalho	Título	Autor/ Ano
Banco de Teses e Dissertações	Dissertação de Mestrado	PNAIC: a formação de professores para a prática alfabetizadora com alunos com deficiência.	LUCACHINSKI (2016)



Periódico	Artigo	Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas a partir do PNAIC.	ANTUNES, RECH e ÁVILA (2016)
Periódico	Resenha	(Pro) Posições do PNAIC para a Educação Especial: uma proposta inclusiva?	OLIVEIRA e BEZERRA (2014)

Fonte: Elaborado pelos autores.

No que se refere à alfabetização desses sujeitos, Antunes, Rech e Ávila (2016) esperam que a escola regular realmente implemente as políticas públicas que respaldam a inclusão escolar. Tendo em vista que elas foram criadas com o intuito de assegurar o ingresso dos alunos com deficiência na escola regular, acredita-se que, posteriormente, eles possam ir além, ou seja, possam assegurar também a permanência desses alunos nesses espaços.

Segundo a autora Lucachinski (2016), os alunos com deficiência frequentemente são considerados fracassados e, conseqüentemente, excluídos do direito à alfabetização devido ao fato dos professores não conhecerem suas necessidades educacionais específicas, bem como, não considerarem, nos fundamentos que embasam as suas práticas, as capacidades e potencialidades desses alunos.

As condições de permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial estão diretamente ligadas às práticas pedagógicas oferecidas aos sujeitos e, inclusive, ao apoio da equipe escolar e às políticas públicas, conforme pontua Lucachinski (2016):

A aprendizagem dos alunos é um direito inalienável, requerendo envolvimento e compromisso não só do professor, mas de toda a comunidade escolar, sociedade e poder público, para que através do desenvolvimento de um trabalho consonante entre todos, os alunos com deficiência, sem deficiência ou qualquer outra diferença tenham seus direitos alcançados. (LUCACHINSKI, 2016, p. 110).

A inclusão escolar é um fator que desacomoda os professores, pois exige uma prática pedagógica e uma proposta metodológica diferenciada,



exigindo, portanto, uma busca por novos conhecimentos. Para ambas as autoras, Antunes, Rech e Ávila (2016) e Lucachinski (2016), essa exigência de novas práticas distintas direciona à formação continuada para atender a esta demanda.

Para Antunes, Rech e Ávila (2016), a formação continuada foi uma saída encontrada para que os professores pudessem, com um olhar crítico e reflexivo sobre suas práticas, (re) significá-las. Para Lucachinski (2016), é uma prática reflexiva em relação a sua forma de ensinar e às condições sociais que as influenciam, podem proporcionar mudanças nas ações educativas, criando condições para que os alunos aprendam mesmo com deficiência ou qualquer outra diferença.

No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a formação continuada é o precursor de todo o programa, sendo a principal aposta na melhoria da qualidade na educação. “O PNAIC veio para contribuir para uma educação de melhor qualidade, evidenciando o professor como agente transformador dessa melhora na qualidade do ensino” (ANTUNES, RECH E ÁVILA, 2016, p. 186), devendo o investimento da implementação do programa ser voltado para a formação continuada, configurando uma possibilidade de reverter o índice elevado de analfabetismo e o baixo desempenho escolar de grande parte dos alunos.

Dessa forma, se reduzirá a distorção idade-série, fenômeno que indica, de maneira muito evidente, as desigualdades escolares. Neste sentido, as diferenças nos espaços educativos não podem ser transformadas em desigualdades, da mesma maneira que vem ocorrendo com a educação e, de modo a impedir que isso ocorra, o PNAIC surge como uma estratégia potencializadora de mudança nas práticas pedagógicas, haja vista o seu caráter de formação continuada, como bem pontua Lucachinski (2016).

A influência do PNAIC na formação continuada dos professores alfabetizadores, consequentemente atingindo suas práticas pedagógicas, gera necessidade de se (re)pensar alternativas para que o aluno com defici-



ência possa, de forma efetiva, participar dos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, para que ele tenha igualdade de oportunidades para aprender (ANTUNES, RECH E ÁVILA 2016).

A partir dessa compreensão, Lucachinski (2016), analisa que a formação do PNAIC foi planejada tendo como princípio a inclusão de todos os alunos, sejam eles sujeitos com deficiência, mas também aqueles que necessitam provisoriamente ou permanentemente de recursos para a acessibilidade ao conhecimento.

Esses recursos que dão possibilidade ao professor ter uma prática pedagógica adequada, se apresentam no último trabalho analisado, onde faz uma resenha das condições do processo da educação inclusiva no que refere ao material didático do PNAIC e conduta dos docentes. Faz, inclusive, uma descrição do Caderno da Educação Inclusiva.

A proposta do programa para estes alunos prevê materiais acerca da educação inclusiva que ampara a prática pedagógica dos professores na alfabetização e no papel social frente a esse alunado.

Os documentos e materiais disponibilizados para a formação continuada propostos pelo programa, pretendem atender as necessidades educacionais de todos os alunos, enfatizando práticas pedagógicas baseadas na diversidade e nas diferenças, oportunizando o direito a variedades de aprendizagem a àqueles sujeitos em questão. (OLIVEIRA, BEZERRA, 2014).

Portanto, o PNAIC é um programa que faz um movimento de mudança muito grande na alfabetização a nível nacional, trazendo como pressuposto básico a formação continuada de qualidade aos docentes, garantindo práticas pedagógicas efetivas para os alunos se alfabetizarem na idade certa, prevendo normativas para atender também a sujeitos em situação de não aprendizagem e inclusão escolar.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar estudos que se referem às relações entre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as práticas pedagógicas com alunos em situação de dificuldade de aprendizagem ou público alvo da Educação Especial.

A alfabetização para todos os alunos é um grande desafio para os professores, mas especialmente aos sujeitos que têm dificuldades nesse processo. Exige dos docentes conhecimentos específicos sobre o processo de aprendizagem voltado a esse público, além de propiciar uma reflexão sobre suas práticas, experimentando novas atividades articuladas com a realidade da escola.

Quando nos referimos à alfabetização de crianças com dificuldade de aprendizagem e público alvo da Educação Especial, não estamos concebendo uma prática à margem do processo desenvolvido para todos os alunos e sim estamos dando ênfase para que a escola e os professores alfabetizadores possam criar possibilidades de aprendizagem, visto que as dificuldades não emergem simplesmente como fatores inerentes à condição biológica, mas, também, provenientes das limitações do contexto das práticas alfabetizadoras.

Para tanto, a implementação do PNAIC vem contribuir e orientar os professores, sendo eles os principais motivadores para a melhoria da educação, dando suporte teórico e prático para uma educação de qualidade. O programa aposta na educação de qualidade baseada em práticas pedagógicas competentes, investindo em formação e capacitação para professores, oferecendo materiais de apoio e orientação para uso no processo de alfabetização.

Por fim, os resultados encontrados nas pesquisas asseguram uma melhoria nas condições de alfabetização de alunos com dificuldade de



aprendizagem e público alvo da Educação Especial por meio da educação inclusiva. As condições de implementação e funcionamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e toda sua proposta de capacitação e formação de professores e alfabetizadores contribuem para esses resultados positivos na educação.

Conclui-se que a relação entre a implementação do PNAIC e as práticas pedagógicas se dá pela formação continuada dos professores, visando a qualidade do trabalho com auxílio de documentos e materiais que estabeleçam uma orientação para oferecer suporte ao processo de alfabetização de alunos em situação de inclusão.

REFERÊNCIAS

ALÉSSIO, M. L. M. *A formação continuada de professores - a constituição do PNAIC*. Curitiba: UFPR, 20 nov. 2014. Palestra ministrada no Seminário Regional Sul.

ANTUNES, Helenise Sangoi. *Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas a partir do PNAIC*. Práxis Educativas, Ponta Grossa, v. 11, n.1, p. 171-198 jan/abril. 2016.

ARAÚJO, M. C. de C. S. *Perspectiva histórica da alfabetização*. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: DF, 1997.

_____. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília: Ministério da Educação, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva*. Brasília: MEC/SEB, 2012d.



_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Brasília: MEC/SEB, 2012f.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *educação inclusiva: alfabetização matemática*. Brasília: MEC/SEB, 2014b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. PNAIC em ação: Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Brasília: MEC/SEB, 2016.

FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.) *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Unesp; Marília: Cultura Acadêmica, 2011a.

_____. *A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, São Paulo, v. 3, p. 91-114, 2006.

OLIVEIRA, Marli dos Santos, BEZERRA, Giovani Ferreira. (Pro)posições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: para a educação especial: *uma proposta inclusiva?* Revista da Educação Especial. V.27, n. 50, set/dez. 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

_____. *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada*. São Paulo, SP: Cortez, 2006.





48

Fatima Aparecida Militz de Oliveira
Lorena Inês Peterini Marquezan

REVISITANDO O CÍRCULO DA PAZ A PARTIR DA TRAJETÓRIA AUTOBIOGRÁFICA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.454.715-727

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da pesquisa que vem se desenvolvendo no âmbito do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, linha de pesquisa 2 – Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS). Emerge de minhas trajetórias pessoais e profissionais, atuando em diferentes contextos, como gestora educacional, professora, especialista em educação, psicanalista, diretora de escola, coordenadora de medidas socioeducativas em meio aberto e nos diferentes programas e projetos relacionados às crianças e adolescentes do Sistema Municipal de Educação de Santa Maria, RS. Ao longo dessa trajetória, participei ativamente de diversas atividades relacionadas à Cultura da Paz.

A partir deste contexto existente, é importante buscar caminhos, conduzindo novas vidas projetadas para a construção de um futuro saudável e feliz. Torna-se essencial um “olhar atento e escuta sensível” (MARINAS, 2004,2007,2014) para esses espaços, buscando estratégias que deem conta desta realidade, para que em diferentes contextos, tanto na escola quanto em outros ambientes cumpram seus papéis de acolhimento, inclusão, socialização e de promoção de vidas, em que as diferenças possam ser respeitadas e compreendidas. Cada ambiente é único em sua singularidade e sua existência.

O artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente preconiza que é dever da família, da sociedade em geral e do poder público o olhar integrado para estabelecer proteção às crianças e adolescentes.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA, 1991)

Olhar essa integralidade consiste em cuidar carinhosamente. Educar, preventivamente o ser, construindo momentos que promovam a vida,



partindo “do olhar atento e da escuta sensível” (MARINAS, 2014), projetando um futuro saudável e harmônico. A partir das reflexões dessa trajetória, apresento a seguinte questão de pesquisa: é possível revisitarmos a trajetória pessoal e profissional, articulando a teoria de Bronfenbrenner, no sentido autobiográfico, passíveis de reflexões que possam contribuir no processo educacional de professores e educandos? Em consonância a isso e buscando elucidar essa questão o objetivo geral desse projeto é visitar a trajetória pessoal e profissional, educando para a promoção de vida e uma cultura de paz desde a Educação Infantil, abrangendo o desenvolvimento humano nos diferentes contextos educativos.

Tenho como objetivos específicos, promover atividades que desenvolvam o autoconhecimento, heteroconhecimento, a construção e reconstrução de vínculos, ressignificando as narrativas vividas nas trajetórias autobiográficas; desenvolver atividades que promovam a sensibilidade, a harmonia, a aprendizagem, a saúde, a socialização, a paz consigo mesmo e com os outros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Bronfenbrenner (1987), as atividades molares influenciam no desenvolvimento humano, pois são atividades que mantêm uma persistência temporal e uma significância para a pessoa envolvida nesse ambiente. O autor afirma que nem todas as atividades são molares, pois podem ser passageiras e de pequeno significado: as chamadas atividades moleculares, que não deixam marcas para o desenvolvimento da pessoa. A atividade molar é significativa: “Uma atividade molar é uma conduta progressiva que possui um momento próprio e que tem um significado ou uma intenção para os que participam no ambiente” (BRONFENBRENNER, 1987, p. 66).

O “olhar atento e a escuta sensível” em cada caso que chegava encaminhado pelas escolas e outros contextos foi o dispositivo que gerou a



mediação pedagógica ao longo do tempo de minhas atividades. O desafio de cada criança e ou adolescente para ser conduzido sob vários aspectos, juntamente, com a família fez com que as necessidades advindas gerassem influências no processo pedagógico, social.

Em 1992, o modelo Bioecológico fica mais complexo, contemplando os aspectos do desenvolvimento vinculados à pessoa, e ganha a denominação “Abordagem dos Sistemas Ecológicos”, evoluindo no entendimento do desenvolvimento humano passando a contemplar um esquema mais amplo, incluindo quatro aspectos interrelacionados nomeados de: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo modelo (PPCT). No processo das pesquisas houve uma evolução teórica focalizando mais o indivíduo e suas disposições, levando em conta a dimensão do tempo e a interação entre a pessoa e os contextos.

Cultura e paz são conceitos que emergem do ser, do viver, do conviver. A cultura significa todo complexo que inclui o conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e aptidões adquiridos pelo ser humano não somente em família, como também por fazer parte de uma sociedade da qual é membro.

O que representa a paz para você? O que é paz para você? O que é estar em paz? O que lhe tira a paz? O que lhe traz paz? Para a UNESCO (2003), “a paz não é simplesmente a ausência de guerra, mas uma condição de vida na qual todos podem desfrutar da tolerância e do respeito. Ter consciência uns dos outros não é garantia de paz. Porém, aprender sobre a cultura e a história de outras pessoas, entender como se comportam e o porquê é o primeiro passo para o respeito e até mesmo admiração e amor”.

Desenvolver estratégias e ações que contemplem a cultura da paz é de fundamental importância e vem contemplar o momento emergente que vivemos diante dos desafios diários que percebemos diante da vida e do viver, do conviver. A educação de crianças e adolescentes recai na família e na escola, mas sabemos que a educação abrange os processos formativos amplos que se desenvolvem na convivência humana ao longo da vida.



Esse movimento da paz percorre uma dimensão planetária e emerge entre nações. Destacamos aqui a Declaração de Budapeste

A Declaração de Budapeste demonstrou uma sensibilidade considerável quanto à dimensão ética da ciência e da tecnologia, ao relatar que a ciência deve ser entendida como um bem comum da humanidade e suas aplicações devem servir a propósitos humanitários. A Declaração enfatiza que ter acesso contínuo à educação, desde a infância, é um direito humano, e que a educação científica é essencial ao desenvolvimento humano. (UNESCO, 2003, p. 8).

Emergem políticas públicas que venham convergir com esse movimento pela paz. Políticas que venham promover a vida e o desenvolvimento humano em sua integralidade com ações trans. e interdisciplinares contemplando a vida, o bem viver, o conviver. Segundo a UNESCO (2003, p. 22) “o estudo dos processos sociais que influenciam a possibilidade de construção dessas capacidades constitui um terreno fértil para a cooperação transdisciplinar entre as ciências sociais e humanas e as ciências exatas e naturais”.

Bronfenbrenner propôs o conceito de Ecologia do Desenvolvimento Humano e elaborou um modelo que concebe os contextos sociais como sistemas de estruturas aninhadas, interdependentes e em recíproca interação. A perspectiva ecológica refere-se que:

[...] é o estudo da acomodação mútua e progressiva entre um ser humano ativo, em crescimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos nos quais a pessoa em desenvolvimento vive; bem como esse processo é afetado por relações entre esses ambientes; e pelos contextos maiores, nos quais os ambientes estão incluídos. (BRONFENBRENNER, 1992, p. 188).

Revisitando, sua teoria, percebo que a maior preocupação dele era o esboço de um modelo que permitisse que os estudiosos do desenvolvimento humano pudessem investigar não apenas as características da pessoa, mas também as dos ambientes/contextos em que essa pessoa está inserida.



CAMINHOS METODOLOGICOS

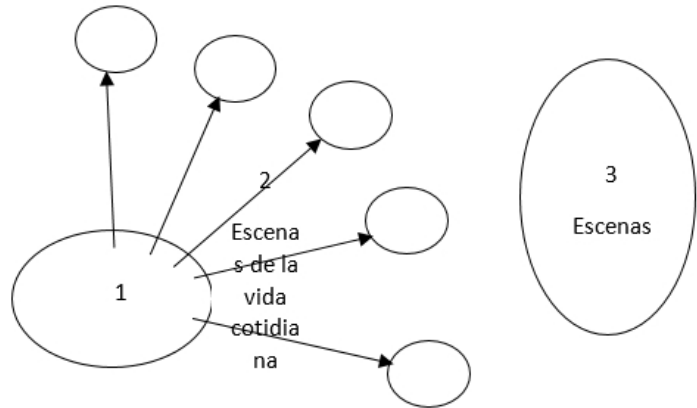
Uma das pesquisadoras pioneiras autobiográficas é a professora da PUC/RS Maria Helena Abrahão (2014) que inovou e ressignificou suas pesquisas seguindo a metodologia teórico-metodológica com base em Santa Marinas e Marinas (1994), complementada por Marinas (2007; 2014), entre outros. Para nossa pesquisa utilizamos a busca do conhecimento mediante uma *compreensão cênica* (SANTA MARINAS E MARINAS, 1994), a qual Marinas (2007; 2014) amplia, inscrevendo no constructo de *compreensão cênica*, a *palavra dada* e a *escuta atenta*, o que propicia um giro epistemológico e uma análise reflexiva mais abrangente.

Entendo que Abrahão (2014), Santa Marina e Marinas (1994), Marinas (2007, 2014) e Markezan (2015) contribuem significativamente para o caminho metodológico com reflexões no processo de produção, na construção de histórias vividas. As Histórias de vida são entendidas como inseridas em um sistema imbricado no processo da enunciação ou do enunciado, sendo vistas como histórias de um sujeito (indivíduo ou grupo) que se constroem mediados pelas relações micro e macroestruturais do sistema social.

Percebo que a complexidade de uma pesquisa inovadora, reflexiva, imersa na subjetividade, implica em perceber as imbricações dos diferentes contextos vividos no passado, no presente, havendo um compartilhamento de saberes e fazeres interdisciplinares e transdisciplinares, mobilizados pela complexidade, cuidados, desejo de conhecer, ética, respeito aos sujeitos envolvidos



Figura 01 - Modelo da compreensão cênica segundo Marinas



Fonte: Marinas (2007, p. 118).

Revisitando Marinas (2007), inspirado nas abordagens psicanalistas, em seu artigo “Lo inconsciente em las historias”, percebemos a interpretação e a compreensão cênica expressa e criada por ele no desenho anterior:

Dentre essas [cenas], a primeira (E1) é a que reúne [no processo de] escuta, o narrador e o entrevistador. Nela ocorrem fenômenos que remetem tanto à lógica do íntimo (transferência) como a das condições sociais e discursivas (reprodução ou ruptura do discurso dominante, e inovação). As cenas 2 são as que formam parte da vida cotidiana de quem narra, suas posições como emissor e receptor atravessam de volta à cena 1 na medida em que nela se atualizam. Nesse jogo entre as cenas 1 e 2 se dá o possível passo ou emergência das cenas reprimidas ou esquecidas (3). Este modelo, que exponho o mais sensivelmente que posso, implica várias dimensões que convém detalhar para poder trabalhar e adequá-lo às tarefas e aos objetivos específicos da investigação (MARINAS, 2014, p. 51).

Para Marinas (2007), a compreensão cênica é entendida não como uma história linear, cumulativa, mas como um repertório de cenas. Delas, a primeira (E1) é a que está imbricado na escuta, o narrador e o entrevistador. [...] As cenas 2 são as que formam parte da vida cotidiana de quem narra, suas posições como emissor e receptor atravessam de volta à cena 1 na

medida em que ela se atualiza. Nesse jogo entre as cenas 1 e 2 se dá a possibilidade de passar a emergência das cenas reprimidas ou esquecidas (3).

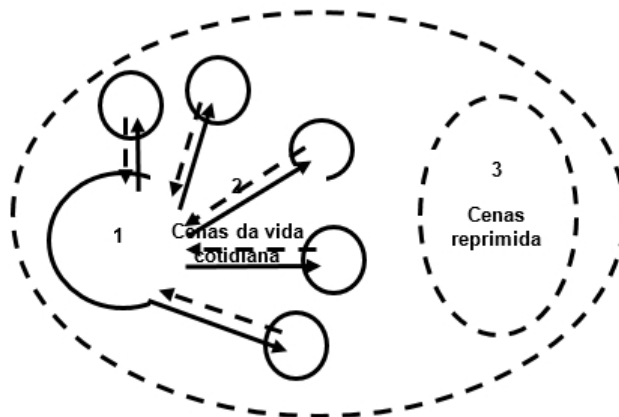
No dizer de Abrahão (2014), o rigor metodológico implica respeitar a palavra dada, gerando, como o autor ensina, um compromisso no qual garanta no *circuito do narrar* a relação significativa entre narração e escuta, uma vez que aquele que narra sua história se vê *interpelado por ela*, não só pelo que Marinas (2007) chama de núcleo do feito, mas pelas dimensões periféricas do acontecido que estão imbricadas e atravessam o tempo e o espaço do sujeito, carregadas de inúmeras dimensões peculiares, únicas, que se revelam em movimento:

É comum o narrador estranhar o próprio relato, ante as dimensões que vão surgindo, e “de cuja possibilidade [este] não estava consciente ao colocar em marcha a história”. Por esta razão, a “palavra dada [na outra ponta da relação] significa assistir, contribuir, não estorvando o processo de apropriação” (MARINAS, 2007, p. 20).

Enfatizamos a complexidade, a necessidade do respeito, do cuidado, das cenas e cenários revelados e, muitas vezes, contendo a opacidade, o inacabamento na história pessoal e profissional nas trajetórias e processos de construção do círculo da paz. Parafraseamos Abrahão (2014), Marinas (2007, 2014), Marquezan (2015) e Josso (2010) para propiciar o entendimento de *compreensão cênica*, imbricando a *palavra dada e escuta atenta/sensível*. De acordo com os constructos de “*palavra dada e escuta atenta/sensível*”, em imbricada relação, percebemos que essas dimensões ocorrem mediante o compartilhamento da memória no momento da narração, no qual o narrador e o ouvinte, imbricados na busca das narrativas autorreferentes em planos históricos ricos de significados compartilhados, vão alargando seus olhares, sentidos e significações dos trajetos percorridos nos processos de vida. Percebemos que as narrativas são ressignificadas no momento da palavra dada, reconstrutiva e seletivamente, pela memória, que media a relação narrador/ouvinte.



Figura 02 - Compreensão cênica segundo nossa interpretação do construto de Marinas (2007, p. 118), reproduzido neste texto como figura



Fonte: Abrahão (2014, p. 69).

