



**Keyla Christina Almeida Portela  
Alexandre José Schumacher  
(Organizadores)**

# **Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira 3**

Keyla Christina Almeida Portela  
Alexandre José Schumacher  
(Organizadores)

# Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira 3

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Natália Sandrini  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
P964	Produção científica e experiências exitosas na educação brasileira 3 [recurso eletrônico] / Organizadores Keyla Christina Almeida Portela, Alexandre José Schumacher. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira; v. 3)  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-553-2 DOI 10.22533/at.ed.532192108  1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Professores – Formação – Brasil. I. Portela, Keyla Christina Almeida. II. Schumacher, Alexandre José. III. Série.  CDD 370.71
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

Os e-books intitulados “**Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira**” apresentam 6 volumes baseados em trabalhos e pesquisas multidisciplinares de diversos estudiosos da educação. A produção científica corrobora para o conhecimento produzido e difundido, além de fazer um papel de diálogo entre os pesquisadores e o meio científico.

Estas pesquisas têm como base os estudos multidisciplinares, que apresentam desafios em seu mapeamento, pois envolvem pesquisadores com distintas áreas de atuação. Diante desse cenário, a Atena Editora aglutinou em seis volumes uma grande diversidade acadêmico científica com vistas a uma maior contribuição multidisciplinar.

No primeiro volume encontramos trabalhos relacionados as vivências, práticas pedagógicas, desafios profissionais, formação continuada, bem como propostas de novas técnicas diante do cotidiano dos pesquisadores.

No segundo volume nos deparamos com estudos realizados no âmbito da educação especial, bullying, educação inclusiva e direitos humanos, bem como com políticas educacionais. Neste capítulo, buscou-se apresentar pesquisas que demonstrem aos leitores as experiências e estudos que os pesquisadores desenvolveram sobre os direitos e experiências educacionais.

No terceiro volume temos como temas: as tecnologias e mídias digitais, recursos audiovisuais, formação de jovens e adultos, currículo escolar, avaliação da educação, mudança epistemológica e o pensamento complexo. Neste volume, é perceptível o envolvimento dos pesquisadores em mostrar as diferenças de se ensinar por meio da tecnologia, e, também, com visão não reducionista, ou seja, o ensinar recorrendo a uma rede de ações, interações e incertezas enfrentando a diversidade humana e cultural.

No quarto volume, encontra-se diferentes perspectivas e problematização em relação as políticas públicas, projetos educativos, projetos de investigação, o repensar da prática docente e o processo de ensino aprendizagem. Os artigos aqui reunidos exploram questões sobre a educação básica abordando elementos da formação na contemporaneidade.

No quinto volume, apresenta-se pesquisas baseadas em reflexões, métodos específicos, conceitos e novas técnicas educacionais visando demonstrar aos leitores contribuições para a formação dos professores e as rupturas paradigmáticas resultante das experiências dos autores.

Para finalizar, o sexto volume, traz relatos de experiências e análises de grupos específicos visando demonstrar aos leitores vários estudos realizados em diversas áreas do conhecimento, sendo que cada um representa as experiências dos autores diante de contextos cotidianos das práticas educacionais sob diferentes prospecções.

À todos os pesquisadores participantes, fica nossos agradecimentos pela



contribuição dos novos conhecimentos. E esperamos que estes e-books sirvam de leitura para promover novos questionamentos no núcleo central das organizações educacionais em prol de uma educação de qualidade.

Keyla Christina Almeida Portela  
Alexandre José Schumacher

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A INSERÇÃO DA INFORMÁTICA NA FORMAÇÃO DE CURSOS DE LICENCIATURA NO SERTÃO PARAIBANO	
Vitor Abílio Sobral Dias Afonso Lilian Maria Gonçalves	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5321921081</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>14</b>
A IOT NAS BASES TECNOLÓGICAS: OPORTUNIDADES DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS A JOVENS E ADULTOS	
Romeu Afecto Jane Cardote Tavares Adriana Aparecida de Lima Terçariol	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5321921082</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>25</b>
A PRÁTICA EDUCATIVO-PROGRESSIVA AUTÔNOMA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE PEDAGÓGICA NO ENSINO DA DISCIPLINA CONTABILIDADE GERAL E DE CUSTOS	
Alexandre César Batista da Silva Umbelina Cravo Teixeira Lagioia Elyrouse Cavalcante de Oliveira Francivaldo dos Santos Albuquerque Maria do Socorro Coelho Bezerra	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5321921083</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>37</b>
AVALIAÇÃO CONTÍNUA DA APRENDIZAGEM COMO INDICADOR DA QUALIDADE EDUCACIONAL	
Ubaldo de Jesus Fonseca Mário Marcos Lopes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5321921084</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>49</b>
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS AGRURAS NO ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL	
Ivete Janice de Oliveira Brotto Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes Rosane Toebe Zen Tatiana Marchetti	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5321921085</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>60</b>
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – UMA TRAMA EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO	
Luciana Cordeiro Limeira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5321921086</b>	

<b>CAPÍTULO 7 .....</b>	<b>74</b>
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: IMPLICAÇÕES NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA- SAEB	
<a href="#">Mirian Souza da Silva</a> <a href="#">Cleudilanda Paula Pimenta</a> <a href="#">Maria Dulciléa Bezerra Chaves</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5321921087</b>	
<b>CAPÍTULO 8 .....</b>	<b>86</b>
BASES TEÓRICAS DA INFORMÁTICA EDUCATIVA NA ESCOLA BÁSICA	
<a href="#">Cinthya Maduro de Lima</a> <a href="#">Dinair Leal da Hora</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5321921088</b>	
<b>CAPÍTULO 9 .....</b>	<b>98</b>
CIDADANIA PLANETÁRIA: UM ESTUDO DE CASO NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS DO ESTADO DO CEARÁ	
<a href="#">Ana Cláudia Farias Gomes</a> <a href="#">Brena Samyly Sampaio de Paula</a> <a href="#">Nery Lourdes Braz de Sousa</a> <a href="#">Renata Faustino dos Santos Bezerra</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5321921089</b>	
<b>CAPÍTULO 10 .....</b>	<b>105</b>
CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	
<a href="#">Angélica Tommasini</a> <a href="#">Luciane Inocente</a> <a href="#">Ana Sara Castaman</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.53219210810</b>	
<b>CAPÍTULO 11 .....</b>	<b>115</b>
CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS À CRÍTICA AO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	
<a href="#">Rodrigo Simão Camacho</a> <a href="#">Bernardo Mançano Fernandes</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.53219210811</b>	
<b>CAPÍTULO 12 .....</b>	<b>137</b>
CURRÍCULO ESCOLAR FREIREANO: POSSIBILIDADE DE AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL NEGRA	
<a href="#">Ana D’Arc Martins de Azevedo</a> <a href="#">Ivanilde Apoluceno de Oliveira</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.53219210812</b>	
<b>CAPÍTULO 13 .....</b>	<b>149</b>
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ENFRENTAMENTOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
<a href="#">Dejacy de Arruda Abreu</a> <a href="#">Ozerina Victor de Oliveira</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.53219210813</b>	



<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>161</b>
DIFICULDADES PARA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Adonias Guimarães de Santana Rilva José Pereira Uchôa Cavalcanti José Santos Pereira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.53219210814</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>174</b>
DISCURSO NA LITERATURA INFANTIL E A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS	
Aguinaldo da Silva Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.53219210815</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>184</b>
DOCÊNCIA NO BRASIL – POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE DOS ESTUDOS NA RBEP (1944 A 1946) AOS ATUAIS	
Maria Dulciléa Bezerra Chaves Mirian Souza da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.53219210816</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>196</b>
EDUCAÇÃO DOMICILIAR: UM DESAFIO PARA O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	
Natanael Pereira da Silva Sônia Regina Basili Amoroso	
<b>DOI 10.22533/at.ed.53219210817</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>209</b>
EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Juliana Maria Queizi	
<b>DOI 10.22533/at.ed.53219210818</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>218</b>
EMPREENDEDORISMO INTERDISCIPLINAR: DA ACADEMIA AO MUNDO PROJETOS DE ENSINO E EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	
Gilson Luiz Rodrigues Souza Tiago Mendes de Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.53219210819</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>227</b>
ESTÉTICAS TECNOLÓGICAS, PERCEPÇÕES SENSÍVEIS E ARTE: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO	
Aliana França Camargo Costa Ana Lara Casagrande	
<b>DOI 10.22533/at.ed.53219210820</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>236</b>
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES ADOLESCENTES	
Lisliê Lopes Vidal Edna Rosa Correia Neves	
<b>DOI 10.22533/at.ed.53219210821</b>	

<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>251</b>
ESTRATÉGIAS LEITORAS EM AMBIENTES DIGITAIS	
Luíza Selis Santos Santana	
<b>DOI 10.22533/at.ed.53219210822</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>263</b>
EXPERIÊNCIAS TRANSFORMADORAS SOBRE CONSCIÊNCIA, EDUCAÇÃO E TRANSDISCIPLINARIDADE A PARTIR DA INTERVENÇÃO DA EDUCADORA MARIBEL BARRETO	
Juliana Costa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.53219210823</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>275</b>
FORMAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: BREVE RECORTE TEÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	
Heliasmyne Asthiliem Nascimento de Almeida	
Edir Vilmar Henig	
<b>DOI 10.22533/at.ed.53219210824</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>287</b>
FORMAÇÃO DOCENTE E O USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EM SALA DE AULA: DESAFIOS A SEREM SUPERADOS	
Luciene de Moraes Rosa	
Luciana Akeme Sawasaki Manzano Deluci	
Marly Augusta Lopes de Magalhães	
Elídia Paula Cristino Bernardes Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.53219210825</b>	
<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>296</b>
IMPORTÂNCIA DA ARTE E DE RECURSOS AUDIOVISUAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	
Adrielly Ferreira Silva	
Augusto Monteiro Souza	
Rivete Silva Lima	
Nadja Larice Simão Lacerda	
<b>DOI 10.22533/at.ed.53219210826</b>	
<b>CAPÍTULO 27</b> .....	<b>309</b>
INDICADORES DE QUALIDADE NA TRAJETÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: A IDENTIDADE PROFISSIONAL EM QUESTÃO	
Josimar de Aparecido Vieira	
Marilandi Maria Mascarello Vieira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.53219210827</b>	
<b>CAPÍTULO 28</b> .....	<b>326</b>
INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DO REDUCIONISMO À MUDANÇA EPISTEMOLÓGICA	
Ana Cristina Souza dos Santos	
Akiko Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.53219210828</b>	

<b>CAPÍTULO 29 .....</b>	<b>338</b>
INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PEDAGOGOS À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO	
Marilete Terezinha Marqueti de Araujo	
Taís Wojciechowski Santos	
Ricardo Antunes de Sá	
<b>DOI 10.22533/at.ed.53219210829</b>	
<b>CAPÍTULO 30 .....</b>	<b>349</b>
INTRODUZINDO O DESIGN DE INTERAÇÃO NO CURSO DE EDITORAÇÃO: CRIATIVIDADE NA CONCEPÇÃO DE PRODUTOS DIGITAIS DE ÚLTIMA GERAÇÃO	
Maria Laura Martinez	
<b>DOI 10.22533/at.ed.53219210830</b>	
<b>SOBRE OS ORGANIZADORES.....</b>	<b>362</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO .....</b>	<b>363</b>

## A INSERÇÃO DA INFORMÁTICA NA FORMAÇÃO DE CURSOS DE LICENCIATURA NO SERTÃO PARAIBANO

**Vitor Abílio Sobral Dias Afonso**

Universidade Federal de Campina Grande –  
UFCG  
Pombal – PB

**Lilian Maria Gonçalves**

Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT  
Cuiabá - MT

**RESUMO:** Diante do rápido avanço dos recursos tecnológicos, percebe-se a importância de conhecê-los e fazer uso destes para melhorar o desempenho das atividades humanas. A educação não pode fugir desta realidade, devendo buscar meios de aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem através das Tecnologias da Informação. O que mais se observa no contexto educacional atual é a necessidade de se promover uma formação mais intensa dos profissionais da educação, principalmente no que diz respeito ao impacto da informática na educação e os desafios para a capacitação dos professores. Esta pesquisa objetivou identificar o perfil computacional dos futuros docentes dos Cursos de Licenciatura em Letras, Geografia, História e Pedagogia de uma faculdade privada. Para isso, foi realizada uma coleta de dados através de um questionário. Foram coletadas 40 participações. Os dados obtidos foram tabulados para uma abordagem quantitativa traduzida em percentuais e,

qualitativas através das interpretações e descrições do que foi observado. Os resultados apontaram para a necessidade da inserção da informática durante o processo de formação superior dos futuros professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Perfil Computacional, Informática na Educação.

### THE COMPUTER INSERT IN THE FORMATION OF UNDERGRADUATE COURSES IN THE BACKLANDS OF PARAÍBA

**ABSTRACT:** Given the rapid advancement of technological resources, realize the importance of knowing them and make use of these to improve the performance of human activities. The education cannot escape this reality and should seek ways of improving the teaching and learning through Information Technologies process. What more is observed in the current educational context is the need to promote a more intense training of education, especially with regard to the impact of informatics education and the challenges for the training of teachers. This research aimed to identify the computational profile of future teachers of Degree Courses in Arts, Geography, History and Pedagogy in a private college. For this, a data collection was conducted through a questionnaire. 40 contributions were collected.

Data were tabulated for a quantitative approach translated into percentages and, through qualitative descriptions and interpretations of what was observed. The results pointed to the need for integration of information during the process of higher education of future teachers.

**KEYWORDS:** Computational Profile, Computers in Education.

## 1 | INTRODUÇÃO

A cada dia que passa a informática vem adquirindo mais relevância na vida das pessoas. Sua utilização é vista como instrumento de aprendizagem e sua ação no meio social vêm aumentando de forma rápida entre as pessoas. Quando se aprende a lidar com o computador novos horizontes se abrem na vida do usuário. Hoje é possível encontrar o computador nos mais variados contextos: empresarial, acadêmico, domiciliar, enfim, o mesmo veio para inovar e facilitar a vida das pessoas. Não se pode mais fugir desta realidade tecnológica e a educação não pode ficar avessa a isso.

No entanto, as tecnologias avançam de forma rápida e desproporcional à capacitação ou formação dos profissionais da educação. Além disso, sabe-se que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nem sempre são utilizadas pedagogicamente ou têm o seu potencial educacional totalmente explorado. Dessa forma, este trabalho tem por objetivo mostrar a necessidade de utilização da informática nos cursos de licenciatura, a fim de demonstrar a importância deste conhecimento específico a ser utilizado nas escolas.

Um dos principais objetivos da inserção da disciplina de informática nos cursos de licenciatura é o de desenvolver o potencial dos futuros professores, para melhorar a qualidade do ensino e utilização da tecnologia no ambiente escolar, fazendo com que os mesmos conheçam e entendam os recursos disponíveis, aproximando-os cada vez mais do laboratório e das multimídias, o que tornará suas aulas mais dinâmicas e interativas.

A capacitação dos professores na utilização da informática no Brasil vem acontecendo, segundo (VALENTE, 1999) a partir de pesquisas das Universidades, preocupadas em utilizar de forma correta e positiva os recursos da informática e com que tipo de mudanças pode ocorrer na escola, principalmente no processo ensino-aprendizagem.

O processo de aprender a aprender a ensinar se prolonga por toda a vida e o professor tem que ser consciente e responsável pela sua própria aprendizagem para que possa se responsabilizar pela aprendizagem de outros. PURIFICACAO e VERMELHO (2000) em pesquisa realizada sobre a percepção de professores quanto à introdução da informática nas escolas, explicam que quase todos os professores da pesquisa, tem um discurso muito otimista e positivo com relação à ferramenta da informática na educação, mas que na prática nada acontece, o que vem a confirmar

a necessidade de pesquisas a respeito da formação superior de professores frente às novas tecnologias da informação e da comunicação.

A análise do papel dos licenciados e as tecnologias em sua ação profissional levam a muitos pesquisadores que destacam a informática como uma ferramenta importante no processo de construção de conhecimento pelo aluno, e, por outro lado, encontra-se também pesquisadores que apresentam em suas pesquisas insegurança e incerteza para com esse recurso tecnológico. (CHAVES, 1987; GATTI, 1993).

Portanto, realizou-se um estudo que teve como público alvo os licenciandos dos cursos de Letras, Geografia, História e Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior particular, sendo esta pesquisa de caráter exploratório e descritivo, e a coleta de dados feita através de questionários e observações que referenciam a utilização da informática nos cursos de licenciatura.

## 2 | REFERENCIAL TEÓRICO

A licenciatura se destina a formação de professores capazes de identificar o conhecimento presente na área escolhida, saber planejá-lo e aplicá-lo com uma visão de compromisso social e cultural, assim como, preparar os futuros professores para as inovações tecnológicas, principalmente nos dias atuais onde o desenvolvimento das tecnologias está cada vez maior.

O que mais se observa hoje em dia são escolas equipadas com computadores que não são usados para melhoria ou desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, escolas essas que conhecem, mas não praticam a informática voltada para educação, como construtora de conhecimento.

O professor tem papel fundamental nesse processo. A informática aplicada à educação ainda é um mistério para alguns professores e, segundo Valente (1999) o nó da questão está na formação docente:

...muitos educadores ainda não sabem o que fazer com os recursos que a informática oferece. E, nesse sentido, a chave do problema é a questão da formação, da preparação dos educadores para saberem como utilizar esta ferramenta como parte das atividades que realizam na escola.

Para construir junto com seus futuros alunos experiências significativas de aprendizagem e ensiná-los a relacionar a teoria e a prática no contexto computacional, é preciso que a formação dos professores seja pautada em situações equivalentes de ensino e aprendizagem. É necessário que essa nova ferramenta seja introduzida já nos cursos de formação superior de professores.

Pierre Furter (1966) entende que: “A única perspectiva viável de uma solução ao nível da formação é pensar a ‘formação dos professores’ na perspectiva de uma formação permanente de todos os educadores”. (p. 234)

Compartilha-se com Bonilla (2005) a compreensão de que:

As tecnologias são tão importantes no processo de formação de professores,



quanto à língua materna, as metodologias, a psicologia, a sociologia, e todas as demais áreas que compõem o currículo de uma licenciatura em qualquer área do conhecimento, ou de um curso de formação continuada. (p. 203)

A formação inicial dos futuros docentes indica que estes lidam com computador/internet para fins pessoais, sem discussões pedagógicas de como trabalhar com tais recursos em sua futura prática. Em ambos os estudos, as conclusões apontam para um uso restrito das tecnologias no processo de formação docente. O professor deve perceber, na formação, como integrar a tecnologia da informática a sua proposta pedagógica.

Para Tajra (2001, p.113) tal formação deve contemplar “conhecimentos básicos de informática; conhecimento pedagógico; integração de tecnologia com as propostas pedagógicas; formas de gerenciamento da sala de aula com novos recursos (...)”. Deve também, levar o docente a compreender que o aluno tem um novo papel neste contexto. A formação deve contemplar tanto os recursos técnicos quanto o educacional.

O uso da informática pelas escolas cresce exponencialmente, tanto na área administrativa quanto na área pedagógica. Seu uso adequado oportuniza o desenvolvimento e a organização na construção do pensamento, bem como, desperta o interesse e a curiosidade dos alunos, elementos fundamentais para a construção do conhecimento.

O computador pode ser um aliado no processo educativo dos alunos. Ele pode se tornar um acelerador de mudanças, contribuindo com uma nova forma de aprender. Além disso, o professor ao utilizar-se do computador, pode transformar o ensino tradicional em aprendizagem contínua, facilitando o diálogo e a troca de informações.

Conforme Valente (1996, p.21-27), “o uso do computador pode enriquecer ambientes de aprendizagem onde o aluno, interagindo com os objetos desse ambiente, tem chance de construir o seu conhecimento”.

A utilização do computador como recurso pedagógico da instituição escolar, não garante a melhoria do desempenho escolar. Isso significa que para melhorar a qualidade do ensino é necessário formar os professores para a utilização da tecnologia. A falta de preparo, formação e informação do professor em relação aos recursos tecnológicos, contribuem para que a informática educacional se torne um processo frustrante e uma prática pedagógica pouco útil para os educandos. O uso desta e de outras mídias em sala de aula deve se constituir como um aspecto importante, tanto na prática pedagógica dos professores, como nos currículos, cujos apontam para a necessidade de rever os processos de formação e capacitação do professorado.

O papel do aluno é utilizar o computador como uma ferramenta que contribui para o seu desenvolvimento no momento atual e no futuro. Ele passa a desenvolver competências e habilidades, a saber: autonomia, pensamento, criação, aprendizagem

e pesquisa.

O uso do computador requer certas ações que são bastante efetivas no processo de construção do conhecimento, pois quando o aluno está interagindo com o computador ele cria conceitos e reformula ideias, colaborando para o seu desenvolvimento mental (VALENTE, 1996, p.26).

Por ser na sociedade o responsável por garantir mecanismo de socialização da cultura, compete ao professor não apenas conhecer as novas tecnologias da comunicação e informação, mas também, diversificar a forma de trabalho, assim como as propostas pedagógicas.

O uso do computador em sala de aula, com foco na formação docente, tem suas origens na necessidade de mudanças na prática pedagógica, fundamentalmente, no que se refere aos novos papéis que o professor deve desempenhar, com seu uso pedagógico e direcionado.

Aspectos relacionados à inexperiência com a utilização do computador, agregado a falta de conhecimento do professor em utilizar e criar atividades diversificadas com o instrumento que está disponível tem levado as equipes pedagógicas a buscarem caminhos e metodologias que modifiquem a realidade do trabalho didático desenvolvido pelo profissional.

Acerca da utilização do computador na educação, Valente (1996, p. 18), enfatiza que:

O advento do uso do computador na educação provocou o questionamento dos métodos e da prática educacional, também provocou insegurança em alguns professores menos informados que receiam e refutam o uso do computador na sala de aula.

Dentro desse contexto, acredita-se que é necessário estabelecer uma conexão entre a informática e o professor, seja no seu trabalho pedagógico ou nos exercícios de planejamento escolar.

Em uma visão futura o interesse deste trabalho é também o de contribuir como um referencial que auxilie para um repensar docente, frente à utilização das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula.

Dado o exposto, a identificação de metas e finalidades da formação docente deve ser objeto de preocupação, considerando as questões básicas de currículo e a ampla variedade de situações educativas. Refletindo sobre a formação tecnológica dos professores, chega-se às seguintes indagações: quais os objetivos da educação mediante as novas tecnologias? Como é realizada tal formação? As universidades preparam os alunos para compreenderem sua responsabilidade enquanto docentes diante dos avanços tecnológicos?

### 3 | METODOLOGIA

Nesta investigação optou-se por uma metodologia de tipo descritiva, que alia técnicas de coleta de dados de naturezas qualitativa e quantitativa, como o questionário.

A importância da abordagem quantitativa segundo Gil (1991) é a que esse tipo de abordagem permite observar, descrever e principalmente explorar os aspectos característicos de uma determinada população.

Contudo, percebe-se que para se obter o resultado necessário numa pesquisa deve haver uma interação entre a abordagem qualitativa e quantitativa, pois elas se complementam perfeitamente e geram um resultado satisfatório.

A pesquisa foi realizada durante o segundo semestre de 2014 em uma Instituição de Ensino Superior privada, situada na cidade de Patos - Paraíba.

O questionário foi construído com questões subjetivas e objetivas com base nas seguintes proposições: conhecimentos em nível computacional, utilização pessoal e profissional das tecnologias e a faculdade na formação tecnológica.

Hoje, dificilmente encontra-se uma instituição de ensino superior que não possua um laboratório de informática bem equipado, porém os currículos de formação dos professores, não incorporam metodologicamente as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Acredita-se que a inclusão de disciplinas de Informática por si só melhora a qualidade de ensino, porém se os professores não estiverem capacitados para o uso, essa mudança não acontecerá.