Visualizamos uma ampliação criativa do olhar sensível da autora Abrahão (2014), com as flechas pontilhadas, mostrando o movimento dos conteúdos simbólicos do inconsciente que afetam as cenas reais do consciente, permitindo uma imbricação nos processos subjetivos imersos na linguagem oral, escrita e imagética (fotos), cujo título é “Fontes orais, escritas e (áudio) visuais em pesquisa (Auto) Biográfica: palavra dada, escuta (atenta), compreensão cênica.

Percebemos a necessidade de uma intervenção em nossas ideias, em nossas vidas pessoais e profissionais, possibilitando uma tomada de consciência da complexidade de nossas ações, impactando muitas dimensões conscientes e inconscientes, influenciando os diferentes contextos nos quais atuamos, formando um potente circuito reflexivo nos processos de apropriação de conhecimentos, construção dos saberes e fazeres interdisciplinares e transdisciplinares durante o Círculo da Paz.

Durante a vivência do Círculo da Paz, era imprescindível “o olhar atento e a escuta sensível” deixar o coração falar. Era essa sintonia que emergia o acolhimento que continha nele resultados saudáveis e positivos. Essa sintonia era entre pessoas, sentida, vivenciada pelo respeito mútuo, pela harmonia daquele momento construído. “Deixe o seu coração falar” e com ele as emoções, sentimentos, vivências, o seu mundo interior. Deixar se sentir acolhido, ouvido, compreendido e interagindo no momento vivenciado.

Agrega-se nesse método de intervenção, o silêncio, a escuta interior, o estar consigo mesmo, percebendo-se, sentindo-se. As técnicas de relaxamento e/ou meditação como um recurso a ser usado advêm de longos anos de trajetória profissional desta autora. Organiza-se com forma de acolhimento, abrigo, aconchego e olhar ampliado, podendo ir ressignificando sentimentos de abandono, rejeição, solidão.

Essa metodologia já desenvolvida, ao longo da trajetória profissional vem ao encontro dos “Círculos de Construção de Paz” os quais promovem a escuta de si e do outro em momentos de promoção de vida e do bem viver. O Círculo vem resgatar a escuta atenta/sensível e o olhar cuidadoso do ser em várias dimensões.

O Círculo de Construção da Paz é uma forma de reunir pessoas para se chegar a um entendimento mútuo, fortalecer relacionamentos e resolver problemas grupais (PRANIS, 2010). No Círculo, todos têm a oportunidade de falar, expondo os motivos que os levam a ter certos comportamentos e atitudes; também buscando alternativas, dando apoio uns aos outros e criando um espaço para que os envolvidos se sintam protegidos e todos acolhidos a qualquer momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisitando o círculo da paz a partir da trajetória autobiográfica, percebo que o mesmo é um processo aberto, inacabado e facilitador, que



ajuda o grupo a criar e manter um espaço coletivo, onde cada participante pode se sentir seguro para falar abertamente, com respeito e harmonia. O facilitador é quem irá mobilizar o espaço, estimulando reflexões do grupo, garantindo a qualidade deste espaço e estimulando as reflexões do grupo mediante perguntas ou pautas utilizando uma ambiência criativa com música, símbolos como os corações, mensagens, palavras, frases, entre outros. O facilitador participa de todo o processo e pode oferecer seus pensamentos, ideias e histórias.

O Círculo transcorre na narrativa de histórias de vida, em que as pessoas se aproximam uma das outras, por meio de relatos significativos e trocas honestas sobre questões difíceis e experiências dolorosas, em um ambiente de respeito, de igualdade e atenção amorosa entre todos. Neste espaço, todos são acolhidos, pois estão ali em uma posição de igualdade. Nestas trocas, as pessoas estão refletindo sobre suas ações e suas vivências, podendo haver mudanças e promovendo assim a vida, a saúde e o bem comum. (PRANIS, 2010).

Passamos a realizar os Círculos da Paz, resignificando-os de maneira inovadora acrescentando alguns recursos novos, como também um modo diferente de realizar algumas etapas. Foram construídos momentos de muito significado em diferentes contextos, com públicos diversos. O Círculo construído leva um nome que o caracteriza: “Círculo de Escuta e Acolhimento”, em consonância com a teoria de Marinas, percebemos a força das cenas, dos símbolos, das resignificações abertas e inacabadas. Representamos o Círculo da Paz, através da imagem do “coração” que é usada psicopedagogicamente, em diferentes contextos. Nesses momentos são realizadas as vivências nos diferentes contextos educativos, seja com alunos, famílias, com a rede de atendimento, Instituições e Serviços.

É necessário educar através do *“olhar atento e escuta sensível”*, ouvindo com sensibilidade amorosa, compartilhando desafios, mediações de conflitos, aprendizagens, reaprendizagens com essas famílias, crianças, jovens e professores. É necessário resignificar o olhar e ir além do



ambiente, espaço sala de aula e ultrapassar outros espaços tornando-os pedagógicos, propiciando a construção da paz sempre inacabada e em busca da promoção da vida saudável e feliz.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M.H.M.B. *Pesquisa (auto) biográfica: tempo, memória e narrativas*. In: ABRAHÃO (org.) *A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, pp. 201-224, 2004a.
- _____. (Orgs.) *Identidade e vida de educadores rio-grandenses: narrativas na primeira pessoa (e em muitas outras)*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004b.
- _____. (Org.) *História e Histórias de Vida: Destacados Educadores fazem a História da Educação Rio-grandense*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001 (2ª Ed, 2004).
- _____. *Fontes orais, escritas e (audio) visuais em pesquisa (auto) biográfica: palavra dada, escuta (atenta), compreensão cênica. O studium e o punctum possíveis*. In: ABRAHÃO, M. H. M. B; BRAGANÇA, I. F. D. S.; ARAUJO, M. da S. *Pesquisa (auto) Biográfica: Fontes e questões*. Curitiba, PR: CRV, pp. 57-77, 2014b.
- ABRAHÃO, M. H.; BOLIVAR, A. *La investigación (auto) biográfica em educación: miradas cruzadas entre Brasil y España*. Granada: EUG; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014c.
- BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente.
- BRONFENBRENNER, Urie. *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona- Buenos Aires- México: Ediciones Paidós, 1987.
- _____. *Ecological System Theory*. In: ROSS, Vasta. *Six Theories of Child Development: revised formulations and current issues*. London: Jessica Knigsley Publishers, p.187-249, 285p.1992.
- DISKIN, Lia Paz. *Como se Faz? Semeando cultura de paz nas escolas* / Lia Diskin e Laura Gorresio Roizman. 4. ed. — Brasília: UNESCO, Associação Palas Athena, Fundação Vale, 2008. 108 p. ISBN: 978-85-7652-074-0 1. Educação 2. Paz I. Roizman, Laura Gorresio II. UNESCO III. Fundação Vale IV. Título CDD 303.66.
- MARINAS, José-Miguel. *La razón biográfica: Ética y política de la identidad*. Editorial Biblioteca Nueva, S.L., Madrid, 2004.



_____. *La escucha en la historia oral: palabra dada*. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

_____. *Lo Inconsciente en las historias*. In: ABRAHÃO, M. H. M. B; BRAGANÇA, I. F. D. S.; ARAUJO, M. da S. Pesquisa (auto) biográfica: fontes e questões. Curitiba, PR: CRV, pp. 39-55, 2014.

MARQUEZAN, L. I. *Trajetórias e Processos Formativos na/da Docência: memórias e [res] significações*. Tese de Doutorado, UFSM, 2015.

PRANIS, K. *Teoria e prática: processos circulares*. São Paulo: Palas Athena, 2010.

SANTAMARINA, C.; MARINAS, J.M. *Histórias de vida y história oral*. In DELGADO, J.M. e GUTIÉRRES, J. Métodos e técnicas cualitativas de investigación em ciências sociales. Madrid: Síntesis, 1994.

UNESCO. *A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação*—Brasília: UNESCO, ABIPTI, 2003. 72p. Texto baseado na “Conferência Mundial sobre Ciência, Santo Domingo, 10-12 mar, 1999” e na “Declaração sobre Ciências e a Utilização do Conhecimento Científico, Budapeste, 1999” 1. Ciências I. UNESCO II. Título CDD 500, 2003.





49

*Martha Izabel Pauler Najar
Hivi de Jesus Souto Koppe
Elisiane Machado Lunardi*

VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL, PLANO DE CARREIRA E PISO DO MAGISTÉRIO: *INTERFACES TEÓRICAS*

INTRODUÇÃO

A valorização profissional docente, um discurso facilmente encontrado em qualquer plataforma política, presente também nas políticas públicas das agendas nacionais e internacionais, tema de debate nos movimentos sindicais, na academia e atualmente, assunto recorrente nos meios de comunicação é um princípio constitucional baseado na garantia de formação, qualidade de vida, elaboração de planos de carreira e piso salarial profissional nacional (BRASIL, 1988).

A Lei Nº 11.738/08 que institui o Piso Nacional Profissional Salarial, também assegura um limite máximo de 2/3 da carga horária para atividades de interação com educandos (BRASIL, 2008). A meta 18 do Plano Nacional de Educação expressa que é necessário assegurar esse direito nos Planos de Carreira (BRASIL, 2014).

Em conformidade com o exposto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) do ano de 1996, expõe no artigo 67 que a valorização dos profissionais de educação deve ser efetivada pelos sistemas de ensino por meio de estatutos e de planos de carreira (BRASIL, 1996), corroborado pela Constituição Federal de 1988, no artigo 206 que garante a valorização profissional através de Piso Salarial e Planos de Carreira (BRASIL, 1988).

Diante do exposto, este trabalho tem por objetivo apresentar aspectos relacionados à elaboração do aporte teórico de uma pesquisa de Mestrado Profissional voltada às questões de desenvolvimento profissional e planos de carreira dos professores. Especificamente propõe-se evidenciar os marcos históricos e legais que permearam a temática, assim como verificar o que vem sendo discutido a respeito do desenvolvimento profissional com a perspectiva do plano de carreira de professores.

O presente artigo justifica-se pela complexidade do assunto que converge para os processos de construção de planos de carreira de professores que se constituem em importante mecanismo de garantia de valori-



zação profissional. Este artigo está organizado em três seções, além desta introdução e das considerações finais.

PLANO DE CARREIRA ENQUANTO VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL: ASPECTOS HISTÓRICOS

Historicamente a valorização profissional dos professores é discutida desde os primórdios do Brasil, a primeira referência a um piso salarial deu-se no ano de 1822, através de Portaria Imperial. O piso chegou a ser promulgado em 1827, mas não foi implementado. Em quase dois séculos a luta pelo piso salarial nacional do magistério nunca cessou (BRASIL, 2012).

A partir da CF/88 e da LDB/96 foram definidas as diretrizes para elaboração dos Planos de Carreira do Magistério dos Estados Municípios e Distrito Federal através da Resolução Nº 03/97 revogada pela Resolução Nº 02/09 em razão da aprovação da Lei Nº 11.738/08.

A Lei do Piso além de estabelecer um valor para o piso salarial nacional, estabeleceu também uma determinação legal quanto ao tempo destinado para o desempenho das atividades em sala de aula e o tempo para a hora-atividade (BRASIL, 2008).

Podemos afirmar um pressuposto inovador nesse aspecto ao determinar não apenas quanto um professor deve receber pelo seu trabalho, mas também definir como suas atividades deverão ser desempenhadas garantindo-lhe horas de atividade para formação e planejamento inseridos na sua carga horária de trabalho. Nesse sentido, é correto dizer que “o trabalho é tanto a quantidade de horas que se trabalha como é também a descrição dessas mesmas horas, ou seja, de como elas se dividem, dentro ou fora da sala de aula”. (BRASIL 2012).

Alegando dificuldade no cumprimento da Lei do Piso, governadores dos estados do Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Paraná e Santa Catarina



promoveram uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN 4167) contestando especialmente o artigo 2º da lei, especificamente seus §1º que determina o piso como o vencimento inicial da carreira e o §4º que limita em dois terços da carga horária para interação com os alunos compreendendo que o restante, um terço é destinado à hora atividade. Em 27 de abril de 2011 o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou improcedente a ADIN 4167 considerando a constitucionalidade dos artigos questionados. (CNTE, 2014).

Do ponto de vista da legislação, há muito tempo existe uma preocupação com a valorização docente. Porém, somente com a Lei Nº 11.738/08 que institui um piso para o magistério, bem como, determina uma carga horária para o planejamento das atividades do professor é que se percebe a possibilidade de garantia dessa valorização.

METODOLOGIA

Para os propósitos deste estudo foram consultados livros, teses e dissertações publicadas no site do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através da Bibliometria, ferramenta de busca para analisar como está a produção intelectual de determinado assunto ou campo do saber por meio de indicadores (palavras-chave). Primeiramente a busca foi realizada utilizando-se como descritores ou palavras-chave: *Plano de Carreira (A)*, *Valorização Profissional (B)*, *Piso do Magistério (C)*, *Salário/Remuneração (D)*.

Foram localizados 521 trabalhos de Dissertações e Teses, a partir da seguinte filtragem no banco da CAPES: anos 2014, 2015 e 2016 por entender que se trata de um período em que Estados e Municípios estão em fase de elaboração, revisão e/ou reestruturação de Planos de Carreira, em decorrência da necessidade de adequação dos mesmos ao Piso Salarial Profissional Nacional.



Após a leitura dos resumos foram selecionadas 18 pesquisas que se relacionavam com os descritores ou palavras-chaves da busca inicial. Os resultados estão demonstrados na Tabela 1.

Tabela 1 - Relações de teses e dissertações localizadas no site da CAPES, utilizando as palavras-chave: Plano de Carreira (A), Valorização Profissional (B), Piso do Magistério (C), Salário/ Remuneração (D)

Ano	A	B	C	D	
2014	0	2	1	2	
2015	1	1	0	2	
2016	1	3	4	1	
Total	2	6	5	5	18

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir dos resultados especificados na Tabela 1, procedeu-se a leitura dos resumos dos trabalhos, como método de seleção daqueles que farão parte do referencial teórico da pesquisa mencionada na introdução. Desta maneira, foram selecionadas 18 dissertações para fazerem parte do aporte teórico deste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O resultado obtido a partir da busca no site da CAPES, proporcionou encontrar artigos recentes que tratam sobre o desenvolvimento dos profissionais do setor de educação em confluência com o piso salarial do magistério e planos de carreira.

Sobre Planos de Carreira foram encontrados dois trabalhos, um de autoria Thomazini (2016) que trata da carreira e vencimento de professores no Estado de São Paulo. O outro trabalho é de Sobzinski (2015) que discute a valorização dos professores sobre uma análise dos Planos de Carreira de municípios do Paraná.

Thomazini (2016) analisando estatutos e planos de carreira da rede estadual de São Paulo e quatro municípios paulistas procurou compreender como



as recomendações internacionais indicam as políticas para a carreira docente no país e a partir disso, buscar a relação entre as políticas adotadas na elaboração dos planos de carreira no estado e municípios estudados. Constatou que na rede estadual de São Paulo, foram realizadas modificações nos planos de carreira que influenciaram nas possibilidades legais de movimentação e consequente diminuição do vencimento-base, adoção de políticas meritocráticas de vinculação de bônus por resultados, não previsão nos planos da possibilidade licenças remuneradas para estudos e organização da jornada de trabalho.

De acordo com Sobzinski (2015) um estudo realizado no Estado do Paraná analisou municípios de alto e baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) a fim de verificar se o índice mais elevado é condição de valorização. No entanto, verificou-se que mesmo nos municípios de maior IDH a valorização profissional docente não é uma premissa das políticas públicas, a autora afirma que municípios que ocupam os primeiros lugares no IDH no Paraná também não valorizam os professores pois apresentam baixos coeficientes de crescimento nos planos de carreira e dificuldade de chegar ao topo da carreira.

Os seis trabalhos sobre valorização profissional são autoria de Ricardo (2016) em que aborda as condições de trabalho docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Já Bergo (2016) trata da política de bonificação salarial no estado de São Paulo e os desdobramentos para o desenvolvimento profissional e o trabalho docente. Moura (2016) disserta sobre o sistema de Bônus/Prêmio na reforma Pacto pela educação (SEDUC/Goiás 2011-2014). Cyrino (2014) reflete sobre o absenteísmo e qualidade de vida no trabalho docente do Centro Paula Souza- Região do Vale do Paraíba e Litoral Norte. Ribeiro (2014) escreve a respeito da jornada de trabalho dos professores de escola pública em contextos de políticas de valorização docente e qualidade da educação. Já Oliveira (2015) revela o absenteísmo docente no sistema de educação no estado do Rio de Janeiro.

A respeito das condições de trabalho dos professores Ricardo (2016) procurou analisar a intensificação do trabalho do professor dentro e fora da sua carga horária regular e as condições de trabalho na escola tanto mate-



riais quanto subjetivas entre os professores da rede estadual das escolas de Joinville. Concluiu que grande parte das escolas não proporciona condições de trabalho adequadas e nem materiais necessários aos professores e que a maioria não participa de cursos de formação continuada atribuindo falta de tempo ou condições financeiras, como alternativa discute-se a formação no contexto da escola.

Bergo (2016) realizou uma pesquisa com o objetivo de estudar a relação e os desdobramentos da política de bonificação salarial para o desenvolvimento profissional e o trabalho docente no estado de São Paulo. Conclui destacando o descontentamento dos professores em relação ao enfoque dado as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa em detrimento das demais, ao ensino configurado para o teste e a participação em cursos de formação continuada com o objetivo único de progressão.

De acordo com Moura (2016) o estado de Goiás também estabeleceu um sistema de incentivo meritocrático de bônus/prêmio docente e de acordo com Moura mais que um modismo e é uma estratégia fundamentada na competitividade, responsabilização, controle por incentivo/punição, direcionada para o cumprimento de metas e melhora dos índices. Conclui-se que o sistema de incentivo financeiro, apresentado como valorização profissional e discente, possui, em sua formulação, a promoção do individualismo e da competição entre pares.

Segundo Cyrino (2014) nas Escolas Técnicas do Centro Paula Souza, Regional do Vale do Paraíba e Litoral Norte outro estudo semelhante que objetivou o estudo sobre o absenteísmo docente, as possíveis estratégias de gestão e sua relação com a qualidade de vida no trabalho docente e apresentou uma proposta envolvendo ações da gestão escolar integrada com ações institucionais, num formato de rede, no sentido de melhorar a gestão, com estratégias de prevenção para evitar o absenteísmo.

Ribeiro (2014) estudou a jornada de trabalho dos professores no contexto da valorização e faz uma reflexão sobre a quantidade de horas



trabalhadas com alunos e as despendidas com planejamento. A autora sustenta que há dados insuficientes e faltam pesquisas sobre a jornada de trabalho dos professores e suas implicações nas condições de trabalho e a relação desta com a qualidade do processo educacional e que o direito a educação precisa ser ressignificado a partir de um direito coletivo.

A pesquisa realizada por Oliveira (2015) trata da ausência do professor em sala de aula e as reais condições isto acontece e se desenvolve. A autora procurou entender as condições em que acontecem e se desenvolvem os problemas que resultam no absenteísmo docente nas escolas estaduais do Rio de Janeiro e estabeleceu estratégias de gestão para minimizar a situação através de um Plano de Ação Integrada para trabalhar conceitos de pertencimento, mediação de conflitos, formação, medicina preventiva, valorização profissional visando tornar a escola um ambiente agradável.

Foram localizados cinco trabalhos sobre o Piso do Magistério. Soares (2016) dialoga sobre a remuneração e carreira dos professores da educação básica com o enfoque no impacto da lei do piso na rede estadual do Piauí. Enquanto Coelho (2016) expressa os efeitos da implementação do Piso Salarial Profissional Nacional na carreira dos docentes da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Já Rodrigues (2016) reflete sobre a remuneração e piso salarial em Minas Gerais. Souza (2014) trata da política de remuneração e carreira dos professores da rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. E Oliveira (2016A) discute sobre a jornada de trabalho e remuneração de professores em um estudo sobre a vigência da lei do Piso Salarial na RMC.

Na percepção de Soares (2016) ao analisar o impacto da Lei do piso sobre a remuneração do Magistério estadual no Piauí, através do estudo da classe inicial e a classe onde se encontram a maioria dos professores da rede, que houve elevação no vencimento através da incorporação de itens na carreira igualando a remuneração. Isso representa uma linearidade no plano de carreira que não permite a valorização e o avanço na carreira, portanto, quanto maior o nível do professor, maior a perda na remuneração.



Coelho (2016) realizou pesquisa através de levantamento documental para estudar as alterações no Plano de Carreira e remuneração dos professores em razão da Lei Nº 11.738/08. Concluiu que ao implementar a lei em forma de subsídio promoveu mudanças expressivas na estrutura da carreira com redução de níveis de promoção e progressão, o fim da possibilidade de adquirir gratificações e vantagens por tempo de serviço além do reposicionamento de servidores mais antigos para o início da carreira.

Para Souza (2014) o professor é alvo de políticas públicas tanto para os aspectos de formação e capacitação quanto para a remuneração. A começar pelo FUNDEB e mais recentemente pela criação da Lei do Piso. Muitas redes estão adotando políticas de remuneração baseadas no desempenho docente segundo recomendação de organismos Multilaterais e que mesmo não havendo uma consolidação de política de meritocracia existe um contexto que influencia as políticas remuneratórias.

Oliveira (2016) conclui que a carreira docente em termos de remuneração, em Rio Branco no Acre, vem sofrendo entre os anos de 2007 e 2015 constantes perdas, revela o desprestígio da profissão via componente remuneratório e se posiciona no sentido da necessidade de uma política remuneratória que valorize o professor de acordo com a formação, jornada de trabalho e função social superando os limites da lei e se concretizando na prática.

Ao estudar as implicações da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional sobre a remuneração dos professores da rede estadual de Minas Gerais, Rodrigues (2016) através de pesquisa documental verificou que lacunas e ambiguidades presentes na lei, acrescidas de outras legislações justificam o descumprimento da Lei do Piso, inclusive no estado de Minas Gerais, ampliando e perpetuando um quadro de precarização e desvalorização do trabalho docente.

Já os cinco trabalhos sobre salário e remuneração apresentam reflexões diferentes. Delmondes (2016) articula sobre o vencimento salarial dos professores da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Figueiredo (2014) expressa o trabalho Docente juntamente com as condi-



ções de trabalho, carreira e salário do magistério da Rede Pública Estadual do Ceará. Castro (2014) reflete sobre a política de remuneração dos professores da rede pública municipal de ensino de Teresina – PI. Quibão (2015) discute sobre os docentes não concursados na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, ordenamento jurídico, perfil e remuneração desses servidores. E Oliveira (2016B) discute sobre a política de remuneração do magistério público no município de Rio Branco/Acre.