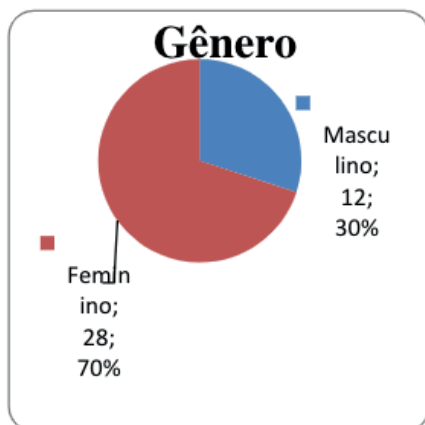
Para as entrevistas foram selecionados 10 (dez) universitários que compreendem entre o 6° (sexto) e o último período de cada uma das Licenciaturas: Letras, Geografia, História e Pedagogia, completando um total de 40 (quarenta) respondentes. Aos participantes foram feitas 09 (nove) perguntas. Os registros foram feitos através da tabulação das respostas do questionário aplicado, interpretações e descrições do que foi observado.

### 4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

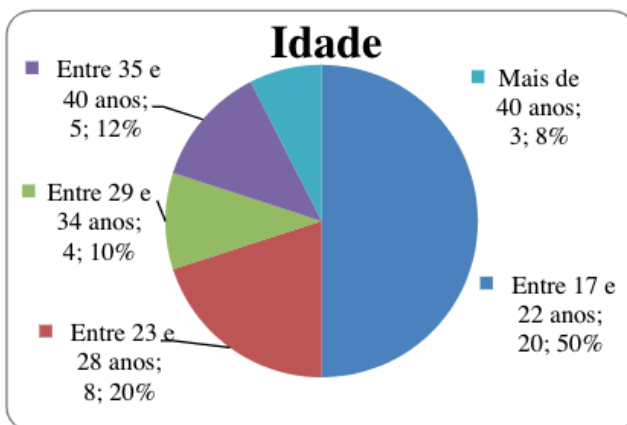
A compreensão da tecnologia, no que diz respeito ao conhecimento na prática, aponta para uma concepção fragmentada, instrumental. As TICs representam mais do que um caráter técnico, possibilitam agir e pensar, permitindo ao sujeito novas experiências de intervenção no mundo (SANCHO, 2001).

Este é um estudo de caso quantiquantitativo e a interpretação dos resultados, fruto da coleta de dados, é apresentada a seguir.

Os gráficos a seguir mostram os resultados da pesquisa, os quais foram gerados a partir das respostas dos questionários aplicados nos cursos de Licenciatura em: Letras, História, Geografia e Pedagogia, todos no horário noturno.



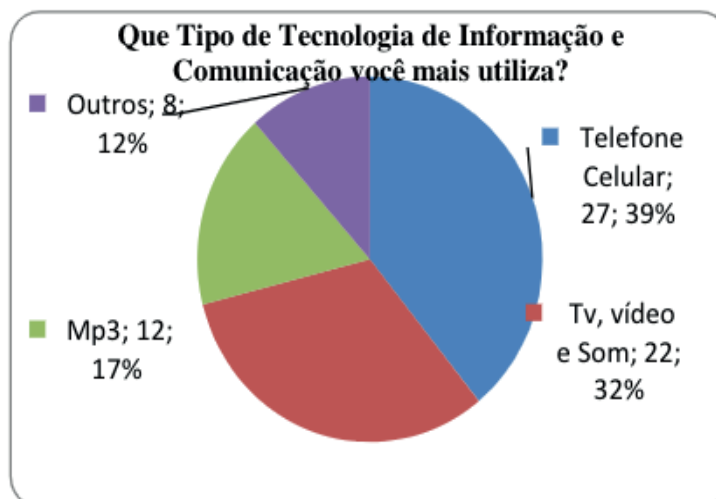
**Figura 1.** Gênero dos respondentes. Fonte: Pesquisador do estudo, 2015.



**Figura 2.** Idade dos respondentes. Fonte: Pesquisador do estudo, 2015.

O perfil dos sujeitos pesquisados apresenta as seguintes características: 12 do sexo masculino e 28 do sexo feminino, respectivamente correspondente a 30% e 70% dos respondentes, possuem idade média entre 17 e 22 anos, correspondente a 50% dos respondentes.

A primeira pergunta do questionário aos estudantes trata de que tipo de Tecnologia de Informação e Comunicação os mesmos utilizam no dia a dia, podendo ser marcada mais de uma alternativa, e assim chegando ao seguinte resultado:



**Figura 3.** TI mais usada. Fonte: Pesquisador do estudo, 2015.

Dos participantes 39% utilizam mais o Telefone Celular e 32% TV, Vídeo e Som. Com relação a outros foi citado o retroprojetor.

A questão de número dois relacionada diretamente à terceira questão, indaga se os mesmos utilizam o computador e onde utilizam.

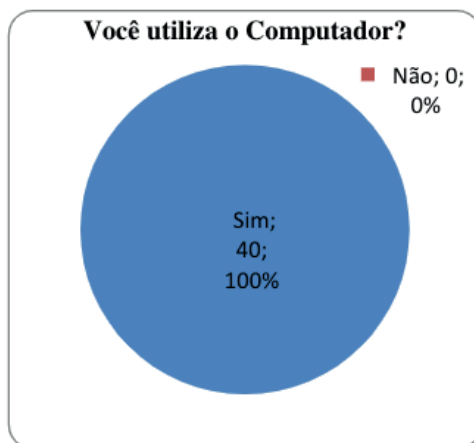


Figura 4. Uso do computador. Fonte: Pesquisador do estudo, 2015.

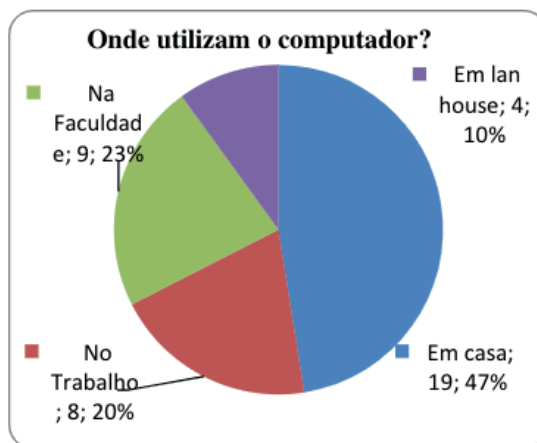


Figura 5. Local de uso do computador. Fonte: Pesquisador do estudo, 2015.

Observou-se que todos os estudantes foram unânimes quanto a utilizarem o computador, e que 47% o utilizam em casa, embora esta utilização ainda seja restrita. Já dentre aqueles que ainda não usam o computador em casa, é apontado como motivo a falta de condição financeira.

Ainda sobre as Tecnologias de Comunicação e Informação a questão quatro inquiri sobre a utilização da Internet e sua finalidade, podendo ser marcada mais de uma alternativa, e como resultado tem-se o exposto no Gráfico 6.

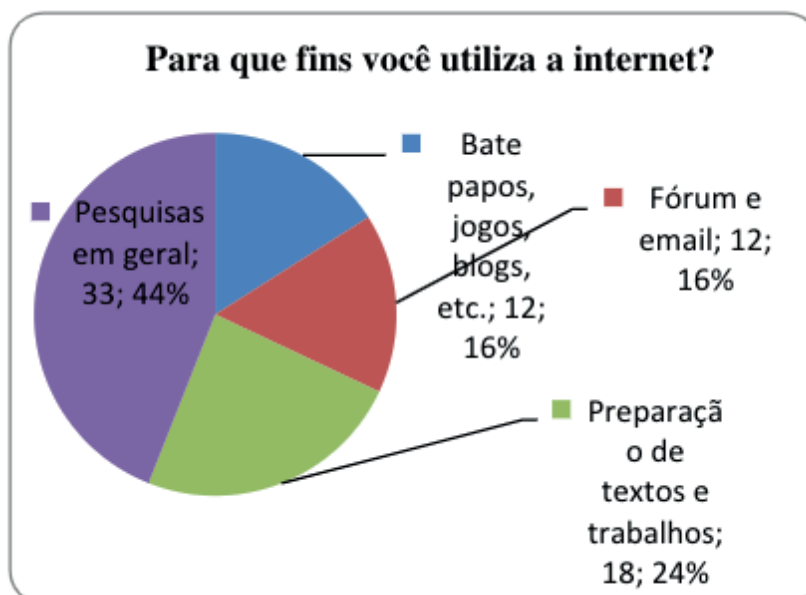
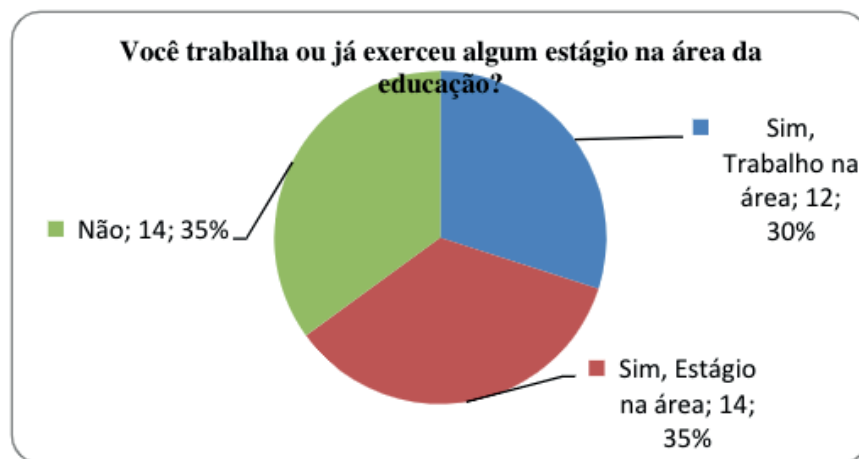


Figura 6. Finalidades do uso da internet. Fonte: Pesquisador do estudo, 2015.

Todos aplicam a ferramenta internet, sendo que 44% utilizam para pesquisas em geral e 16% fórum, e-mail e preparação de textos e trabalhos. Foi percebido ainda nesta questão, que em geral, os estudantes têm certo domínio das TICs, pelo menos no que concerne às noções básicas. Entretanto, quando as ferramentas a serem

utilizadas são mais inovadoras, uma parcela muito pequena domina e a imensa maioria desconhece, como por exemplo, videoconferência que foi comentada por alto com alguns estudantes, não chegando nem a pontuar no gráfico 6. Pode-se considerar, para a realidade investigada, que os chats e fóruns são possibilidades que os futuros docentes ainda não sabem utilizar como ferramentas didáticas para facilitar e promover a aprendizagem dos educandos.

O gráfico 7 dispõe as respostas da questão cinco, inteiramente ligada à questão seis, que questionam respectivamente a prática docente dos estudantes, se já exerceram algum estágio ou trabalho na área da educação e se utilizam algum recurso tecnológico nessa prática educativa, exemplificando.

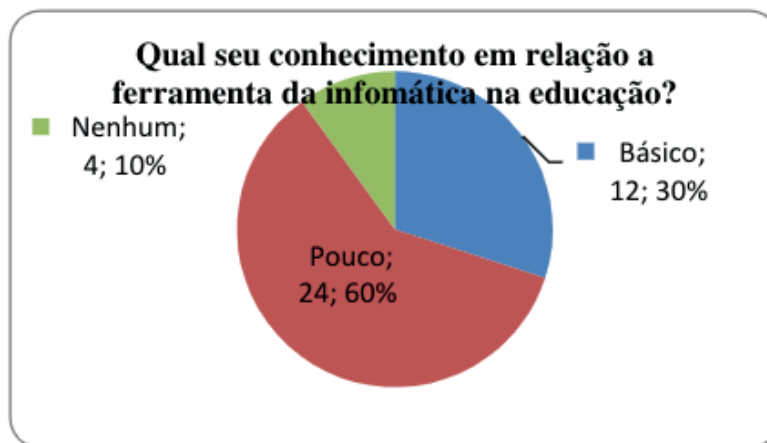


**Figura 7.** Exercício na área de educação. Fonte: Pesquisador do estudo, 2015.

Assim, 65% dos participantes que trabalham ou já exerceram algum estágio na área da educação, a grande maioria utiliza algum recurso tecnológico em sua prática pedagógica, sendo citado: TV, DVD, Data show, retroprojetor e o próprio computador.

Com relação à pergunta de número sete, ao conhecimento sobre a ferramenta da informática na educação, a grande maioria fez uma argumentação antes da resposta final, explicou que tem "sim" certo conhecimento em tecnologias, principalmente na informática, conhecimento este adquirido por conta própria, o que provoca ansiedade e insegurança frente às tecnologias, manifestando-se no manuseio dos equipamentos e principalmente na percepção de como utilizá-los na educação.



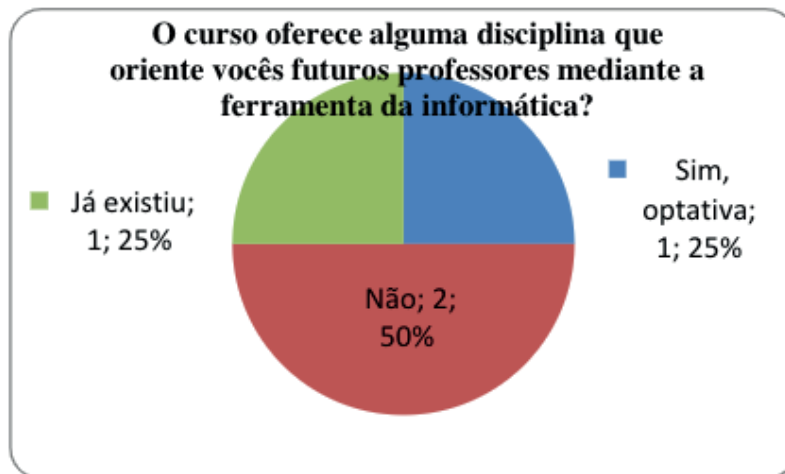


**Figura 8.** Conhecimento sobre informática na educação. Fonte: Pesquisador do estudo, 2015.

O gráfico 8 mostra que 30% dos estudantes têm algum conhecimento específico em informática voltada para a educação, porém isso não significa que estes estudantes são altamente qualificados em informática educativa, tendo em dados demonstram apenas algum conhecimento básico em educação tecnológica, contrariando a maioria (60%) que considera pouco seu nível de conhecimento.

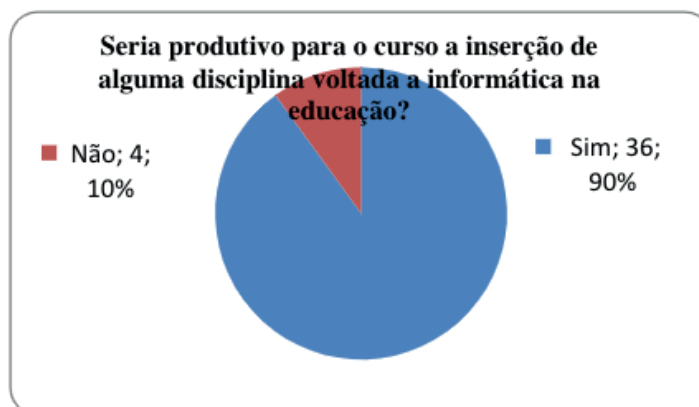
Contudo, esse conhecimento prévio por menor que seja, é muito importante para a implementação de novas tecnologias voltadas à educação de forma geral, pois acredita-se que com equipamentos, qualificação e motivação do corpo docente a informática educativa pode contribuir de forma significativa para aumentar a motivação dos alunos, e conseqüentemente, promover uma melhoria do ensino/aprendizagem.

A oitava pergunta do questionário trata da verificação de disciplinas da área de informática na matriz curricular, a qual conta com as opções SIM (Obrigatória ou Optativa), NÃO e JÁ EXISTIU. Desse modo, foi obtido o seguinte resultado específico por curso: dois dos cursos (Geografia e História) não contam com disciplinas de informática na grade, sendo que o curso de Letras possui uma optativa, mas não exercida, e no curso de Pedagogia já existiu uma, porém a mesma foi substituída por outra disciplina não citada.



**Figura 9.** Disciplina que oriente a informática. Fonte: Pesquisador do estudo, 2015.

É na preparação pedagógica com a informática que está o maior problema para os graduandos, apontando para sua resolução a criação de uma disciplina sobre tecnologias, preparando os futuros professores tanto para competências técnicas nesse domínio, quanto na preparação para sua caracterização no contexto educacional. Isto pode ser verificado no gráfico 10.



**Figura 10.** Inserção da disciplina de informática. Fonte: Pesquisador do estudo, 2015.

Observa-se que 90% dos graduandos acham que seria produtiva a inserção de uma disciplina voltada para a informática na educação, contraditoriamente, 10% acham que não seria produtivo, estes pertencem ao Curso de Letras.

Os 90% que acreditam nessa melhoria enfatizam a facilidade e o acesso a informações como forma prática de acesso ao conhecimento, com rapidez, flexibilidade e dinamismo. Além disso, os investigados consideram que o computador e a internet são ferramentas indispensáveis na construção do conhecimento, trazendo contribuições significativas ao processo de ensino e aprendizagem, tais como: motivação para alunos e professores; informações atualizadas e favorecimento do autodidata; possibilidade de informações sobre qualquer assunto; inclusão na

realidade tecnológica, entre outros.

Em oposição, os 10% que não acreditam nessa melhoria na qualidade de ensino enfatizam aspectos negativos como: dificuldade de controle dos alunos a acessos inadequados; acomodação em relação à leitura de livros e pesquisas; informações não confiáveis e mau uso das pesquisas; descaracterização da língua portuguesa e falta de apoio técnico e pedagógico permanente.

Dado o exposto, é notório que os futuros professores querem uma melhoria em relação a sua formação profissional inicial e capacitação continuada, bem como, manifestam preocupações com as formas de utilização do computador e da Internet na escola.

No que diz respeito à relação acadêmica do estudante com as tecnologias, as respostas são sempre as mesmas, a saber: que precisam melhorar e que, para isso ocorrer, a faculdade deve propiciar esse desenvolvimento, ofertando disciplinas de cunho computacional, assim como, manter-se atualizada no que tange as tecnologias educacionais.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade da informação e comunicação destaca um novo olhar para aprender, logo, novos métodos para ensinar, sendo que isoladamente os meios tecnológicos não garantem mudanças na educação, embora propiciem novas formas de lidar com a informação, de produzir conhecimento e de estabelecer comunicação entre as pessoas. Estes foram os principais motivos que gerou o interesse em aprofundar o conhecimento sobre informática na educação.

A eficácia do uso das tecnologias da informação e comunicação em sala de aula, em particular o computador, se deve à capacidade de articulação entre as disciplinas, de superação do desafio proposto e de planejamento quanto ao seu uso. A presente reflexão buscou compreender o processo para melhoria nos cursos de licenciaturas, com foco na inserção da disciplina de informática voltada à educação, a fim de que essa eficácia seja uma realidade e não uma mera proposta teórica e sem aplicabilidade.

Este artigo encontra-se simultaneamente em uma perspectiva crítica e otimista. Crítica em relação à formação atual dos professores, que não satisfaz as necessidades dos estudantes no tocante às novas tecnologias e, otimista porque na sociedade atual é cada vez maior a necessidade de evoluir, a experiência vivida mostra que é realmente possível a introdução da informática na prática cotidiana do professor de forma reflexiva e planejada, podendo o computador se constituir como uma ferramenta indispensável, instrumento valioso e produtivo que colabora no processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Em resposta ao objetivo central desta investigação, percebe-se pelos resultados apresentados que uma parcela significativa dos licenciandos, não recebe durante os

cursos universitários formação específica para lidar com as TICs, tampouco participa de momentos em que seus mestres empregam esses recursos.

Portanto, é de vital importância desenvolver tais ferramentas desde a formação inicial docente, dispondo de mecanismos que estimulem o uso das tecnologias no ambiente escolar e que garantam sua aplicação nas futuras gerações, efetivando e unindo dois mundos que se complementam e que juntos fazem a diferença: Informática e Educação.

## REFERÊNCIAS

BONILLA, M. H. S. **Escola aprendente: para além da sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

CHAVES, E. O. C. **Informática na Educação: uma reavaliação**. Cadernos CEVEC, São Paulo, n.03, p.26-31, 1987.

FURTER, P. **Educação e vida**. Petrópolis: Vozes, 1966.

GATTI, B. A. **Os agentes escolares e o computador no ensino**. Revista de Educação e Informática. Ano IV. Edição especial dez. 1993. FDE - São Paulo.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2001.

PURIFICAÇÃO, I.; VERMELHO S. C. S. D. **Informática na Educação: a percepção dos professores**. Tuiuti Cultura. Volume 16, março de 2000.

SANCHO, J. M. **A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência**. In: \_\_\_\_\_. (Org.) Para uma Tecnologia Educacional. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-49.

TAJRA, S. F. **Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade**. São Paulo: Érica, 2001.

VALENTE, J. A. **Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas**. Disponível em: <<http://www.proinfo.gov.br>>. Acesso em: 22 fev. 2012.

VALENTE, J. A. **Informática na educação: a prática e a formação do professor**. In: Anais do IX ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino). Águas de Lindoia, 1996.

VALENTE, J. A. **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP / NIED, 1999.

## A IOT NAS BASES TECNOLÓGICAS: OPORTUNIDADES DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS A JOVENS E ADULTOS

### **Romeu Afecto**

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula  
Souza (CEETEPS).  
São Paulo – SP

### **Jane Cardote Tavares**

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula  
Souza (CEETEPS).  
São Paulo – SP

### **Adriana Aparecida de Lima Terçariol**

Programa de Pós-Graduação em Educação -  
PPGE  
Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais -  
PROGEPE  
Universidade Nove de Julho (UNINOVE)  
São Paulo – SP

**RESUMO:** Com a evolução da aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em diferentes setores da sociedade principalmente o setor da educação de jovens e adultos, visualiza-se a exigência de mudanças, uma vez que se ampliam os dispositivos computacionais conectados ao universo virtual. Diante desse cenário, este estudo teve como principal objetivo desenvolver uma investigação exploratória sobre a Internet das Coisas (IoT) no contexto das bases tecnológicas dos Planos de Cursos das escolas técnicas estaduais. O estudo considerou ainda se a Internet das Coisas está incorporada às bases tecnológicas

dos componentes do eixo de Informação e Comunicação, a partir de percepções docentes. Os resultados alcançados sinalizam para necessidade de adequar melhor os respectivos planos de curso, para que as bases tecnológicas sejam ampliadas e adequadas para contemplar aplicações com a IoT nas práticas pedagógicas desencadeadas nos cursos em questão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Internet das Coisas; Bases Tecnológicas; Educação de Jovens e Adultos.

### THE IOT IN THE TECHNOLOGICAL GROUNDING: OPPORTUNITIES OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL EXPERIENCES TO YOUNG AND ADULTS.

**ABSTRACT:** With the evolution of the applications from Information and Communication Technologies (ICT) in different sectors of society, especially the sector young and adult education, is visualized the requirement of changes, once the computational devices connected to the virtual universe are expanded. In Front of from this scenario, this study had as main objective to develop an exploratory investigation on the Internet of Things (IoT) in the context of the technological bases of the Course Plans of the state technical schools. The study also considered whether the Internet of Things

is incorporated into the technological bases of the components of the Information and Communication axis, based on teachers' perceptions. The results indicate that there is a need to better adapt the respective course plans so that the technological bases are expanded and adapted to include applications with IoT in the pedagogical practices triggered in the courses in question.

**KEYWORDS:** Internet of Things; Technological bases; Youth and Adult Education.

## 1 | INTRODUÇÃO

O ciberespaço, conforme definido por Pierre Lévy (1999, p. 92) é o “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. Essa larga rede mundial, a Internet, até bem poucos anos acumulava os dados gerados por pessoas, permitindo acesso às informações a partir do hipertexto, “uma forma não-linear de apresentar e consultar informações” (LÉVY, 1999, p. 254). Assim os seres humanos geraram dados em quantidade considerável, que servem como fonte de pesquisa e análise para tomada de decisões, e se pode inferir que num futuro bem próximo, os equipamentos, ou coisas, assumam a função principal de “gerar esses dados, na medida em que a tecnologia evolui no sentido de nos permitir viver mais fácil e livremente” (SARMA, 2015). Muitas empresas, antevendo esse futuro, estão naturalmente interessadas em deter e empregar essa tecnologia. E é essa uma breve história da IoT (Internet of Things) ou Internet das Coisas.