Segundo Delmondes (2016), estudando vencimento inicial e final dos professores entre 2003 e 2013, apontando as contribuições do FUNDEB e da Lei do Piso do Magistério, procurou investigar eventuais alterações nos vencimentos comparando a configuração dos vencimentos iniciais e finais examinando em que proporção se deram os aumentos ou quedas nos vencimentos no Estado do Mato Grosso do Sul. Houve enfrentamento entre governo e sindicato por conta da integralização do Piso por meio de calendários de pagamentos e das adequações nos planos de carreira dos professores que se concretizaram através de leis complementares para absorver o impacto financeiro nas despesas da Administração.

Para Figueiredo (2014) é importante ressaltar na discussão a respeito da valorização profissional em contextos de construção de planos de carreira e remuneração dos docentes o crescente processo de contratação de professores temporários. O estudo realizado em escolas públicas do Ceará revela que tais mudanças resultam numa intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e consequentemente desgastes e insatisfação por parte dos trabalhadores.

Na perspectiva de Castro (2014), uma pesquisa realizada nos Planos de Carreira, estatutos e contracheques de professores na rede pública municipal de Teresina no Piauí, procurou analisar a evolução as Políticas de Remuneração dos Professores daquele município entre os anos de 1996 e 2012 até a implementação da Lei do Piso. A autora afirma que mesmo com um aumento significativo em termos de remuneração a Lei do Piso não refletiu necessariamente em ganhos reais uma vez que as gratificações e adicional de tempo de serviço foram incorporadas ao vencimento.



Nessa mesma linha, Quibão Neto (2015) numa pesquisa realizada na Rede Estadual de São Paulo analisa as condições de trabalho dos professores não concursados nessa rede. Percebeu-se diferenças salariais nas jornadas de trabalho entre professores estáveis e temporários no sentido dos temporários receberem menores salários numa carga horária superior aos estáveis além de outras diferenças como faixa etária, cor/raça e local de trabalho e concluiu que esses docentes passam a receber salários mais baixos criando assim uma subcategorização docente.

Segundo Oliveira (2016) o estudo realizado na Região Metropolitana de Campinas observou que o espaço reservado para as horas-atividades foi garantido na Lei do Piso e para isso foram contratados novos professores das áreas de Educação Física, Artes, Inglês, Informática e Projetos. Porém, não houve estudos aprofundados sobre a modificação nos currículos escolares em decorrência desta política e que a mesma não foi suficientemente discutida com os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca realizada no banco de dados eletrônico da CAPES, mostrou que os estudos sobre planos de carreira de Estados e Municípios, assim como a valorização profissional nos termos de jornada de trabalho, estrutura e progressão na carreira, espaço de formação inseridos na carga de trabalho, bem como, incentivo para licenças remuneradas para formação (pós-graduação) e remuneração não contemplam o desejado no sentido de tornar a carreira docente atrativa.

Considerando a análise das pesquisas selecionadas, percebe-se intensa mobilização por parte de Municípios e Estados de modo a adequar-se à Lei Nº 11.738/08, inclusive no que se refere a carga horária para horas de planejamento docente.



A análise dos aspectos históricos revela que no Brasil, desde os tempos imperiais o tema valorização profissional vem sendo discutido, bem como, a necessidade de um Piso Salarial para os professores. Na Constituição de 1988 o tema passa a ser novamente abordado e também na LDB/96. Entretanto, o mesmo só veio a se concretizar através da legislação a partir da Lei Nº 11.738/08, porém sua aplicação por parte de estados e municípios caminha lentamente.

Apurou-se neste estudo a relevância de estar atento aos artifícios criados pelas administrações que tendem a fazer alterações nos planos de carreira ao implementarem o piso do magistério que não representam valorização profissional e o sindicato deve promover a seus representados o reconhecimento destes fatores e a possibilidade de enfrentamento e resistência.

Portanto, é necessário a reflexão sobre a importância do estudo e defesa dos Planos de Carreira enquanto instrumento de grande potencial para a luta dos docentes na efetivação da valorização profissional, garantia de direitos e de fazer da docência uma carreira atrativa.

REFERÊNCIAS

BERGO, L. F. *Política de bonificação salarial no Estado de São Paulo: desdobramentos para o desenvolvimento profissional e o trabalho docente*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

_____. *Resolução Nº 03, de 8 de outubro de 1997*. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf> > Acesso em: 28 out. 2017.

_____. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei Nº 4375/12 Altera a Lei Nº 11.738/08*. Regulamente a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1028010.pdf> > . Acesso em: 25 de out. 2017.



_____. *Conselho Nacional dos Trabalhadores em Educação*. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/13508-piso-do-magisterio-transita-em-julgado-no-stf.html>>. Acesso em: 28 out. 2017.

_____. *Lei Nº 11.738/08*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: 28 out. 2017.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 out. 2017.

_____. *Lei Nº 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 out. 2017.

_____. *Resolução Nº 2 de 29 de maio de 2009*. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf> Acesso em: 28 de out. 2017.

_____. *STF decide que piso nacional dos professores é válido desde abril de 2011* Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=626497>> Acesso em 25 out. 2017.

BRASIL. *Constituição Federal do Brasil de 1998*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 out. 2017.

CASTRO, U. S. de. *A política de remuneração dos professores da Rede Pública Municipal de Teresina – PI (1996 – 2012)*. 2014. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

COELHO, C. L. *Efeitos da implementação do Piso Salarial Profissional Nacional na carreira dos docentes da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais: subsídio e sistema unificado de remuneração*. 2016. 327f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CYRINO, M. T. F. *Absenteísmo e qualidade de vida no trabalho docente do Centro Paula Souza do Vale do Paraíba e Litoral Norte*. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.



DELMONDES, A. G. *O vencimento salarial da rede estadual de ensino dos professores do Mato Grosso do Sul (2006 – 2013)*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

FIGUEIREDO, A. H. B. *Trabalho docente: condições de trabalho, carreira e salário da rede pública estadual do Ceará*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Ed. MF Livros. 2008.

MOURA, P. O. *O sistema bônus/prêmio na reforma Pacto pela Educação (SEDUC-Goiás 2011 – 2014)*. 112f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

OLIVEIRA, M. P. M. de. *Jornada de trabalho docente e remuneração de professores: um estudo sobre a vigência da lei do piso salarial na Região Metropolitana de Campinas*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2016.

OLIVEIRA, M de. S. *Absenteísmo docente no sistema de educação do Estado do Rio de Janeiro*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

OLIVEIRA, V. M. A de. *Política de remuneração do magistério do município de Rio Branco/ Acre: repercussões na valorização do magistério*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

QUIBÃO, J. N. *Docentes não concursados na Rede Estadual de Ensino de São Paulo: ordenamento jurídico, perfil e remuneração*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

RIBEIRO, C. J. M. *A jornada de trabalho de professores da escola pública em contexto de política de valorização docente e qualidade da educação*. 264f. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

RICARDO, A. J. F. *Condições do trabalho docente nos anos finais do ensino fundamental*. 164f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

RODRIGUES, L. C. N. H. *Remuneração e Piso Salarial em Minas Gerais: Valorização ou precarização do trabalho docente?*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.



SANTA MARIA. *Lei Municipal Nº 4.696/03*. Estabelece o Plano de Carreira dos Professores Municipais. Disponível em: < http://www.santamaria.rs.gov.br/docs/Pub_23080226-66.pdf > . Acesso em: 25 out. 2017.

_____. *Lei Municipal Nº 4.740/03*. Institui a Lei de Gestão Escolar Democrática. Disponível em: < http://www.santamaria.rs.gov.br/docs/Pub_23080226-66.pdf > . Acesso em: 28 out. 2017.

_____. *Lei Municipal Nº 5545/11*. Reajusta o valor do padrão referencial da remuneração dos membros do magistério público municipal: empregados públicos e cargos efetivos, define atribuições, cria vantagem salarial e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara-sm.rs.gov.br/camara/proposicao/lei-ordinaria/2011/2/0/442> > Acesso em 25 out. 2017.

SOARES, M. G. F. *Remuneração e carreira dos professores da educação básica: impacto da lei do piso na rede estadual do Piauí*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

SOBZINSKI, J. S. 2015. *Valorização dos professores: análise dos Planos de Carreira dos municípios do Paraná*. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

SOUZA, J. I. de. *Política de remuneração e carreira dos professores da Rede Estadual de Santa Catarina*. 2014. 209p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

THOMAZINI, L. *Carreira e vencimento dos professores na Educação Básica de São Paulo*. 2016. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2016.

VIEIRA, J. M. D. *Piso salarial nacional dos educadores: dois séculos de atraso*. Brasília, DF: CNTE, LGE. 2010.



The background features a large, dark sphere with a wireframe grid. The sphere is covered in numerous small, glowing dots in various colors including purple, blue, yellow, and pink. The overall color palette is dominated by deep reds and maroons, with a teal band across the middle.

VI

TECNOLOGIAS
DIGITAIS, MÍDIAS,
CULTURA E
EDUCAÇÃO



50

Diosen Marin
Jorge Luiz da Cunha

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO MEDIADAS PELO
JORNAL “MUNDO JOVEM”,
1978-1988

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.454.744-758

INTRODUÇÃO

O presente texto compreende um recorte do projeto de doutorado que está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e pretende analisar as discussões sobre Políticas Públicas presentes no jornal “Mundo Jovem”, entre os anos de 1978 e 1988. O recorte temporal se deve ao contexto histórico-político nacional, pois naquele momento o país vivia mudanças em suas políticas públicas educacionais. Desde a Constituição outorgada de 1937 ficou estabelecida a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, ou seja, a educação formal nos seus quatro primeiros anos. Mas, no início da década de 1970, com a lei nº 5.692/71, temos uma mudança na estrutura de ensino do país. Para tratar das mudanças empreendidas pretendemos responder ao seguinte questionamento: de que maneira é apresentado pelo jornal *Mundo Jovem* as Políticas Públicas educacionais desenvolvidas entre os anos 1978 e 1988?

No que se refere a metodologia, que pretendemos empregar na realização deste texto, ela compreende um percurso metodológico qualitativo embasado na compreensão da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2004). Para este trabalho apresentaremos uma análise de duas seções do jornal “Mundo Jovem”, a seção Editorial e a Constituinte, em que a luz do contexto histórico serão analisadas as Políticas Públicas educacionais que estavam em discussão naquele período. O *corpus* de pesquisa compreende 99 artigos que foram classificados de acordo com a categoria “Políticas Públicas”, desse grupo selecionamos 13 artigos que foram analisados.

Para desenvolver esses questionamentos, o texto foi dividido em duas partes. Na primeira parte tratamos do contexto histórico pesquisado, em que realizamos uma rápida retrospectiva sobre as políticas públicas voltadas para a educação desde a década de 1930. Entretanto, o nosso interesse está voltado para a lei 5.692/1971 que modifica a organização das etapas do ensino formal e os objetivos do ensino médio durante a década de 1970 e parte da década de 1980. Na segunda parte do texto apresentamos o histórico do jornal *Mundo Jovem*, que apesar de hoje nos parecer



um suporte didático pouco inovador foi nas décadas de 1970 e 1980 uma tecnologia empregada pelo professor para complementar os poucos recursos existentes (lousa, giz, livro didático). Nesta parte do texto também apresentamos as considerações do jornal sobre as Políticas Públicas educacionais desenvolvidas no referido período.

CONTEXTO-HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: DOS ANOS DE 1930 A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA

Para a realização da pesquisa de doutorado delimitamos como grupo de interesse os professores do ensino médio de escolas públicas, essa escolha não ocorreu de maneira aleatória, primeiramente, ela é oriunda da mobilização no estado do Rio Grande do Sul, que foi fomentada pelos professores das escolas públicas para que ocorresse a redemocratização do país. Nesse cenário, dois sindicatos são muito importantes para o agendamento das discussões, o sindicato dos professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS) e o dos metalúrgicos, no ABC Paulista. Dessa maneira, os professores se mobilizaram em diversos estados para recuperar as perdas salariais, regulamentar a carreira do magistério e reivindicar melhores condições de trabalho.

O surto de greves do final dos anos 70 pode ser explicado por dois fatores fundamentais. Em primeiro lugar, o país começava a enfrentar uma crise econômica insuportável – a inflação disparava, os salários deterioravam-se, o desemprego crescia – o que predisponha os trabalhadores a movimentos contestatórios e reivindicatórios. Por outro lado, o governo militar que perderia significativo potencial de legitimidade junto a sociedade civil por não ter resolvido a crise econômica, via-se forçado a adotar uma saída política – “a abertura”. As greves de 1978/79 tiveram como objetivo principal combater a política econômica do governo e seus reflexos negativos sobre os trabalhadores, sendo nesse sentido eficazes, pois levaram o governo a alterar a política salarial através da lei nº 6.708, de novembro de 1979, que instituiu reajuste semestrais com base no INPC. Não resta dúvida que a nossa política salarial constituiu-se numa estratégia do governo para conter a luta reivindicatória, no que alcançou seu objetivo, visto ter diminuído o número de greves em 1980. (MUNDO JOVEM, 1985, p. 13)



Além dessa escolha temporal, impulsionada por motivações do contexto histórico-político nacional, também é preciso mencionar que naquele momento o país vivia mudanças em suas políticas públicas educacionais. Pois, desde a Constituição de 1934 ficou estabelecida a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, ou seja, nos seus quatro primeiros anos.

O Brasil na década de 1930 passou por transformações na área da Educação, sob a liderança de Francisco Campos, o recém criado Ministério da Educação e Saúde, decretou uma reforma no ensino secundário e superior do país. A reforma de Francisco Campos estava embasada na reforma educacional de Giovanni Gentile (ministro do governo de Benito Mussolini). Essa reforma reforçou as diferenças e barreiras no ensino pós-primário, que estava dividido em escolas secundárias (voltadas para a preparação do ensino superior), escolas profissionais para o comércio e indústria (voltadas para a preparação para o trabalho) e a escola Normal (voltada para a formação de “Normalistas” dedicadas a crescente demanda de ensino formal no país).

Essa política de limitação de escolas de ensino secundário não se modificou durante o Estado Novo (1937-1945)⁸⁶. Naquele período, o Ministério de Educação e Saúde, liderado pelo Ministro Gustavo Capanema, compreendia um espaço de controle e fiscalização da educação, o que não se diferenciava do controle e centralização exercido pelo Estado Novo em outros setores. A medida que se possibilitou o acesso ao ensino primário público com o decreto 19.851/1931, reforçado pela Constituição de 1934, mais estudantes desejavam dar continuidade aos seus estudos, ao avançar para o ensino secundário. Entretanto, como já afirmamos, essa mudança não ocorreu durante o Estado Novo⁸⁷.

86. Estado Novo consistiu num regime político instituído a partir da Constituição Brasileira de 1937, mais conhecida como a Constituição Polaca por sua semelhança com a Constituição autoritária da Polônia, que foi outorgada no dia 10 de novembro de 1937, esse regime político brasileiro foi liderado por Getúlio Vargas, então presidente, e persistiu até 29 de outubro de 1945.

87. De acordo com os dados do texto Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno I: ensino médio e formação humana integral, publicado pelo Ministério da Educação em 2013. Das 629 escolas secundárias registradas no Brasil em 1939, apenas 99 delas eram públicas. E mesmo, com a crescente demanda pelo ensino secundário no Brasil as leis orgânicas sobre a educação de 1942 previam que para a criação de escolas secundárias era preciso um rigoroso acompanhamento do Ministério da Educação por 2 anos.



Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), ocorreu uma significativa expansão do ensino secundário, que se deve ao crescimento demográfico, ao êxodo da população rural para os centros urbanos, e às exigências da população para a ampliação e universalização do ensino primário. Nesse período, uma das mudanças mais significativas, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi a equivalência dos cursos técnicos ao secundário, para efeito de ingressar em cursos superiores. Com isso, o ensino secundário formava para o trabalho, mas também permitia o acesso ao ensino superior, e não negligenciava a necessidade do estudante-trabalhador de continuar no caminho da educação formal.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicado no ano 2000, observamos uma inversão na tendência demográfica da população brasileira, na segunda metade do século XX. Nos anos de 1950, em torno de 19 milhões de pessoas viviam nas cidades, enquanto que no campo residiam, aproximadamente, 33 milhões de pessoas. Na década seguinte, em 1960, esses números praticamente se equilibram com 31 milhões de pessoas no campo e, aproximadamente, 39 milhões de pessoas no espaço urbano. Na década de 1970 temos, além de um significativo aumento populacional, a primeira vez que esses dados demográficos se invertem, com 52 milhões de pessoas no território urbano, e em contrapartida, 41 milhões de pessoas na área rural. Esses dados demográficos e de ocupação territorial refletem diretamente na necessidade de expansão das oportunidades educacionais, e na demanda pela ampliação dos anos de ensino obrigatórios.

No início da década de 1970, temos a reforma do ensino fundamental e do ensino médio, o que era reivindicado pela sociedade desde a década anterior. Com isso, eles foram atendidos, e também convencidos que a reforma educacional proposta era a mais adequada para o momento. Portanto, coube ao governo militar, por meio da Lei 5.692/71, promover formalmente esta mudança, em que se tornou obrigatório o ensino comum de oito anos.



Essa nova legislação voltada para a educação, de acordo com Saviani (2008), estava embasada num acordo entre o Instituto de Estudos Políticos e Sociais⁸⁸ (IPES), que desde o início da Ditadura Civil-Militar se dedicou a discutir uma reforma na educação, tanto que nos primeiros meses do novo regime político eles organizaram um simpósio para discutir a temática. O IPES pretendia promover uma educação adequada ao mercado e ao desenvolvimento econômico, sendo que para organizar essa grande mudança na educação brasileira eles contaram com o apoio e colaboração financeira dos empresários, bem como estabeleceu-se o acordo de financiamento com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, USAID. (SAVIANI, 2008, p. 297)

Dentre as proposições da referida lei temos a obrigatoriedade da extensão para oito séries, condensando o ensino primário (de 1^a a 4^a série) e o primeiro ciclo do secundário, o antigo ginásio, que passam a compor o denominado 1^o grau. Ainda, o segundo ciclo do ensino secundário, antes denominado colegial, passa a ser um curso único, chamado de 2^o grau. Sendo que, o 2^o grau em todas as escolas passa a ser “profissionalizante”.

[...] foi aprovada, em 11 de agosto de 1971, a Lei n. 5.692/71, que unificou o antigo primário com o antigo ginásio, criando o curso de 1^o grau de 8 anos e instituiu a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2^o grau, visando atender à formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. Esse legado do regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de educação. Esta resistiu às críticas de que foi alvo nos anos de 1980 e mantém-se como hegemônica, tendo orientado a elaboração da nova LDB, promulgada em 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001”. (SAVIANI, 2008, p. 298)

A aplicação da Lei 5.692/71 legitima o grupo escolhido, professores do ensino médio, uma vez que estava em discussão o aumento da demanda pela educação básica no final dos anos de 1970. Ainda, temos nos anos de 1980, o processo de redemocratização nacional que contou com a mobilização de estudantes e seus professores, e que teve reflexo na

88. Essa instituição foi fundada em 29 de novembro de 1961, e segundo Saviani (2008) foi uma das principais articuladoras do golpe de Estado que instaurou uma Ditadura Civil-Militar no Brasil em 1964, sendo que ela se autodissolveu em junho de 1971.



nova constituição (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/1996), aprovada alguns anos depois.

POLÍTICAS PÚBLICAS: BREVES CONSIDERAÇÕES NO JORNAL “MUNDO JOVEM”

O Jornal⁸⁹ Mundo Jovem, com sede na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), sob o apoio e orientação da Faculdade de Teologia da referida instituição, é uma publicação que se apresenta como um meio de comunicação impresso voltado para a educação. Desde 2017, o jornal foi descontinuado, ou seja, após 53 anos de história ele passaria a ser online e gratuito com publicações semestrais, entretanto ele não foi encontrado.

Na primeira tiragem do jornal, ele possuía características muito distintas das que apresentaria alguns anos depois, pois em sua primeira edição, com seis páginas, ele tratou, apenas, das vocações sacerdotais e religiosas. O jornal *Mundo Jovem* foi criado em março de 1963, no Seminário Maior de Viamão, e foi chamado de Informações Vocacionais. Alguns meses depois, em setembro de 1963, a publicação é ampliada para 12 páginas e passa a ser estrita em português e espanhol, mas agora com os títulos “S.O.S. Vocações” e “S.O.S. Vocaciones”. O nome mudou, mas a temática continuou a mesma tratar das vocações religiosas e atrair mais pessoas ao seminário. Na sua quarta edição, maio-junho de 1964, o periódico mudou, novamente, sua denominação, passando a se apresentar sob o título “Lançai as redes”. De acordo com Souza (2008), no editorial dessa edição, o redator Ari Martendal, afirma que a publicação desperta o interesse de padres, professores, religiosos e jovens.

89. Em sua dissertação de mestrado Rui Antônio de Souza explica os motivos para a utilização da nomenclatura “jornal”, mesmo que as suas características de forma e conteúdo seja de revista, pois sua periodicidade é mensal, seu público é segmentado, suas publicações são mais extensas e ilustradas. Além disso, a publicação veiculou campanhas publicitárias até o final do ano de 1971, depois a pedido do público, a equipe decidiu por não disponibilizar espaços para a propaganda.



A publicação só passa a se chamar *Mundo Jovem* na edição de outubro de 1967, naquele momento ela já possui a maioria das características editoriais do material analisado na pesquisa, ou seja, era um periódico de publicação mensal, com 24 páginas e nove publicações anuais, adequadas ao calendário escolar, pois o jornal era dedicado aos espaços educacionais.

Após essas considerações sobre o jornal é relevante tratarmos da categoria “Políticas Públicas”. No jornal *Mundo Jovem* identificamos, nos 10 anos analisados, que em duas diferentes seções (Editorial e Constituinte) os integrantes da publicação procuravam manifestar o seu ponto de vista e, através do que, nos termos jornalísticos, nomeia-se *ethos*⁹⁰ e que encontramos, normalmente, nos editoriais das publicações impressas.

Na realização da pesquisa catalogamos 99 artigos de opinião, de acordo com a nossa compreensão do que seria o *ethos* da publicação, selecionamos 13 deles para realizar a análise qualitativa, sendo esses os que estavam mais adequados a categoria de “Políticas Públicas”, enquanto palavra-chave.

Tabela 1 – A categoria “Políticas Públicas” no jornal *Mundo Jovem* (1978-1988)

Seção	Título	Autor	Fascículo	Data	Tema
Editorial	Da Copa para a Cozinha	Laurício Neumann	111	Agosto de 1978	Reforma educacional de 1971
Editorial	A descultura das escolas brasileiras	Laurício Neumann	113	Outubro de 1978	Reforma educacional de 1971

90. De acordo com Charaudeau e Mainguenu (2004, p. 202), o conceito de *ethos*, que eles tomam emprestado da retórica designa: “a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu interlocutor. Essa noção foi retomada em ciências da linguagem e, principalmente, em análise do discurso no que se refere às modalidades verbais da apresentação de si na interação verbal. O “ethos” faz parte, como o “logos” e o “pathos”, da trilogia aristotélica dos meios de prova. Adquire em Aristóteles um duplo sentido: por um lado designa as virtudes morais que garantem credibilidade ao orador, tais quais a prudência, a virtude e a benevolência; por outro, comporta uma dimensão social, na medida em que o orador convence ao se exprimir de modo apropriado a seu caráter e a seu tipo social. Nos dois casos trata-se da imagem de si que o orador produz em seu discurso, e não de sua pessoa real”.



Editorial	O Brasil das muitas calamidades	José Fernandes de Oliveira (Zezinho)	139	Agosto de 1981	Crítica a ausência de políticas públicas de educação no Brasil
Editorial	Educação para a transformação	Sem autor	143	Março de 1982	Políticas públicas de educação
Editorial	O ensino desvinculado da realidade	Laurício Neumann	144	Abril de 1982	Crítica a reforma educacional de 1971
Editorial	O voto do analfabeto	Sem autor	174	Julho de 1985	Faz uma reconstrução histórica para tratar da manipulação das eleições no Brasil.
Editorial	Constituinte: por que e como?	Sem autor	175	Agosto de 1985	Trata das discussões sobre a nova Constituição.
Editorial	Nossa proposta	Sem autor	179	Março de 1986	Trata dos temas que serão abordados no Jornal em 1986.
Constituinte	Manipulação ou não?	Sem autor	190	Junho de 1987	Características e discussão da Constituição
Constituinte	Saiba como participar da elaboração da nova Constituição	Laurício Neumann e Osvaldo Biz	191	Julho de 1987	Características e discussão da Constituição
Constituinte	As pressões continuam	Osvaldo Biz	193	Setembro de 1987	Características e discussão da Constituição
Editorial	Alemanha, uma realidade diferente da nossa	Luiz Gambim	194	Outubro de 1987	Crítica a reforma educacional de 1971.
Constituinte	No final, o povo perdeu	Adão Clóvis M. dos Santos	194 b	Novembro de 1987	Características e discussão da Constituição

Fonte: Elaborado pelos autores.



Entre os anos de 1978 e 1988, que compreende o recorte desta pesquisa, o Brasil passou por uma transição, pois viveu o processo que se denominou “distensão lenta, gradual e segura” em que o militares se preparavam para devolver o poder de decisão política a população civil. Essas mudanças refletiram nas políticas públicas voltadas para a educação, e após anos de negligências nessa área a população voltou a reivindicar melhorias.

De acordo com Saviani (2011), o modelo educacional no Brasil compreende um regime de colaboração que em diferentes níveis (municipal, estadual e federal) possuem atribuições determinadas por políticas públicas da área. Dessa maneira, ele demonstra que, desde a primeira metade do século XX, já é possível observar que as mudanças nesse setor dependiam das urgências definidas pelos grupos que ocupavam importantes cargos políticos no país. Com isso, o acesso a escola foi gradativamente se expandindo, a medida que as políticas públicas de educação garantiam legalmente a universalização dos ensinos fundamental e médio.

Desde a década de 1970, e se estendendo para as décadas seguintes, ocorreu a democratização do acesso a escola para população em idade escolar. Esse movimento já era uma demanda da população a muitos anos, entretanto torna-se efetivo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, em que o governo militar propõe a criação de um ensino médio profissionalizante para responder a demanda do mercado por mão-de-obra qualificada.

O corpus documental da pesquisa é composta por 13 artigos, em que é possível realizar uma divisão por temática, pois encontramos artigos que tratam sobre as Políticas Públicas voltadas para a educação, no caso para o fracasso na aplicação da Lei 5.692/71, que reformou os três níveis de ensino no país, mas que não cumpriu com seus objetivos.

Em encontros, seminários, congressos, painéis, etc., sobre educação, as denúncias são constantes e o inconformismo com a Reforma de Ensino nos três graus é bastante generalizado. Para a maioria dos pensadores, o ensino brasileiro continua desvinculado da realidade socioeconômica e político-cultural da nação. Isto porque o sistema de ensino, salvo alguns aspectos positivos, se resume num conjunto de normas, organizações e instituições desligadas da realidade social e das aspirações da maioria da população. (NEUMANN, 1982, p. 4)



De acordo com o excerto do artigo, a Lei 5.692/71 não atingiu o êxito pretendido por não dispor de suporte. E alguns anos depois, em 1982, foi promulgada a Lei nº 7.044/82, que revogou a obrigatoriedade da profissionalização do ensino secundário, e retornou a ênfase na formação geral. (PILETTI, 1988) A lei 7.044/82 é uma ementa a legislação anterior, a lei 5.692/71, pois substituiu a qualificação para o trabalho que era o objetivo da legislação de 1971, pela preparação para o trabalho que passa a ser o objetivo da legislação mais recente. Sendo que, dentre as principais características que essa lei apresenta, podemos citar: fim da obrigatoriedade dos colégios técnicos, retorno a formação propedêutica e a formação profissional de nível médio passa a ser destinada as classes menos favorecidas.

No jornal *Mundo Jovem* observamos que, ao longo do ano de 1982, inúmeros artigos foram publicados sobre a defasagem e o fracasso do atual formato da educação. No artigo “Gastar ou investir na educação”, publicado na edição de março de 1982, autoria de Pedrinho Guareschi, são apresentados alguns índices sobre o acesso a educação formal no país. O autor afirma que os dados apresentados foram extraídos do Anuário Estatístico do IBGE realizado em 1979, de acordo com ele metade da população brasileira naquele ano encontrava-se em idade escolar, deste grupo 40,5% não estava frequentando a escola, e dos que frequentavam, aproximadamente, 14% dos estudantes desistiam no primeiro ciclo de alfabetização. Sobre a ementa 7.044/82, aprovada em 18 de outubro de 1982, ela é citada no jornal durante a entrevista realizada com Álvaro Valls, em que é defendido o retorno da disciplina de Filosofia no ensino médio, que deveria substituir a disciplina de Introdução a Educação Moral e Cívica.

Pessoalmente, estou convencido de que nossas escolas precisam de uma profunda reestruturação, mesmo porque Marilena Chauí, como muitos outros, já mostrou que a chamada “reforma” estragou muita coisa. Creio que os currículos tem de ser repensados, o número de horas das chamadas “profissionalizantes” tem de ser redimensionadas, a mentalidade dos educadores tem de ser revisada, para que o ensino reassuma as legítimas dimensões de diálogo, discussão, procura e elaboração pessoal e grupal das experiências, etc. Não basta reintroduzir uma disciplina filosófica sem modificar o processo de ensino-aprendizagem, que se tornou demasiado mecanicista. Não basta estudar filosofia com questão de “cruzinhas”. (VALLS, 1982, p. 17)



Ao apresentarmos essas políticas públicas pretendemos apontar que a população estava interessada em aumentar o acesso a escolarização, sendo que durante o período que compreende o recorte temporal desse projeto essas demandas sociais foram convertidas em legislação. Tanto que o projeto se estende até 1988, ano em que é promulgada a Constituição Federal.

Ao analisarmos o corpus documental apresentado no texto, identificamos outra temática que é publicada a partir de 1985, e que ganha fôlego em 1987, sobre a participação popular na elaboração Constituição. Os artigos que se referem a Constituição, no início das publicações são otimistas e buscam sanar dúvidas dos leitores, mas no decorrer do ano de 1987, as publicações se tornam céticas em relação ao atendimentos dos interesses da população brasileira na elaboração da Constituição.

Dentro de tantas poderosas influências, é difícil prever a feitura de um texto constitucional moderno, ágil, que atenda o interesse de 70% dos brasileiros que ganham até dois salários mínimos. O normal é nada acontecer. Tudo fica como está, uma minoria privilegiada continuará com seus privilégios, sempre pensando que isto é o melhor para o Brasil. Mas, qual Brasil? (BIZ, 1987, p.5)

Ao analisarmos a seção “Constituinte”, somos capazes de identificar no seu título uma mudança na compreensão do jornal sobre a sua elaboração. A primeira publicação, das selecionadas nesse corpus documental apresenta como título “Manipulação ou não?”, nela é tratado sobre as esperanças depositadas na Constituinte pelo povo brasileiro, em que é indicado que os militares não devem intervir na elaboração da nova Constituição. Na outra, de autoria de Laurício Neumann e Osvaldo Biz, o título “Saiba como participar da elaboração da nova Constituição” possui características que pretendem encorajar a população a participar das decisões tomadas sobre a Constituição, inserida nessa perspectiva de encorajamento temos o título “As pressões continuam” de autoria de Osvaldo Biz. Mas, na última publicação da seção “Constituinte” o discurso de encorajamento é substituído por afirmações pessimistas, pois na publicação “No final, o povo perdeu” diante dos caminhos na elaboração do texto da nova Constituição, eles apontam que os anseios da população não foram atendidos, mesmo que a Constituição só tenha sido promulgada em 5 de outubro de 1988.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira parte do texto procuramos realizar uma contextualização sobre as mudanças que ocorreram no ensino médio desde a década de 1930, em que atribuímos atenção a lei 5.692/71, que tornou o ensino médio, naquele período denominado de 2º grau, profissionalizante. Com isso, a aplicação da lei 5.692/71 legitima o grupo escolhido, professores do ensino médio, pois estava em discussão o aumento da demanda de vagas em escolas de ensino médio. Ao apresentarmos as políticas públicas voltadas para a educação que foram implementadas durante o período pesquisado (1978-1988), pretendemos apontar que a população estava interessada em aumentar o acesso a escolarização. Na década de 1970, o ensino fundamental passou a ser obrigatório e o nível médio tornou-se um direito do cidadão, e assim, sua obrigatoriedade e gratuidade tenderam para a progressão. A partir dessas medidas observamos que os militares, segundo Demerval Saviani (2011), consideravam esses investimentos em educação como fundamentais para garantir mão-de-obra qualificada as empresas, e assim assegurar o aumento da produtividade.

A partir do questionamento “de que maneira é apresentado pelo jornal *Mundo Jovem* as Políticas Públicas educacionais desenvolvidas entre os anos 1978 e 1988?” que foi apresentado na introdução deste artigo, e que desenvolvemos na segunda parte do texto. Cabe apontarmos que a partir da análise das publicações do jornal identificamos duas abordagens no que se refere as Políticas Públicas educacionais. A primeira delas compreende a crítica a lei 5.692/1971, que de acordo com as publicações do jornal tornava a educação mecanicista, sendo que a ementa de 1982, a lei 7.044/82 de 18 de outubro de 1982, é apresentada no jornal como uma mudança, mas não como solução para os problemas educacionais herdados da legislação anterior.

Essa discussão sobre as Políticas Públicas educacionais no jornal *Mundo Jovem* permitiu a eles promover um debate sobre a necessária participação popular na elaboração da Constituição de 1988. Apesar das



primeiras publicações sobre a temática serem otimistas, essa abordagem se modifica ao longo das publicações até a última publicação sobre o tema que possui uma postura pessimista e que identifica a pouca participação popular na elaboração da Constituição, e no cenário educacional que o país vivenciaria a partir da sua implementação.

Conforme já afirmamos ao apresentarmos essas políticas públicas pretendemos apontar que a população estava interessada em aumentar o acesso a escolarização. Sendo que, essa temática foi amplamente discutida pelo jornal *Mundo Jovem*, não para apresentar soluções, mas para promover uma discussão sobre uma temática que era urgente e necessária a população.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edição 70, 2004.

BIZ, O. Constituinte: as pressões continuam. *Mundo Jovem*, nº 193. set. 1987, 5.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do ensino médio*, etapa I - caderno I: ensino médio e formação humana integral. [autores: Carmen Sylvia Vidigal Moraes, et al.] Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Rio de Janeiro, RJ, 10 nov. 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm. Acesso em: 6 jun. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]. Brasília: *Supremo Tribunal Federal*, Secretaria de Documentação, 2017. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

BRASIL. *Lei nº 5.540*, de 28 de novembro de 1968. Brasília, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRASIL. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 jun. 2017.



BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 15 jun. 2017.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo : Contexto, 2004.

NEUMANN, L. O ensino desvinculado da realidade. *Mundo Jovem*. nº 144. abr. 1982, p.4

PILETTI, N. *Ensino de 2. grau*: educação geral ou profissionalização?. São Paulo: EPU, 1988.

SAVIANI, D. Gestão federativa da educação: desenho institucional do regime de colaboração no Brasil. In: *Políticas Públicas de Educação na América Latina*: lições aprendidas e desafios. Orgs. CUNHA, C.; SILVA, M. A. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. O legado educacional do regime militar. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2018.

SOUZA, R. A. *Ideias de educação na comunicação do jornal Mundo Jovem: 1963 a 2005*. (Mestrado em Comunicação Social) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS. 2008. 155 p.

VALLS, A. Sem filosofia não há vida política democrática. *Mundo Jovem*. nº 151. nov. 1982, p. 17



The background of the cover features a dark, textured surface with a pattern of small, light-colored dots. On the left side, there is a large, curved, wireframe-like structure resembling a globe or a network. This structure is composed of numerous small, colorful dots (in shades of blue, green, yellow, and purple) connected by thin, light-colored lines, creating a mesh-like appearance. The overall aesthetic is modern and technological.

51

*Daniele dos Anjos Schmitz
Gabriele dos Anjos Schmitz
Ana Cláudia Oliveira Pavão*

POLÍTICAS PÚBLICAS DE TIC NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.454.759-772

INTRODUÇÃO

A análise histórica das políticas públicas voltadas para as TIC na educação brasileira aponta uma série de contradições ocorridas por diversos fatores que envolvem a infraestrutura, os modelos políticos e a descontinuidade das políticas desenvolvidas, ou até mesmo pelo tempo em que determinadas políticas estão em vigor.

O Brasil foi um dos pioneiros na elaboração de projetos de uso de tecnologia na educação, desenvolveu e implementou um acervo de medidas para a transformação digital e o aproveitamento das potencialidades da tecnologia para a melhoria da sociedade. Porém, percebe-se que muitas políticas estão em vigor a mais de 20 anos, ficando obsoletas ou antiquadas diante das inovações.

Cabe às políticas públicas, desenvolver um ambiente favorável para que a transformação digital ocorra de forma efetiva em nosso país e para que os benefícios do processo de digitalização sejam aproveitados e potencializados. De acordo com a Unesco,

Temos tido, nesse sentido, inúmeros estudos e pesquisas que nos últimos anos analisaram as políticas tecnológicas em educação na América Latina, particularmente sob a perspectiva da equidade (Lugo, 2010; SITEAL, 2014; UNESCO, 2012, 2013; Vacchieri, 2013). Esses trabalhos de análise são e continuarão sendo muito importantes para desenhar melhores políticas que contribuam decisivamente para facilitar as condições de acesso à tecnologia nas escolas, bem como as competências docentes. Porém são muito poucas as tentativas de documentar e analisar as práticas educativas com tecnologias que se traduzam em melhorias significativas dos processos e dos resultados das aprendizagens e, enfim, que contribuam para a transformação da educação (UNESCO, 2017, p. 4).

Desta forma, a Educação pode ser potencializada pela integração das TIC nos processos de ensino e aprendizagem, possibilitando a criação de ambientes que facilitem o desenvolvimento de competências. As TIC estão presentes em algumas estratégias relacionadas às metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014). Também são



colocadas como uma das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no sentido de

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

Em âmbito internacional, as TIC são consideradas fundamentais para o sucesso dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 (UNESCO, 2017). Nesse sentido, é importante compreender os programas e políticas públicas de fomento ao uso das TIC na educação e verificar seus avanços e desafios para a integração das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras. Dessa maneira, o presente artigo objetivou analisar a Agenda 2030 e documentos nacionais e internacionais que tratam da Educação e do uso das TIC na educação.

Para isso, a abordagem metodológica envolveu pesquisa qualitativa com uso de procedimentos bibliográfico e documental. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002, p.44), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. No desenvolvimento da pesquisa documental, as fontes são os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, etc (GIL, 2002, p. 46).

Este artigo está organizado em três momentos: primeiramente é apresentada a fundamentação teórica juntamente com as análises, onde discorre-se sobre os programas e políticas públicas de TIC na Educação, a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável e como as TIC são abordadas na agenda, logo após, apresenta-se as considerações finais, e por fim, as referências bibliográficas.



PROGRAMAS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE TIC NA EDUCAÇÃO

As políticas públicas voltadas para a Educação acompanham as demandas sociais e as transformações ocorridas na contemporaneidade. Nesse sentido, em uma sociedade cada vez mais conectada e guiada pelas informações e conhecimentos compartilhados nas redes, surgem novas demandas e novas formas de aprender, ensinar e mediar o conhecimento. Nesse novo cenário, pensar em políticas públicas de TIC na Educação é uma forma de melhorar o ensino, através das diversas ferramentas disponíveis, seja por meio de computadores, smartphones, tablets ou qualquer outra tecnologia que, conectada à internet possibilite o acesso a esse universo de informações e de conhecimentos.

De acordo com a Fundação Telefônica Vivo, em parceria com a Unesco, “O uso de tecnologias e dispositivos digitais para ampliar o acesso à educação de qualidade é um fenômeno em franca expansão e convida a uma profunda reflexão sobre o futuro dos processos de ensino e aprendizagem” (UNESCO, 2016, p. 9). Contudo, essa preocupação não é fruto da última década, apesar da aceleração das inovações e a expansão do acesso, as políticas e programas voltados a implementar os novos meios digitais nas escolas tem suas origens na década de 80, através dos centros-piloto do Projeto EDUCOM, coordenado pelo MEC, via Funtevê, direcionado à pesquisa no uso de informática na educação e à capacitação, em universidades públicas.

Na mesma década, também com a participação do MEC, foi desenvolvido o Projeto Formar para preparar professores para o uso pedagógico do computador, a criação dos Centros de Informática Educativa (CIED) que, além da formação docente, ainda tinha o objetivo de oferecer cursos para os estudantes.

A partir dessas iniciativas, estruturou-se o Programa Nacional de Informática Educativa (Proninfe), que:



Visava apoiar o desenvolvimento e a utilização da informática nos ensinos de 1º, 2º e 3º graus e na educação especial, o fomento à infra-estrutura de suporte relativa à criação de vários centros, a consolidação e a integração das pesquisas, bem como a capacitação contínua e permanente de professores (NASCIMENTO, 2007, p. 25).

Continuando esse processo de inclusão digital no sistema público de ensino, surge o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), que objetiva:

Melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem; Possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas; Propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico e educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida (BRASIL, 1997, p. 3).

Em contrapartida, Estados, Distrito Federal e Municípios ficaram com a missão de garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias. É importante mencionar que os resultados de avaliação externa do ProInfo evidenciaram diversos problemas como a insuficiência de recursos financeiros, gerando número inferior ao previsto de computadores instalados, escolas e alunos atendidos e dificuldades na implantação da infraestrutura (BRASIL, 2002).

Ademais, existem contradições nas políticas de inovação e tecnologia educacional no Brasil, de acordo com Cetic,

(...) apesar de o Brasil ter participado da vanguarda de projetos de uso de tecnologias na educação desde o início dos anos 1980, a política ainda vigente é o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) criado pela Portaria no 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na rede pública dos Ensinos Fundamental e Médio (CETIC, 2017, p. 34).

Assim, verifica-se que o ProInfo é uma política pública de dimensões isoladas, criada há mais de 20 anos, carente de atualizações condizentes com os avanços do vintênio. É evidente que outros programas posteriores ao ProInfo foram implementados, como o Projeto Um Computador por Aluno – UCA, que distribuiu computadores portáteis aos alunos da rede



pública de ensino, e o Prouca - Programa Um Computador por Aluno, o qual criou processos de aquisição de laptops para escolas.

O próprio ProInfo, no ano de 2007 passou a ser denominado Programa Nacional de Tecnologia Educacional, com a finalidade de promover o uso pedagógico das TIC nas redes públicas de educação básica fazendo uso de diversos equipamentos como tablets, notebooks, computadores de mesa, entre outros, desenvolvendo a formação de professores e gestores, ambientes tecnológicos equipados e a oferta de conteúdos, recursos digitais e multimídia por meio da Tv Escola, Portal Domínio Público, ambiente virtual e-Proinfo, Portal do Professor e Banco Internacional de Objetos Educacionais.

Assim, identifica-se desde as primeiras iniciativas do sistema educativo brasileiro, a implementação das tecnologias digitais nas escolas públicas e a formação de professores. De acordo com Cetic,

A sucessão de gestores, projetos e programas impede a adequada execução das ações, dificulta o fortalecimento da integração das TIC na prática pedagógica, desestimula os professores e incentiva a mesmice do lápis, papel, giz e saliva. Mesmo assim encontram-se situações escolares em que professores e gestores se agarram às oportunidades e comprometem-se com as mudanças inerentes a esse processo (CETIC, 2016, p. 52).

Dessa maneira, mesmo que de forma gradual, as Tecnologias Educacionais são uma realidade presente nas escolas, seja por equipamentos do próprio sistema educacional ou dos alunos e professores que se utilizam de celulares e tablets particulares para usos específicos no processo de ensino e aprendizagem, já que muitas vezes os equipamentos das escolas são insuficientes, de baixa qualidade ou sem acesso à rede de internet.

Nessa sucessão de políticas e projetos governamentais, o certo é que a Educação brasileira precisa se reinventar, conjugar esforços para alinhar os conhecimentos com a realidade dos educandos, de forma inovadora e condizente com um mundo digital e informacional, utilizando-se das inovações para ampliar os processos cognitivos de aprendizagem.