Kevin Ashton, pesquisador britânico do Massachusetts Institute of Technology (MIT), é um especialista em tecnologia e inovação que define pioneiramente, em 1999, a expressão no idioma Inglês, “The Internet of Things” (IoT) para descrever a rede conectando objetos no mundo físico com a Internet (GABBAI, 2015).

Portanto, na expressão inglesa IoT, a Internet of Things ou Internet das Coisas, refere-se aos dispositivos que se conectam entre si, utilizando a rede internet ou a rede de forma independente, e que contribui cada vez mais para uma interconectividade ampla, constante e crescente. Nesta perspectiva, componentes como TVs, celulares e muitos outros tipos de eletrônicos se conectam uns aos outros, compartilhando informações e dinamizando a vida das pessoas.

Neste cenário, o Centro Paula Souza (CPS), tem se notabilizado como centro de referência por preparar profissionais de nível superior, médio, técnico e tecnológico em diversas áreas, ou seja, competentes nos mais variados campos do conhecimento científico e técnico. Sua Coordenação de Ensino Médio e Técnico (CETEC), desenvolve um programa permanente de formação para professores, com o objetivo de manter atualizados os docentes dos cursos profissionalizantes das Escolas Técnicas Estaduais (ETECs). Vale considerar que, a Unidade do Ensino Médio e Técnico, dentro da estrutura organizacional do Centro Paula Souza, responde pelos cursos técnicos e ensino médio oferecidos nas diferentes modalidades presenciais



e à distância.

Dentre os cursos oferecidos pela CETEC, encontra-se o “Simuladores Virtuais: Robocode”, que é um jogo de competição entre robôs virtuais do qual utiliza-se da linguagem Java para implementar métodos e eventos das ações que o robô deverá tomar (ROBOCODE, 2016), no qual se pode aprender a trabalhar com o Arduino, proporcionando a oportunidade de programar pequenos artefatos mecânicos, munindo-os de códigos e comandos específicos programados ou não em tempo real para o traçado e cumprimento de rotas pré-definidas considerando eventuais obstáculos no caminho. Entende-se o Arduino como uma placa composta por um microcontrolador Atmel, circuitos de entrada/saída e que pode ser facilmente conectada à um computador e programada via IDE (Integrated Development Environment, ou Ambiente de Desenvolvimento Integrado) utilizando uma linguagem baseada em C/C++, sem a necessidade de equipamentos extras além de um cabo USB. (THOMSEM, 2017).

Mesmo ocorrendo, esta e outras iniciativas de forma sistemática, frequentemente no CPS, e nas demais instituições, públicas e privadas do Estado de São Paulo, que oferecem formação profissional nos eixos técnicos de Controle e Processos Industriais e de Informação e Comunicação, ainda se tem notícias de relatos provenientes do setor produtivo referentes à falta de mão de obra especializada para atender a demanda de mercado, relativa ao setor da IoT, na região da Grande São Paulo.

Em uma palestra realizada em 11 de outubro de 2017, na ETEC Albert Einstein, na Semana Técnica do eixo de Controle e Processos Industriais, uma semana dedicada anualmente aos profissionais de eletrônica, discutiu-se sobre a importância da IoT no cenário educacional e profissional brasileiro. O que foi discutido pareceu de grande relevância, sendo possível suspeitar que as bases tecnológicas dos cursos técnicos do eixo de Informação e Comunicação relativas aos técnicos em Redes e Informática e do eixo de Controle e Processos Industriais relativas ao curso técnico em Eletroeletrônica, conforme os respectivos planos de curso atualmente em vigor, ainda não estão adequadas para apresentar e permitir evidências suficientes deste tema nas bases tecnológicas de seus componentes. De fato, mediante questionamento específico, o autor da palestra e especialista, Jose Maia (2017), relatou, com base em sua experiência pessoal, que existe forte necessidade de mão de obra especializada neste setor e que não é atendida a contento das empresas, na Grande São Paulo, pelo menos.

Diante desse contexto, este estudo teve como principal objetivo, desenvolver uma investigação exploratória sobre a IoT no contexto das bases tecnológicas, a partir dos Planos de Cursos das ETECs. O estudo permitiu ainda considerar se a IoT está incorporada às bases tecnológicas dos componentes do eixo de Informação e Comunicação, por meio da análise da percepção que os próprios docentes dos cursos técnicos em Redes, Informática e Eletroeletrônica têm sobre o seu conhecimento

técnico da IoT.

## 2 | O PLANO NACIONAL DE IOT

O Centro de Estudos, Resposta e Tratamento de Incidentes de Segurança no Brasil CERT.br, alerta que a incidência de ataques à segurança da informação, envolvendo IoT aumentou 138% no ano de 2016, graças a falhas de segurança encontradas em dispositivos (coisas) que poderiam ser evitadas com maior controle na qualidade de produção desses dispositivos. O CERT.br, recomenda no caso da IoT que os requisitos sejam mais rígidos para a escolha de fornecedores, tanto de software, quanto de hardware, no caso dos dispositivos integrantes da IoT (HOEPERS, 2017).

Naturalmente, como toda tecnologia em evolução, a IoT traz novas facilidades, novos desafios, novos problemas que demandam atenção e mais pesquisas. Numa iniciativa para mapear tendências, resolver problemas e mitigar riscos surgidos com a IoT, foi organizado um dos mais importantes eventos de tecnologia, informação e comunicação da América Latina, realizado em 2 de outubro de 2017, o FUTURECON 2017, realizado no Transamérica Expo Center, reuniu representantes do governo, operadoras e provedores de internet e especialistas em São Paulo.

O FUTURECON 2017, foi o ambiente escolhido para o lançamento do Plano Nacional da Internet das Coisas, anunciado pelo governo federal, desde o fim do ano 2016. A cerimônia solene de abertura contou com a presença do ministro de Ciência Tecnologia Informação e Cultura, Gilberto Kassab; do seu secretário de Telecomunicações, André Borges; e do secretário de Política de Informática (Sepin), Maximiliano Martinhão, que fizeram o lançamento oficial do Plano Nacional de IoT – “Internet das Coisas: um Plano de Ação para o Brasil”, detalhando as políticas, o plano de ação e as estratégias de implantação das tecnologias que vão conectar dispositivos e equipamentos. (EPOCA, 2017; MCTIC, 2017).

Seguindo a tendência mundial de inovação mencionada no artigo “The Internet of Things: Roadmap to a Connected World” da revista eletrônica do MIT, “MIT Technology Review” (SARMA, 2016), e demais artigos dos autores Tim Berners-Lee, David Clark, entre outros, podemos identificar que no Brasil instituições como a Faculdade Getúlio Vargas, e a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, resolveram abrir cursos de MBA em IoT.

Dentre os exemplos de IoT aplicados à Educação, Lemos (2012) relata um projeto inovador no Brasil, que utiliza um dispositivo para controlar a entrada e saída dos alunos do Centro Municipal de Educação Professor Paulo Freire, em Vitória da Conquista no estado da Bahia. O dispositivo utiliza a tecnologia “Radio-Frequency Identification” (RFID), uma forma de autenticação por rádio frequência. A prefeitura investiu em uniformes com essa tecnologia, com o intuito de atender estudantes

da rede municipal. O projeto suscitou diversas controvérsias entre pedagogos, psicólogos, jornalistas, intelectuais, pais e alunos. Quando o aluno vestindo o uniforme passa pela portaria, o leitor ativa a etiqueta nesse exato momento, produzindo uma informação única de entrada e saída de aluno.

Outro exemplo de IoT no âmbito educacional, tem-se a experiência realizada em agosto de 2017, na Escola Técnica Estadual Albert Einstein, São Paulo, Capital, por um professor do curso técnico em Informática. O mesmo já utilizava em sua sala de aula um dispositivo Wireless (termo inglês que significa “rede sem fio”) com um minicomputador, no qual instalou um programa que permitia aos alunos com seus dispositivos acessarem diretamente arquivos no computador desse professor para transferir conteúdo e realizar tarefas, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle.

A partir dessas informações que exemplificam avanços da IoT, incluindo em contextos educacionais, a seguir, apresentamos o método adotado para o desenvolvimento deste estudo.

### 3 | MÉTODO

Conforme Tozoni-Reis (2008, p. 9) “A pesquisa em educação, assim como a pesquisa em outras áreas das ciências humanas e sociais, é essencialmente qualitativa”. A partir dessa abordagem, esta pesquisa se constituiu, além da revisão bibliográfica e documental, quando foram examinados o Plano Nacional de Internet das Coisas e as mais recentes pesquisas em educação sobre o assunto, de outras duas etapas, a saber:

Na primeira etapa foi feita uma análise documental (FIGUEIREDO, 2009, p. 107) sobre os planos dos cursos de Informática, Redes e Eletroeletrônica, a fim de verificar a aderência dos planos com as mais recentes referências especializadas à IoT. A segunda etapa foi constituída de uma pesquisa no espaço escolar (TOZONI-REIS, 2008, p. 12), com professores atualmente ativos nesses cursos para verificar seu conhecimento e desenvoltura ao tratar da IoT em seus respectivos componentes curriculares. Por isso, esta pesquisa teve caráter exploratório (MARTINS, 2017) e de campo, pois houve à coleta de dados (TOZONI-REIS, 2009, p. 28) “[...] no próprio campo em que ocorrem os fenômenos”.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário elaborado com a ferramenta Google Forms. O questionário foi composto de onze perguntas, sendo seis abertas e cinco fechadas. Todas as respostas foram obrigatórias, com a finalidade de diagnosticar os conhecimentos, interações, metodologias e práticas pedagógicas dos professores dos cursos técnicos em Redes, Informática e Eletrônica referentes a IoT em sua prática docente. O questionário foi enviado por e-mail e também por meio do aplicativo WhatsApp. Vale destacar, que a ferramenta Google Forms, permite a coleta e visualização das respostas em tempo real e exibe automaticamente os

dados em gráficos com porcentagens, conforme os modelos estipulados e descritos a seguir, propiciando uma análise quanti e qualitativa dos dados recolhidos.

Os professores de três ETECs da região da Grande São Paulo, durante os meses de novembro a dezembro de 2017 responderam voluntariamente ao questionário online. A população de vinte e quatro professores pesquisados está igualmente dividida entre homens e mulheres. Todos informaram ser docentes contratados, por prazo indeterminado, sendo que três são graduados e treze são licenciados. O número de professores da amostra que possuem pós-graduação em Informática é de dezesseis, incluindo também professores que possuem mestrado.

## 4 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 4.1 O que os Planos de Curso sinalizam?

A versão atual do plano de curso de Redes, do eixo Tecnológico, Informação e Comunicação, autorizado pela Portaria nº 138, de 04-10-2012, tem os componentes de Segurança da Informação I e II, mas nenhum deles menciona os ataques específicos, envolvendo IoT, que foram os que mais aumentaram no ano de 2016, enquanto os demais tipos de ataques diminuíram, segundo o Centro de Estudos para Resposta e Tratamento de Incidentes em Computadores - CERT. Vale compreender que sempre que um dispositivo com acesso à base de dados for exposto na Internet ele pode sofrer ataques de Malware e de Hackers.

O plano de curso de Rede possui ainda os componentes *hardware*, dispositivos de redes, instalação e configuração de redes sem fio, e em nenhum desses componentes se menciona sequer a conexão entre dispositivos embarcados e sensores pela rede, que são capazes de coletar e transmitir dados, fazendo referência à IoT.

O plano de curso de Informática, do mesmo eixo tecnológico e mesma portaria do plano de Redes, o qual possui a disciplina Segurança Digital também não menciona os ataques, envolvendo IoT, como também nos componentes de Redes de Comunicação de Dados, Técnica de Programação para Internet I e II e Técnicas para Mobilidade, em nenhum destes componentes, menciona-se sequer a conexão entre dispositivos embarcados e sensores pela rede ou sua configuração para *web*.

Já para o plano de Eletrônica do eixo tecnológico Controle e Processos Industriais, autorizado pela Portaria n.º 172, de 13-09-2013, que possui os componentes Sistemas de Automação I, Sistemas de Comunicações I, Redes de Comunicação, Sistemas de Comunicações II, somente no componente Sistemas Microprocessados II existe na sua base o componente arduino que é um dispositivo embarcado, mas nenhuma referência à IoT.

Conforme as análises parecem indicar, as atuais versões dos planos de curso referenciados não estão suficientemente adequadas para permitir que o aluno

jovem ou adulto desenvolva as competências necessárias para poder atuar no setor produtivo da IoT, atualmente.

#### 4.2 Qual a percepção dos docentes?

A amostra foi composta por 24 educadores que responderam ao questionário, durante os dias 12 de novembro e 8 de dezembro de 2017. Um pouco mais da metade dos quarenta educadores, responderam a partir do grupo de *WhatsApp*, sendo que os demais não responderam, nem pelo grupo de e-mail dos seus respectivos cursos.

Alternativa	N	%
20-30	01	04%
31-40	07	29%
41-50	09	38%
51-60	05	25%
Mais 60	02	04%
Total	24	100%

Tabela 1 – Qual sua idade?

Fonte: Dados levantados pelos autores.

Na questão, “Qual sua idade?”, a Tabela 1, mostra que a faixa etária da população docente pesquisada em sua maioria (92%) está entre 30 e 60 anos e, em sua minoria (8%), entre 20 e 30 anos e entre 40 e 50 anos de idade. Se levarmos em consideração que a Internet no Brasil tem 20 anos, temos a maioria dos professores definidos como imigrantes digitais. (PRENSKY, 2010, p.59).

Alternativa	N	%
Graduados	03	09%
Licenciados	13	41%
Pós-Graduado	12	37%
Mestrado	04	13%
Doutorado	00	00%
Total	32	100%

Tabela 2 – Qual sua formação?

Fonte: Dados levantados pelos autores.

Na questão, “Qual sua formação?”, é possível observar qual o grau de instrução da amostra de professores pesquisada. Nessa questão, representada pela Tabela 2, percebe-se claramente que a maioria (41%) possui como formação inicial a licenciatura e 37% a pós-graduação, mostrando que o grau de instrução da maioria dos professores que responderam o questionário é de professores com Licenciatura e Pós-Graduados.

Alternativa	N	%
Sim	05	79,20%
Não	19	28,80%
Total	24	100%

Tabela 3 – Fez pós-graduação nos últimos 5 anos?

Fonte: Dados levantados pelos autores

Na questão, “Fez pós-graduação nos últimos 5 anos?”, verificamos que somente 20% fizeram alguma atualização em tecnologia nos últimos 5 anos, como mostra a tabela 3. O que leva ao questionamento se os professores dão mais importância à formação pedagógica que à tecnológica, já que 20% é muito pouco, levando em consideração que as tecnologias evoluem, constantemente e, conseqüentemente os processos de ensino e aprendizagem resultantes destas tecnologias também.

Alternativa	N	%
Informática	12	54,50%
Eletrônica	02	09,10%
Redes de Computadores	08	36,40%
Total	24	100%

Tabela 4 – Em qual curso leciona?

Fonte: Dados levantados pelos autores

Na questão, “Em qual curso leciona?”, conforme a tabela 4, notamos que pouco mais da metade (54%) da amostra de docentes lecionam no curso de Informática, enquanto que apenas 36% dos docentes pesquisados lecionam no curso de Redes e somente 9% lecionam no curso de Eletrônica, evidenciando uma adesão maior dos professores do curso de Informática em relação à pesquisa.

Na questão, “O professor tem algum conhecimento sobre Internet das Coisas?”, apenas 4% dos professores respondeu que “não”. Outros 96% responderam “sim”. Entre os que responderam, 20% das respostas foram: “um pouco”, “o básico”, “apenas básico”, “muito superficial”, “apenas as novidades que vejo nas feiras de tecnologia”, e apenas 17% responderam: “é uma forma de compartilhamento de dados entre eletroeletrônicos, e outros equipamentos”, “a Internet das Coisas é uma das principais tendências da tecnologia mundial”, “estar hoje conectado com o mundo é imprescindível e essa conexão se dá através de diversos dispositivos”, mostrando que realmente estão familiarizados com a IoT. Podemos deduzir que dentre os 24 participantes, somente 17% tinham algum conhecimento sobre IoT.

Na questão, “Já abordou de alguma forma a IoT nas suas aulas?”, 37% responderam negativamente. Dos que responderam afirmativamente, 25% só responderam que “sim”, 13% responderam: “mas não me aprofundei”, “o seu



significado em inglês”, e somente 25% responderam que fizeram alguma pesquisa ou seminário no qual abordaram o tema, o que demonstra que nos componentes curriculares, a IoT é tratada somente como um tema de pesquisa e não como uma base tecnológica imprescindível atualmente.

Na questão, “já programou algum dispositivo para IoT”, dos entrevistados, somente 8% responderam afirmativamente: “apenas alguns exemplos em sala para complementar conteúdo”, “com arduino utilizando linguagem C”, o que mostra que o componente IoT ainda não é trabalhada no sentido de se programar estes dispositivos.

Na questão, “o professor já usou algum dispositivo IoT como ferramenta de ensino e aprendizagem”, dos professores respondentes somente 33% responderam afirmativamente destes somente 12% citaram algum dispositivo, o que demonstra que a IoT é pouco trabalhada nos componentes.

Na questão, “Identificou alguma base tecnológica em que a IoT seja referenciada?”, 38%, dos professores respondentes informam que “não”. Dentre os que responderam afirmativamente, os componentes identificados como contendo referências foram: “Raspberry Pi - conceito & prática”, “banco de dados”, “lógica de programação com orientação a objetos”, “hardware, redes de computadores” e “tecnologias para a mobilidade”. Portanto, mesmo que 38% dos respondentes tenham descoberto referências a IoT em algumas bases tecnológicas, mais da metade dos docentes em exercício, que responderam à questão, totalizando 62% das respostas, não identificaram essas referências como sendo relativas à IoT.

Podemos, talvez, inferir que este último grupo pode entender que as referências existentes não estão suficientemente explicitadas.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos cursos pesquisados, a partir da adesão maior de professores do curso em Informática em relação aos outros cursos, averiguamos que poucos fizeram uma atualização recente em sua formação. Se pararmos para pensar que as tecnologias evoluem, constantemente, e que, conseqüentemente, os processos de ensino e aprendizagem resultantes dessas tecnologias devem evoluir, podemos compreender que, nos cursos pesquisados, a IoT é tratada somente como um tema de estudo, e não como uma base tecnológica imprescindível como evidencia o contexto. Não são feitos programas para esses dispositivos, e poucos usaram algum componente de IoT como ferramenta pedagógica e a maioria não menciona, de fato, referência alguma sobre IoT nos seus planos de cursos.

A revisão bibliográfica e documental aqui descrita evidencia a preocupação governamental e de professores, quanto à necessidade de se considerar o papel do professor na apropriação e utilização desse novo conceito de IoT nas ETECs, mais, precisamente, nos cursos técnicos. Considera-se, que o acesso a essa nova



tecnologia pode contribuir para o processo formativo de alunos de diferentes classes sociais e de diferentes faixas etárias no alcance das competências necessárias e desejáveis, atualmente, no perfil do profissional técnico em Informática, Eletrônica e Redes de Computadores.

Além disso, esta pesquisa indica a necessidade de adequar melhor os respectivos planos de curso, para que as bases tecnológicas sejam ampliadas e adequadas para as necessidades da IoT, como, por exemplo: Tecnologias e componentes de *hardware* e *software* IoT, Programação IoT em Java, Prototipagem de sistemas IoT com *Raspberry Pi*, *Machine to Machine*, Big Data, Segurança IoT.

Naturalmente, são necessários outros estudos para especificar com mais precisão quais seriam as bases tecnológicas que mais atenderiam as reais necessidades das empresas do setor relativas a IoT na Região da Grande São Paulo, pelo menos.

Futuras pesquisas também talvez possam investigar e descrever as oportunidades de experiências pedagógicas inovadoras identificadas por especialistas docentes e discentes, envolvendo a IoT.

## REFERÊNCIAS

EPOCA, negócios. **Plano Nacional de IoT é apresentado no Futurecom 2017**, Site de notícias da Editora Globo, portal globo.com, 2017. Disponível em: <<http://epocanegocios.globo.com/Caminhos-para-o-futuro/Desenvolvimento/noticia/2017/10/plano-nacional-de-iot-e-apresentado-no-futurecom-2017.html>> Acesso em: 02 nov. 2017.

FGV, Faculdade Getúlio Vargas. **Cursos - Tecnologia da Informação - Internet das Coisas**: unidade Nove de Julho, 2017. Disponível em: <[http://pec.fgv.br/cursos/internet-das-coisas?gclid=EAlalQobChMIudv0q5ag1wlVx1mGCh0dGg-jEAMYASAAEgKYK\\_D\\_BwE#metodologia](http://pec.fgv.br/cursos/internet-das-coisas?gclid=EAlalQobChMIudv0q5ag1wlVx1mGCh0dGg-jEAMYASAAEgKYK_D_BwE#metodologia)> Acesso em: 02 nov. 2017.

FIGUEIREDO, Nélia Maria Almeida. (org.) **Método e metodologia na pesquisa científica**. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber livro, 2008.

FUTURECON, Evento que combina duas coisas: Congresso Internacional e exposição de soluções digitais. **Investimento em IoT no Brasil**. Disponível em: <<https://www.futurecom.com.br/pt/home.html>> Acesso em: 10 out 2017.

GABBAI, Arik.; ASHTON, Kevin. **Describes “the Internet of Things”**. Disponível em: <<http://www.smithsonianmag.com/innovation/kevin-ashton-describes-the-internet-of-things-180953749/#agslvMb1jBsl5te8.99>>, Acesso em: 18 nov. 2017.

HOEPERS, Cristiane. **XVII Simpósio Brasileiro em Segurança da Informação e de Sistemas Computacionais**. Brasília, DF: 08 de novembro de 2017. Disponível em: <<https://www.cert.br/docs/palestras/certbr-sbseg2017.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

LEMOS, André. **A comunicação das Coisas. Internet das Coisas e Teoria Ator-Rede. Etiquetas de radiofrequência em uniformes escolares na Bahia**; UFBA Universidade Federal da Bahia, Salvador Bahia, 2012. Disponível em: <[http://roitier.pro.br/wp-content/uploads/2017/09/Andre\\_Lemos.pdf](http://roitier.pro.br/wp-content/uploads/2017/09/Andre_Lemos.pdf)> Acesso em: 02 nov. 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MAIA, Jose. **Palestra Internet das Coisas** - ministrada na Semana da Tecnologia Eletrônica no auditório da Escola Técnica Estadual Albert Einstein em 11 de out em São Paulo, 2017.

MARTINS Jr. Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso**. 9a. Ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

MATHIEU, Elizabete Rodrigues Oliveira; BELEZIA, Eva Chow. – **Formação de Jovens e Adultos 2 (RE) Construindo a Prática Pedagógica**- Educação profissional no Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, p 42-48, 2013.

MCTIC, Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações Brasil. **5G e Internet das Coisas vão elevar a competitividade do país no cenário global**, 2017. Disponível em: <[http://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/salaImprensa/noticias/arquivos/2017/10/Para\\_ministro\\_5G\\_e\\_Internet\\_das\\_Coisas\\_vao\\_elevar\\_a\\_competitividade\\_do\\_Brasil\\_no\\_cenario\\_global.html](http://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/salaImprensa/noticias/arquivos/2017/10/Para_ministro_5G_e_Internet_das_Coisas_vao_elevar_a_competitividade_do_Brasil_no_cenario_global.html)> Acesso em: 02 nov. 2017.

PRENSKY, Marc. **Não me atrapalhe, mãe – Eu estou aprendendo!**: como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI. São Paulo: Ed. Phorte, p. 59. 2010.

SARMA, Sanjay. The Internet of Things: Roadmap to a Connected World. MIT Technology Review. **MIT News Magazine: MIT Professional Education, 2016**. Disponível em: <<https://www.technologyreview.com/s/601013/the-internet-of-things-roadmap-to-a-connected-world/>> Acesso em: 18 nov. 2017.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2a. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

USP, Escola Politécnica. PECE - **Programa de Educação Continuada Curso Internet of Things (IoT) 2017**. Disponível em: <[http://www.pecepoli.com.br/PT/IOT/?gclid=EAlalQobChMI\\_7OJmpeg1wIVSgaGCh2c2wNLEAMYAyAAEgLCvPD\\_BwE](http://www.pecepoli.com.br/PT/IOT/?gclid=EAlalQobChMI_7OJmpeg1wIVSgaGCh2c2wNLEAMYAyAAEgLCvPD_BwE)> Acesso em: 02 nov. 2017.

## A PRÁTICA EDUCATIVO-PROGRESSIVA AUTÔNOMA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE PEDAGÓGICA NO ENSINO DA DISCIPLINA CONTABILIDADE GERAL E DE CUSTOS

### **Alexandre César Batista da Silva**

Docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Doutorando em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGCC-UFPE)

### **Umbelina Cravo Teixeira Lagioia**

Docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Doutora em Ciências Administrativas (PROPAD-UFPE)

### **Elyrouse Cavalcante de Oliveira**

Docente da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Doutoranda em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGCC-UFPE)

### **Francivaldo dos Santos Albuquerque**

Docente da Universidade Federal do Pará (UFPA), Doutorando em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGCC-UFPE)

### **Maria do Socorro Coelho Bezerra**

Docente da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Doutoranda em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGCC-UFPE)

**RESUMO:** O presente trabalho teve como objetivo identificar quais elementos da prática docente relativas à relação professor/aluno, interdisciplinaridade e trato na construção do conhecimento podem ser facilitadores no processo de ensino da disciplina Contabilidade

Geral e de Custos no curso de hotelaria. Para consecução da pesquisa o estudo foi caracterizado como descritivo, as técnicas utilizadas foram a pesquisa bibliográfica, o estudo de caso e a pesquisa participante, e com relação a abordagem do problema, esta foi caracterizada como qualitativa. De acordo com o estudo feito foi possível verificar que a utilização de algumas práticas são muito importantes para a desconstrução de preconceitos que os alunos possuem com relação a determinadas disciplinas. Uma boa relação entre alunos e professor, o trato com a construção do conhecimento, com incentivo à pesquisa e a integração entre os discentes e a prática da interdisciplinaridade foram elementos que motivaram a turma e desconstruíram alguns preconceitos existentes com relação a disciplina de contabilidade. Pelo exposto, concluiu-se que aspectos e dimensões da prática pedagógica, quando utilizados de forma sistematizada e integrada podem auxiliar sobremaneira o docente no desenvolvimento das suas atividades, mesmo quando se trata de disciplinas que não pertencem ao grupo de conhecimentos específicos da área de formação, mas que são de grande relevância na formação profissional dos discentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino da contabilidade. Hotelaria. Prática docente.

# THE EDUCATIONAL-PROGRESSIVE AUTONOMOUS PRACTICE IN HIGH EDUCATION: A PEDAGOGICAL ANALYSIS IN THE EDUCATION OF DISCIPLINE GENERAL ACCOUNTING AND COSTS

**ABSTRACT:** The present work aimed to identify which elements of the teaching practice related to the teacher / student relationship, interdisciplinarity and treatment in the construction of knowledge can be facilitators in the teaching process of the General Accounting and Costs discipline in the hospitality course. To achieve the research, the study was characterized as descriptive, the techniques used were the bibliographic research, the case study and the participant research, and in relation to the approach of the problem, this was characterized as qualitative. According to the study made it possible to verify that the use of some practices are very important for the deconstruction of the prejudices that the students possess with respect to certain disciplines. A good relation between students and teacher, the deal with the construction of knowledge, with incentive to research and integration between the students and the practice of interdisciplinarity were elements that motivated the class and deconstructed some existing prejudices regarding the discipline of accounting. For the above, it was concluded that aspects and dimensions of pedagogical practice, when used in a systematized and integrated way can greatly help the teacher in the development of their activities, even when dealing with disciplines that do not belong to the group of specific knowledge of the training area, but that are of great relevance in the professional formation of the students.

**KEYWORDS:** Accounting education. Hospitality. Teaching practice.

## 1 | INTRODUÇÃO

A formação de sujeitos em nível superior vem passando por uma série de mudanças ao longo dos tempos, é um cenário permanente de adequação e adaptação a realidade em que a sociedade se encontra. É um contexto que demanda dos agentes envolvidos práticas e posturas que possibilitem uma maior interação entre educandos e educadores, a fim de que o processo de ensinagem ocorra da melhor forma.

Os saberes específicos de cada área do conhecimento são de grande relevância na formação profissional, porém não devem ser considerados como suficientes, uma vez que outros saberes também devem compor a formação. O aprender precisa transcender o que é visto cartesianamente num rol de conteúdos de uma estrutura curricular, ou seja, é preciso tratar do conhecimento através da interdisciplinaridade que, segundo Lück (2002, p.59),

[...] corresponde à necessidade de superar a visão fragmentadora de produção do conhecimento, como também de articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos no acervo de conhecimentos da humanidade. Trata-se de um esforço no sentido de promover a elaboração de síntese que desenvolvam a contínua recomposição da unidade entre as múltiplas

representações da realidade.

É uma realidade onde se faz necessária uma visão macro do conhecimento, a fim de que a formação ocorra de uma forma mais completa, que possibilite ao educando aprender e apreender o conhecimento, podendo assim trabalhar com as diversas frentes que o seu ramo de atividade ofereça.

Essa necessidade interdisciplinar de educação não se restringe a uma área ou conhecimento específico, ela integra todas as áreas de formação, uma vez que o mercado, face um contexto globalizado, exige profissionais com conhecimentos múltiplos e que saibam se adequar às demandas, quando elas surgem.

Particularizando para a formação superior dos profissionais da área de hospitalidade, essa é uma realidade vista de forma muito tangível para aqueles(as) que buscam cursar uma graduação em Hotelaria. Clarke e Chen (2008, p.V), evidenciam que “O desenvolvimento da hotelaria e as questões administrativas do setor cresceram muito rápido. É uma área de estudo e prática que surgiu e se firmou nas universidades e faculdades de todo o mundo”.

A formação em hotelaria demanda dos estudantes um grande número de conhecimentos que vão além das disciplinas básicas que tratam de hospitalidade, uma vez que estão sendo formados profissionais que poderão atuar em diversas frentes e que, possivelmente, lidarão com situações diversas que lhes exigirão conhecimentos específicos da área, além de outros que tratam, por exemplo, de gestão, de línguas estrangeiras, de finanças, de contabilidade etc.

Especificamente tratando do ensino da contabilidade, que é uma ciência social aplicada cujo objeto de estudo é o patrimônio das organizações e que possui informações relevantes acerca desse patrimônio, permitindo aos diversos usuários tomar uma melhor decisão frente as alternativas que se apresentam, sendo de grande importância no processo de gestão das empresas, inclusive as hoteleiras, essa disciplina tem grande relevância na formação dos profissionais da hotelaria.

Porém, por se tratar de uma disciplina que trabalha com os métodos quantitativos (matemática e estatística), mesmo sendo essencialmente social, os alunos apresentam barreiras em trabalhar com os conteúdos apresentados, pois alegam que ao optarem pelo curso de Hotelaria achavam que não iriam lidar com componentes curriculares que exigissem conhecimentos quantitativos aplicados.

Diante desse cenário, surge a problemática a ser tratada no desenvolvimento do presente estudo: **quais elementos da prática docente relativas à relação professor/aluno, interdisciplinaridade e trato na construção do conhecimento podem ser facilitadores no processo de ensino da disciplina Contabilidade Geral e de Custos no curso de hotelaria?**

Para responder ao problema proposto, o trabalho tem como objetivo geral identificar quais elementos da prática docente relativas à relação professor/aluno, interdisciplinaridade e trato na construção do conhecimento podem ser facilitadores

no processo de ensino da disciplina Contabilidade Geral e de Custos no curso de hotelaria.

Para alcançar o objetivo geral, os objetivos específicos traçados foram: analisar a importância do ensino da contabilidade na formação de diversas áreas do conhecimento, sobretudo a hoteleira; identificar práticas docentes relativas à relação existente entre professor e aluno, com outros campos do conhecimento e ainda como lidar com o trato na construção do conhecimento; analisar, através de uma atividade de observação planejada, quais os resultados oriundos da aplicabilidade de práticas docentes pré-definidas em uma turma de Contabilidade Geral e de Custos do curso de Hotelaria.

Na formação dos profissionais de hotelaria, como em diversas áreas do conhecimento, faz-se necessária a existência de componentes curriculares que não tratam de forma direta de conhecimentos específicos à área, a exemplo da contabilidade. Apesar de ser uma disciplina cujo conteúdo é social aplicado, a contabilidade trabalha fortemente com os métodos quantitativos, o que provoca certas barreiras na relação aluno/professor/aprendizagem. Assim, um trabalho que busca retratar esta situação, além de tentar identificar práticas pedagógicas que facilitem este processo é de grande importância. Também é relevante destacar que o estudo pode servir de análise para professores que ministram disciplinas de áreas não específicas e que sentem as mesmas dificuldades.

O estudo foi feito com uma turma do quinto período do bacharelado em Hotelaria da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que estava cursando a disciplina contabilidade geral e de custos e a análise de aspectos da prática pedagógica se deu num período que compreendeu oito aulas.

## **2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Educação e docência em nível superior**

A educação superior vem sofrendo transformações ao longo do tempo, essas mudanças são decorrentes de fatores vários que demandam novas posturas, atitudes e modelos cada vez mais atuais de operacionalizações de processos, tanto para a prática docente em si, como na interação com os discentes. É um processo onde duas vias podem ser vislumbradas de forma clara: de um lado o professor, que precisa se adequar a uma realidade onde as mudanças são constantes e, do outro lado, os alunos, que precisam amadurecer no processo de aprendizagem, a fim de que consigam se sobressair em um mercado que exige cada vez mais dos profissionais que nele tentam ingressar.

Gil (2006, p.xvii), evidencia que,

Com intensidade muito maior do em qualquer outra época, o ensino universitário vem sendo objeto de discussão. Discute-se o acesso de um contingente cada



vez maior de pessoas a esse nível de ensino. Discute-se o perfil do profissional que a universidade deve formar. Discute-se o que fazer para tornar mais eficaz o ensino proporcionado pelos estabelecimentos de Ensino Superior. E, em relação a este item, o papel das novas tecnologias de ensino corresponde, sem dúvida, à discussão mais constante.

Observa-se, nas palavras do autor, que são muitos os elementos que permeiam as discussões acerca do ensino superior e o quão importante é discutir, rediscutir e tentar apontar caminhos que minimizem os problemas relativos à formação universitária, uma vez que é daí que vêm os profissionais que atuarão nas diversas áreas e que darão continuidade ao processo evolutivo da sociedade.

Nesse contexto o papel do professor é essencial, pois é ele o responsável pela consecução da prática de ensinar, é ele o responsável pelo compartilhamento de conhecimentos específicos e também pela sociabilização de conhecimentos outros que poderão contribuir em uma formação além da profissional, daqueles sujeitos que estão sob sua responsabilidade. Sob essa perspectiva Cunha (1998, p.33), diz que,

A escolha do professor como ator especial na definição da prática pedagógica do ensino superior parece fácil de entender. Ainda que ele não seja o único elemento significativo do processo, não há como desconhecer que é o agente principal das decisões no campo. Mesmo desconhecendo o arbitrário que envolve suas escolhas, o professor é que concretiza a definição pedagógica e, na estrutura acadêmica de poder, representa a maior força.

Verifica-se a importância da educação superior e conseqüentemente do professor nesse contexto, uma vez que ambos participam de forma ativa na construção profissional e pessoal de milhares de jovens que pretendem abraçar uma profissão e para isso ingressam em universidades e faculdades, objetivando adquirir conhecimentos que lhes darão a possibilidade de desenvolverem uma atividade e atuarem no mercado.

## **2.2 O ensino da contabilidade e sua relação com as diversas áreas do conhecimento**

De acordo com Iudicibus et al. (2010, p.01),

A Contabilidade, na qualidade de ciência social aplicada, com metodologia especialmente concebida para captar, registrar, acumular, resumir e interpretar os fenômenos que afetam as situações patrimoniais, financeiras e econômicas de qualquer ente, seja esta pessoa física, entidades de finalidades não lucrativas, empresa, seja mesmo pessoa de Direito Público, tais como Estado, Município, União, Autarquia etc., tem um campo de atuação muito amplo.

Observa-se a importância do conhecimento contábil, uma vez que qualquer empresa só sobrevive se seu patrimônio tiver um desenvolvimento e crescimento satisfatórios e são os informes contábeis que permitem que essa análise seja feita, possibilitando que correções sejam realizadas, se necessário, ou que novos investimentos sejam implementados, visando o aumento dos resultados.

Diante do exposto, observa-se que o conhecimento contábil conseqüentemente



disciplinas que tratem de contabilidade não podem e não devem ser domínio exclusivo de cursos de bacharelado em contabilidade. É de grande importância que cursos das diversas áreas do conhecimento tenham em suas estruturas curriculares disciplinas relativas à contabilidade, a fim de que os profissionais possuam conhecimento acerca das diretrizes básicas que permeiam as informações contábeis e assim possam discutir, opinar e decidir com mais propriedade acerca de elementos que envolvam a situação econômico-financeira das organizações.

Marion (2009, p.32), diz que,

Áreas afins à Contabilidade, como Economia e Administração de Empresas, utilizam com muita frequência a Contabilidade. Poderíamos dizer que essas duas ciências estão intimamente ligadas à Contabilidade, que lhes expõe quantitativamente e qualitativamente os dados econômicos.

Entretanto, não são apenas os cursos de Economia e de Administração de Empresas que têm em seus currículos as disciplinas de Contabilidade. [...]; por fim, na grande maioria das profissões liberais, onde o profissional irá desenvolver atividade em seu próprio escritório ou consultório (médico, dentista, advogado etc.), são necessários conhecimentos, mesmo que elementares, de Contabilidade.

Analisa-se, segundo as palavras do autor, como é importante que profissionais de diversas áreas tenham o conhecimento básico sobre contabilidade, a fim de que possam participar com propriedade das decisões que envolvam questões econômicas do patrimônio das empresas. Essa realidade é também vivenciada pelos profissionais de hotelaria, que precisam ter um bom conhecimento de contabilidade, uma vez que no hotel há uma complexidade de atividades que envolvem dados e informações contábeis, pois são empresas que trabalham com produção de alimentos (indústria), venda de mercadorias (comércio) e prestação de serviços (vendas de Unidades Habitacionais, eventos etc.).

Porém, percebe-se certa resistência de alunos de outras áreas (excluindo-se os cursos de contabilidade) em cursarem disciplinas da área contábil, uma vez que são disciplinas que envolvem conhecimentos quantitativos, legais e contábeis. Essa dificuldade tem como possíveis causas o total desconhecimento dos alunos acerca dos conhecimentos básicos de contabilidade, dificuldades no entendimento e interpretação dos relatórios contábeis e também falta de percepção da utilidade prática da contabilidade no desenvolvimento profissional da área que estão se graduando.

### **2.3 O trabalho docente e as práticas pedagógicas**

Na relação ensino/aprendizagem são de grande importância as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes para execução do seu trabalho. São essas práticas que possibilitarão que o trabalho flua de uma melhor forma e que os objetivos pretendidos sejam alcançados. Porém, faz-se necessário que o professor tenha em mente que ele é um facilitador do processo, que seu papel transcende e muito a

realidade de apresentar conteúdos específicos aos alunos. Freire (1996, p. 47), reflete que,

[...]. *Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.* Quanto entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento.* (GRIFO DO AUTOR)

É nessa integração/interação que deve estar pautada a relação educando/educador, uma vez que estes se apresentam não como sujeitos díspares, mas sim como sujeitos que precisam interagir, trocar e construir conjuntamente o conhecimento.

No que se refere às práticas pedagógicas, Souza (2009, p. 34), esclarece que,

A **Práxis Pedagógica** são processos educativos em realização, historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados, de forma intencional, por instituições socialmente para isso designadas implicando práticas de todos e de cada um de seus sujeitos na construção do conhecimento necessário à atuação social, técnica e tecnológica. (GRIFO DO AUTOR).

Tratando de práticas e posturas inerentes ao professor, sobretudo no trato com outras pessoas, característica peculiar no processo de ensino, Santiago (2006, p. 113), diz que “[...] nessa profissão, é fundamental gostar de gente”. A autora complementa dizendo que é imprescindível “Gostar de lidar com pessoas, independentes da sua etnia, da sua opção sexual, do seu grupo social, das suas diferenças, é uma condição para o exercício do magistério” (SANTIAGO, 2006).

Freire (1996), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, aborda sobre práticas necessárias ao trabalho docente, tratando com maestria de temáticas que transcendem o passar do tempo e são extremamente atuais para o exercício do magistério. O autor diz que não há docência sem discência e que ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática e reconhecimento e assunção da identidade cultural (FREIRE, 1996).

Ainda de acordo com Freire (1996), o ato de ensinar não significa apenas transferir conhecimento, exige consciência do incacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível e curiosidade.

Sendo uma especificidade humana, ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecimento de que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e o querer bem aos educandos (FREIRE, 1996).

São práticas que demandam do docente muito mais que conhecimentos técnicos, exigem percepção acurada do mundo e do entorno, a fim de que consiga se situar e situar os que o rodeiam e assim possa exercer sua atividade com maestria, de forma integrada e interativa, externando conhecimento e ao mesmo tempo aprendendo com os alunos.

### 3 | METODOLOGIA

O presente trabalho foi fruto de uma pesquisa descritiva, uma vez que buscou evidenciar práticas docentes que facilitam o trabalho do professor ao ministrar a disciplina de Contabilidade Geral e de Custos para estudantes do curso de Hotelaria. Gil (1999), relata que a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial descrever características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis.

Quanto aos procedimentos utilizados para executar o estudo, foram empregados a revisão bibliográfica, o estudo de caso e a pesquisa participante. Gil (1999), identifica a pesquisa bibliográfica como aquela que é desenvolvida mediante leitura de material já elaborado, principalmente livros e artigos científicos. Beuren (2006), diz que o estudo de caso concentra-se na análise de um único caso (empresa, classe etc.). A pesquisa participante caracteriza-se pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo (GIL, 1999).

Quanto a abordagem do problema, o estudo caracteriza-se como qualitativo que, segundo Richardsom (1999, p.79), é um método que “[...] não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema. Não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas”.

### 4 | ANÁLISE DO CASO

Para observação de aspectos da prática docente tratados na presente pesquisa, foi escolhida a disciplina Contabilidade Geral e de Custos, ministrada no quinto período do curso de bacharelado em Hotelaria da Universidade Federal de Pernambuco, contando com a participação de dezesseis alunos, e a observação se deu em um período de 8h/a, distribuídos como evidenciado nos quadros 1, 2, 3 e 4 :

AULA 1	
1º MOMENTO	Apresentação do assunto a ser tratado no dia, começando com questionamento sobre a importância da contabilidade para a hotelaria e o fruto do trabalho contábil para esse tipo de empresa, destacando os pontos principais apontados pelos alunos.
2º MOMENTO	Discussão em grupo sobre as inquietações, medos, receios (sentimentos) do grupo com relação ao conteúdo.

3º MOMENTO	Apresentação de alguns conceitos básicos sobre contabilidade, objeto de estudo, objetivo, importância da informação contábil, usuários da contabilidade.
4º MOMENTO	Solicitação de que os alunos tragam, na próxima aula, fruto de uma pesquisa em sítios da internet, um conjunto de demonstrações contábeis de um hotel (trabalho a ser apresentado em grupos de 4)

Quadro 1 – Distribuição da aula 1

Fonte: elaboração própria (2013)

<b>AULA 2</b>	
1º MOMENTO	Retrospectiva dos principais pontos tratados na aula anterior, lembrando conceitos apresentados e destacando o que vai ser tratado no dia.
2º MOMENTO	Apresentação, pelos grupos, das demonstrações contábeis de um hotel.
3º MOMENTO	Depois de todos os grupos terem apresentado, esclarecimentos gerais sobre o significado do conjunto de demonstrativos, esclarecimentos acerca de cada um dos demonstrativos (o que evidenciam, informações que podem ser extraídas etc.).

Quadro 2 – Distribuição da aula 2

Fonte: elaboração própria (2013)

<b>AULA 3</b>	
1º MOMENTO	Retrospectiva dos principais pontos tratados na aula anterior, lembrando conceitos apresentados e destacando o que vai ser tratado no dia.
2º MOMENTO	Apresentação conceitual do objeto de estudo da contabilidade e sua composição.
3º MOMENTO	Exercício sobre os assuntos abordados, dando ênfase nos elementos patrimoniais (bens/direitos/obrigações).
4º MOMENTO	Jogo (palavras cruzadas) com a turma dividida em grupos, sobre conceitos trabalhados nos encontros.

Quadro 3 – Distribuição da aula 3

Fonte: elaboração própria (2013)

<b>AULA 4</b>	
1º MOMENTO	Apresentação do que vai ser tratado no dia e término da correção do exercício apresentado na aula anterior.
2º MOMENTO	Atividade com balanços sucessivos, evidenciando como a contabilidade vai registrando todos os fatos que ocorrem nas empresas (no caso, em um hotel) e como o patrimônio vai sofrendo modificações a cada fato ocorrido.
3º MOMENTO	Discussão sobre a importância de se ter um controle patrimonial para todo e qualquer tipo de organização, dando ênfase às empresas hoteleiras, tendo como elemento central todo o conjunto de informações apresentadas ao longo das 4 aulas, questionando sempre a visão acerca da relevância do conteúdo para a atividade hoteleira e conseqüentemente para o profissional da hotelaria.

Quadro 4 – Distribuição da aula 4

Fonte: elaboração própria (2013)

De acordo com o programa projetado e executado e segundo as observações feitas sobre a prática docente nas aulas em análise, alguns elementos puderam ser observados e estão evidenciados a seguir:

## 4.1 Relação professor/aluno

Na atividade docente este é um dos aspectos de grande relevância, uma vez que a relação professor/aluno, apesar de ser hierarquicamente diferente, deve ser pautada pela cordialidade, pelo reconhecimento das limitações docentes e discentes e pelo respeito mútuo.

Com relação as aulas observadas, este aspecto se fez presente em todas, uma vez que esta relação deve sempre ocorrer naturalmente, sempre que possível de forma que possibilite a proximidade entre professor e alunos, a fim de que ambos possam ter um processo de integração mais efetivo e melhor.

Um dos pontos a ser destacado com relação a esta relação, é o reconhecimento, por parte do professor e externado aos alunos, das suas limitações e da sua abertura para que a construção do conhecimento se dê de forma conjunta, onde ocorrerá uma troca de saberes a fim de que todos aprendam e apreendam da melhor forma aquele conteúdo que está sendo ministrado.

Outro fator que merece destaque é o professor tratar os alunos pelo nome, sempre solicitando que os mesmos se posicionem, que tirem suas dúvidas, que ali é um momento para erros e acertos, tendo como consequência o aprendizado.

Na primeira aula e nas seguintes, a partir do momento que os alunos são solicitados a opinarem sobre algo, mesmo não tendo um grande conhecimento sobre, eles começam a se sentir incluídos, pois a participação começa a ser maior e os questionamentos também se tornam mais comuns.