A AGENDA 2030 PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável é um plano de ação para a prosperidade do planeta, com a finalidade de fortalecer a paz universal com mais liberdade através de medidas ousadas, transformadoras e interligadas. Nesse sentido, foram estabelecidos 17 objetivos e 169 metas que buscam concretizar os direitos humanos sob as dimensões econômicas, sociais e ambientais, a partir do legado dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e pontos não alcançados por este. Para o Pnud,

Como o Brasil é um exemplo mundial da bem-sucedida implementação dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs) – com políticas de proteção social e de preservação do meio ambiente que se apresentam como boas práticas que podem ser replicadas em vários países do mundo –, ele tem tudo para ser também um líder na mobilização em torno da agenda dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), um dos pilares dessa nova agenda de desenvolvimento pactuada pelos chefes de Estado e de governo (PNUD, 2015, p. 15).

Nesse sentido, foi estabelecida uma força-tarefa no âmbito da Equipe de País das Nações Unidas (United Nations Country Team, UNCT), com a participação de membros do governo brasileiro, com o propósito de fortalecer as áreas de cooperação e desenvolver atividades relacionadas à agenda Pós-2015.

As primeiras Diretrizes para a Agenda 2030 começaram a ser estabelecidas a partir da Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, conhecida como Rio+20, onde em solo brasileiro a comunidade internacional iniciou as reflexões sobre o futuro que queremos.

Assim, de 25 a 27 de setembro de 2015 a Agenda Pós-2015 foi aprovada pela Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, delimitando não só objetivos e metas, mas também os meios de implementação e as parcerias globais para acompanhamento e revisão.



Nesse sentido, diversos organismos nacionais e internacionais uniram esforços para que as ODS sejam uma realidade,

O apoio à implementação da Agenda 2030 e dos ODS no Brasil é parte essencial do mandato do PNUD, e isso se dá por meio da continuidade aos projetos focados nas necessidades de desenvolvimento que já estavam alinhadas aos ODM, bem como pela incorporação dos temas transversais dessa nova Agenda em todo o seu portfólio. O PNUD Brasil trabalhará, em parceria com o governo brasileiro e outros parceiros, na mobilização social e territorialização dos ODS em âmbito local para alcançar áreas e comunidades onde o progresso tem sido mais lento, para tornar real a declaração “resgatar, em primeiro lugar, os que ficaram mais para trás”. (PNUD, 2016, p. 4)

Ressalta-se que as ações para desenvolvimento dos objetivos e metas não estão centralizadas na cúpula que as aprovou, já que os ODS são globais e dependerão das capacidades de torná-las realidade nas cidades e regiões. Outro ponto importante são as campanhas de sensibilização e o aumento da consciência sobre a importância e relevância dos Objetos para o Desenvolvimento Sustentável.

De acordo com a Organização das Nações Unidas,

Com o intuito de levar o tema de Desenvolvimento Sustentável para as escolas, a UNESCO implementou o Curso da UNESCO para Professores em Mudança do Clima (ODS 13) e Desenvolvimento Sustentável (todos os ODS e Agenda 2030), com carga horária de 40 horas (ONU, 2016, p. 19).

Além dessas iniciativas dentro dos ambientes de ensino, a UNESCO realizou uma parceria com a TV Escola para organizar um intercâmbio e a produção de conteúdos audiovisuais para o desenvolvimento de ações de mobilização em detrimento de temas relacionados à Educação, importante meio de comunicação e compreensão crítica sobre o que acontece no mundo, os desafios e formas de superação das dificuldades e aplicabilidades do Desenvolvimento Sustentável.

Porém, para ingressar no caminho do desenvolvimento sustentável, é necessária uma profunda transformação na forma de pensar e agir do ser humano, pois, mais que objetivos e vontade de mudar, é preciso conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que permitam o desenvolvimento



sustentável. Para isso, a educação é o principal caminho, e com ela a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação.

AS TIC NA AGENDA 2030

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU adotados em 2015 convidam à ação global até 2030 em três áreas abrangentes: acabar com a pobreza, combater as mudanças climáticas e combater a injustiça e a desigualdade, através dos dezessete objetivos. Hoje, as TIC são poderosas ferramentas facilitadoras para o alcance das metas e essenciais para impulsionar a rápida transformação de quase todos os aspectos de nossas vidas.

Uma Teoria denominada “Four in Balance” desenvolvida pelo Centro de Estudos Kennisnet da Holanda aponta a necessidade de manter em equilíbrio quatro dimensões do uso tecnológico, para que as TIC se concretizem positivamente na educação e todo o conjunto não seja comprometido. A partir disso, as quatro dimensões no uso de tecnologia na educação se apresentam pelos elementos humanos da visão e competência, conectados aos elementos técnicos da infraestrutura e dos Conteúdos e recursos digitais.

Nesse sentido, estes estudos também destacam que as políticas públicas devem observar determinados preceitos ou aprendizados logrados das experiências nacionais e internacionais, para que as TIC na educação de tornem eficazes.

Dessa forma, as Políticas Públicas de TIC na educação podem contribuir com a aprendizagem, melhorando a eficiência da gestão escolar, aperfeiçoando o preparo dos estudantes, facilitando o acesso à conteúdos e conhecimentos de qualidade, oferecendo melhores oportunidades a estudantes com limitações ou algum tipo de deficiência, entre tantos outros benefícios promovidos pelas tecnologias digitais.



A meta 9c, do objetivo 9 da Agenda 2030, apresenta indicadores relativos às Tecnologias da Informação e Comunicação, descrevendo como a transformação digital pode influenciar direta ou indiretamente vários dos demais objetivos e metas.

Assim, no objetivo 1 as TIC podem contribuir para a inclusão financeira dos mais pobres, pela combinação de terminais móveis com acesso à Internet, pagamentos móveis e novos instrumentos financeiros no ambiente digital. No Objetivo 2, através da Internet das Coisas (IoT), poderá ser ampliada a produtividade na agropecuária, reduzindo perdas no campo e na logística de transporte e distribuição, encaminhando a sociedade para a fome zero.

No Objetivo 3, que trata da saúde e bem-estar, o uso de terminais móveis com acesso a bases de dados médicas pode viabilizar prontuários eletrônicos e a monitoração e diagnóstico remoto. O Objetivo 4, que visa garantir a Educação de Qualidade, trata dos computadores com acesso a conteúdos digitais, ensino à distância, treinamento de professores e capacitação profissional.

O Objetivo 9 menciona que para a Indústria, Inovação e Infraestrutura é possível ampliar a infraestrutura de acesso à Internet, empreendedorismo digital e Internet das Coisas. E, por fim, no Objetivo 13, que trata do Combate às Alterações Climáticas, o uso das TIC pode se dar através de redes de sensores combinadas com terminais de acesso à Internet, possibilitando ação rápida na prevenção e mitigação de desastres naturais.

Para que essa Agenda tenha sucesso no Brasil, muitos desafios devem ser enfrentados, porém, a alfabetização digital é um importante meio para promover o desenvolvimento sustentável. Destaca-se que a legislação brasileira, há muito já fala das TIC na Educação, a própria Constituição Federal de 88, em seu artigo 214, estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvol-



vimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 1988). O PNE (2014 - 2024) cita as TIC em quatro estratégias para atingir a meta 7 de “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014).

7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar *tecnologias educacionais* para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar *práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem*, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e *recursos educacionais abertos*, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas;

7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a *utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação*;

7.20) prover equipamentos e *recursos tecnológicos digitais* para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet;

7.22) *informatizar* integralmente a gestão das escolas públicas e das secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como *manter programa nacional de formação inicial e continuada* para o pessoal técnico das secretarias de educação (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Assim, a promoção de uma educação de qualidade é essencial para o desenvolvimento socioeconômico do país. Uma alternativa para que isso aconteça, é implementar um amplo acesso a conteúdo e tecnologias digitais, com formação contínua e apoio adequado a docentes e estudantes e fortalecer as Políticas Públicas de TIC, atualizá-las e compatibilizá-las com o mundo contemporâneo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa bibliográfica e documental analisou-se a agenda 2030 e documentos nacionais e internacionais que tratam da educação e do uso das TIC na educação, além disso, os avanços e desafios para a integração das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras.

Percebeu-se que a educação é fundamental para o alcance das metas e objetivos da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Da mesma forma, as organizações internacionais consideram as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como elemento essencial para garantir a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como promover oportunidades de aprendizagem para todos ao longo da vida.

Os resultados apontam, principalmente, para a necessidade de atualização das políticas públicas brasileiras, considerando os avanços tecnológicos dos últimos anos e a importância de aliar as Tecnologias de Informação e Comunicação à educação para a promoção de oportunidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da república Federativa do Brasil*, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 05 nov. 2018.

_____. *Lei nº 13.005*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 15 out 2018.

_____. Ministério da Educação – MEC. *Base Nacional Comum Curricular*, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 02 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação a Distância – Seed. Departamento de Informática na Educação a Distância – Died. *Relatório de Atividades do Proinfo*. Brasília, DF, 2002.



_____. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação a Distância – Seed. Departamento de Informática na Educação a Distância – Died. Programa Nacional de Informática na Educação. ProInfo: Diretrizes, 1997. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/proinfo_diretrizes1.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2018.

CETIC. *TIC educação 2016*. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_EDU_2016_LivroEletronico.pdf>. Acesso em 04 nov. 2018.

_____. *TIC educação 2015*. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Edu_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2018.

NASCIMENTO, João Kerginaldo Firmino do. *Informática aplicada à educação*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/infor_aplic_educ.pdf>. Acesso em: 03 nov 2018.

ONU. *Roteiro para a Localização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Implementação e Acompanhamento no nível subnacional*, 2016. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2017/06/Roteiro-para-a-Localizacao-dos-ODS.pdf>>. Acesso em 06 nov. 2018.

PNUD. *Portfólio dos projetos do PNUD Brasil à luz dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*, 2016. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/ODS/undp-br-Portfolio-ODS-PNUD_ArquivoCompleto.compressed.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2018.

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

_____. *Acompanhando a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: subsídios iniciais do Sistema das Nações Unidas no Brasil sobre a identificação de indicadores nacionais referentes aos objetivos de desenvolvimento sustentável*. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Brasília: PNUD, 2015. Disponível em: <http://www.undp.org/content/dam/brazil/docs/agenda2030/undp-br-Acompanhando-Agenda2030-Subsidios_iniciais-Brasil-2016.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018.



UNESCO. *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem*, 2017.

_____. *Experiências avaliativas de tecnologias digitais na educação*. 1ª. ed. - São Paulo, SP: Fundação Telefônica Vivo, 2016. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002473/247332POR.pdf>>. Acesso em 02 nov. 2018.

_____. *Tecnologias para transformação da educação: experiências de sucesso e expectativas*, 2014. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz_ci_preliminar_doc_tecnologias_transformacao_educacao.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018.



The background of the cover features a dark, textured surface with a pattern of small, light-colored dots. On the left side, there is a curved, wireframe-like structure resembling a globe or a network, composed of numerous small, colorful dots (blue, green, yellow, and purple) connected by thin, light-colored lines. The number '52' is prominently displayed in a large, light gray, sans-serif font on the right side of the cover.

52

Angélica Moreira Pereira

REALIDADES E DESAFIOS NAS WEBRADIOS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO BRASIL

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.454.773-786

INTRODUÇÃO

O cenário mundial das práticas comunicacionais e educacionais está mudando e com eles, a evolução tecnológica proporciona diferentes formas de relacionamento e fomenta o surgimento de novas plataformas sociais. Diante dessas mudanças, o campo educacional também sofre mudanças e alterações no processo de ensino e aprendizagem, tanto dos discentes, quanto dos docentes. Em muitos casos, a utilização de tecnologias nos ambientes de aprendizagem corresponde a um uso tecnicista, sendo apenas adaptadas às atividades e rotinas do cotidiano.

A partir dessas mudanças sociais e culturais, as Instituições de Ensino também enfrentam desafios de como lidar com a realidade em que muitos jovens se encontram, acostumados com as formas colaborativas de participação nas redes. Jenkins (2009) sugere um trabalho conjunto de toda a comunidade, afirmando que a “ação comunicativa” não pode estar fechada em uma sala de aula, nem a um programa, nem na relação entre aluno e professor.

Corroborando com Jenkins (2009), pode-se abordar o rádio como um meio que passou e ainda passa por inúmeras transformações, desde o seu formato físico até as distintas formas de distribuição e consumo do seu conteúdo. Diante disso, é saliente o papel socioeducativo do rádio em função de sua linguagem clara e de fácil entendimento. Nas escolas e nas universidades são encontrados diversos tipos de rádios, mas focaremos, nessa pesquisa, as rádios classificadas como *web*, que são emissoras que têm seu conteúdo transmitido unicamente pela internet, ou seja, não possuem frequência AM ou FM.

A problemática de investigação, nesse aspecto, é dada pela seguinte questão: como as webrádios universitárias brasileiras atuam na interface entre a comunicação e a educação? Definido isto, estabeleceu-se como objetivos da pesquisa mapear as webrádios das Universidades Federais do Brasil e conhecer os seus usos, as interações, as temáticas, os formatos e as funções.



Para tanto, optou-se por um caminho metodológico de natureza quali-quantitativa de caráter exploratório, que contemplou a pesquisa bibliográfica em torno da temática da interface entre comunicação, educação e webradio, a partir de questionários, com perguntas abertas e fechadas, aplicados no segundo semestre de 2016 aos coordenadores das rádios, via *e-mail*, por meio do link *on-line* do site *Typform*. Como categorias de análise das rádios pesquisadas optou-se pela classificação feita pelo comunicador popular Mario Kaplún (1998), ou seja: pedagógicas, democráticas, problematizadoras, e estética de vanguarda. As webrádios analisadas são emissoras pertencentes às Universidades Federais, totalizando uma amostra de oito (8) rádios: Rádio Web UFPA – Universidade Federal do Pará; *Rádio Web UFAC* – Universidade Federal do Acre; *Webrádio Audioativo* – Universidade Federal do Rio de Janeiro; *Rádio Ponto UFSC* – Universidade Federal de Santa Catarina; *Webrádio Porto Capim* – Universidade Federal da Paraíba; *Rádio Web Agroecologia* – Universidade Federal Rural de Pernambuco; *Rádio Universitária UNIFEI* – Universidade Federal de Itajubá (Minas Gerais) e *Rádio Web UTFPR* – Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

O artigo está estruturado em três partes: na primeira fazemos uma reflexão sobre a interface entre a comunicação e a educação, na sequência uma revisão conceitual sobre as características da webradio e, por fim, apresentamos a análise das webrádios das Universidades Federais Brasileiras.

A RELAÇÃO ENTRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

“Toda atividade comunicativa é uma atividade educativa e vice-versa”, afirma Kunsch (1986, p. 05) ao mostrar a relevância destes dois campos que caminham juntos e se complementam. O debate a respeito destes caminhos faz com que o educador acompanhe de perto as mudanças tecnológicas da comunicação dentro do ambiente educativo, bem como, segundo a autora, faz-se necessário o entendimento acerca da dimensão política, econômica e social desses dispositivos midiáticos e tecnológicos.



Guareschi (2013, p. 143) ao analisar a comunicação como uma prática educativa, provoca o leitor a pensar sobre o que é educação e o que é comunicação, pois se a afirmação de que a “comunicação deve ser educativa” for verdadeira, então o que seria a educação? Seu objetivo é mostrar que uma comunicação fundamentada em uma educação problematizadora pode conferir aos envolvidos uma prática diferenciada da comunicação que é praticada nos dias atuais.

Tomamos como premissa para esse estudo o artigo 221 da Constituição Federal, de 1988, o qual estabelece os princípios que devem reger a comunicação, sendo em primeiro lugar sua natureza educativa. Consta no Artigo 221 que: “A produção e a programação das emissoras de rádio e televisão atenderão aos seguintes princípios: I – preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas”.

Seguindo essa perspectiva, temos que muitos dos princípios pedagógicos do campo de interface da comunicação e da educação (educomunicação) são baseados na educação dialógica de Paulo Freire, conjuntamente com o conceito de comunicação educativa de Mário Kaplún. A educação crítica, política e emancipatória defendida por Freire (1983) ressalta a importância do diálogo, seja ele em torno de um conhecimento científico, técnico ou experiencial. O diálogo como elemento fundamental para construção crítica do conhecimento possibilita a conscientização e a problematização entre os interlocutores. Ambos podem desenvolver uma postura crítica, o que resulta na percepção de que o conhecimento parte do princípio da interação dos sujeitos envolvidos. Isso porque o diálogo, segundo Freire é uma metodologia e uma filosofia consciente.

A partir da dialogicidade de Freire (1983), Kaplún explica como se dá esse processo comunicativo e educativo, fundamentado na cultura da participação:

Como se vê, tem de ser assim, participativo, não só por conta de coerência com a nova sociedade democrática que procura construir, como também em razão da eficácia: porque somente participando, envolvendo-se, pesquisando, estabelecendo perguntas e procurando respostas, questionando e questionando-se, chega-se realmente ao conhecimento (KAPLÚN, 1998, p. 179).



Esse processo dialógico e participativo de produção de conhecimento se dá de forma permanente em ambientes formais e informais por meio de “estímulos educativos”, mediados ou não por dispositivos midiáticos e tecnológicos. A educação informal se estende na vida de adulto, quando os sujeitos continuam recebendo estímulos podendo estar na rua, no trabalho, com a família ou em contato com os meios. Ao relacionar esta concepção com os programas de rádio, Kaplún (1998) defende a ideia de que todo programa educa de alguma maneira. Tanto um programa dito como educativo, quanto um anúncio publicitário, um programa de humor, uma radionovela ou uma canção popular influem na formação de valores e no comportamento do público.

O autor salienta que a importância de um programa de rádio é a sua contribuição para uma prática participativa, popular, para que os sujeitos tomem consciência da sua realidade. Para tanto, Kaplún (1998, p.42) alerta para a necessidade de certas características, tais como: 1) programas que estimulem processos nos ouvintes, em vez de incutir conhecimentos; 2) ajudem o ouvinte a tomar consciência da realidade que o rodeia, tanto física quanto social; que faça com que ele se integre desta realidade, partindo de sua própria realidade concreta, de sua situação vivencial; 3) que facilite os elementos para compreender e problematizar essa realidade, sendo programas problematizadores; 4) estimule a inteligência, exercitando o raciocínio, que faça pensar e leve a uma reflexão; 5) que os programas identifiquem as necessidades e os interesses da comunidade a que se dirigem, descobrindo essas realidades e interesses; 6) estimule o diálogo e a participação, tomando a forma de programas diretamente participativos, e assim, criando condições pedagógicas para o desenvolvimento de uma prática de participação; 7) estimule o desenvolvimento, a consciência artística e a tomada de decisões autônomas, maduras e responsáveis e, por fim, que colabore para que o ouvinte tome consciência de sua própria dignidade, de seu próprio valor como pessoa.

Esta natureza propositiva, participativa, pedagógica, problematizadora e emancipatória defendida por Kaplún a respeito dos programas



de rádio pauta no pensamento de Freire que busca uma educação crítica, política e dialógica. A partir de um programa radiofônico os interlocutores podem tomar consciência de suas condições de vida problematizando, participando e intervindo na realidade cotidiana. Seguindo a perspectiva de Kaplún (2001), uma rádio deve ser questionadora, pedagógica, democrática e com senso de estética. Deve oferecer subsídios para o crescimento individual, para o desenvolvimento de um pensamento crítico frente aos conteúdos que os meios veiculam e perante a realidade injusta.

Quanto ao pressuposto *pedagógico*, o autor atribui ao rádio um importante papel no processo educativo que aos poucos pode gerar dinâmicas de conscientização. Nesse sentido, Uribe (2005, p.75) salienta que pode influenciar na formação dos sujeitos *“dinamizar actitudes y competencias como ciudadanos comprometidos en la construcción de una sociedade más justa y armónica”*. O autor reforça que a partir da concepção pedagógica do meio, o rádio não está e nem pode estar a serviço de uma pedagogia “escolástica” que minimizaria seu alcance, mas a favor de uma educação para a vida.

Outra característica que Kaplún (2001) defende é que a rádio deve ser democrática. Ele sugere repensar a sua utilização, propondo um meio popular, porém, não no sentido de ser bem aceito, mas no sentido de aproximar os interesses e as realidades dos setores populares. Assim, essas comunidades têm acesso aos microfones, e o meio colabora para provocar e consolidar uma consciência crítica. Para o autor (2001), o importante não é apenas possibilitar acesso popular na rádio, mas também pensar nas influências das mensagens divulgadas.

Por fim, Kaplún defende que uma rádio deve ter senso de estética. Ele refere-se à possibilidade de um meio massivo cumprir um papel social e educativo que passa a levar em conta o modo de consumo e o uso da rádio pelos seus respectivos ouvintes. Isso pressupõe um cuidado tanto do aspecto comunicacional quanto do educativo, salientando a atenção no texto e na produção sem esquecer-se das características do meio em que a mensagem está sendo veiculada. Ele acredita que um programa radiofônico



feito com criatividade e profissionalismo e que seja mediado por múltiplos recursos tecnológicos chama a atenção dos ouvintes. Para tanto, Kaplún (2011) lembra que a comunicação educativa não pode ser apenas racionalizada, mas deve possuir “a dimensão emocional, estética e imaginativa”.

WEBRADIOS: CONCEITOS E SINGULARIDADES

Para melhor compreender as mudanças do rádio a partir de variantes tecnológicas, Prata (2008) classifica três modelos de rádio: (1) emissoras hertzianas (com transmissão analógica ou digital), (2) emissoras hertzianas com presença na internet (com transmissão digital), e (3) emissoras com presença exclusiva na internet, as quais denominamos de webrádios. O foco desta pesquisa é, portanto, centrado nas webrádios.

Nessa ambiência, novas formas de interação vão surgindo na tentativa de fidelizar o ouvinte que busca uma forma de comunicação diferente das disponibilizadas pelas emissoras convencionais e comerciais. Segundo Pacheco (2010), a webrádio afeta, principalmente, a forma de cultura de um povo, já que suas possibilidades proporcionam novas linguagens, maior interatividade e abrangência. Já Prata (2008) destaca que essa forma de radiofonia digital, que compreende novos gêneros e diferentes maneiras de interação, é de fácil operacionalização, tornando-a parte do dia-a-dia de muitas ONGs, associações, comunidades, universidades e escolas.

Entre as mudanças que a webrádio proporciona está a ruptura das fronteiras, possibilitando o acesso de qualquer lugar, em qualquer horário. Neuberger (2012, p.126) destaca que o rádio assume características tanto sonoras quanto visuais na *web*, “estabelecendo uma estrutura mais rica e variada, promotora de uma nova discursividade”.

A noção de ouvinte também se estende e se transforma, pois ele passa a ser um colaborador, trocando informações e gerando conteúdos que ficam disponíveis posteriormente à transmissão, ou seja, o conteúdo



fica gravado. É o rádio *on demand*, em que o ouvinte não precisa mais esperar o horário certo do programa começar, pode acessar e escutar as informações quando julgar conveniente, nos dispositivos móveis, como *smartphones*, *tablets*, MP3, MP4, entre outros.