## 4.2 Relação com outros campos disciplinares

Outro aspecto constante no plano para observação foi a relação interdisciplinar da contabilidade com a área de hotelaria e com outros campos do conhecimento. Foi importante evidenciar para os alunos como a contabilidade atua nas organizações para as quais eles podem vir a trabalhar e como é importante o papel desta ciência no gerenciamento dos empreendimentos hoteleiros.

A solicitação de um conjunto de demonstrações contábeis e sua apresentação foi muito interessante, pois os alunos apresentaram um grupo de relatórios técnicos, que tratam da situação econômico-financeira da empresa, mas que possuem linguagem e formatos próprios, nem sempre tão simples de entendimento.

A partir do momento que foi feita uma relação dos demonstrativos e do que eles representam, além de terem sido esclarecidos vários pontos sobre essas demonstrações, o que evidenciam, quais informações pode ser extraídas etc., os alunos já começaram a perceber que aquilo é importante sim e que tem total relação com as atividades desenvolvidas por eles na hotelaria.

## 4.3 Trato com a construção do conhecimento

Outro aspecto observado foi o trato com a construção do conhecimento, onde

percebeu-se uma interligação muito estreita com os outros aspectos observados (relação professor/aluno e relação com outros campos disciplinares). Foi nessa dimensão que algumas práticas possibilitaram que as barreiras citadas pelos alunos com relação a disciplina de contabilidade fossem sendo desconstruídas e o que era receio passou a ser curiosidade.

Questionar os alunos sobre as expectativas e apreensões com relação a disciplina já foi o primeiro passo para que a construção do conhecimento se desse de forma mais leve. A apresentação em grupo das demonstrações contábeis de hotéis também permitiu uma maior integração do grupo, tendo os mesmos relatado as suas dificuldades, seus medos, seus anseios etc., mas já tendo como foco um elemento de grande importância na construção do conhecimento: a pesquisa.

Um jogo entre grupos também se mostrou com um elemento motivador e integrador, pois os alunos precisavam completar um grupo de palavras cruzadas que tratavam de tudo que tinha sido visto até então e o grupo que mais acertasse ganharia um prêmio (uma caixa de chocolate). Por conta do prêmio e também da forma da atividade, houve uma grande integração entre os componentes de cada grupo, ao final foram os grupos que corrigiram e somaram a quantidade de acertos dos colegas e o professor disse quem tinha acertado mais e deu a caixa de chocolate aos componentes do grupo. A experiência foi muito positiva e os próprios alunos pediram que este tipo de atividade se repetisse, pois assim podiam testar os conhecimentos adquiridos.

## 5 | CONCLUSÃO

A formação superior tem sofrido grandes mudanças e isto reflete diretamente nas práticas pedagógicas adotadas pelos docentes. São posturas e procedimentos que dia a dia vão sendo tomadas a fim de que o professor possa se adequar à realidade atual da educação superior e assim consiga desenvolver seu trabalho de forma eficiente e eficaz.

A apropriação de conhecimentos específicos da área de formação não se mostra suficiente, o que demanda uma formação mais abrangente, onde ocorra uma interdisciplinaridade entre os conteúdos apresentados, uma vez que os profissionais da atualidade precisam estar preparados para lidar com as constantes mudanças que ocorrem nas suas atividades.

Essa é uma realidade vivida pelas diversas áreas do conhecimento e não poderia ser diferente com a hotelaria, uma vez que os alunos do curso precisam aprender conteúdos que não são estritamente específicos da área, a exemplo da contabilidade. Porém, há historicamente uma barreira entre os discentes e disciplina de contabilidade, pois estes ainda não perceberam a relevância deste conteúdo para o desenvolvimento das suas atividades.

Assim, o presente trabalho buscou geral identificar quais elementos da



prática docente relativas à relação professor/aluno, interdisciplinaridade e trato na construção do conhecimento podem ser facilitadores no processo de ensino da disciplina Contabilidade Geral e de Custos no curso de hotelaria.

De acordo com a observação feita durante 8h/a com a turma de Contabilidade Geral e de Custos do curso de Hotelaria, tendo por base de observação os três aspectos citados anteriormente, foi possível verificar que determinadas práticas são muito importantes para a desconstrução de preconceitos que os alunos possuem com relação a determinadas disciplinas. Uma boa relação entre alunos e professor, o trato com a construção do conhecimento, com incentivo à pesquisa e integração entre os docentes e a prática da interdisciplinaridade foram elementos que motivaram a turma e desconstruíram alguns preconceitos existentes com relação a disciplina de contabilidade.

Pelo exposto, concluiu-se que aspectos e dimensões da prática pedagógica, quando utilizados de forma sistematizada e integrada podem auxiliar sobremaneira o docente no desenvolvimento das suas atividades, mesmo quando se trata de disciplinas que não pertencem ao grupo de conhecimentos específicos da área de formação, mas que são de grande relevância na formação profissional dos discentes.

## REFERÊNCIAS

BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2006.

BEUREN, Ilse Maria (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

CLARKE, Alan; CHEN, Wei. **Hotelaria: fundamentos teóricos e gestão**. Tradução de Renata Christovão Bottino. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

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

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IUDÍCIBUS, Sérgio de; et al. **Contabilidade introdutória: atualizada de acordo com as leis nº 11.638/07 e nº 11.941/09**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARION, José Carlos. **Contabilidade empresarial**. 15. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. Rev. Amp. São Paulo: Atlas, 1999.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Organizadores: José Batista Neto e Eliete Santiago. Recife: Universitária da UFPE, 2009.



## AVALIAÇÃO CONTÍNUA DA APRENDIZAGEM COMO INDICADOR DA QUALIDADE EDUCACIONAL

**Ubaldo de Jesus Fonseca**

Faculdade Pitágoras  
Santo Antônio de Jesus - Bahia

**Mário Marcos Lopes**

Centro Universitário Barão de Mauá  
Ribeirão Preto - São Paulo

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação contínua; Graduação presencial; Rede pública estadual; Identificação e avaliação; Investigação e dificuldades.

### CONTINUOUS EVALUATION OF LEARNING AS AN INDUCTOR OF EDUCATIONAL QUALITY

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo analisar a eficácia dos critérios da avaliação contínua da aprendizagem como indicador da qualidade educacional. Tomando como base um curso de graduação presencial em uma faculdade da rede pública estadual. O embasamento teórico envolveu autores como Luckesi (1995), Masetto (2003), Hoffmann (1999), Chueriri (2008), Pacheco (1995), Perrenoud (1999), Santos (2005), Stufflebeam (1987), assim como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento de uma faculdade pública. A pesquisa foi desenvolvida de forma exploratória e classificada como bibliográfica. Foi constatado nesse estudo entre outros resultados, que os atuais critérios de avaliações discentes são ineficazes, devendo os mesmos passarem por uma reestruturação. Contudo, propõe-se uma mudança drástica na cultura enraizada no Brasil, onde existe uma necessidade de quantificar o desempenho dos alunos em notas.

**ABSTRACT:** This article aims to analyze the effectiveness of the criteria of the continuous assessment of learning as an indicator of educational quality. Based on a face-to-face undergraduate course at a state public school college. The theoretical foundation involved authors as Luckesi (1995), Masetto (2003), Hoffmann (1999), Chueriri (2008), Pacheco (1995), Perrenoud (1999), Santos (2005), Stufflebeam (1987) and the Law of Guidelines and Basis of National Education, the Political Pedagogical Project and the Regiment of a public faculty. The research was developed in an exploratory way and classified as bibliographical. It was found in this study among other results, that the current criteria of student evaluations are ineffective, and they must be restructured. However, it is proposed a drastic change in the culture rooted in Brazil, where there is a need to quantify students' performance in grades.

**KEYWORDS:** Continuous evaluation;

Undergraduate courses; State public network; Identification and examination; Research and difficulties.

## 1 | INTRODUÇÃO

A avaliação está presente em todo o nosso cotidiano, portanto não existe apenas um tipo ou até mesmo consenso a cerca dos procedimentos que a envolvem. No âmbito escolar, a avaliação incide sobre as ações ou objetos específicos que são inerentes ao plano de ação e ao aproveitamento do aluno.

A avaliação educacional, em geral, e a avaliação de aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins, em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstanciarão. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica (LUCKESI, 1995, p.28).

O exercício de avaliação da aprendizagem que vem sendo desenvolvido em nossas instituições de ensino públicas nos remete a uma posição de pouco avanço. Não tem sido utilizada como elemento que auxilia no processo ensino aprendizagem preocupando-se apenas em medir e quantificar o saber, deixando de identificar as potencialidades individuais e coletivas do educando. Tal procedimento só ocorrerá dentro do âmbito de uma avaliação contínua da aprendizagem. A avaliação no contexto escolar para Chueriri (2008) constitui-se em prática intencional e organizada e se realiza a partir de objetivos pedagógicos claros e contextualizados.

O sistema de avaliação contínua vem sendo discutido por alguns autores, com o objetivo de compreender suas práticas e as dificuldades de sua aplicabilidade e continuidade. A avaliação não deve priorizar apenas o resultado ou o processo, mas a prática da investigação. A partir desse pressuposto, Luckesi (1995), sugere que a avaliação seja diagnóstica, ou seja, dados coletados deverão ser analisados criteriosamente, não com o objetivo de aprovar ou reprovar alunos, mas sim reverem o seu desenvolvimento, dando oportunidade para que ele avance no processo de construção do conhecimento em sua formação e construção social.

Os resultados escolares dos alunos é um dos campos mais problemáticos do sistema educativo, tornando-se face visível de um complexo edifício em permanente construção valorativa, através da recolha formal e informal de dados, com vista a uma tomada de decisão (PACHECO & ZABALZA, 1995, p.17).

A avaliação é fundamental para o bom funcionamento de qualquer disciplina (ninguém se preocupa com uma matéria que não vai ser avaliada), porém, não deve ser colada no centro de todas as preocupações, de forma finalista, numa prática minimalista e ambígua. Atualmente conceitua-se como contexto das discussões já existentes entre autores através de vários artigos, monografias e projetos de pesquisa. Porém, apesar de todas estas discussões já existentes, os que subsidiam as práticas de avaliação nos ambientes acadêmicos parecem significá-las como

perpétuas, intocáveis e distantes de qualquer possibilidade de ação reflexiva que traga transformações reais.

O presente projeto de pesquisa realizado com base em autores como Luckesi, Masetto, Hoffmann, Chueriri, Pacheco, Perrenoud, Santos, Stufflebeam, e outros, assim como Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento de uma faculdade pública, o mesmo pretende levantar dados e refletir sobre as dificuldades da transformação dos moldes tradicionais de avaliação para um modelo que considere a origem e o modo que o conhecimento é construído. Uma discussão a cerca da necessidade de implantação real desse processo que deve funcionar ao mesmo tempo de forma ampla e compatível com os objetivos estabelecidos pelas instituições acadêmicas de ensino e pelo professor dentro do seu planejamento estratégico e do seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Uma análise a cerca das dificuldades de implementação, junto a práticas que atendam mais adequadamente ao aluno em seu processo de construção do conhecimento, dos critérios de avaliação processual e contínua tão apregoada pelos professores em seus planos de curso. As primícias desse processo, apesar de remontar aos primórdios da educação democrática são árduas. Remetendo ao desafio da mudança, as novas práticas de ensino determinam também novas relações entre professor e aluno que contribuam e encaminhem modificações das práticas avaliativas. Contrariando, entretanto esse princípio necessário, existe uma realidade no modelo educacional público onde os docentes continuam a agir como pontos de transmissão de conhecimentos e classificando e selecionando os resultados dos seus discentes. As dificuldades na execução dessa nova visão de ensino-aprendizagem-avaliação e a necessidade real de que comece a produzir consequências benéficas, na existência de uma composição entre professor/aluno dentro de uma relação dialética e dialógica é fator preponderante na discursão de vários autores. Com base nos aspectos supracitados esse estudo aborda o tema avaliação contínua da aprendizagem como indicador da qualidade educacional. Desta forma, o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar a eficácia dos critérios da avaliação contínua da aprendizagem como indicador da qualidade educacional em um curso de graduação presencial em uma faculdade da rede pública estadual.

## **2 | AVALIAÇÃO: REFERENCIAL HISTÓRICO**

Sob a ótica de Sant’Anna (1998, p.29-30) avaliação é:

Um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático.

O processo de avaliação é objeto de pesquisa latente, onde diversos pesquisadores buscam e querem melhorar a qualidade educacional de nosso país.

Esse levantamento metodológico de cunho revisional bibliográfico objetiva-se em dar suporte teórico ao estudo. A temática avaliação é originária da escola modernista, onde existia a exigência prática de aplicação de provas e exames [...] (LUCKESI, 1995). No século XVI a pedagogia jesuítica, mesmo tendo como norte a imposição e o rigor de procedimentos para a busca de uma eficiência avaliativa era caracterizada por sessões solenes através da formação de bancas de exames onde existia até a comunicação pública dos resultados obtidos pelos estudantes. No século XVII a pedagogia comeniana, dava atenção ao professor e as suas ações em sala de aula o tornando o centro de interesse da educação, porém, não deixaram de lado a utilização dos exames como forma avaliativa e de estímulo ao trabalho intelectual da aprendizagem. Segundo Luckesi (1995), destas duas pedagogias, surge o que hoje chamamos de Pedagogia Tradicional.

Com a ascensão da classe burguesa pautada na centralização e hierarquização do poder, nota-se que o modelo político de sociedade passa a ser regido por exclusão e desta forma tanto a pedagogia jesuítica (século XVI), quanto à pedagógica comeniana (século XVII), segue essa mesma linha tendo o professor em sala de aula no centro do poder tomando as decisões no momento avaliativo como a aplicação de exames que buscam a aprovação ou a reprovação (exclusão) dos alunos (LUCKESI, 1995).

Já o termo avaliação da aprendizagem é mais recente tem sua data de aparição ou surgimento em 1930, e é atribuído a Ralph Tyler, educador norte americano que se dedicou à questão de um ensino que fosse eficiente.

O período compreendido entre 1930 e 1945 ficou intitulado como período “tyleriano” da avaliação da aprendizagem por pesquisadores da área (SAKAMOTO & VERÁSTEGUI, 2008). O modelo avaliativo da aprendizagem é baseado na fundamentação da identificação de potenciais, porém o modo operante ainda consiste na aplicação de provas e etc. Mesmo que vários docentes acreditem que o processo avaliativo é a engrenagem para a eficiência do ensino.

## 2.1 O que é avaliação contínua da aprendizagem?

A maioria dos professores que lecionam no ensino superior não tiveram sua formação voltada para a docência, a não ser os que se formaram nas licenciaturas existentes, assim o professor dos dias atuais deve deixar de ser um acumulador de informações e deve preparar-se profissionalmente voltando-se à prática e a mediação pedagógica. Masetto (2003, p.146), sugere que “devemos modificar as aulas, utilizando novas tecnologias, selecionando conteúdos significativos, desenvolvendo um relacionamento adulto com a turma colocando em prática a mediação pedagógica”. Qualquer que seja o processo avaliativo, o mesmo deve ser planejado, Masetto (2003), nos aponta exemplos:

Devemos em primeiro lugar quantificarmos as atividades (provas, trabalhos e etc.), aplicadas em períodos estabelecidos e daí chegarmos a uma pontuação conceitual. É preciso fazer a desvinculação do aluno da nota, contudo, é difícil

nessa forma exemplificada; Em segundo lugar devemos criar organização mediante a disciplina a transacionando em trabalhos por unidades. As atividades e as formas de avaliação devem ser acertadas com os discentes. Há necessidade de descrição e comentário por parte do docente aos seus discentes. Quando os objetivos não forem atingidos deve-se retomar as ações melhorativas criando-se novas oportunidades para o aprendizado. Ao termino, busca-se a nota que represente o aprendizado.

Hadji (2001), afirma em seus escritos que um modelo avaliativo deve consagrar a regulação das aprendizagens, e ser capaz de criar orientação ao discente para que ele possa situar suas dificuldades, analisando-as e descobrindo-as, para lhe permitir progredir em sua vida. Sendo assim, o aluno ao ingressar no ensino superior já esta acostumado a pratica tradicional de avaliação centrada na obtenção de notas para possibilitar sua consequente aprovação na disciplina e posteriormente no curso. Para Luckesi (1995), a avaliação deve ser uma atividade bem definida que se põe a favor da competência de todos, que tem a função de qualificação e não classificação. Hoffmann (1999) discute os mitos da avaliação e propõe uma avaliação mediadora como possibilidade de acompanhamento contínuo e gradativo da aprendizagem do aluno. Conforme a autora a avaliação contínua da aprendizagem nada mais é do que um tipo de avaliação que ocorre durante o processo de instrução do aluno e fornece informações ao professor para que o mesmo identifique e conserte as suas falhas e as falhas dos alunos, além de permitir a modificação da instrução dada caso a mesma seja a ideal para o atendimento individual das demandas discentes. Contudo os professores não devem só dar a aula e aplicar testes e provas, e sim criar ou modificar a forma de dar essas aulas e a aplicação destes testes e provas de forma a despertar nos alunos seus potenciais intrínsecos.

Para que isso seja modificado segundo Masetto (2003), será necessário que os professores estejam conscientes de quais competências, habilidades e atitudes devem ser avaliadas e desta forma acompanhar o desenvolvimento do aluno.

## **2.2 Processo De Avaliação Da Aprendizagem No Ensino Superior**

O ensino fundamental, o ensino médio, e o ensino superior no Brasil seguem a mesma temática no que diz respeito à questão avaliação, todos os três eixos educacionais são regidos por métodos que buscam a quantificação desses resultados por meio de notas atribuídas, assim sendo, não desenvolvem nem estimulam o potencial individual e coletivo dos alunos.

O ensino superior tem sido marcado por uma forma avaliativa ainda arcaica concentrada apenas no tirar notas que sejam suficientes para ser aprovados nas disciplinas e consequentemente na média final, que a depender da instituição pode variar entre (6,0), e (7,0). Para Masetto (2003, p. 147), o processo de avaliação deve “representar a aprendizagem tanto de alunos como professores. Caso contrário os alunos não terão interesse em aprender e sim de “tirar” a nota”. Contudo a LDB9394/1996, (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional), seção I, artigo 24,

inciso V parte a, afirma já existir a: “[...] Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos [...]”. (BRASIL, 1996, p.10). Desta maneira entende-se que mesmo ainda não existindo a prática sistêmica da avaliação contínua da aprendizagem, a mesma já esta prevista e regulamentada na LDB9394/1996, faltando apenas políticas pedagógicas, mas incisivas para sua plena utilização ou mesclagem com o sistema já existente.

### 2.3 Breve análise sobre os tipos de avaliações e funções das mesmas

Existem vários tipos de avaliações e cada uma delas possui suas funções. Para Gardner (1998 apud SOUZA, 2002, p.36), “cada abordagem de avaliação é apropriada para uma circunstância específica”. A literatura pedagógica fala dos tipos de avaliação e as classifica da seguinte forma: avaliação formativa, avaliação diagnóstica, avaliação somativa, a avaliação cumulativa e a avaliação institucional. Santos (2005, p.23), diz que a avaliação formativa:

Tem o propósito fundamental de verificar se o aluno está conseguindo dominar gradativamente os objetivos previstos, expressos sob a forma de conhecimentos, habilidades e atitudes (...), permitindo alterações ao longo do curso (...), função do controle da qualidade do trabalho escolar.

Pressupõe-se que esse tipo de avaliação, permita alterações no decorrer do processo do curso ou disciplina quando é possível. Na visão de Allal & Cardinet (1986, p.14) a avaliação formativa é a que:

[...] visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. A avaliação formativa opõe-se à avaliação somativa que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens [...].

Essa forma de avaliação busca orientar o aluno o ajudando na localização de suas dificuldades, tendo como atividade fim a descoberta de processos para sua progressão no ensino/aprendizagem ao invés de só quantificá-lo, através de uma nota. Gil (2006, p.247), informa que a avaliação diagnóstica.

Constitui-se num levantamento das capacidades dos estudantes em relação aos conteúdos a serem abordados, com essa avaliação, busca-se identificar as aptidões iniciais, necessidades e interesses dos estudantes com vistas a determinar os conteúdos e as estratégias de ensino mais adequadas.

Segundo o ponto de vista de Kraemer (2006), a avaliação diagnóstica é baseada na aprendizagem de investigação, através dos conteúdos disponíveis para servirem de base criativa e diagnóstica de possíveis dificuldades futuras, possibilitando a resolução de situações atuais.

Ao analisar a avaliação diagnóstica entende-se que a mesma busca levantar, ou seja, fazer um diagnostico acerca de cada aluno referente à suas aptidões que são diferenciadas, buscando a criação de estratégias para melhor direcionar os mesmos. Wachowicz & Romanowski (2003, p.124-125) destacam que a avaliação somativa:



Manifesta-se nas propostas de abordagem tradicional, em que a condução do ensino está centrada no professor, baseia-se na verificação do desempenho dos alunos perante os objetivos de ensino estabelecidos no planejamento. Para examinar os resultados obtidos, são utilizados teste e provas, verificando quais objetivos foram atingidos considerando-se o padrão de aprendizagem desejável e, principalmente, fazendo o registro quantitativo do percentual deles.

A avaliação somativa faz a verificação de desempenho dos alunos após a aplicação de testes e provas, onde é analisado se os objetivos foram alcançados depois das correções, esse tipo de avaliação tem a função classificatória e por fim os resultados são quantificados através de notas que foram atribuídas a estes testes e provas. Santos (2005, p.23), qualifica a avaliação somativa, como sendo aquela em que:

O aluno é promovido de acordo com o aproveitamento alcançado nos componentes curriculares estudados. É utilizada com o propósito de atribuir uma nota ou um conceito para fins de promoção e tem função classificatória (...). Serve para julgar e classificar o aluno segundo seu aproveitamento ao final de uma unidade, semestre, série ou curso.

É o tipo de avaliação mais utilizado pelos professores, pois o mesmo acaba sendo o método mais fácil de avaliação. O autor ainda informa que existem mais dois tipos de avaliações, são elas: A avaliação cumulativa que é “aquela que permite como o nome já diz a acumulação de dados coletados através de um acompanhamento sistêmico relacionado à aprendizagem” (SANTOS, 2005, p. 24). E a avaliação institucional que “possibilita a captação de diversas informações sobre o objeto alvo da avaliação com o intuito de se comparar e propor melhorias referentes a esse objeto” (SANTOS, 2005, p.25). A forma progressista como é abordada a avaliação é descrita como: sistêmica, contínua, processual e transformadora. Funde-se como uma troca dialogada entre docentes e discentes (BEHRENS, 2005).

## 2.4 Critérios de eficácia da avaliativa da aprendizagem

Hoffmann (1999, p.137), considera urgente e essencial o repensar sobre a avaliação da aprendizagem na Universidade, pela sua condição de formadora de professores que irão atuar nas escolas. Ainda nessa linha de pensamento, Vasconcellos (2000, p.84), lembra que:

As experiências que os futuros educadores têm no seu processo de formação são decisivas para suas posturas posteriores, na prática da sala de aula. Há, portanto, necessidade que esses educadores tenham já na sua formação uma nova prática em termos de avaliação. Apesar de teoricamente não se aceitar mais o ‘faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço’, no cotidiano dos cursos de formação é isto que se observa também em relação à avaliação, ou seja, os futuros professores recebem uma série de conceitos bonitos sobre como deve ser a avaliação de seus alunos, mas é avaliado no esquema bem tradicional. Assim, quem trabalha com a formação acadêmica dos novos professores tem também um compromisso de mudar a prática de avaliação dos mesmos.

Os dois autores afirmam que os futuros concluintes de graduação, possíveis professores, irão repassar aos seus futuros alunos, essa mesma forma avaliativa



a qual os mesmos foram submetidos. Para Perrenoud (1999), princípio avaliativo escolar permeia a um modelo tradicional e outro emergente, um conduz a seleção e outro conduz a aprendizagem. Desta forma percebe-se que deve existir de forma emergencial uma nova reestruturação de cunho eficaz em relação aos critérios da avaliação, fazendo com que as próximas gerações de docentes adotem essa nova prática de avaliação contínua de aprendizagem.

## 2.5 Estrutura adequada para a avaliação contínua da aprendizagem

“O sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação, o que implica num processo de interação educador e educando, num engajamento” (HOFFMANN, 1999, p.110). A avaliação nesse sentido passar a ser uma forma direta de interação entre professor e aluno, deixando de lado a mera aplicação de provas e testes para a simples quantificação de resultados para uma classificação. Perrenoud (1999, p.10), diz: “falar de avaliação formativa não é mais um apanágio de alguns marcianos”.

(...) nenhuma inovação pedagógica maior pode ignorar o sistema de avaliação ou esperar contorná-lo. (...) é necessário em qualquer projeto de reforma, em qualquer estratégia de inovação, levar em conta o sistema e as práticas de avaliação, integrá-los à reflexão e modificá-los para permitir a mudança. (...) a avaliação tradicional é uma amarra importante que impede ou atrasa todo tipo de outras mudanças. Soltá-la é, portanto, abrir a porta a outras inovações. (PERRENOUD, 1999, p.75 e p.76).

O autor informa que não se podem esquecer as antigas práticas de avaliação, ou seja, ambas devem ser integradas, contudo o novo modelo pedagógico voltado a mudanças é necessário.

Hoffman (1996) também sugere alguns princípios norteadores para uma avaliação formativa: a) Criar momentos para os discentes expressarem suas idéias; b) Possibilitar discussão entre os discentes sobre situações problemas; c) Usar a linguagem informativa ao invés de certo ou errado e pontuação tradicional; d) Transformar os registros avaliativos em anotações de acompanhamento do processo de construção de conhecimentos. Para uma boa avaliação contínua da aprendizagem (avaliação formativa), a mesma deverá passar pela ação estruturada e adequada durante o processo de instrução para o melhor e maior conhecimento em relação ao aluno, a constatação do que se está aprendendo por parte do aluno/professor, uma melhor adequação do processo de ensino referente aos alunos e em relação às dificuldades e um julgamento global no processo de ensino/aprendizagem no final de cada unidade, analisando o sucesso alcançado.

## 2.6 Dificuldades na utilização da avaliação contínua da aprendizagem

A avaliação contínua da aprendizagem é uma excelente ferramenta pedagógica, a mesma cria espaço personalizado e estimula o ensino/aprendizagem do discente. Ou seja:

A prática avaliativa deve ser capaz de ir além de avaliar a aprendizagem, mas entender o valor individual de cada aluno, propiciando o seu crescimento como indivíduo e como integrante de uma sociedade. E que acima de tudo, seja uma avaliação envolvida com uma prática pedagógica real, inovadora, não excludente e muito amorosa. (LUCKESI, 1995 p.37).

Contudo a avaliação contínua apresenta algumas dificuldades para sua utilização: Primeiro ela funciona melhor em salas com poucos alunos, exigindo uma adequação a nossa realidade educacional, que é de salas superlotadas com um quantitativo de alunos muitas vezes superior a 50 alunos para um professor. Tal realidade impossibilita que o professor conheça cada um de seus alunos, além de conhecer seus gostos e expectativas, desta maneira causando uma ineficiência na monitoria junto aos alunos e desfavorecendo um resultado com justiça no que se refere ao processo avaliativo.

A avaliação da aprendizagem deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que se possa avançar no seu processo de aprendizagem (DANIELS, 1994 apud VYGOTSKY, 1997 p.11).

Segundo, para o alcance do momento do saber, a avaliação deverá fundamentar-se em 4 pontos: a) Continuidade: Avaliação em todo o processo; b) Compatibilidade: Avaliação em conformidade com os objetivos definidos; c) Amplitude: Avaliação presente em todas as perspectivas do processo educacional; d) Diversidade de forma: Avaliar usando várias técnicas possíveis. Não ocorrendo, o processo de diagnóstico será prejudicado por falta de critério ou por falta de conhecimento pelo docente. E em terceiro, seria de extrema importância mudar uma cultura enraizada no Brasil, onde existe uma necessidade de quantificar o desempenho em notas ao invés de compreender o diagnóstico exposto em um relatório.

Avaliar se refere a qualquer processo por meio do qual algumas ou várias características de um aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, professores/as, programas etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para educação. (STUFFLEBEAM, 1987 p.19).

### 3 | MÉTODO ADOTADO

Quanto aos objetivos, a pesquisa a que se baseia este estudo é de natureza exploratória. Beuren (2004, p.81), afirma que a pesquisa exploratória é um estudo intermediário à explicativa, ou seja, não é tão preliminar como a primeira, nem tão aprofundada como a segunda”. A pesquisa caracterizou-se como bibliográfica, pois abordou e explicou um determinado tema a partir de alguns referenciais. De acordo Cervo e Bervian (1983, p.55), pesquisa bibliográfica é a pesquisa que: “explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos. Pode ser

realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva [...]”. Assim neste projeto foi introduzida uma ação metodológica através do levantamento de cunho bibliográfico em artigos, projetos, livros e textos on-line.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de analisar a eficácia dos critérios da avaliação contínua da aprendizagem como indicador da qualidade educacional em um curso de graduação presencial em uma faculdade da rede pública estadual. Houve a necessidade de identificação do que seria à avaliação da aprendizagem, na visão e análise de autores conceituados o que possibilitou a descoberta de um processo complexo, porém necessário para objetivação de ações imprescindíveis para a melhoria do aprendizado docente e discente. Além da identificação, o estudo buscou examinar a eficácia dos critérios da avaliação contínua da aprendizagem. Dentro deste contexto, foi constatado que os atuais critérios são ineficazes, devendo os mesmos passarem por uma reestruturação, fazendo com que as novas gerações de docentes adotem a avaliação contínua de aprendizagem como norte nas salas de aula. Após o exame da eficácia, foi investigada a estrutura de avaliação adequada para garantia dos objetivos para a qualidade educacional estabelecida. Sendo assim, o estudo, constatou que a atual estrutura praticada pelos ambientes educacionais de ensino superior no Brasil, está fora de harmonia, com os preceitos norteadores da avaliação contínua da aprendizagem. A estrutura atual preza pela aplicação de testes e provas, para a simples quantificação de resultados para uma classificação, porém a nova estrutura preza pela ação estruturada e adequada durante o processo de instrução do aluno, para o melhor e maior conhecimento em relação ao mesmo, dando maior ênfase em relação à solução das dificuldades individuais dos mesmos. Foram também encontradas dificuldades na utilização da avaliação contínua como: Salas de aula cheias, muitas vezes com mais de 50 alunos, o que impossibilita o atendimento individualizado e personalizado aos alunos; falta de critérios técnicos delimitados de forma específica para que o aluno seja estimulado a alcançar seu próprio saber, essa falta de critério se dá em parte pela falta de preparo do professor e em parte pela falta de conhecimento pelos alunos de fundamentos como (continuidade, compatibilidade, amplitude e diversidade de forma); e por fim seria necessária uma mudança drástica na cultura enraizada no Brasil, onde existe uma necessidade de quantificar o desempenho dos alunos em notas ao invés de compreender o diagnóstico exposto em um relatório. O processo de inserção da avaliação contínua da aprendizagem no ensino superior público no Brasil, ainda esta no início. Desta forma o presente estudo não pretende ser conclusivo, todavia sugere-se para trabalhos futuros, pesquisar qual a participação efetiva dos Governos (federal, estadual e municipal), na inserção da avaliação contínua da aprendizagem como novo molde mestre na educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BEUREN, Ilse Maria. **Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade: teoria e prática**. 2º ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2015.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.
- CHUERIRI, S. F. Concepções sobre avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. p.42.
- GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006. p. 247.
- KRAEMER, M. E. P. Avaliação da aprendizagem como construção do saber. **Revista eletrônica: Educación Superior. Investigaciones y Debates**, 2006. Disponível em: <http://integral.objectis.net/avaliarsaberes>. Acesso em: 24 abr. 2015.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre. RS: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 15.ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- PACHECO, J. A. **A Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma** 2. ed. Porto, 1995 a.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p.10.
- ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. Processos de ensinagem na universidade: In: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Santa Catarina: UNIVILLE, 2003. p.124 -125.
- SAKAMOTO, B. A. M.; VERÁSTEGUI, R. de L. A. Por uma Mudança na Avaliação de Exclusão. **Educere et Educare: Revista de Educação**. v. 3, n. 6, p.139-151, jul./dez. 2008.
- SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SANTOS, C. R. **Avaliação educacional: um olhar reflexivo sobre sua prática**. São Paulo: Avercamp, 2005.
- SOUZA, A. M. C de. Avaliação institucional para a melhoria do ensino e da aprendizagem. In:

FELTRAN, R. C. S (org.) **Avaliação na educação superior**. Campinas: Papyrus, 2002.

STUFFLEBEAM, D. **Evolución Sistemática**. Barcelona: Paidós–MEC, 1987.

TYLER, R. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Globo, 1975.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança**. São Paulo: Libertad, 2000.

VYGOTSKY, L. S. Vygotsky em Foco: **pressupostos e desdobramentos**. 3.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

## AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS AGRURAS NO ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL

**Ivete Janice de Oliveira Brotto**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Cascavel - Paraná

**Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes**

Universidade Federal de São Carlos  
São Carlos – São Paulo

**Rosane Toebe Zen**

Instituto Federal do Paraná  
Palmas – Paraná

**Tatiana Marchetti**

Secretaria Municipal de Educação  
Cascavel – Paraná

**RESUMO:** As políticas públicas de Avaliação da Educação Básica no Brasil foram criadas durante a década de 1980 com o propósito de realizar o diagnóstico da situação educacional e orientar o poder público na elaboração de ações que proporcionassem a melhoria da qualidade da educação. Da sua criação aos dias atuais, o foco dessas políticas sofreu alterações, impondo a docentes e alunos metas educacionais, as quais devem ser atingidas, tarefa que vem assumindo a centralidade do trabalho docente. Por esta razão, a investigação das concepções, dos princípios e dos fundamentos que sustentam ideologicamente as avaliações em larga escala assume fundamental importância nos estudos voltados às questões educacionais.

O objetivo deste artigo consiste em contribuir na compreensão das origens das políticas de Avaliação da Educação Básica no Brasil e da lógica que move estes processos. O trabalho foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica, por meio da qual foram consultados obras e autores que ajudam na compreensão do panorama histórico das políticas de avaliação e dos impactos que elas promovem no trabalho realizado nas escolas. Embora reconhecendo que no plano material as políticas públicas de avaliação da Educação Básica tenham assumido a sua face mais perversa na realidade escolar contemporânea, acredita-se que tais concepções possam ser superadas, e que práticas avaliativas que atendam a perspectivas mais progressistas e humanizadoras venham a se tornar orientadoras do trabalho pedagógico realizado na escola.

**PALAVRAS-CHAVES:** Estado neoliberal. Políticas públicas de avaliação. Avaliação da Educação Básica. Meritocracia.

### EVALUATION OF BASIC EDUCATION AND ITS CHALLENGES IN THE CURRENT EDUCATIONAL CONTEXT

**ABSTRACT:** The public policies of Evaluation of Basic Education in Brazil were created during the 1980s with the purpose of conducting the

diagnosis of the educational situation and orient the public power in the elaboration of actions that provide the improving of quality of education. From its creation to the present day the policies focus have changed imposing on teachers and students educational goals task that has been assuming the centrality of teaching work. For this reason the investigation of the conceptions, principles and foundations that sustain ideologically the large-scale evaluations assumes fundamental importance in studies focusing on educational issues. The goal of this article consists in contributing to the understanding of the origins of the policies of Evaluation of Basic Education in Brazil and of the logic that moves these processes. The article was based on bibliographic research through which were consulted texts and authors that helped in the understanding of the historical panorama of evaluation policies and the impact that they promote to the work in the schools. Although recognizing that in the material plane the public policies for evaluation of Basic Education have showed their most perverse face in the contemporary school reality, it is believed that such conceptions can be overcome, and that evaluative practices that attend the most progressive and humanizing perspectives will become guiding the pedagogical work carried out in the schools.

**KEYWORD:** Neoliberal State. Public policies of evaluation. Basic Education Evaluation. Meritocracy.

## 1 | INTRODUÇÃO

O estudo do tema “Avaliação da Educação” assume importância no campo da pesquisa educacional em virtude de como as escolas têm absorvido as políticas públicas de avaliação e em alguns casos direcionado o trabalho pedagógico no atendimento dessas demandas. Por esta razão, muitos gestores, professores e alunos, compreendem a avaliação apenas a partir da conotação conservadora de controle, de padronização de resultados e de coerção.

Do ponto de vista pedagógico, no entanto, os processos avaliativos são importantes e necessários, fator que torna imprescindível compreender as condições por meio das quais as avaliações passam a assumir as conotações depreciativas que atualmente as caracterizam. A avaliação faz parte do cotidiano profissional dos sujeitos envolvidos com as práticas escolares, o que justifica a urgência de que novos sentidos a ela sejam atribuídos, os quais estejam vinculados às contribuições no trabalho pedagógico, caracterizadas pela dimensão formativa e de diagnóstico dos processos de ensino e da aprendizagem.

O objetivo deste estudo consiste em tecer um panorama histórico das políticas públicas de avaliação da Educação Básica no Brasil, bem como conhecer os mecanismos por meio dos quais são realizadas as avaliações em larga escala e a concepção que as fundamenta.

A preocupação maior diz respeito à identificação de que se encontra em curso um projeto societário e educacional a partir do qual se entende que aos professores devem ser conferidos prêmios ou sanções, que vão desde bonificações salariais a



outros recursos de controle, dependendo do seu desempenho profissional.

O desempenho do trabalho do professor passa a ser medido pelos resultados alcançados pelos alunos nos exames em larga escala. Esta situação é uma realidade em algumas redes nos Estados Unidos (RAVITCH, 2011) e na Europa (DUBET, 2004) há mais de uma década. No Brasil também existem algumas experiências orientadas por esta lógica (AUGUSTO, 2012; LUSTOSA, 2013).

A tendência de que as escolas assumam como função prioritária do seu trabalho melhorar as classificações promovidas pelas avaliações em larga escala provoca as preocupações que movem a realização deste estudo. Compreende-se que concepções mais avançadas de avaliação só poderão ser coerentemente propostas a partir da profunda compreensão dos sentidos assumidos atualmente, tarefa na qual este artigo se propõe a contribuir.

Para atingir este propósito, este trabalho apresenta um panorama histórico das políticas de Avaliação da Educação Básica no Brasil, destacando os contrastes entre a conotação que tais práticas assumem como discurso oficial e os sentidos que efetivamente assumem como prática escolar.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de fontes bibliográficas, com base no estudo de obras e autores que contribuem para a compreensão da realidade educacional brasileira e dos impactos que as políticas de avaliação da educação básica vêm impondo a escolas, professores e alunos.

Embora se reconheçam as inúmeras dificuldades que os educadores enfrentam no que diz respeito ao exercício da profissão, das quais as políticas públicas de avaliação da Educação Básica acabam se tornando um obstáculo a mais a ser enfrentado, parte-se do pressuposto de que a compreensão da realidade consiste em aspecto fundamental para que se possam construir alternativas a esta mesma realidade.

## **2 | A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

O discurso oficial apresenta à população – por meio dos veículos de comunicação e de outros instrumentos – as avaliações em larga escala como iniciativas governamentais tomadas para melhorar a qualidade da educação brasileira. A impressão que se tem é a de que tais medidas estão orientadas por concepções que visem à melhoria da condição de vida e de trabalho de docentes e de estudantes que participam destas avaliações.

O que o poder público não revela são as estreitas vinculações existentes entre baixo desempenho dos estudantes e a limitação ao acesso aos bens materiais, e aos bens culturais, por consequência. Omite, também, as reais condições de trabalho dos professores e os limites que estas condições impõem à efetivação dos processos de ensino e de aprendizado.

Neste sentido, verificamos um aumento acelerado dos ideários pedagógicos cada vez mais alinhados às exigências do capital, a exemplo do cumprimento de metas quantitativas. Tais metas são estipuladas sem considerar a realidade da comunidade escolar, não observa o grau de dificuldade que os profissionais das escolas enfrentam para realizar o trabalho escolar, e tampouco consideram as especificidades de cada aluno e a sua relação com o aprendizado dos conteúdos escolares. Embora as políticas de avaliação da educação sejam socialmente justificadas pela necessidade de melhoria da qualidade da educação, elas efetivamente acabam culpabilizando os sujeitos das escolas (gestores, professores e alunos) pelos resultados que alcançam. O Estado, assim, lava suas mãos diante dos índices, uma vez que os resultados não têm servido para orientar o poder público na identificação das escolas que mais necessitam de ajuda (FREITAS, 2011).

O que o poder público também não esclarece, é que as avaliações em larga escala que atualmente vigoram são efeitos de uma verdadeira “onda” avaliativa que surge de forma mais específica com a reestruturação do Estado brasileiro, em 1990, e que a própria reforma do Estado brasileiro foi concebida para atender aos interesses do capital.

Esta forma de ser do Estado está em consonância com as configurações do modo de produção do capitalismo recente, forjadas no interior das novas formas de ser da organização do trabalho, caracterizado pela incorporação do taylorismo/fordismo pela produção flexível/toyotista (HARVEY, 1992). Dentre as inúmeras características que podem ser atribuídas às novas configurações assumidas pelo Estado brasileiro a partir de 1990, uma delas diz respeito à sua proposição avaliadora (ZANARDINI, 2008). Tais pressupostos indicam que, para compreender as avaliações que são realizadas na Educação Básica para medir o desempenho de alunos, de professores e da escola, faz-se necessário buscar suas raízes na organização social da produção.

As palavras de “ordem” nos discursos parecem se repetir: qualidade no processo, reforma curricular, competitividade, novas tecnologias. Candau e Lelis (1999) nos alertam sobre a forte crença, que ainda perdura na contemporaneidade, no poder “redentor” da educação, como se as mudanças nos sistemas educativos fossem os eixos fundamentais para a superação de todos os problemas enfrentados na atualidade.

Atualmente, a avaliação da Educação Básica brasileira é realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, instituído em 1990 e reformulado em 2005. Em caráter oficial, o propósito destas avaliações consiste em produzir informações sobre a realidade educacional por meio de provas que medem o grau de proficiência em português e matemática de alunos estudantes dos quintos e nonos anos do Ensino Fundamental e do terceiro ano do Ensino Médio. Assinala como objetivo conhecer de forma mais profunda o sistema educacional brasileiro para avaliar a evolução da qualidade do ensino e para auxiliar na definição de ações voltadas para os problemas identificados (FERRÃO, *et. al.*, 2001). A avaliação apresenta-

se, portanto, do ponto de vista formal, com o propósito de diagnóstico do sistema educacional.

Desde 2007, os resultados dessas avaliações passaram a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB que reúne em um só indicador o fluxo escolar e as médias dos desempenhos dos alunos nas avaliações, apresentando os resultados por estados, municípios, por dependência administrativa (privada, pública ou filantrópica) e por escolas. A partir de então foram instituídas as metas de elevação das notas alcançadas no IDEB, nas diferentes esferas administrativas.

A instituição do IDEB acentuou a preocupação por parte de professores e demais profissionais da educação no sentido de conduzir o ensino com o propósito de sucesso dos alunos nos resultados avaliativos dos exames. A assunção desta postura tem gerado como consequência a busca do bom desempenho como meta educacional, o que se evidencia mediante a observação de que algumas escolas passam a adotar como estratégia pedagógica a instituição dos períodos “preparatórios para os exames” como atividades integrantes do calendário escolar (BONAMINO; SOARES, 2012; ASSIS; AMARAL, 2013).

Cabe ressaltar que até o ano de 2018 o SAEB foi constituído de três avaliações: a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, caracterizada por comparar os resultados das escolas a partir do “ranqueamento” e exposição dos resultados; a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a prova Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. As duas últimas mantinham o caráter efetivamente diagnóstico, uma vez que seus resultados não eram incorporados ao IDEB, e ao mesmo tempo, os dados apropriados cumpriam com a função de fornecer informações para orientar as ações governamentais para a solução de problemas educacionais.

Entretanto, são anunciadas mudanças para o SAEB a partir o ano de 2019. As siglas ANA, ANEB e ANRESC deixarão de existir e todas as avaliações passarão a serem identificadas pelo nome SAEB, mantendo-se a comparabilidade entre edições (BRASIL, 2018). Na prática, as mudanças significam a eliminação das avaliações que ainda preservavam o caráter diagnóstico e a instituição efetiva das avaliações comparativas e competitivas.

No que diz respeito à Prova ANA, cabe mencionar que o fenômeno da comparabilidade e competitividade já vinha sendo observado em algumas Secretarias de Educação e/ou estados brasileiros, que adotam como prática a exposição e comparação dos resultados obtidos pelas crianças em processo de alfabetização nas avaliações externas.

A título de exemplo, pode-se tomar como referência o conteúdo da matéria veiculada pelo “Portal FEE – Fundação de Economia e Estatística” do Rio Grande do Sul: “Alfabetização: média gaúcha supera a nacional”. Entre outras informações, a notícia apresenta um mapa do Brasil indicando as notas obtidas por cada estado na edição da Prova ANA no ano de 2014 e apresenta um *ranking* dos dez municípios gaúchos que atingiram as melhores posições em “nível adequado de escrita” e “nível

adequado de leitura”.

O grande problema da escola e da avaliação que dela é feita, reside no fato de estarem em sintonia com os interesses da classe dominante (GAMA, 2002). A adoção destes mecanismos de mensuração da qualidade do ensino tende a não surtir efeitos de melhoria no ensino, fato que já se observa em outros países nos quais se adotaram há mais tempo as provas *standard* como ferramenta de avaliação da eficiência de escolas (FREITAS, 2011, GAMA, 2009).

Este tipo de prova utiliza a *Teoria de Resposta ao Item* (TRI) como ferramenta para avaliar os conhecimentos dos alunos, ou seja, prova objetiva de múltipla escolha, o que permite que os resultados obtidos na prova, ou seja, o número de respostas com acerto ou erro, seja comparado entre os estudantes que responderam a uma mesma avaliação (BONAMINO; SOUZA, 2012).

Na mesma perspectiva, a adoção de mecanismos de gratificação por desempenho, como forma de premiação dos professores que conseguem que seus alunos atinjam os melhores resultados tem sido uma prática cada vez mais frequente nas redes municipais e estaduais de ensino.

Esta estratégia fundamenta-se em princípios privatizantes do trabalho escolar, que passa a ser considerado a partir de resultados individuais dos docentes. Preconiza, ainda, a organização da escola no mesmo formato que os negócios são organizados e, nesse sentido, parte-se do entendimento de que o que é bom para o mercado é bom para a educação (FREITAS, 2011).

Em última instância este processo de avaliação reforça a desvalorização dos professores que atuam em realidades educacionais que apresentam características sociais (pobreza, violência, dificuldade de acessar os instrumentos culturais) nas quais os docentes são incapazes de intervir (GAMA, 2002).

Cabe mencionar, a propósito de questionamento, uma alegoria proposta por Oliveira e Araújo (2005), em que os autores comparam de forma metafórica, a qualidade na produção de uma mercadoria – a caneta – e a mesma qualidade na oferta de ensino. Uma caneta de qualidade até pode ser produzida a baixos custos, o que resulta muito diferente no caso da educação, pois a qualidade de ensino depende de massivos investimentos.

A preocupação que reside nestas proposições é a de que elas minam o ato educativo como ato de solidariedade, razão pela qual, ainda de acordo com os mesmos autores, a escola não pode incorporar os princípios do mercado, até mesmo porque, no mercado há ganhadores e perdedores, princípio esse que deveria ser evitado na educação.

### 3 | CONSIDERAÇÕES SOBRE OS LIMITES E POSSIBILIDADES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

O conceito de avaliação pode ser tomado, no seu sentido mais estrito, como “a exigência de um acompanhamento e de um controle, seja da alocação e da otimização de recursos, seja da prossecução, do alcance, da colimação dos fins propostos” (NETTO, 2003, p. 16).