ANÁLISE DAS WEBRADIOS

Dentro do universo de oito webrádios em atividade nas Universidades Federais Brasileiras, obtivemos o retorno de cinco delas, cujas datas de criação variam, sendo 3 delas entre os anos de 2013 e 2015, e duas mais antigas, nos anos 60 (inicialmente FM) e nos anos 90. Identificamos que todos os coordenadores são docentes e possuem carga horária que varia de 2h a 15h semanais para atuarem na respectiva modalidade. A partir das poucas horas semanais disponíveis, podemos inferir que os professores não estão sempre presentes orientando os alunos/bolsistas/estagiários nas atividades da rádio. Assim, os participantes desenvolvem a autogestão e a autoaprendizagem. Isso pode ser visto como uma possibilidade de amadurecimento pessoal e profissional da equipe.

A pedagogia freinetiana já defendia a autoaprendizagem, não no sentido individualista do processo, mas com interação pessoal partindo de uma concepção coletiva da ação educativa. Kaplún (1998) também defende a autoeducação orientada, podendo ser presencial ou mediada, desde que priorize a gestão autônoma dos educandos, sem dispensar a presença do professor, mas deixando de vê-lo como eixo central do processo educativo. Esta perspectiva dialoga com o que Guareschi (2013) defende como sendo importante observar na educação, quando diz que “toda a educação é uma construção mútua”. Desta maneira, é possível estabelecer uma relação e uma comunicação mais dialógica e criativa, propícias à educação e emancipação dos envolvidos.

Em relação à composição das equipes, as webrádios apresentaram diferenças na sua composição, variando o número de docentes (entre 2 e 3),



de alunos (entre 7 e 20) e técnicos administrativos (de zero até 3). Todas as rádios indicaram a participação dos alunos no processo de elaboração da grade de programação e nas reuniões de pautas. Já os professores, 80% participam, e em 60% das rádios os técnicos administrativos também participam.

Quando questionados sobre o funcionamento das emissoras, 80% das webrádios são consideradas laboratório. As atividades mais desenvolvidas nas rádios são a produção de material publicitário (*spots*, *jingles*, vinhetas, programetes, chamadas) e produção de programas jornalísticos.

Em relação à interação entre universidade e comunidade externa, 80% das rádios manifestaram preocupação e empenho na divulgação das produções e pesquisas. Esta preocupação é visível a partir da grade das emissoras, que contemplam programas de debates e entrevistas. Uma das rádios possui um programa específico para debater a qualidade da educação além dos muros da universidade. Outro programa que merece destaque é o “UFGA Comunidade”, onde são divulgados os projetos de extensão da Instituição. A Rádio da Universidade do Rio de Janeiro, Audioativo, também possui canais de comunicação com comunidade, a partir do programa “ECOpress”, voltado para os estudantes e os profissionais da comunicação, com as notícias relevantes para a área e programas que apresentam dicas de entretenimento na cidade. A Rádio UFSC também conta com programas que aproximam a universidade da comunidade, com o “Jornalismo em Debate” e o “Senta que Lá vem Notícia”, sendo veiculadas informações com temas variados.

A Rádio Porto do Capim conta com vários programas direcionados para a comunidade, um deles é o “Espaço Inclusivo”, destinado para pessoas com deficiência visual e traz dicas, entrevistas e informações que objetivam a inclusão social, sendo um dos apresentadores deficiente visual. Importante aqui recuperar que uma das características dos programas de rádio que Kaplún (1998) defendia é a identificação com as necessidades e os interesses da comunidade para a qual se dirige, fazendo com que ela descubra essa realidade.



Estes programas são exemplos de como as rádios universitárias podem se aproximar das comunidades abordando assuntos relevantes para o debate e indo ao encontro dos interesses cotidianos. Nesse sentido, importante registrar que a divulgação de eventos, de pesquisas científicas e projetos de extensão estão presentes na pauta de 60% das webrádios pesquisadas, mostrando a importância da socialização e visibilidade das produções e projetos acadêmicos.

Dependendo da abordagem adotada, essa diversidade de pautas pode contribuir com uma educação que, segundo Kaplún, faça o indivíduo pensar, estimular a inteligência, exercitar o raciocínio, levar a uma reflexão. Além disso, devem incitar um processo reflexivo nos ouvintes, e não apenas incutir conhecimentos para ir à busca de resultados imediatos. As rádios analisadas, por serem de Universidades Federais, em tese, possuem esse compromisso social de produzir programas que instiguem o raciocínio e “colaboração para que o ouvinte tome consciência de sua própria dignidade, de seu próprio valor como pessoa” (KAPLÚN, 1998, p. 42).

Quanto ao espaço de entretenimento, percebemos que a música é muito utilizada por todas as rádios. Outros programas envolvendo música e artistas locais/regionais, como o “Som do Porto”, da Rádio Porto do Capim (explora o cenário musical independente), e programas que focam no cinema também são fonte de entretenimento. Importante registrar que a rádio UFA é a única que dispõe de uma lista de interprogramas no seu site, com conteúdo variado, desde informações sobre o trânsito, saúde, segurança, dicas de livros, poesias e outros.

No que se refere às práticas cotidianas que os coordenadores identificam nas webrádios das universidades, a partir da classificação de Kaplún (1998), elas podem ser pedagógicas, democráticas, problematizadoras e estética de vanguarda e de experimentação ou interativa. O aspecto pedagógico foi reconhecido por todos os coordenadores que compreendem a importância do espaço e meio como uma extensão do processo de ensino-aprendizagem. Nesse aspecto, Kaplún (1998) já ressaltava a importância do meio como educador de cidadãos envolvidos com a comunidade.



A natureza democrática e problematizadora foi identificada em 40% das webrádios, cujos coordenadores entendem que as práticas desenvolvidas possibilitam a participação e o debate acerca de vários assuntos, estimulando a reflexão entre os interlocutores e comunidade. Segundo os coordenadores, proporcionar espaços de debate e interação entre a universidade e a comunidade externa favorece o diálogo de assuntos de interesse coletivo, socializa os resultados das pesquisas e promove a participação popular em eventos e projetos de extensão a partir de espaços na webrádio.

De acordo com as respostas dos coordenadores, as práticas e competências democráticas e problematizadoras são próximas e complementares, com fazeres similares, propósitos comuns e que propicia benefícios mútuos aos interlocutores.

A característica estética de vanguarda e experimentação foi identificada por apenas um dos coordenadores. Causa estranhamento a característica “interativa” não ter sido identificada por nenhum coordenador, por se tratar de webrádios universitárias. Da mesma forma, considera-se preocupante o fato dos coordenadores da maioria das rádios não identificarem nas mesmas um perfil democrático, problematizador, interativo e de vanguarda.

Sobre os principais benefícios da prática radiofônica, 80% dos coordenadores julgaram ser a aprendizagem acadêmica a mais relevante. Somente um dos coordenadores destacou a interação com a comunidade. Nenhum coordenador elencou a opção visibilidade da universidade como sendo importante. Assim, a valorização da aprendizagem acadêmica foi identificada como um dos principais benefícios da prática radiofônica.

No que se refere aos principais desafios e dificuldades encontrados na gestão de uma webrádio, as respostas dos coordenadores evidenciam a questão de se adequar a uma webrádio e às várias formas de interação, considerando necessário, também, a presença em redes sociais para reforçar a inserção no mundo digital. A falta de apoio da universidade também foi citada por 60% dos coordenadores, referindo-se à precária estrutura física e humana, como a falta de técnicos para suporte da rádio.



Interessante destacar que percebemos nas falas dos coordenadores que algumas emissoras são webrádios, não por opção, mas por estarem aguardando a concessão do governo para serem hertzianas, por acreditarem que assim terão mais alcance. A falta de verba para a aquisição de equipamentos também é uma demanda dos coordenadores, bem como a rede de internet instável, o que prejudica diretamente o funcionamento da rádio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos a partir dos dados coletados que as rádios assumem, prioritariamente, um papel pedagógico/educativo e, por vezes, democrático e/ou problematizador. Acreditamos que o cuidado com o desenvolvimento de práticas democráticas e questionadoras nas rádios deveria ser maior, visto que seu caráter é educacional, e este espaço se configura, em tese, como um espaço pedagógico, incentivador do diálogo, de experimentação, da participação e do pensamento crítico.

O fato de muitos programas abordarem aspectos comunitários evidencia a preocupação das rádios com a inserção na comunidade, podendo se caracterizar como um espaço democrático, problematizador e de intervenção social. O espaço das webrádios também é considerado um laboratório, pois serve como uma extensão da sala de aula, de modo que os alunos colocam em prática e socializam o que aprendem nas disciplinas. Assim, os principais benefícios resultantes com a prática radiofônica são a aprendizagem acadêmica e a interação com a comunidade.

Conforme relatos dos professores coordenadores, a grade de programação e as pautas são organizadas pelos próprios alunos, que se envolvem no processo de pesquisa, na busca de informações para a construção das pautas. Estas práticas também podem nos levar a considerar as webrádios como espaços abertos, criativos e colaborativos. Além disso, os desafios de se fazer uma rádio apenas no formato *web* também foi uma característica



destacada. Interessante observar que muitas rádios foram criadas recentemente, sendo 3 delas entre os anos de 2013 e 2015, e apenas duas mais antigas, nos anos 60 (inicialmente FM) e nos anos 90.

Neste caso, podemos interpretar que são jovens emissoras, adaptando-se às mudanças tecnológicas e às possibilidades trazidas pela internet, aprendendo a partir das práticas diárias. Apesar da expansão da internet e dos avanços tecnológicos, as webrádios são pouco valorizadas pelos gestores universitários, sendo muitas vezes utilizadas apenas como alternativa pela demora nas concessões públicas. A grande vantagem do rádio na internet é a ausência de limites geográficos e a potencialização da expansão das emissoras, pois os ouvintes podem acessar as rádios sem depender de uma antena. Podemos inferir que os novos formatos possibilitados na webrádio e as múltiplas maneiras dos ouvintes interagirem com as rádios são subutilizadas pelas emissoras pesquisadas.

As webrádios possibilitam diversas formas de aproximação e participação dos ouvintes e da comunidade a partir de formatos inovadores, criativos e abertos. Para tanto, é imperativo pensar e gerir a webrádio como um meio transmidiático, descolado do formato tradicional das rádios AM's e FM's. É imperativo também, uma expansão das rádios web universitárias no país que atuem na interface entre a comunicação e a educação (educomunicação) primando para que as mesmas sejam caracterizadas como pedagógicas, democráticas, problematizadoras, e com estética de vanguarda, como recomenda Kaplún.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. *O direito humano à comunicação*. Pela democratização da mídia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.



JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. 2º edição, São Paulo: Aleph, 2009.

KAPLÚN, Mário. Processos Educativos e canais de comunicação. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristino Castilho (orgs). *Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.

KAPLÚN, Mário. *Una pedagogia de la comunicacion*. Ediciones de la Torre. Madrid: 1998.

KAPLÚN, Mario. Processos educativos e canais de comunicação: paradigma informacional impede o diálogo, base da apropriação do conhecimento, transformando educação a distância em (in)comunicação. *Comunicação e educação*, São Paulo, v.14, p.68-75, janeiro/abril, 1999.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling (org). *Comunicação e educação*. Caminhos cruzados. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1986.

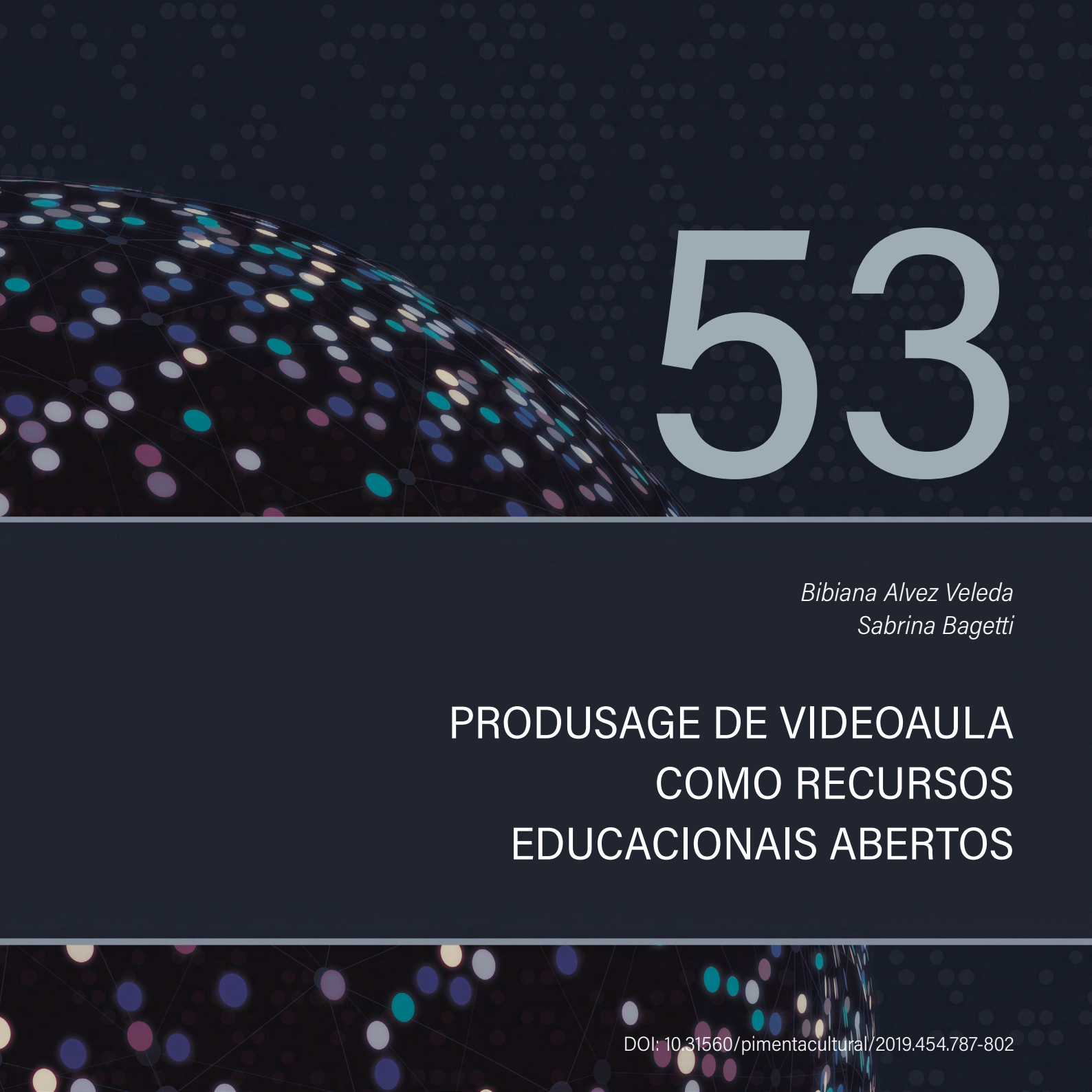
MARTINS, Nair Prata Moreira. *Webradio: Novos gêneros, novas formas de interação*. Trabalho apresentado no XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, NP Rádio e Mídia Sonora, 2008, Natal-RN.

MARTINS, Nair Prata Moreira. *Webradio: novos gêneros, novas formas de interação*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. 395p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

PACHECO, Alex. *A estrutura da webradio*. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, 2010. Disponível em <http://bocc.unisinos.br/pag/bocc-web.pdf>.

PRATA, Nair. *A webradio em Portugal*. E-Com, v. 2, n. 4, 2009.





53

Bibiana Alvez Veleda
Sabrina Bagetti

PRODUSAGE DE VIDEOAULA COMO RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS

DOI: [10.31560/pimentacultural/2019.454.787-802](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2019.454.787-802)

INTRODUÇÃO

No contexto da cultura digital, a integração das tecnologias em rede marca um avanço contemporâneo na educação. Ela traz a possibilidade de democratizar a prática educativa, na medida em que estabelece relações entre interação, interatividade e construção da autonomia no processo ensino-aprendizagem. Porém, somente integrar as tecnologias nas práticas escolares não gera democratização no ensino-aprendizagem, faz-se necessária sua presença no material didático do professor como ferramentas mediadoras e potencializadoras da construção de conhecimentos científicos, atrelada a um recurso educacional (BAGETTI, MUSSOI e MALLMANN, 2017)

Nesse viés, destacam-se as ações do movimento para uma educação aberta, que emerge da cultura da integração das tecnologias em rede nas práticas escolares e da tradição de compartilhamento de boas ideias entre educadores. Trata-se de um movimento que vem sendo construído sobre a premissa de que todos os educadores devem ter a liberdade de usar, personalizar, melhorar e redistribuir os recursos educacionais sem restrições (UNESCO, 2012). Esse cenário deu origem *Open Educational Resources (OER)*, ou, Recursos Educacionais Abertos (REA).

Entretanto, a implementação de práticas escolares mediadas por REA, implica no desenvolvimento de aptidões contemporâneas para transpor saberes, lançando mão das possibilidades das tecnologias para gerar ensino-aprendizagem. Aptidões que se encontram diretamente relacionadas ao movimento da *produsage* em rede, que envolve a compreensão de conceitos fundamentais e desenvolvimento de capacidades intelectuais para criação e compartilhamento de inovações através das tecnologias.

Diante do exposto, aborda-se, neste artigo, uma pesquisa-ação educacional que visou investigar a implicação da *produsage* de videoaulas na perspectiva REA, como proposta (co) autoria entre professores e estudantes no ensino superior. Metodologicamente a concepção teórico-metodológica da pesquisa-ação orientou o estudo no estabelecimento de etapas



cíclicas de planejamento, implementação, avaliação e replanejamento nas ações pedagógicas, ao elaborar uma videoaula para compor o material didático para disciplina de Políticas Públicas Educacionais e Gestão da Educação Básica. Tal disciplina, foi ministrada no segundo semestre de 2017, em um curso de Licenciatura Letras espanhol da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Para tanto, o referencial teórico construído, sistematiza primeiramente o conceito REA com base na literatura atual, em seguida busca-se identificar os princípios basilares da *produsage* no contexto de integração das tecnologias em rede. Por fim, apresenta-se as reflexões conclusivas desta pesquisa-ação educacional.

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS NAS PRÁTICAS ESCOLARES

O termo REA surgiu pela primeira vez durante o Fórum sobre o Impacto de Softwares Didáticos Abertos no Ensino Superior nos países em desenvolvimento, realizado em 2002, sob a gestão da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Outro marco que merece importante destaque, foi o Congresso Mundial sobre REA que gerou, em 2012, a chamada Declaração de Paris, um documento que sistematiza uma a definição conceitual dos REA mais utilizada, compreendidos como:

[...] materiais de ensino, aprendizagem e investigação em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições (UNESCO, 2012, p. 1).

Essa definição tem como foco a diversidade de materiais de educacionais constituídos em diferentes gêneros, como os livros didáticos, os livros científicos, artigos acadêmicos, vídeos, *softwares*, imagens, áudios e demais produções compartilhadas em rede com licença aberta (Mallmann et al., 2018). Portanto, materiais de suporte a educação que podem ser



acessados, reutilizados, compartilhados, remixados e modificados livremente, e que contribuem para potencializar o conhecimento curricular e incentivam práticas pedagógicas colaborativas de (co) autoria entre professores e estudantes.

Segundo Jacques (2017, p.15), os REA devem ser compreendidos também como “composições éticas e estéticas que alicerçam a educação aberta ao democratizarem acesso ao conhecimento, ao considerarem a pluralidade de ideias e contextos educacionais os quais serão compartilhados”, por meio da (co) autoria aberta em rede. Esse movimento promove inovação didático-metodológica nas práticas escolares, tendo em vista que o compartilhamento dos REA, sob licenças com alto índices de abertura, promove remixagem dos materiais para sua utilização em diferentes contextos (JACQUES, 2017).

Essa abertura na (co) autoria em REA diz respeito as liberdades destacadas nos estudos de Wiley (2014). Segundo autor para um recurso ser considerado REA, faz-se necessário contemplar seus princípios básicos, compreendidos como os 5Rs, denominados: reter, reutilizar, rever e remixar e redistribuir o material disponível em rede.

Conforme o Mapa de Iniciativas de Recursos Abertos (MIRA)⁹¹, atualmente existem inúmeras comunidades educacionais na América Latina, articuladas para criar, reutilizar e difundir os REA, formado um círculo virtuoso. Cada vez que um autor coloca um REA *online*, um (co) autor pode fazer uso desse recurso, criar e compartilhar na rede. Esse processo contribui para uma transformação fundamental na educação: a promoção da autoria (MIRA, 2014). Permite que professores e estudantes, ao atuarem em processos colaborativos, se envolvam também no processo inovador e criativo de desenvolver e adaptar recursos educacionais, em meio a metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

91. O MIRA é resultado de um projeto da Fundação Hewlett (HP), que visa a criação de um mapa global digital de REA para identificar e registrar todas as iniciativas na América Latina.



Os estudos de Bacich e Moran (2018) sinalizam a necessidade de se promover inovações na educação por meio de metodologias ativas, considerando as contribuições, os riscos e as mudanças advindas do contexto da integração das tecnologias educacionais em rede na cultura digital. Segundo os autores as metodologias ativas caracterizam-se pela inter-relação entre: educação, cultura e sociedade, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do estudante que atua colaborativamente com o professor. Elas valorizam tanto a ênfase ao papel protagonista do estudante, quanto seu envolvimento participativo e reflexivo em atividades que permitam: experimentar, desenhar, criar e (re) criar seus recursos educacionais (BACICH; MORAN, 2018).

Por isso, pesquisadores e professores que são a favor do movimento da educação aberta, necessitam divulgar suas práticas escolares inovadoras do ponto de vista da (co) autoria em REA na educação (BAGETTI, MUSSOI, MALLMANN, 2017). E desta forma, incentivarem que todos sejam reconhecidos como (co) autores de seus materiais didáticos, garantindo a liberdade e a criatividade em suas produções, para potencializar a construção do processo ensino-aprendizagem, mediados pelas tecnologias educacionais em rede. E como forma de efetivar e potencializar a (co) autoria de REA, bem sua disseminação e compartilhamento em rede, destaca-se na próxima seção o movimento da *produsage*.