Em se tratando das avaliações educacionais realizadas em larga escala, estas normalmente trazem como objetivo e foco principal a mensuração da qualidade de ensino no interior das instituições, das redes municipal e estadual de ensino, e em nível nacional, gerando expectativas para a solução de problemas enfrentados historicamente e cujas origens se encontram em outras instâncias de desenvolvimento do país. Zanardini (2012), porém, alerta para outros objetivos dos sistemas de avaliação:

A avaliação educacional realizada por meio de testes padronizados em larga escala, consubstanciada na lógica da racionalidade econômica, se mostra como um importante mecanismo de controle social, por determinar os padrões mínimos de eficiência educacional ‘capazes’ de incrementar a produtividade dos pobres (ZANARDINI, 2012, p. 101).

Nessa perspectiva, a educação eficiente desponta como uma conquista a “ser realizada pela escola”, no que tange ao aspecto quantitativo. A educação considerada eficiente é aquela valorada pela meritocracia, na qual os resultados são divulgados para acesso de toda a sociedade. Por este princípio, “independente do rendimento obtido pelos alunos, essa educação medida cumpre bem o seu papel de conformadora frente às desigualdades sociais, às quais se presta como justificativa” (ZANARDINI, 2012, p. 2).

Ainda de acordo com Zanardini (2012), a avaliação escolar meritocrática tem como papel principal servir de instrumento de conformação, pois, os desempregados, ou os que trabalham de modo informal, acabam por compreender que estão nesta situação por não possuírem a qualificação adequada às exigências do mercado de trabalho. Neste sentido, ocorre a culpabilização do sujeito pela situação de pobreza em que vive.

A educação eficiente, como promotora de mobilidade social, atua em dois sentidos:

[...] por um lado é veiculada a ideia de que por meio de uma educação de qualidade seria possível aos pobres saírem de sua pobreza e, por outro, uma educação considerada ineficaz, precária em seus resultados avaliativos, não forneceria condições ao pobre para a superação do seu estado (ZANARDINI, 2012, p. 105).

Segundo a perspectiva neoliberal, os processos de escolarização são determinantes na superação das desigualdades. Desse modo, a baixa escolaridade é compreendida como responsável pela desigualdade de renda, tornando-se um

obstáculo para o desenvolvimento econômico e social (XAVIER; DEITOS, 2006).

Ao compreender o aparelho educacional como uma parte isolada da sociedade, tende-se a analisar também as avaliações em larga escala isoladas do processo escolar. Com isso, corre-se o risco de compreender a educação na sua perspectiva conservadora, na forma de controle social, em prejuízo ao seu papel inovador. Acaba-se por considerar que a sociedade não necessita de grandes mudanças. “Nesse contexto, o papel da escola será preservar o tipo de sociedade prevalecente (os padrões dominantes) e garantir-lhes cada vez maior eficiência e produtividade” (SAVIANI, 1978, p. 57).

No que se refere aos resultados educacionais oriundos de instrumentos avaliativos em larga escala, os baixos escores tendem a justificar a pobreza de um contingente populacional. Assim, a pobreza deixa de ser considerada fruto das relações produtivas e passa a ser fruto dos baixos escores da educação escolar. “Neste sentido, os sujeitos do processo educacional são incitados a aceitar como foco de luta a melhora dos escores avaliativos e não a mudança radical na forma de produzir e repartir o produzido no bojo do capitalismo” (ZANARDINI, 2012, p. 106).

Embora a escola tenha cumprido historicamente as funções determinadas pela classe social dominante, os trabalhadores têm conseguido conquistar espaços de mediação, nos quais de alguma forma, os anseios da classe trabalhadora são atendidos, tendo em vista os momentos em que a escola promove reflexões, resistência e a superação de problemas e conflitos sociais.

Ainda que se reconheça que nem todo o trabalho realizado na escola seja transformador, não se pode ignorar que a escola tem sido palco de manifestações que atendem prioritariamente aos interesses da classe trabalhadora. Mostra disso são as greves, as ocupações das escolas (que marcaram de forma muito atípica o calendário escolar do ano letivo de 2016 no estado do Paraná) ou ainda, as situações nas quais os professores orientados por uma concepção teórica transformadora fazem de suas aulas verdadeiros momentos de conscientização social e formação política.

Saviani (1978) reforça que da forma como a escola está organizada, acaba exercendo funções que refletem a atual organização social, de modo que aparentemente não se possam vislumbrar transformações por meio da educação escolar. Assim, “é preciso, pois, encarar a educação para além das suas fronteiras, situando-a no seio da prática social global e procurando compreendê-las ali onde aparece como categoria mediadora” (SAVIANI, 1978, p. 59).

Nessa direção, faz-se necessário compreender que o atraso nacional diagnosticado por uma argumentação ideológica dissimuladora, só vem mostrar que a atual política educacional é eficiente no que concerne a revelar as desigualdades e a miséria social do nosso país, embora seja considerada ineficiente quando são considerados os resultados obtidos por escolas, professores e alunos nos exames de avaliação em larga escala.



A sua eficiência, portanto, limita-se à sua função ideológica, ou seja, acaba justificando (como sempre o fez o liberalismo), o mau desempenho, pela ausência ou má qualidade da educação. Essa dissimulação das causas reais dos problemas só faz agravá-los. Concentram-se os esforços sociais na área da educação, quando ela, na ausência de mudanças estruturais, é incapaz de operar transformações que possam atender às efetivas necessidades educacionais e culturais do país, promotoras da emancipação humana (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 83).

Ao traçar algumas análises a respeito da forma como a educação brasileira tem sido avaliada, em seus diversos âmbitos, percebe-se que há muitas lacunas na tentativa de corrigir as defasagens existentes neste processo, verificadas pelos índices avaliativos. Neste viés, acabam se acentuando as diferenças e reforçando os graus de comparação entre um e outro sujeito, entre uma e outra instituição de ensino, quando o principal objetivo deveria ser o repensar de estratégias para a oferta de igualdade de condições para que todos os sujeitos envolvidos neste processo pudessem de fato aprender, não somente pensadas do ponto de partida, mas no decorrer de todo o processo.

Desta forma, cabe reconhecer que ainda há muitos desafios que o sistema educacional brasileiro terá que enfrentar para que possamos chegar a níveis de aprendizagem satisfatórios, em que a responsabilidade pelos resultados das avaliações não seja atribuída a sujeitos isolados, e sim a todo um processo visto enquanto prática social, em que os sujeitos possam se ver como parte integrante deste processo.

#### **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo deste texto buscamos tecer algumas considerações acerca das concepções e origens das avaliações da Educação Básica no Brasil, as quais são realizadas em larga escala, identificando os objetivos presentes nos discursos oficiais, refletindo sobre a forma como tais avaliações vêm sendo realizadas e a que propósitos têm atendido.

De forma contrária ao que vem sendo imposto pelas políticas públicas de avaliação da Educação Básica, os profissionais que atuam em algumas escolas resistem e insistem em adotar práticas avaliativas que estão em consonância com outro prisma, ou seja, o de avaliar os alunos sob uma concepção e orientação teórica e metodológica fundamentadas na perspectiva da superação da sociedade marcada pela cisão de classes.

Essas experiências avaliativas que destoam das orientações que são produzidas para atender à lógica do Estado neoliberal são ainda pouco conhecidas e merecem ser investigadas. O desafio de estudar e dar visibilidade às práticas pedagógicas dos profissionais da educação que se comprometem em fazer a diferença no trabalho escolar está lançado e constitui um compromisso das autoras deste artigo em

contribuir nessa tarefa em trabalhos futuros.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, L. M; AMARAL, N. C. Avaliação da educação: por um sistema nacional. **Retratos da Escola**, v. 7, n. 12, p. 27-47, 2013.

AUGUSTO, M. H. Políticas de Resultado e o Trabalho Docente em Minas Gerais nos últimos dez anos. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v.2, n.2, p. 436-457. Jul./Dez. 2012.

BONAMINO, A.; SOUZA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP. **SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica (2018)**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em 11/04/2019.

CANAU, V. M; LELIS, I. A. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In: CANAU, V. M (Org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1999. p. 56-72.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

FERRÃO, M. E. *et. al.* O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v.18, n.1/2, p. 111-130, jan./dez. 2001. Disponível em: <[http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/rev\\_inf/vol18\\_n1e2\\_2001/vol18\\_n1e2\\_2001\\_7artigo\\_111\\_130.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/rev_inf/vol18_n1e2_2001/vol18_n1e2_2001_7artigo_111_130.pdf)> Acesso em: 22/11/2016.

FREITAS, L. C. Responsabilização, Meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?" In: **SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3**; Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, fev. 2011, p. 1-35. Disponível em: <<https://xa.yimg.com/kq/groups/13407446/523410334/name/TEcto+CEDES+Final.docx>>. Acesso: 21/02/2015.

GAMA, Z. Avaliação do desempenho dos alunos no Programa Nova Escola/RJ: Competências, habilidades e exclusão social. **Revista Teias**, ano 3, n. 6, p. 1-14, jul/dez 2002. Disponível em: <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23928/16901>> Acesso em: 21/08/2014.

\_\_\_\_\_. Avaliação Educacional: para além da unilateralidade objetivista/subjetivista. **Revista Estudos de Avaliação Educacional**. v. 20, n. 43, p.187-200, mai/ago 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1488/1488.pdf>>. Acesso em: 22/01/2015.

HARVEY, D. **A Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

LUSTOSA, I. N. **O “Prêmio Professor Alfabetizador” como política de remuneração meritocrática**: o que pensam os professores, gestores educacionais e dirigentes sindicais. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Piauí. 2013. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/IreneLustosaDISSERTA.pdf>> Acessado em: 22/09/2014.

NETTO, J. P. O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: NOGUEIRA, F. M. G. e RIZZOTTO, M. L. F. (Orgs.) **Estado e Políticas Sociais**: Brasil – Paraná. Cascavel: Edunioeste, 2003. p. 11-28.

OLIVEIRA, R. P; ARAÚJO; G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação? **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-24, Jan/Fev/Mar/Abr 2005. Disponível em: <[http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/pdfs/est1\\_37.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/pdfs/est1_37.pdf)> Acesso: 21/08/2014.

PORTAL FEE – Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul. **Alfabetização:** média gaúcha supera a nacional. Publicado em 10/10/16. Disponível em: <<http://www.fee.rs.gov.br/noticias/alfabetizacao-media-gaucha-supera-nacional/>>. Acesso em: 27/02/2017.

SAVIANI, D. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. In: **Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo: Ano I, n. 7, p. 9-13, 1984.

RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano:** Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

XAVIER, M. E. S. P; DEITOS, R. A. Estado e política educacional no Brasil. In: DEITOS, R. A. e RODRIGUES, R. M. (Orgs); *et al.* **Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais**. Cascavel, PR: Edunioeste: CAPES: Unioeste/GPPS/Unicamp/FE/PRAESA/HISTEDBR/LAPPLANE, 2006, p. 67-86.

ZANARDINI, J. B. A educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza. In: **Germinal: marxismo e educação em debate**, v.4, n.2, p. 100-109. 2012.

\_\_\_\_\_. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91269>> Acesso em: 22/08/2014.

## AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – UMA TRAMA EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO

**Luciana Cordeiro Limeira**

Universidade Católica de Brasília (UCB)

Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação  
e Desenvolvimento (CeIED)

Secretaria de Estado de Educação do Distrito  
Federal (SEEDF)

Brasília – Distrito Federal

**RESUMO:** A avaliação institucional se faz cada vez mais presente no cotidiano escolar, resultante de ações propostas pelas políticas públicas educacionais, em Brasília. Essa modalidade de avaliação destina-se à autoanálise de instituições, como por exemplo a escola e o sistema educacional, suas políticas e projetos, focalizando em seus processos, sujeitos envolvidos, recursos disponíveis e resultados observados. Dessa forma, a avaliação institucional agrega tanto a avaliação interna, constituída pela avaliação de aprendizagem e avaliação escolar, quanto a externa ou em larga escala, proposta em âmbito estadual ou nacional. Atualmente, as políticas públicas de educação são desenhadas a partir dos dados levantados pelas avaliações externas, considerando o desempenho apresentado pelos estudantes. No entanto, há pouca clareza por parte dos atores internos, dos sujeitos atuantes nas escolas, sobre a utilização desses dados na dinâmica escolar. O artigo em

tela resulta de um recorte teórico-metodológico da dissertação de mestrado desenvolvida pela autora e apresentado no VII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste - 2012, promovido pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação-ANPAE. Tem como objetivo apresentar o esboço da pesquisa realizada e algumas das constatações observadas nas conclusões do trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** avaliação institucional, projeto político-pedagógico, políticas públicas.

### INSTITUTIONAL EVALUATION AND POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT- A INTERLACING IN PERMANENT CONSTRUCTION

**ABSTRACT:** Institutional evaluation is increasingly present in school daily life, resulting from actions proposed by public educational policies in Brasilia. This modality of evaluation is aimed at the self-analysis of institutions, such as the school and the educational system, its policies and projects, focusing on its processes, subjects involved, available resources and observed results. Thus, the institutional evaluation aggregates both the internal evaluation, constituted by the evaluation of learning and school evaluation, and the external or large-

scale evaluation, proposed at the state or national level. Currently, the public education policies are drawn from the data collected by the external evaluations, considering the performance presented by the students. However, there is little clarity on the part of the internal actors, of the subjects acting in the schools, on the use of these data in the school dynamics. This article results from a theoretical-methodological clipping of the master's dissertation developed by the author and presented at the VII Regional Seminar on Education Policy and Administration of the Northeast - 2012, promoted by the National Association of Education Policy and Administration (Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE). This article aims to present the outline of the research carried out and some of the findings observed in the conclusion of the study.

**KEYWORDS:** institutional evaluation, political-pedagogical project, public policies.

## 1 | INTRODUÇÃO

A avaliação é um tema que se destaca cada vez mais nas políticas públicas de educação como parte de um conjunto de ações destinadas a melhorar a qualidade do ensino público ofertado em todo o país. Seguindo essa tendência, diferentes gestores públicos do Distrito Federal têm implementado como políticas públicas de educação a aplicação de avaliações externas, em âmbito distrital, estimulando, concomitantemente, a avaliação institucional nas escolas.

Nos processos democráticos de gestão escolar, os momentos de avaliação e reflexão das ações desenvolvidas pelas Equipes Gestoras, seu corpo docente e de funcionários e, também, da comunidade atendida devem fazer parte da rotina escolar. Por meio de uma ampla reflexão sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e sua funcionalidade, considerando fragilidades, potencialidades e necessidades, a prática da Avaliação Institucional já deveria ser uma realidade vivenciada em seu cotidiano. No entanto, este fato ainda não se verifica nas escolas como uma prática contínua, uma ação espontânea, independente do estabelecimento de datas em calendário escolar.

O que se observa é que os resultados obtidos nessas avaliações, quando documentados através de relatórios e discutidos pelas equipes que compõem as escolas, dificilmente são divulgados ou geram ações relacionadas às suas constatações. Isto frustra as expectativas e percepções que os envolvidos no processo têm dessas avaliações e de seus objetivos assim como da escola e de suas funções.

Tendo em vista que a própria dinâmica do PPP requer que as ações previstas para a escola sejam revistas, refletidas e redefinidas, algumas questões de grande relevância direcionaram o estudo em tela: 1) Qual o lugar que a avaliação institucional ocupa no projeto político-pedagógico da escola? 2) O que a escola (gestores, professores, funcionários, alunos e pais) sabe sobre avaliação institucional (interna e

externa)? 3) Como a escola emprega sua autonomia na análise e utilização dos dados já existentes dessas avaliações para buscar soluções aos desafios apresentados? 4) De que forma a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) monitora as ações desenvolvidas pelas escolas, a partir dos dados levantados pelas avaliações externas, de modo a oferecer o suporte técnico-pedagógico para melhoria do desempenho?

Diante dessas questões foram formulados os objetivos da pesquisa. Como objetivo geral buscou-se analisar de que forma a avaliação institucional (interna e externa), como parte de uma política pública educacional de gestão de desempenho, está presente no cotidiano escolar e como se dá a utilização de seus resultados/dados na permanente construção e condução do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas pesquisadas. Como objetivos específicos intentou-se: a) analisar como a avaliação institucional está presente no cotidiano escolar identificando seus instrumentos, formas de divulgação dos resultados e utilização de seus dados na permanente construção do PPP; b) identificar o modelo de monitoramento desenvolvido pela SEEDF, nas escolas, no sentido de orientá-las a fazer uso dos dados fornecidos pelas avaliações institucionais; c) identificar o que os representantes do conselho escolar sabem sobre a avaliação institucional e o projeto político-pedagógico de sua escola.

Diante do desafio de alcançar os objetivos propostos para atingir o objetivo central desse trabalho, era necessário recorrer a uma literatura condizente com o tema, atualizada e pertinente aos aspectos qualitativos que uma avaliação institucional precisa comportar.

## 2 | REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1 Avaliação em questão

A avaliação escolar, para Méndez (2007), Esteban (2003), Fernandes (2003), Hoffman (2001), constitui-se do ato de conhecer, averiguar o que os alunos já sabem, o que aprenderam e o que ainda falta conhecer sobre determinado conhecimento. Essa ação caracteriza-se por um processo formativo de avaliação que surge da interação dos sujeitos com o mundo.

Méndez elucida que por meio da avaliação também adquirimos conhecimento. A avaliação deve ser entendida como uma atividade crítica com o fim de promover a aprendizagem tanto do aluno como do professor.

O professor aprende para conhecer e para melhorar a prática docente em sua complexidade, bem como para colaborar na aprendizagem do aluno, conhecendo as dificuldades que deve superar, o modo de resolvê-las e as estratégias que coloca em funcionamento (MÉNDEZ, 2007, p. 14).

O autor também chama a atenção ao fato que a avaliação somente aplicada



ao final de um determinado período ou conteúdo trabalhado limita a oportunidade de aprendizagem do aluno. É no decorrer desse período que os equívocos de aprendizagem podem ser corrigidos e novas aprendizagens vêm a ser construídas.

A avaliação é o instrumento adequado para orientar o professor na correção desses desvios. Quando somente aplicada ao final de períodos, muitas vezes longos de um para o outro, chega tarde demais e passa a ter características classificatórias, dado o sentido que esta tem de qualificar o que os alunos apresentaram.

Fernandes (2003) recorre a Bourdieu para explicar, através do conceito de *habitus*, essa prática avaliativa frequentemente utilizada pelos professores

O *habitus* incorporado pelos professores traz em si, ainda, um modelo tradicional de uma pedagogia fundamentada no acerto e erro, na aprovação ou na reprovação, portanto num conceito de avaliação que se norteia por valorizar aquilo que não se aprendeu ainda e não o que já foi aprendido pelos alunos (FERNANDES, 2003, p. 95).

Tais práticas avaliativas reproduzem o modo de pensar e de agir da escola como um todo. Para que as mudanças nos processos avaliativos venham a ocorrer é preciso mobilizar professores e gestores a repensar suas práticas, a estrutura organizacional da escola e do trabalho pedagógico que esta desenvolve. É preciso mudar o foco do que não se sabe para o que já foi aprendido, do que é feito pelo professor e o que precisa mudar para que se aprenda melhor.

A concepção do ato de avaliar vai além do ato de mensurar o conhecimento adquirido pelos alunos. Para Esteban (2003), tal processo envolve também a ação desenvolvida pelo professor para que a aprendizagem se dê. A avaliação deve ser concebida “como prática de investigação” sem dar prioridade ao resultado ou ao processo (ESTEBAN, 2003, p. 90).

A avaliação deve abrir o leque para as muitas possibilidades existentes na construção do conhecimento. O erro deve denotar um dos caminhos traçados pelo aluno para o alcance dos resultados esperados e não, como uma incapacidade de resolução.

De um modo mais amplo, sem o intuito de culpabilizar o professor pelos maus resultados encontrados, a avaliação deve questionar qual a relação existente entre ensino oferecido e a aprendizagem verificada. Esta deve constituir-se de uma reflexão contínua promovida pela interação dos sujeitos nos mais diversos espaços onde convivem.

Hoffmann (2001) esclarece que nesse processo os sujeitos exercem influência uns sobre os outros pelo modo de pensar, analisar e julgar seus atos em relação a si e aos outros. Reforça também o papel da avaliação como o ato de repensar as práticas pedagógicas a partir das informações por ela apresentadas e por manter um constante diálogo entre as “intervenções dos docentes e dos educandos” (HOFFMANN, 2001, p. 9).

A diversificação dos instrumentos avaliativos tem uma função estratégica na

coleta de um maior número e variedade de informações sobre o trabalho docente e os percursos de aprendizagens. (...) Desta maneira, restringir a avaliação ao produto e a um instrumento é desperdiçar uma diversidade, no mínimo, de informações do processo que são úteis ao entendimento do fenômeno educativo e à tomada de decisão para as mudanças necessárias (HOFFMANN, 2001, p. 14).

Tal diversidade avaliativa vem atender às várias formas de se analisar a educação em seus processos, sejam eles amplos ou restritos como a avaliação de aprendizagem, de currículo, de projetos e programas. Assim, a avaliação educacional diferencia-se da institucional pelos processos e finalidades a que servem.

[Avaliação educacional] refere-se à avaliação da aprendizagem ou do desempenho de alunos (ou de profissionais) e à avaliação de currículos, concentrando-se no processo de ensino-aprendizagem e nos fatores que interferem em seu desenvolvimento. Já a avaliação institucional, por sua vez, destina-se à avaliação de instituições (como a escola e o sistema educacional), políticas e projetos, tendo atenção centralizada em processos, relações, decisões e resultados das ações de uma instituição ou do sistema educacional como um todo. Nesse sentido, para ser completa, a avaliação institucional contempla e incorpora os resultados da avaliação educacional (FERNANDES; BELLONI, 2001, p.20 *apud* MORAES; SILVA, sd., p. 2).

A avaliação da aprendizagem é voltada para o acompanhamento do desenvolvimento global dos estudantes, com caráter fundamentalmente formativo, considerando-se os diversos aspectos da aprendizagem (cognitivo, social, afetivo, psicomotor, entre outros) num contexto de permanente transformação social.

Já a avaliação institucional, que também apresenta caráter formativo, “*está voltada para compreender a escola ou o sistema educacional como espaço vivo, integrado por sujeitos ativos e participantes, na busca de transformação de si próprios e da sociedade*” (RIO DE JANEIRO, 2011, p.13).

Dessa forma, os processos avaliativos presentes nas escolas constituem uma complexa ação dos docentes. Envolvem, ao mesmo tempo, as aprendizagens dos alunos, assim como os processos de ensino necessários para que elas se desenvolvam. Ao compreender diferentes atores nesses processos, a avaliação envolve também uma diversidade de interesses, concepções e valores que orientam e, muitas vezes, criam empecilhos na sua aplicação.

A avaliação constitui-se na cotidianidade da prática docente e garante que a aprendizagem se efetive. Ela não está como muitos pensam, para dar fim como resultado da aprendizagem, selecionando e classificando os mais aptos dos menos capazes.

Para Freitas (2009), os professores não podem ignorar a existência de um projeto político-pedagógico da escola que orienta os caminhos e o que se deseja alcançar no trabalho coletivo da escola. O autor esclarece ainda que

As escolas não devem se opor à avaliação de seu trabalho. Cabe-lhes aceitar a prestação pública de contas daquilo que fazem em área tão importante para a sociedade. Os pactos de qualidade que firmam internamente devem produzir resultados que se tornem visíveis externamente e que permitam algum controle

Quando os processos avaliativos então se ampliam para o ato de ensinar, para as ações desenvolvidas pela escola no intuito de atender a uma comunidade que busca uma educação de qualidade e, também do sistema como está gerindo tais escolas, os professores passam a ser objeto de avaliação. Surgem, então, as resistências. Sordi e Lüdke (2009) trazem uma importante contribuição acerca desse assunto.