PRINCÍPIOS BASILARES DA PRODUSAGE

O conceito de *produsage* foi cunhado por Bruns (2008), ao desenvolver estudos sobre a disseminação de conteúdos abertos nas redes sociais. Segundo o autor, no engajamento criativo, colaborativo e *ad hoc* de elaboração de conteúdos abertos em rede, o termo produção deixou de ser preciso. Isso porque, ao considerar os diversos tipos de criações que são realizadas de forma paritária, baseada em comunhão, “ou mais prosaicamente como a produção de produtos, o problema não se encontra no adjetivo qualificador do termo produção, mas sim no seu próprio substantivo” (BRUNS, 2008, p.02).



Assim, a partir da fusão das palavras em inglês *production* (produção) e *usage* (uso), surgiu a *produsage*. Trata-se de uma definição conceitual que visa superar os limites entre o consumo passivo dos usuários conectados em rede, com a produção ativa de conteúdos, no qual a distinção entre produtores e consumidores desaparece e esses papéis passam a ser desempenhados, ao mesmo tempo. Produzir-usar-avaliar-melhorar tornam-se ações virtuosas e cíclicas nos processos produtivos.

A principal diferença entre o modelo tradicional de produção e a *produsage* é que, ao invés da produção representar apenas um aumento quantitativo na participação, ela representa uma mudança qualitativa do engajamento interativo com conteúdo e/ou informação. Assim, o diferencial é que o artefato da *produsage* permanece sempre aberto para futuras modificações e nele encontra-se o conhecimento distribuído, operacionalizado por um modelo que aproveita a interação e a colaboração de todos.

Para Bruns (2011), a educação é o caminho para propiciar a criação de tais conteúdos, em uma perspectiva mais informada, auto-reflexiva e crítica, para então promover a composição de artefatos com maior teor de credibilidade e legitimidade. Assim, as contribuições dos (co) autores são pertinentes para compreender que essas ações são necessárias a fim de valorizar a participação colaborativa de estudantes e professores na cultura digital, visto que, a *produsage* tem-se destacado por ser desenvolvida em rede pela nova Geração 'C'⁹².

A Geração 'C' é notavelmente percebida como responsável por conteúdos criativos como o *YouTube* e a Wikipédia, bem como pelo compartilhamento legal de arquivos e pelo desenvolvimento de *softwares* de código aberto (BRUNS, 2011). Trata-se de uma geração contemporânea com preferência por promover a colaboração sobre o acúmulo de informações e que oferecem um “conjunto de habilidades percebidas como capacidades:

92. A agência internacional de relações públicas Trendwatching.com, reconheceu na cultura digital a nova Geração 'C' e atribuiu o significado da letra "C" para a palavra content (conteúdo). Trata-se de uma geração Responsável pela avalanche de conteúdos gerados na web que adiciona textos, imagens, áudios e vídeos. Disponível em: <https://goo.gl/EpWgHd>.



criativas, colaborativas, críticas, combinatórias e comunicativas, em suma, Geração C5c“ (BRUNS, 2011, p.12). A figura 1 apresenta essa relação.

Figura 1 - Geração C5c na produsage



Fonte: As autoras com base nos estudos de Bruns (2008; 2011).

Conforme as potencialidades apresentadas na Figura 1, a Geração C5c representa para a *produsage* a atitude e a aptidão de seus participantes dispostos a oferecer um conjunto de objetivos e práticas comuns para elaboração de um artefato compartilhado em rede. Essas cinco capacidades não significam necessariamente “um resultado natural do desenvolvimento comunicativo geral” (BRUNS, 2011, p. 12), mas podem ser promovidas especificamente para que seus participantes atuem de forma efetiva como membros da Geração C5c que dissemina o conhecimento aberto em rede.

PESQUISA-AÇÃO NA PRODUSAGE DE VIDEOAULA

A realização desta pesquisa esteve apoiada nos planos qualitativos da pesquisa-ação educacional. Na concepção de Kemmis e McTaggart (1988), a pesquisa-ação se caracteriza pela tomada de ações coletivas, formadas por grupos de participantes em situações sociais, com o objetivo de melhorar as práticas sociais e educativas, pois “proporciona um meio para trabalhar que vincula teoria e prática a um todo único: ideias em ação” (KEMMIS e MCTAGGART, 1988, p. 10). Trata-se de um percurso investigativo que se finda assentado em duas vertentes: estratégica e organizativa, que, de forma simultânea, integra quatro etapas: planejamento, ação, observação e reflexão (KEMMIS e MCTAGGART, 1988). Essas etapas implicaram em cada momento, um olhar retrospectivo e prospectivo, gerando uma espiral auto-reflexiva de conhecimento e ação.

Participaram da pesquisa-ação, 22 alunos do curso de Licenciatura em Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), matriculados na disciplina de Políticas Públicas Educacionais e Gestão da Educação Básica. O período correspondente foi o primeiro semestre letivo 2017, cenário em que estivemos inseridos com o docente adjunto da disciplina, durante o estágio de docência orientada do curso de Doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da UFSM. O conteúdo curricular elencado para contemplar a proposta didático-pedagógica na respectiva disciplina, foi a Reforma do Ensino Médio no Brasil, orientada na Lei nº 13.415/2017 (Unidade de Ensino-2 da ementa da disciplina).

Diante disso, a pesquisa-ação consistiu-se em investigar as implicações da *produsage* de videoaula na perspectiva REA, com foco na (co) autoria em rede em práticas escolares no ensino superior. A etapa que envolveu a análise dos dados produzidos, se fincou através da triangulação de dados, visando “a obtenção de dados de diferentes fontes, recorrendo a estratégias distintas para melhoria e validade dos resultados” (DUARTE, 2009, p. 21). Para tanto, elegemos como categoria analítica o conjunto de



habilidades percebidas como capacidades da Geração C na *produsage* definidas por Bruns (2008), sendo elas capacidades: criativas, colaborativas, críticas, combinatórias e comunicativas. A seção seguinte apresentará os resultados obtidos.

ANÁLISES E RESULTADOS

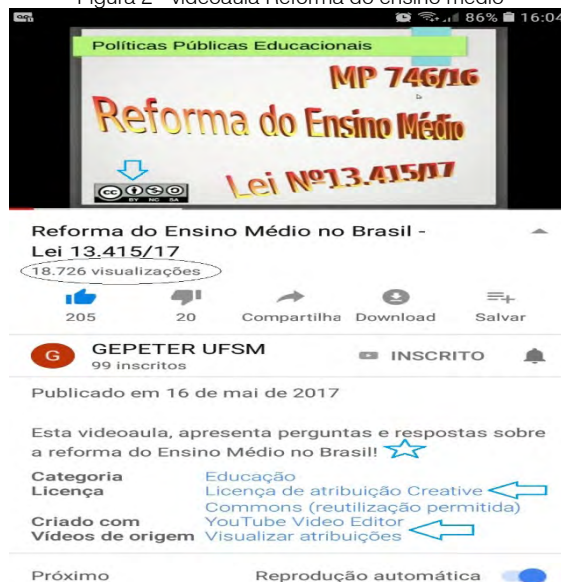
O artefato escolhido para realizar a *produsage* de REA e compor o material didático da disciplina Políticas Públicas Educacionais e Gestão da Educação Básica foi a videoaula. Segundo Moran (1995), o vídeo é um meio de atrair atenção dos estudantes aos conteúdos curriculares, aproximando a sala de aula do cotidiano, das linguagens e da comunicação da sociedade, introduzindo diversas questões no processo educacional.

O primeiro passo da *produsage* de videoaula foi envolver os estudantes em uma atividade de pesquisa acadêmica, com base nos documentos oficiais do Ministério da Educação- MEC (Leis, Resoluções, Diretrizes etc.) e em artigos científicos publicados sobre a reforma do Ensino Médio. Em seguida os estudantes apresentaram em aula suas principais dúvidas com base nas leituras e nos estudos realizados. A partir dessas informações organizamos uma dinâmica de perguntas e respostas para compor o artefato da *produsage*, no caso a videoaula. O programa utilizado para gravar o artefato foi o KAZAM do *software* Linux⁹³. Para disponibilizar a videoaula, fizemos o *upload* de seu arquivo no site de compartilhamento de vídeos YouTube, no qual o grupo de pesquisa que participamos possui uma conta. Em sequência através do hiperlink de acesso gerado pelo YouTube, acoplamos o REA no Moodle Institucional da disciplina. A figura 3 apresenta a imagem da videoaula disponível no YouTube.

93. O programa KAZAM se encontrava disponível nos computadores do laboratório de Informática do Centro de Educação (LINCE). Ele possui interface simples e focado na sua principal habilidade: gravação de telas. Com as ferramentas do KAZAM é possível produzir vídeos narrados com foco na captura de tela do computador.



Figura 2 - videoaula Reforma do ensino médio



Fonte: captura de tela do YouTube onde a videoaula foi compartilhada.

Conforme o círculo na Figura 2, é possível verificar que dezoito mil setecentos e vinte e seis (18.726) usuários visualizam a videoaula. Isso significa que o acesso transcendeu o número de estudantes matriculados na disciplina, que eram um total de vinte e dois. Esse dado demonstra uma forte influência da capacidade comunicativa da Geração 'C' na *produsage*, ao contemplar a liberdade de reter um artefato, garantindo que ele esteja inacabado, envolvendo de forma conjunta a abertura legal de licença e de formato técnico. Outro fator relacionado a capacidade comunicativa, se refere ao tipo de conteúdo abordado na videoaula, que de modo geral, trata-se de uma temática atual e polêmica. A reforma do ensino médio tem suscitado inúmeras dúvidas no que se refere sua implementação, principalmente no atual contexto de mudanças em que o Brasil se encontra. Deste modo, acaba por atrair diversos curiosos, sem falar é claro dos

demais educadores que trabalham com as disciplinas de Políticas Públicas Educacionais e utilizam videoaulas nas práticas escolares.

Conforme Mattar (2009), o crescimento do fenômeno videoaulas na web, ampliou o repositório de conteúdo livre na internet, encorajando os professores a produzirem próprios vídeos, potencializando cada vez mais essa ferramenta como recurso educacional ao assumir o formato de videoaula. Trata-se de um recurso que “respeita as ideias de múltiplos estilos de aprendizagem e de múltiplas inteligências, visto que: muitos estudantes aprendem melhor quando submetidos a estímulos visuais e sonoros” (MATTAR, 2009, p. 03).

Nesse contexto, destaca-se a capacidade criativa da Geração ‘C’ na *produsage*, pois atualmente, basta ter acesso à tecnologia em rede, com equipamentos como: celulares, computadores, tablets e softwares gratuitos e livres, para poder capturar, editar e compartilhar uma videoaula. “A enorme quantidade de videoaula gratuitas, combinada com inúmeras ferramentas disponíveis online, que trazem novas oportunidades para integrar as mídias digitais como estratégias pedagógicas” (MATTAR, 2009, p. 04).

No caso dessa videoaula a criatividade na dinâmica de organização da videoaula, pode ter contribuído e muito com a grande quantidade de acesso. Conforme indica a estrela na Figura 3, o conteúdo foi abordado em forma de perguntas e respostas, possibilitando manter uma sequência lógica de ideias. A criatividade atentou para convergir as mídias de forma dinâmica e interativa, optando pela inserção de imagens animadas e cores vivas para ilustrar e destacar grande parte das falas. O tempo total da videoaula foi de apenas 7 min e 53 segundos, significando uma forma rápida de acesso à informação, tornando o artefato claro e objetivo.

Outro fator que potencializou tamanho alcance de público encontra-se atrelado a adoção da licença Creative Commons que comunica ser um REA (indicado a flecha inferior da Figura 2). Ao optar por tal licença,



lançou-se mão da licença padrão do YouTube⁹⁴ que permite só assistir o vídeo. E para deixar mais claro as cinco liberdades permitidas nos REA, ou seja, os 5Rs, foi inserido na tela inicial da videoaula uma imagem do Creative Commons (indicado na flecha superior da Figura 2). Conforme a sequência de símbolos ilustrados na imagem da licença, a sigla CC significa que é permitido que terceiros remixem, adaptem e criem a partir desse trabalho; a sigla NC significa que isso é permitido somente para fins não comerciais, desde que, atribuam os devido créditos aos autores originais, por isso a sigla BY. E por fim, a sigla SA na simbologia, que orienta ser realizado o licenciamento de novas criações a partir dessa videoaula, sob termos idênticos.

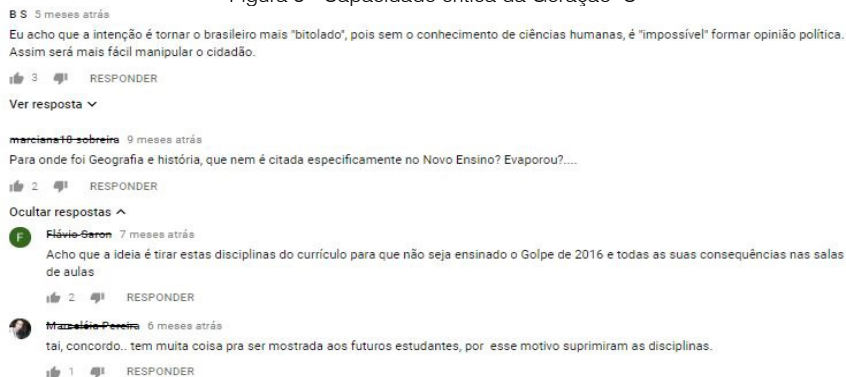
Isso significa que, qualquer pessoa tem o direito de fazer e guardar cópias próprias da videoaula (*download*, armazenar e gerenciar). Permite reutilizar o conteúdo de várias formas, como modificar ou alterar o conteúdo em si, e ainda, o direito de (re) combinar o conteúdo original com outro conteúdo aberto para criar algo novo, sempre mantendo a licença original, evitando assim que o ciclo desse REA se encerre. Essas ações implicam diretamente na capacidade combinatória da Geração 'C', que é necessária para desmontar e recombinar um conteúdo, em busca da compreensão sobre um novo olhar, procedendo de reapropriações em novas combinações, pois a *produsage* visa desconstruir e remixar um artefato gerando uma série de novos formatos (BRUNS,2008).

Por fim, e não mais importante ou relevante que as demais, identificamos capacidade crítica da Geração 'C' na *produsage* de videoaula na perspectiva REA. Ela pode ser percebida no espaço comentários do YouTube, que ficam abaixo da videoaula postada no canal (Figura 3).

94.A Licença Padrão do YouTube garante o Copyright, porém o repositório apresenta a opção para adotar Licença Creative Commons, basta selecionar e optar.



Figura 3 - Capacidade crítica da Geração 'C'



Fonte: captura de tela do YouTube onde a videoaula foi compartilhada.

Conforme os registros da Figura 3, é possível perceber a criticidade dos expectadores ao abordar novas problematizações. O primeiro se posiciona de forma com relação as mudanças propostas pelo MEC. O segundo questiona sobre as informações que não foram citadas e nem mesmo discutidas, e que se referem ao fato dos documentos oficiais não deixarem claro o destino de disciplinas como História e Geografia. Um terceiro elogia a forma que os conteúdos foram abordados na videoaula e na sequencia um quarto usuário inclusive parabeniza a organização didático-metodológica do artefato. Segundo Bruns (2011), a capacidade crítica se faz necessária na produsage tanto na relação entre colaboradores (examinar as fontes pesquisadas e discernir a confiabilidade), quanto nas próprias habilidades criativas projetadas no portfólio de trabalho. Tratam-se de ações que se realizam com a participação aberta de todos, pois quanto mais examinar, avaliar e adicionar contribuições (*feedback* constante), melhor será o resultado do artefato (BRUNS, 2008).

Em mãos desses resultados, pode-se identificar o alcance de inovações nas práticas escolares por meio da *produsage* de REA no formato videoaula. Inovações que potencializam o desenvolvimento de metodologias ativas. Conforme Horn e Staker (2015) dentro das metodologias ativas de ensino-aprendizagem destacam-se os contextos híbridos de ensino-aprendizagem contemplando inovações do tipo sustentadas (que melho-

raram um produto que já existe) e as inovações que acendem para o potencial disruptivo. As inovações disruptivas apresentam uma nova definição de aproveitamento de algo que já existe, porém de forma completamente diferente daquela que o sistema estabelecido o faz, “sua nova definição de qualidade gira em torno de um benefício, como acessibilidade, conveniência, viabilidade ou simplicidade” (HORN; STAKER, 2015, p.02).

No caso dessa videoaula, a disrupção ocorre porque os vídeos já eram considerados uma ferramenta capaz de promover interações nas práticas escolares, porém, oferecendo aos estudantes a condição de expectadores (MATTAR, 2009). Desse modo, os papéis de interação inverteram-se, porque os participantes tiveram a possibilidade de se pronunciar através dela, com um conteúdo que se construiu nas interações em aulas com base nos conteúdos curriculares pesquisados, estudados e apropriados. Além disso, próprio compartilhamento da videoaula, estabeleceu uma forte ligação com diferentes espaços de ensino-aprendizagem em rede, tornando públicas as experiências e os conhecimentos construídos nas práticas escolares, que antes da cultura digital, ficavam restritos ao espaço da sala de aula. Entretanto, esse padrão de disrupção não ocorreu no imprevisto, ela girou em torno do planejamento, da teoria, do estudo, da ação-reflexão e da intencionalidade pedagógica dos professores, ao desafiar os estudantes para tal construção. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25).

Esses entendimentos sumarizam a compreensão acerca da complexidade nas relações entre o ensinar e o aprender em torno dos saberes necessários para prática educativa. Na perspectiva freiriana, não é possível o ato de ensinar sem aprender, pois, quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. Nesse sentido, a *produsage* de videoaula na perspectiva REA, permitiu enfrentar desafios complexos combinando trilhas flexíveis para ampliar percepções e conhecimentos. E conforme Freire (1986, p.28) esses conhecimentos são necessários “não apenas para se adaptar à realidade, mas, sobretudo, para transformar a realidade” e para nela intervir, recriando.



REFLEXÕES CONCLUSIVAS

A *produsage* de videoaula na perspectiva REA apresentou-se como recurso potencializador para emergir nas práticas escolares o movimento para uma educação aberta em meio a inovações disruptivas, atentando para a crescente necessidade de abordar e problematizar a criação de conteúdos educacionais em ambientes abertos na cultura digital. Uma prática escolar que atentou para leitura crítica da realidade, motivando seus participantes a se envolverem com a escrita, a leitura, o conhecimento e a sistematização de ideias.

A composição do artefato videoaula advindo do movimento *produsage* de na perspectiva REA, significou um incentivo à capacidade de posicionamento crítico e reflexivo pois envolveu professores e estudantes em uma postura científica de tratamento de informações que dão origem a novos conhecimentos. O que representou a construção do conhecimento ativo dos (co) autores envolvidos e comprometidos no processo educacional.

Conclusivamente percebeu-se que ao investigar as implicações da *produsage* de videoaula na perspectiva REA, o que se move para o primeiro plano é o um conhecimento crítico, não somente para formação pessoal de seus participantes. Mas sim, em busca de objetivos comuns e, neste caso, vivenciar a educação como prática da liberdade (FREIRE, 1996), e promover o desenvolvimento e/ou o aprimoramento de habilidades contemporâneas e capacidades intelectuais para promover o ensino-aprendizagem aberto em rede, em meio a inovações disruptivas.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática*. Penso Editora, 2018.

BAGETTI, S.; MUSSOI, E. M.; MALLMANN, E. M.. Fluência tecnológico-pedagógica na produção de Recursos Educacionais Abertos (REA). *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, v. 10, n. 2, p. 185-205. 2017.



BECKER, F. *Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. Metodologia: construção de uma proposta científica*. Curitiba, Camões, p. 45-56, 2008.

DUARTE, T. *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. CIES-ISCTE, Portugal . 2009

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, p. 90, 1996.

JACQUES, J. S. *Performance docente na (co)autoria de recursos educacionais abertos (rea) no ensino superior: atos éticos e estéticos*. Tese de Doutorado. UFSM/CE/PPGE, Santa Maria, 2017.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes, 1988.

MALLMANN, E. M. et al. Inovação Educacional Disruptiva com Recursos Educacionais Abertos. In: Andreza Lopes. (Org.). *Desafios e estratégias para a educação a distância*. 1ed. Ponta Grossa: Atena Editora, 2018, v. 2, p. 86-101.

MATTAR, J. *YouTube na educação: o uso de vídeos em EaD*. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi, 2009.

MORAN, J. M.. O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*, n. 2, p. 27-35, 1995.

MIRA- Mapa de iniciativas REA- *O que são Recursos educacionais Abertos 2014*. Disponível em: <https://youtu.be/MTrUZfTwy_c> Acesso 10. Jun 2017.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Guidelines for open educational resources (OER) in higher education*. Vancouver, 2012. Disponível em: <<http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/>> Acesso em: 02 mar 2018.

WILEY, D. *The Access Compromise And The 5th R. Iterating Toward Openness*, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/WmuOAv>>. Acesso em: 03 fev. 2018.



SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Adriana Moreira da Rocha Veiga

Licenciada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição, Santa Maria, RS; Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS; Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP e Professora Associada na Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Fundamentos da Educação, Centro de Educação.

Aline Klimeck Fragoso

Pedagoga, Especialista em Gestão Educacional e Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente, atua como professora de Educação Infantil na rede privada de ensino de Santa Maria. E-mail: aline.fragoso@hotmail.com

Ana Carla Hollweg Powaczuk

Graduada no curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. Especialista em Gestão Educacional, Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós -Graduação da Universidade Federal de Santa Maria. Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria, vinculada ao Departamento de Metodologia do Ensino. Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: anapowaczuk@hotmail.com

Ana Carolina Michelon Silveira

Educadora Especial (UFSM), acadêmica da Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. E-MAIL: aninha.mich@hotmail.com

Ana Cláudia Oliveira Pavão

Doutora em Informática na Educação (UFRGS), Mestre em Educação (UFSM), Professora Associada (UFSM), Coordenadora do Curso de Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. E-mail: anaclaudiaoliveirapavao@gmail.com

Ana Elise Rodrigues Brum

Formada em Pedagogia Licenciatura Plena. Acadêmica do curso de Especialização em Gestão Escolar. Acadêmica do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão educacional pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. E-mail: anaelisebr@gmail.com.