A avaliação vem ganhando centralidade na cena política e os espaços de sua interferência têm sido ampliados de modo marcante, ultrapassando o âmbito da aprendizagem dos alunos. Por tratar-se de campo fortemente atravessado por interesses, diante dos quais posturas ingênuas não podem ser aceitas, compete aos profissionais da educação desenvolverem alguma *expertise* para lidar com a avaliação (p. 316).

Esclarecem ainda que constitui um grande desafio para o trabalho dos professores vivenciar diferentes formas de avaliação dos alunos e do seu próprio trabalho desenvolvendo uma relação mais madura, inclusive com os que são designados a fazê-lo com os professores.

As autoras também ressaltam que os professores, quando se veem surpreendidos por políticas públicas que usam a avaliação como recurso de gestão, reagem aos dados, ou se recusando a participar ativamente do processo, ou culpabilizando terceiros, passando a estes a responsabilidade quanto aos maus resultados. Desperdiçam a possibilidade de pensar em ações que superem os problemas detectados. As mudanças, nesse sentido, vêm carregadas de resistências.

## 2.2 A avaliação institucional

A avaliação institucional constitui um processo permanente por sua característica pedagógica e participativa e que vem a constituir uma cultura de avaliação nas instituições (BALZAN; SOBRINHO, 2000).

Muito além das práticas avaliativas pontuais e fragmentadas, a avaliação institucional consiste num empreendimento sistemático que busca a compreensão global da Universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões (BALZAN; SOBRINHO, 2000, p. 9).

A avaliação institucional, diferentemente da avaliação individual das aprendizagens dos estudantes, apresenta uma amplitude bem maior porque busca compreender como se processam as relações e as estruturas que compõem a instituição escolar.

A avaliação institucional não é instrumento de medida de atividades de indivíduos isolados, nem de trabalhos descolados de seus meios de produção; não é mecanismo para exposição pública de fragilidades ou ineficiência de profissionais individualizados. A avaliação institucional deve ser promovida como um processo de caráter essencialmente pedagógico (SOBRINHO, 2000, p.61).

As políticas públicas de educação no Brasil, impulsionadas pelos programas

financiados por organismos internacionais que definem diretrizes para políticas e programas em vários países do mundo, têm adotando tais processos de avaliação e sendo estimuladas a desenvolver a prática da avaliação institucional.

A agenda traçada pelo Banco Mundial, por exemplo, inclui, dentre outras diretrizes, a busca do uso mais racional dos recursos, estipulando que um fator primordial para isso seria a autonomia das instituições educacionais; recomenda que se dê especial atenção aos resultados, enfatizando a necessidade de que se implementem sistemas de avaliação; reforça a ideia de busca da eficiência e maior articulação entre os setores públicos e privados, tendo em vista ampliar a oferta em educação (MARINHO, s/d, p. 56).

Seguindo essa tendência e em conformidade com as orientações dadas por esses programas, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB) – Decreto 6.069/07. Seu objetivo é verificar o cumprimento das metas estabelecidas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, cujo um dos eixos é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação – MEC (INEP-MEC).

Com a implementação dessas políticas, a avaliação institucional passou a fazer parte do cotidiano escolar. Ao mobilizar cada vez mais esforços de professores e gestores em apresentar melhores resultados, tem como um dos objetivos proporcionar à sociedade um diagnóstico da educação brasileira e, a partir dele, buscar melhorias e oferecer uma educação de qualidade.

(...) a avaliação institucional baseia-se em um processo que leva a instituição a se conhecer com profundidade revelando causas e apontando indicadores que norteiam o trabalho pedagógico. Para o autor, “a avaliação é um mecanismo que acompanha a implantação e viabiliza a correção dos rumos de um certo modelo de escola, de um certo projeto político-pedagógico”. E complementa que é impossível gerenciar uma instituição séria como é a escola, que deve primar pela qualidade, competência, justiça e responsabilidade, sem, contudo, ter em mãos “um conjunto de informações” precisas e fidedignas, que subsidiem as tomadas de decisão, não só do gestor mais de toda comunidade educativa (BARRETO, 2009, p.34, apud GADOTTI, 2000).

A avaliação institucional deve servir como um espaço privilegiado para a localização e reconhecimento de problemas, reflexão e busca de soluções (FREITAS, 2009). Adverte, no entanto, que a escola não deve deixar de buscar do poder público o cumprimento de suas responsabilidades.

Assim, pensar em avaliação institucional implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas. Implica recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico e, responsabilmente, refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões em nível de sala de aula, junto aos estudantes (FREITAS, 2009, p. 35).

Conforme o autor, a escola precisa rever suas práticas avaliativas no intuito de não hierarquizar os conhecimentos trabalhados nem segregar os alunos pelos resultados que alcançam. Há que se rever como produtora de conhecimentos e em consequência, suas práticas também precisam ser avaliadas.

Nesse sentido, a aprendizagem da avaliação institucional inclui o saber

posicionar-se, fruto de contínuas experiências de participação em momentos coletivos entre todos os envolvidos no processo de ensino: professores, gestores, funcionários, estudantes e comunidade escolar. Também, da possibilidade de adesão e efetiva participação dos professores numa análise mais aprofundada sobre o trabalho da escola, o estabelecimento de metas e o planejamento de ações para a superação de desafios. Para que isto se dê, falta aos professores o necessário conhecimento do PPP de sua escola e o reconhecimento da importância de sua permanente construção e avaliação coletiva.

### 3 | PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM AÇÃO

Entre uma pluralidade de propostas voltadas para a organização e funcionamento da escola pública, (...) situa-se uma proposta nacional, que incentiva a escola a traçar seu próprio caminho educativo, conhecida como “Projeto Político-Pedagógico”. A proposta foi incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no inciso I do artigo 13 (FONSECA, 2003, p. 306).

Em sua importante contribuição sobre o conceito de Projeto Político-Pedagógico, Veiga (2008) esclarece que este se constitui como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. Nela, as noções de qualidade, igualdade, liberdade, gestão democrática, entre outras, são alguns dos princípios que aparecem como ponto de partida para a sua construção.

Ao se constituir em processo democrático, o projeto político-pedagógico preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 2008, p.13).

Souza (2002), ao tratar sobre a funcionalidade do PPP, acrescenta que este constitui um instrumento tanto de luta contra a fragmentação do trabalho pedagógico da escola, quanto de fortalecedor de sua autonomia. Quando o Estado delega às instituições de ensino a tarefa de produzir e executar um projeto pedagógico, em conformidade com normas estabelecidas a todo o sistema de ensino, aponta o caminho para a construção da autonomia destas por meio da gestão democrática.

A autonomia das escolas resulta da dinamicidade conferida em seu cotidiano, no estabelecimento de rotinas e de regras próprias criadas para, em comum acordo com as já existentes, dar o devido atendimento e respostas à comunidade que serve. A autonomia existente nas escolas é o diferencial que as faz se organizar e agir de modo próprio, singular e isto passa a ser reconhecido pela sociedade (NEVES, 2008).

A autonomia da escola é, pois, um exercício de democratização de um espaço público: é delegar ao diretor e aos demais agentes pedagógicos a possibilidade

de dar respostas ao cidadão (aluno e responsável) a quem servem, em vez de encaminhá-lo para órgãos centrais distantes onde ele não é conhecido e, muitas vezes, sequer atendido (NEVES, 2008, p.99).

A avaliação institucional, deve ser o instrumento de autoavaliação das escolas para que estas reconduzam os processos educativos que desenvolvem de forma consciente, condizente com seu PPP e em atendimento às demandas de sua comunidade escolar. Por melhor que seja uma avaliação, se ela não for validada, sentida e vivida, pelos profissionais envolvidos poderá ser prejudicial ao processo como um todo.

#### 4 | METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa realizada foi direcionada pela metodologia da pesquisa qualitativa, que por se tratar de um método de analisar e interpretar fenômenos sociais, caracteriza-se por descrever o comportamento humano em toda a sua complexidade. Dessa forma proporciona uma análise mais detalhada sobre os fenômenos estudados constituídos das investigações, atitudes, hábitos cotidianos e tendências comportamentais dos sujeitos e grupos. Sua finalidade é construir uma teoria que explique ou possibilite a compreensão de um fenômeno social em um dado local e momento histórico.

Nessa perspectiva, é necessária uma aproximação do pesquisador através de um contato direto e prolongado com o ambiente ou situação investigada (LÜDKE; ANDRÉ, 1999). Assim, os resultados obtidos estarão relacionados ao perfil do pesquisador que deverá utilizar-se da sensibilidade e intuição para melhor interpretar os dados coletados e as situações observadas, precisa usar de imparcialidade e não interferir nas contribuições dadas pelos entrevistados.

Na pesquisa qualitativa, a coleta de dados é feita a partir de diversos instrumentos, dentre eles, o próprio pesquisador. Os dados resultantes do pesquisador constituem-se em material reproduzido por palavras e descrições onde a subjetividade deste desempenha importante papel para uma análise mais aprofundada em sua investigação. Rey (2005) esclarece que o indivíduo, em sua condição social, caracteriza a subjetividade social como parte de sistemas de relações constituídos a partir de sistemas de significação e sentido subjetivo. O autor também destaca o caráter interativo das relações pesquisador-pesquisado em pesquisa qualitativa, como dimensão essencial na produção de conhecimentos no estudo dos fenômenos humanos.

A partir da entrevista com membros dos conselhos escolares, da observação das coordenações coletivas e da análise do Projeto Político-Pedagógico das escolas selecionadas foi possível a realização de um trabalho de Pesquisa Qualitativa do tipo Etnográfica.

Por ser baseada na observação *in loco*, visando à interpretação de aspectos



subjetivos de uma dada realidade social, a pesquisa etnográfica traz contribuições importantes para a pesquisa e estudo de temas referentes à diversidade social. A utilização de técnicas e procedimentos não segue padrões rígidos e definidos, o senso do pesquisador, guiado pelo contexto social da pesquisa dá a direção do trabalho.

Para Gaskell (2000), somando-se à observação, o uso da entrevista, em pesquisa qualitativa, tem como objetivo mapear e compreender assuntos referentes à vida dos respondentes possibilitando aos pesquisadores a introdução de esquemas interpretativos promovendo, de forma mais abstrata, a compreensão das narrativas em torno de conceitos.

Assim, com a pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, pode-se, além do levantamento, análise e comparação de dados, evidenciar as impressões quanto à valorização dos conhecimentos do grupo e da construção de novos conhecimentos necessários ao alcance dos objetivos propostos para as instituições pesquisadas.

## 5 | O LOCUS DE APLICAÇÃO DA PESQUISA

A seleção de escolas para a realização da pesquisa partiu da análise dos resultados apresentados pelas avaliações externas, diagnosticadas pelo MEC/INEP que constituem o IDEB dos anos 2009, 2007 e 2005. Como critério de análise, buscou-se as escolas com maior crescimento nos índices, em relação a si próprias nos dados da medição anterior. Foram selecionadas duas escolas com características semelhantes quanto ao crescimento no índice, mas que se diferenciam quanto à estrutura física e de funcionamento componentes de uma mesma Coordenação Regional de Ensino (CRE) em Brasília.

A escola 1 obteve o maior crescimento no índice em relação a si própria e em relação às demais escolas da CRE que está vinculada. No entanto, a pontuação obtida não representa as maiores pontuações do DF. A escola 2, seguindo esse critério, também apresentou um grande desempenho em relação a si própria, assemelhando-se a algumas escolas do DF na pontuação obtida, conforme mostram as tabelas abaixo:

IDEB OBSERVADO			METAS PROJETADAS		
2005	2007	2009	2007	2009	2011
5,0	4,5	6,2	5,0	5,3	5,7

Quadro 1 - Escola 1

<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/> acesso em 16/04/2011

IDEB OBSERVADO	METAS PROJETADAS
----------------	------------------

2005	2007	2009	2007	2009	2011
4,5	4,7	6,3	4,6	4,9	5,3

Quadro 2 - Escola 2

<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/> acesso em 16/04/2011

Buscou-se, assim, identificar em que essas escolas se assemelham e em que se diferenciam em sua relação com as avaliações institucionais e a permanente construção e condução de seu PPP. Para isto, o trabalho de levantamento de dados foi realizado no 2º semestre de 2011, ano previsto para a realização de nova avaliação externa.

## 6 | CONCLUSÕES DA PESQUISA

Após análise dos dados levantados no projeto político-pedagógico das escolas, nas observações das coordenações coletivas e das entrevistas realizadas com os membros dos conselhos escolares, constatou-se que ainda há um grande desconhecimento por parte dos atores envolvidos no trabalho escolar em relação às avaliações institucionais tanto internas quanto externas. Nesse contexto, verificou-se que as escolas pouco se remetem às avaliações externas quando buscam autoavaliar-se.

- A avaliação externa é mencionada quando a escola precisa se autoafirmar diante de alguma situação externa, por exemplo, o reconhecimento público pelo trabalho que desenvolve, procura por vagas na escola pela comunidade, ações do governo como a devolução de supervisores pedagógicos e administrativos cujas justificativas se caracterizam por ser motivos econômicos, de redução de gastos públicos.
- A avaliação interna, conforme orientada pelas políticas públicas, ainda está distante da prática cotidiana de autoavaliação escolar:
  - Demanda muito tempo de preparação, aplicação e retorno aos diversos segmentos;
  - É pouco considerada dentro das diversas tarefas que a escola tem que realizar.
    - As coordenações coletivas são usadas para diversos encaminhamentos já conhecidos e realizados pela escola:
  - Os pontos discutidos estão, na maioria das vezes, relacionados às práticas corriqueiras (festas, reuniões de pais, alunos com problemas, dificuldades encontradas no trabalho);
  - Nem sempre os assuntos abordados em reunião, seus apontamentos, são feitos da mesma forma de quando em pequenos grupos ou em conversas informais;
  - Nas falas dos atores internos das escolas, a responsabilidade pelos pro-

blemas apresentados ou discutidos, pouco aparecem relacionadas à prática dos professores ou gestores.

- A demanda de trabalho nas escolas (gestores, supervisores, coordenadores e professores) sobrecarrega a equipe gestora quando esta é chamada a fazer algo além do previsto em seu dia a dia:
  - Reuniões imprevistas;
  - Envio de documentos solicitados com prazo curto para entrega (muitas vezes com informações já enviadas para outros setores como as Coordenações Regionais de Ensino (CRE) e setores centrais como a própria SEEDF). Isto ocorre pela falta de um sistema que forneça esses dados, já existentes, de um setor para outro;
  - Constante substituição de professores;
  - Atendimentos aos pais (emergenciais ou agendados) – muitos pais se omitem da responsabilidade que têm em relação aos estudos dos filhos;
  - Condução e resolução de ações em relação ao Conselho Escolar (convocação para reuniões, deliberações, produção de documentos, validação e envio aos setores responsáveis):
    - Há a omissão dos responsáveis pelos estudantes em participar do Conselho Escolar ou da Associação de Pais e Mestres (APM) pela necessidade destes estarem mais presentes na escola. No caso das escolas observadas, os responsáveis pelos estudantes e presidentes do conselho escolar são chamados à escola para a assinatura de documentos e atualização de informações sobre uso de verbas para compras e outras decisões importantes. Apesar de um desses pais estar mais frequentemente na escola, sua participação ocorre por solicitação de algum segmento ou a pedido da direção.
- A avaliação institucional ainda está no patamar das tarefas burocráticas que a escola tem que, obrigatoriamente, realizar:
  - Ainda está distante da prática prevista e estabelecida pelas políticas públicas;
  - A avaliação cotidiana do trabalho desenvolvido no ambiente escolar ainda não é vista como parte importante da avaliação institucional.
- As demandas interna e externa das escolas não permitem que as equipes responsáveis conduzam adequadamente os momentos de estudo e formação continuada nos horários de coordenação coletiva ou em grupos:
  - Mesmo quando os materiais de orientação para estudos chegam, via email ou malote de documentos, emitidos pela CRE ou SEEDF, falta tempo hábil para analisá-los e utilizá-los nos estudos semanais;
  - Existem assuntos sempre pendentes que ocupam um longo tempo das coordenações coletivas.
- A escola não se remete, em seu cotidiano, aos dados obtidos nas Avaliações Institucionais para a reformulação de seu PPP:
  - A construção do PPP é do tipo regulatória, onde é produzida sem a efe-

tiva participação dos vários segmentos que compõem a escola. O PPP lhes é apresentado, depois de pronto, para apreciação e possíveis complementações, alterações e então, ser validado por todos.

- A avaliação institucional na Educação Básica consta na política pública educacional do DF, a partir de datas previstas em calendário escolar e orientada pelo Estado a partir de documentos emitidos. No entanto, não é identificada ou associada por grande parte dos integrantes das escolas quando, em momentos diversos, se autoavaliam e se analisam fora desses dias previstos:
  - As escolas não são tão obedientes às ações previstas em calendário escolar, definido pela SEEDF. Suas ações e decisões são orientadas, muitas vezes, por demandas próprias, concernentes ao PPP e ao próprio movimento da escola.
- O perfil dos gestores se diferencia em concepções e na forma de condução e direcionamento do grupo de funcionários e professores, bem como do nível de confiança das famílias em relação às escolas. Verifica-se então que performances diferentes de gestão podem alcançar resultados semelhantes, em se tratando do Mesmo pelo fato de ambas terem sido eleitas democraticamente, a escola, em sua estrutura e funcionamento ainda está muito distante de sê-lo.

Importante se faz aqui destacar que a constante prática da avaliação externa nas escolas, avaliações em larga escala, e sua publicização chamam a atenção de toda a sociedade para o baixo desempenho dos estudantes, verificado em anos de medição. Acabam assim por desviar a atenção de todos para as deficiências das políticas educacionais vigentes e o baixo investimento público nas estruturas escolares, na formação docente (inicial e continuada) e a necessidade de ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas com qualidade nos serviços prestados.

## REFERÊNCIAS

BALZAN, Newton Cesar; SOBRINHO, José Dias (Orgs.). **Avaliação Institucional: teorias e experiências**. São Paulo: Cortez, 2000.

ESTEBAN, Maria Teresa. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. *In*: SILVA, Janssen Felipe; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Avaliação escolar: diálogo com professores. *In*: SILVA, Janssen Felipe; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

FONSECA, Marília. O projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, dezembro 2003. Disponível em [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em 13/03/2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

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

GASKELL, George. *Entrevistas individuais e grupais*. In BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

IDEB – Resultados e Metas. Disponível em: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 16/04/2011.

INEP – MEC. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): Metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, Estados, Municípios e Escolas. Disponível em [www.inep.gov.br/salas/download/ideb/ideb\\_Projecoes.pdf](http://www.inep.gov.br/salas/download/ideb/ideb_Projecoes.pdf). Acesso em: 13/03/2010

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1999.

MARINHO, Railma Aparecida Cardoso. **Políticas públicas de avaliação: a avaliação externa e a realidade educacional da microrregião de Januária – MG**. [http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=597](http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=597) em 21/03/2011. Dissertação de Mestrado

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvares. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MORAES, Sandro Ricardo Coelho; SILVA, Itamar Mendes. **Escola básica e auto-avaliação institucional: possíveis conquistas, novos desafios**. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT05-5255--Res.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT05-5255--Res.pdf). Acesso em: 22/03/2011.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola – Uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

REY, Fernando L. G. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

RIO DE JANEIRO. GERJ – SEE. *Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos*. Módulo I (Coordenadores Pedagógicos e a construção de uma escola pública de qualidade). Disponível em: [www.ccmn.ufrj.br/extensao/cursoFormacao/modulol.pdf](http://www.ccmn.ufrj.br/extensao/cursoFormacao/modulol.pdf). Acesso em: 23 março de 2011.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação institucional, instrumento de qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In BALZAN, Newton Cesar; SOBRINHO, José Dias (Orgs.). **Avaliação Institucional: teorias e experiências**. São Paulo: Cortez, 2000.

SORDI, Maria Regina Lemes; LÜDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.14, n.2, p.313-336, jul.2009. <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a05v14n2.pdf>

SOUZA, Rinaldo Alves de. **O projeto político-pedagógico como instrumento impulsionador da gestão democrática**. Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília, 2002. (Dissertação de Mestrado)

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola – Uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

## BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: IMPLICAÇÕES NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA- SAEB

### **Mirian Souza da Silva**

Universidade Federal do Acre, Colégio de  
Aplicação/UFAC – Acre

### **Cleudilanda Paula Pimenta**

Universidade Federal do Acre, Colégio de  
Aplicação/UFAC – Acre

### **Maria Dulciléa Bezerra Chaves**

Secretaria de Estado da Educação, Ensino  
Fundamental - Acre

**RESUMO:** O ensaio discorre sobre os impactos que o Sistema de Avaliação da Educação Básica sofrerá em decorrência da implantação da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e Ensino fundamental, aprovada em dezembro de 2017. Tem-se como objetivo discorrer sobre as mudanças que ocorrerão no Sistema de Avaliação da Educação Básica após homologação da BNCC. O texto dará continuidade à pesquisa intitulada: A Prova Brasil como política de avaliação em larga escala: implicações sobre o currículo escolar e o trabalho pedagógico em escolas municipais de Rio Branco/AC que foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade Federal do Acre e está vinculada a linha de pesquisa Políticas e Gestão Educacional. Após as considerações iniciais, o texto aborda alguns pressupostos acerca da Avaliação em Larga Escala, seguido de um

breve histórico sobre a institucionalização do Saeb no Brasil e finalizando com as indicações de mudanças no Saeb no contexto da BNCC. Conclui-se apresentando que embora as avaliações que já compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica passem por alguns ajustes, a mudança de maior relevância será a implantação da Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI), prevista para 2021.

**PALAVRAS-CHAVE:** BNCC. Avaliação em Larga Escala. Saeb.

### NATIONAL COMMON CURRICULAR

### BASE: IMPLICATIONS IN THE SYSTEM OF EVALUATION OF BASIC EDUCATION – SAEB

**ABSTRACT:** The essay discusses the impacts that the Basic Education Assessment System will suffer as a result of the implementation of the National Curricular Common Base for Early Childhood Education and Elementary Education, approved in December 2017. The objective is to discuss the changes that will occur in the Basic Education Assessment System after BNCC homologation. The text will continue the research titled: The Brazil Proof as a large-scale evaluation policy: implications on the school curriculum and pedagogical work in municipal schools in Rio Branco / AC that was developed in the Graduate Program in



Education, in the Federal University of Acre and is linked to the line of research Policies and Educational Management. After the initial considerations, the text addresses some assumptions about the Large Scale Evaluation, followed by a brief history about the institutionalization of Saeb in Brazil and ending with the indications of changes in Saeb in the BNCC context. It concludes by showing that although the assessments that already make up the Basic Education Assessment System undergo some adjustments, the most relevant change will be the implementation of the National Assessment of Early Childhood Education (ANEI), scheduled for 2021.

**KEYWORDS:** BNCC. Evaluation in Large Scale. Saeb.

## 1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente ensaio dará continuidade à pesquisa realizada para elaboração do capítulo teórico da dissertação de Mestrado que foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade Federal do Acre (UFAC) e está vinculada a linha de pesquisa Políticas e Gestão Educacional. A dissertação discorreu mediante recorte acerca dos efeitos que a Prova Brasil, como política de avaliação externa, vêm provocando no trabalho pedagógico e currículo escolar em escolas da rede municipal de Rio Branco/Acre.

Na ocasião da pesquisa, que resultou na dissertação citada, foi realizada uma abordagem teórica acerca de alguns pressupostos sobre Avaliação em Larga Escala, tendo em vista que o Sistema de Avaliação da Educação Básica- Saeb é composto por um conjunto de avaliações deste tipo. Para tanto, inicialmente foram apresentados conceitos gerais e caracterização da avaliação em larga escala em que tivemos como referencial Pacheco et. al. (2014) que aborda sobre avaliação externa das escolas; Afonso (2009) que faz uma análise crítica sobre desenvolvimento de prestação de contas e responsabilização que