Andiara Dewes

Especialista em Gestão Educacional; Licenciada em Pedagogia. Estudante do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Acadêmica do Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial/UFSM. E-mail: andiaraeduc@gmail.com



Andréa Tonini

Educadora Especial, Especialista em Psicopedagogia Institucional, Mestre em Educação, Doutoranda em Estudos da Criança pela Universidade do Minho (UMinho), Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial do Centro de Educação da UFSM. E-mail: deatonini.dt@gmail.com

Andreia Vedoin

Possui graduação em Letras - Português e Literatura da Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Maria, Especialização em Gestão Educacional, Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, E-mail: dedavc@hotmail.com

Andressa Nascimento dos Santos

Acadêmica do Curso de Graduação em Psicologia da FISMA. E-mail: andressa_nascimento_@hotmail.com

Andressa Wiedenhofft Marafiga

Possui graduação em Pedagogia Licenciatura Plena, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Especialista em Gestão Educacional (UFSM); Mestra em Educação (UFSM). Doutoranda em Educação (UFSM). Professora em uma escola da rede pública de Santa Maria. Também atua como tutora no Curso de Pedagogia EaD da UAB/UFSM. E-mail: andressawm@yahoo.com.br

Andryella Dotto

Educadora Especial, acadêmica do Curso de Especialização em Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: andryella.dotto@gmail.com

Angélica Moreira Pereira

Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede (UFSM) e docente na Universidade Franciscana. E-mail ppmoreira.pereira@gmail.com

Angelise Fagundes

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Doutora em Educação pelo PPGE/UFSM. Mestre em Letras (PPGL/UFSM). Licenciada em Letras / Português (UFSM). Licenciada em Letras / Espanhol (UFSM). Vinculada ao Curso de Letras da Universidade Federal de Fronteira Sul – Campus Cerro Largo. E-mail: angelisef@gmail.com

Beatriz de Araújo Simon

Licenciada em Pedagogia (URI – Santiago), Especialista em Gestão Educacional (UFSM), Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional (UFSM). Tutora do Curso de Pedagogia EAD/UAB (UFSM) e professora da Educação Básica da rede privada do Município de Santa Maria. E-mail: biiia_simon@hotmail.com



Bibiana Alvez Veleda

Acadêmica do curso de Educação Especial Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: bibiveleda@gmail.com

Bruna Viedo Kich

Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria. Graduada no curso de Licenciatura em Letras - Inglês e Literaturas de Língua Inglesa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: brunavkich@gmail.com

Cádia Carolina Morosetti Ferreira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. Especialização em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Trabalha na Universidade Federal do Pampa. E-mail: cadiamorosetti@gmail.com.

Carlo Schmidt

Psicólogo, possui graduação em Psicologia, mestrado e doutorado em psicologia do desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Santa Maria no Departamento de Educação Especial. E-mail: carlopsico3@gmail.com

Cláudia Ribeiro Bellochio

Possui graduação em Música pela Universidade Federal de Santa Maria, graduação em Pedagogia (UFSM), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora titular, atuando com ensino, pesquisa e extensão na Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino. E-mail: claudiabellochio@gmail.com

Daliana Löffler

Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria e Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é Doutoranda na Universidade Federal de Pelotas, professora da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo.

Daniele dos Anjos Schmitz

Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede (UFSM), Especialista em Gestão Escolar (UCB), Graduada em Pedagogia (UERGS), Pedagoga (UNIPAMPA). E-mail: danieleschmitz@gmail.com



Daniele Rorato Sagrillo

Professora do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação / UFSM. Doutora em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFSM, Linha: Práticas Escolares e Políticas Públicas. Mestrado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFSM. Especialização em Gestão Educacional -CE/UFSM. Especialização em Ciência do Movimento Humano - CEFD/UFSM. Licenciatura Plena em Educação Física - CEFD/UFSM. E-mail: daniellesagrillo@yahoo.com.br

David Jorge Rodrigues Hatsek

Pós-graduando do curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional na UFSM. Possui graduação em Matemática pela Universidade Federal de Pelotas e graduação em Administração pela Universidade Luterana do Brasil. Possui Especialização em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM e em Gestão Curricular Marista pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Atualmente é diretor do Colégio Marista Roque em Cachoeira do Sul-RS. E-mail: <dhatsek@gmail.com>.

Diosen Marin

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na linha de pesquisa Práticas escolares e políticas públicas. Mestre em História (2014-UFSM). Especialização em Ensino de Sociologia para o Ensino Médio (2016), Graduação em História - Licenciatura Plena e Bacharelado (2012) e em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda (2014), UFSM. E-mail: diosen.hist@gmail.com

Doris Pires Vargas Bolzan

Doutora em Educação; Mestre em Educação; Licenciada em Pedagogia. Professora Titular do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação da UFSM; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFSM. E-mail: dbolzan19@gmail.com.

Eduarda Bassan Trindade

Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFSM). Estudante de Ciências Biológicas - Licenciatura Plena na Universidade Federal de Santa Maria.

Eduardo Adolfo Terrazzan

Possui graduação em Licenciatura em Física pela Universidade de São Paulo, graduação em Bacharelado em Física pela Universidade de São Paulo, mestrado em Ensino de Ciências (Modalidade Ensino de Física) pela Universidade de São Paulo, doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo e estudos de Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, é Professor Titular da Universidade Federal de Santa Maria, em Santa Maria/RS, E-mail: eduterranec@ymail.com



Elisiane Machado Lunardi

Licenciada em Pedagogia pelo Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria/RS, Especialista em Orientação Educacional pelo Curso de Especialização em Gestão Escolar/CE/UFSM, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFSM, Doutora em Educação pela Faculdade de Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS/RS. Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria no Departamento de Administração Escolar.

Eloisa Maria Wiebusch

Possui graduação em Ciências Exatas e Biológicas e em Pedagogia Séries Iniciais e Matérias Pedagógicas do Magistério, pela Universidade do Vale do Taquari UNIVATES. Especialização em Supervisão Escolar pela Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC. Mestra em Educação e. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS. Docente do Instituto Federal Sul-rio-grandense, E-mail: eloisamw@yahoo.com.br

Evanir Agostinho Oliveira

Graduada em Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria -UFSM. Acadêmica do curso de Educação Especial. Especialista em Gestão Educacional na UFSM. Pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional

Fabiane Adela Tonetto Costas

Pedagoga- Hab Séries Iniciais e Mat. Pedagógicas pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-Doutorado pela Universidade do Minho, Portugal. Atualmente é Professora Associada do Departamento de Fundamentos da Educação. E-mail: fabicostas@gmail.com

Fabiane Romano de Souza Bridi

Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Escolarização e Inclusão (NUEPEI/UFSM). Possui graduação em Educação Especial(UFSM). Especialização em Educação Especial (UFSM) e Especialização em Psicopedagogia - Abordagem Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Concluiu o Mestrado (PPGEDU/UFRGS) Doutorado em Educação pela (PPGEDU/UFRGS).

Fatima Aparecida Militz de Oliveira

Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras - Hab.: Português - Literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria, graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Maria, especialização em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria e curso-tecnico-profissionalizante em Technicienne en Psycanalyse pela Université Libres des sciences de L'homme de Paris.



Felipe Batista Ethur

Possui graduação em Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública pela UNINTER. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pela UNINTER. Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Assistente em Administração da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA - com atuação no Campus Itaqui. E-mail: felipeethur@gmail.com

Fernanda da Costa da Silva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional - Mestrado Profissional, Professora de ciências do Colégio Nossa Senhora das Graças – COEDUC.

Fernanda Monteiro Rigue

Licenciada em Química pelo Instituto Federal Farroupilha e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente é Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFSM.

Fernanda Ziani Mendes

Possui graduação em Direito pela Universidade da Região da Campanha. Especialização em Gestão Pública pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e atualmente cursa o mestrado profissional no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional na Universidade Federal de Santa Maria. Participa como estudante no grupo de pesquisa GESTAR - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. É servidora federal e ocupa o cargo de Assistente em Administração na Universidade Federal do Pampa. E-mail: fernandazianimendes@gmail.com

Francine Mendonça da Silva

Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional (UFSM/PPPG). Especialista em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/UAB). Licenciada em Pedagogia na UNIFRA. E-mail: <cinebsb@gmail.com>

Gabriela Andrighe Colombo

Bióloga, mestranda em Educação pelo PPGEDU – Programa de Pós Graduação em Educação. URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Frederico Westphalen. gabrielacolombo@gmail.com

Gabriele dos Anjos Schmitz

Mestranda em Tecnologias Educacionais em Rede (UFSM), Especialista em Educação Ambiental (UFSM), Graduanda do Curso de Letras-Espanhol (UFSM). E-mail: gabriele.schmitz3@gmail.com



Graziela Franceschet Farias

Professora do Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação, UFSM. É graduada pela Universidade Federal de Santa Maria no curso de Licenciatura em Geografia. Mestre e Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFSM. E-mail: profe-graziela@gmail.com

Guilherme Baumann Achterberg

Acadêmico do Curso de Graduação em Química Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Guilherme da Silva Kieling

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pós-Graduado do Curso de Especialização em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria. Pós-graduado do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela UFSM. Professor da Educação Básica - Anos Iniciais. E-mail: <guikieling22@gmail.com>

Hivi de Jesus Souto Koppe

Formada em Pedagogia pela Universidade Franciscana/UFN, Santa Maria-RS. Atualmente é professora dos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria - RS. É Professora Supervisora Colaboradora do PIBID da Universidade Franciscana. Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM.

Jéssica Ribeiro Pippi

Pedagoga e acadêmica do Curso de Especialização em Gestão Educacional - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional- Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – E-mail: jehsouzaribeiro@hotmail.com

Jorge Luiz da Cunha

Possui Graduação - Licenciatura Curta e Licenciatura Plena em Estudos Sociais, História e Geografia pelas Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul - FISC, Mestrado em História Social do Brasil pela Universidade Federal do Paraná - UFPR e Doutorado (Dr. phil) em História Medieval e Moderna Contemporânea pela Universität Hamburg, Alemanha. Professor titular da Universidade Federal de Santa Maria. Coordenador do Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação – CLIO. E-mail: jl Cunha11@yahoo.com.br

Kátia Rezende Rodrigues

Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria. Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico: Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade Internacional de Curitiba por meio do Grupo Educacional Uninter de Santa Maria-RS. Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena/Séries Iniciais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Professora da Rede Municipal de Santa Maria-RS. E-mail: bmkrezende@gmail.com



Larissa Cristina Dal Piva Moreira

Doutora em Estudos Estratégicos Internacionais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Administração pela Universidade Federal do Paraná na linha de pesquisa Estratégia e Análise Organizacional. Possui graduação em Administração e Comunicação Social pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: prof.larissa.moreira@gmail.com

Leandra Bôer Possa

Professora do Magistério Superior da UFSM; Graduação em Educação Especial - Licenciatura Plena pela UFSM; Mestrado em Psicopedagogia - Universidad de La Havana; Mestrado em Educação - Fundamentos da Educação pela UFSM; Doutorado em Educação pela UFSM; Estágio Pós Doutoral em Políticas Públicas de Educação e Educação Comparada pela Universidade de Valencia, Espanha; e-mail:leandrapp@gmail.com

Leandro José Piovesan

Mestrando em Educação pelo PPGEDU – Programa de Pós Graduação em Educação. URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Frederico Westphalen. E-mail: lepiove@yahoo.com.br

Liliana Soares Ferreira

Licenciada em Letras e Pedagogia Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), licenciada em Letras, pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), Especialização em Literaturas em Língua Portuguesa (UNIJUI), Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUI) e Doutora em Educação (UFRGS). É professora associada 3 do Departamento de Fundamentos da Educação (UFSM). E-mail: anailferreira@yahoo.com.br

Lisandra Almeida Lisovski

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – Modalidade DINTER. Professora Assistente da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Campus de Erechim – lisandra.lisovski@uffs.edu.br

Lorena Inês Peterini Marquezan

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria e Especialização em Psicologia Escolar FGV-RJ, Pós-Graduação em Psicologia Pedagógica (Psicopedagogia-FGV), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) UFSM. Atualmente é professora da Universidade Federal de Santa Maria.

Lucas Gonçalves Abad

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Técnico-Administrativo em Educação da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. E-mail: lucasabad@unipampa.edu.br



Luciana Bagolin Zambon

Possui Graduação em Licenciatura em Física pela UFSM, Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM e Doutorado em Educação pela UFSM. Atualmente, é professora do Departamento de Administração Escolar da UFSM.

Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto

Doutor em Educação. Docente do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, MEN-CE/UFSM). Docente no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFSM) E-mail: lcaldeira@smail.ufsm.br

Luís Eduardo da Silva

Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil. Professor de escola pública, atuando como Coordenador Pedagógico. E-mail: luise-dubio@gmail.com

Magda Schmidt

Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Doutoranda em Educação (UFSM). Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Santa Maria/RS e professora do Curso de Pedagogia EAD/UAB (UFSM). E-mail: magda_sch@yahoo.com.br

Maiara Luisa Klein

Pedagoga, Mestranda em Educação na Universidade Federal de Santa Maria, aluna do curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE/UFSM). E-mail: maiara103@hotmail.com

Marcus Vinicius Liessem Fontana

Pós-doutor em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas. Licenciado em Língua Espanhola e Literaturas pela Universidade Federal de Pelotas. Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: marcusfontana2011@gmail.com

Maria Eliza Rosa Gama

Possui graduação em Licenciatura Plena Em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria, mestrado em Educação, na Linha de Formação de Professores, pela Universidade Federal de Santa Maria, doutorado também pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é Professor Adjunto da UFSM, Departamento de Administração Escolar. E-mail: melizagama@yahoo.com.br



Maria Helena Ludwig

Pedagoga (UFSM), Acadêmica do curso de Especialização em Gestão Educacional - PPPG-CE-UFSM. E-mail: maria.helena.5@hotmail.com

Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas. Graduada em História pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral. Mestrado em Filosofia, História e Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Doutorado em Filosofia, História e Educação pela FE da Universidade Estadual de Campinas. Tem pós doutorado em Ciência Tecnologia e Sociedade pela Unicamp. Professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC, Joaçaba/SC, Brasil. E-mail: malu04@gmail.com

Maria Luiza Figueiredo Heine

Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Possui graduação em Filosofia, Especialização em História Regional, Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Estadual de Santa Cruz; Pós-graduação em Novas Tecnologias Educacionais (UNIT). Atualmente é professora credenciada da Universidade do Estado da Bahia no Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (Gestec). E-mail: mlheine06@yahoo.com.br

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria, professora do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). lunazza@gmail.com

Marilene Gabriel Dalla Corte

Pós-Doutora em Educação - PUCRS; Doutora em Educação - PUCRS; Mestre em Educação - UFSM; Especialista em Administração e Supervisão Escolar - UFSM; Especialista em Psicopedagogia - FAFRA; Graduada em Pedagogia - FIC. Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar - ADE, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Coordenadora e docente no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG). E-mail: marilenedallacorte@gmail.com

Marília Costa Morosini

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Possui licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais, mestrado em Sociologia Educacional e doutorado em Educação pela UFRGS e pós-doutorado no LILLAS/Universidade do Texas. Professora Titular da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. E-mail: marilia.morosini@pucrs.br



Martha Izabel Pauler Najar

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria, Psicopedagogia é aluna do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação de Políticas Públicas do Centro de Educação da UFSM. Atualmente é coordenadora no Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria SINPROSM.

Maurício Aires Vieira

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Mestre em Educação (FURG). Licenciado em Física (UFPEL). Especialista em Psicopedagogia Institucional pelo Portal Faculdades. Professor Associado e Vice-Reitor (Gestão 2016-2019) da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. E-mail: mauriciovieira@unipampa.edu.br

Michele Oliveira Rocha

Mestra em Educação – Linha: Educação Especial (UFSM). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Escolarização e Inclusão (NUEPEI/UFSM). Especialista em Docência no Ensino Superior - Pós-Graduação Lato Sensu - Universidade Católica Dom Bosco. Graduação em Letras – Língua Inglesa e Respectivas Literaturas (UNIJUI). micheleoliveirarocha@yahoo.com.br

Michele Roos Marchesan

Licenciada em Pedagogia (FAPA). Especialista em Gestão de Instituições de Ensino (FAPA). Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade do Vale do Taquari (Univates). Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). E-mail: michelemarchesan@gmail.com

Micheli Bordoli Amestoy

Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestra e Doutoranda em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFSM). Bolsista CAPES. E-mail: michelia-mestoy@gmail.com

Mônica Possebon

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria, mestrado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria e, atualmente cursando doutorado em Educação pela UFSM. E-mail: mposebon@hotmail.com

Mônica Zavacki de Moraes

Doutora em Educação, Graduada e Especialista em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestra e Doutora em Educação pela mesma Universidade. Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Professora do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). mzm.ufsm@gmail.com



Nathana Fernandes

Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria(UFSM). Professora do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Aracy Barreto Sacchis. E-mail: nathanafernandes.nf@hotmail.com

Odílio da Silva Santos

Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - (GESTEC/UNEB). Especialista em Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Instituto Federal da Bahia - (IFBA). Especialista em Língua Inglesa - Faculdades Integradas de Jacarepaguá - (FIJ). Graduado em Letras com Habilitação em Português/Inglês e Literaturas Licenciatura - Universidade do Estado da Bahia - (UNEB). Analista Universitário na Universidade do Estado da Bahia, com o cargo de Coordenador II - Assessor da ASTEP/PROGRAD. E-mail: ossantos@uneb.br

Pablo Daniel García

Pablo Daniel García es Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación, Magister en Políticas y Administración de la Educación y Doctor en Educación. Actualmente es coordinador del Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y profesor e investigador del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Mail de contacto: pgarcia@untref.edu.ar

Patrícia dos Santos Zwetsch

Licenciada em Pedagogia. Especialista em Gestão Educacional. Mestre em Educação. Doutoranda em Educação e Professora da Educação Básica. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). pathyzwetsch@gmail.com

Poliana Fabíula Cardozo

Bacharel e Mestre em Turismo. Doutora em Geografia. Professora do Programa de Pós Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Centro- Oeste do Paraná (UNICENTRO).

Priscila Arruda Barbosa

Professora da rede municipal de Santa Maria/RS, possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (2004), Especialização em Cultura, Infância e Educação Infantil pela Universidade Federal de Pelotas (2006) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: prisabar@hotmail.com

Rayssa Reck Brum

Acadêmica do Curso de Graduação em Psicologia da Faculdade Integrada de Santa Maria – FISMA. E-mail: rahrbm@gmail.com



Rosane Carneiro Sarturi

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Imaculada Conceição, pós-graduada em Currículo por Atividades, pós-graduada em Orientação Educacional, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-doutorado em Políticas Públicas na Universidade de Valência - Faculdade de Filosofia e Ciência da Educação como bolsista CAPES/Fundação Carolina. Professora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, Brasil. E-mail: rcsarturi@gmail.com

Rosangela Alfaro Vizzotto

Acadêmica do curso de Matemática Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. E-mail: takashi.03@hotmail.com

Rosicleia Machado Virago

Professora graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria /UFSM. rosimvirago@gmail.com

Rubya Mara Munhóz de Andrade

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Graduada em Pedagogia pela Universidade da Região da Campanha. Especialista em Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Psicopedagogia, Educação Infantil e Educação Inclusiva. Pedagoga da Universidade Federal do Pampa. E-mail: rubyaandrade@yahoo.com.br

Rudyaine da Silva Schmitz

Graduada em Educação Especial Licenciatura Plena, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Mestranda em Educação – Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: rudyaines@gmail.com

Sabrina Bagetti

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Especialista em Tecnologias da Informação aplicadas a educação- UAB/UFSM. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição. Tutora do curso de Licenciatura em Pedagogia UAB/UFSM. Doutoranda em Educação também pelo PPGE/UFSM. E-mail: sabribagetti@gmail.com

Sandro Rogério Finger

Servidor Técnico Administrativo em Educação da UFSM; Graduação em Gestão Pública; Especialização em Gestão de Recursos Humanos; Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Mestrado Profissional pela UFSM; e-mail: sandrorfinger@gmail.com



Silvana Neumann Martins

Possui graduação em Letras - Licenciatura Plena - Habilitação em Português e Literaturas pela Faculdade de Educação Ciências e Letras do Alto Taquari, Especialização e Ensino de Literatura e Especialização em Gestão Universitária, Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Doutorado em Educação, também pela PUC-RS. Atualmente é docente permanente na Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES E-mail: smartins@univates.br

Silvia Regina Canan

Doutora em Educação. Orientadora pelo PPGEDU – Programa de Pós Graduação em Educação. URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Frederico Westphalen. silvia@uri.edu.br

Simone da Rosa Messina Gomez

Doutoranda em Educação (UFSM) - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional - GESTAR/CNPQ e Grupo de Estudos e Pesquisas REDES/CNPQ. Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional (UFSM). Especialista em Educação Ambiental (UFSM). Licenciada em Ciências Biológicas (UFSM). Técnica em Assuntos Educacionais/ UFSM. E-mail: simessina@gmail.com

Sonia Maria Ranincheski

Sonia Ranincheski é doutora em Sociologia pela UnB e mestre em Ciência Política pela UFRGS. Realizou estágio pós-doutoral na École des hautes études en science sociales (Paris, França). Realizou curso de especialização em o Programa de Treinamento Intensivo em Metodologia Quantitativa (MQ) da UFMG. Atualmente é professora do departamento de Economia e Relações Internacionais e do Programa de Pós graduação Ciência Política da UFRGS. E-mail: s.ranincheski@gmail.com

Taciana Camera Segat

Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação (UFSM), Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Associada I da UFSM e Coordenadora de Tutores do Curso de Pedagogia EAD/UAB (UFSM). tcamerasogat@gmail.com

Tatiane de Freitas Ermel

Doutora em Educação (PUCRS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen/RS. E-mail: termel@uri.edu.br



Tatiane Pinto Rodrigues

Psicóloga, Mestre em Educação. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, especialista em Gestão de Programas de Saúde da Família – UCAM. Docente e coordenadora do Curso de Graduação em Psicologia da FISMA. E-mail: tatiane.rodrigues@fisma.com.br

Valéria Pinheiro

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen/RS. E-mail: valeriatattoostudio@hotmail.com

Vinícius Alves da Silva

Bacharel e Licenciado em História, Especialista em Ciências da Religião. Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO). E-mail: vini-cius_alvesdasilva@hotmail.com

Viviane Martins Vital Ferraz

Possui graduação em Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil, Administração Escolar e Magistério das séries iniciais pela Universidade Castelo Branco; especialização em Psicopedagogia e Orientação Educacional pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade São José - Rio de Janeiro; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria-UFSM; aluna especial do Doutorado em Educação pela Universidade Católica de Brasília; cursou a disciplina de Sociologia da Educação. Doutoranda em Educação pela UFSM. E-mail: vivi.mvferraz@gmail.com

Vanessa Weber

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação, licenciada em Pedagogia e bacharel em Música pela UFSM. E-mail: vanewebersm@gmail.com



AGENDAS POLÍTICAS GLOBAIS E LOCAIS E AS PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO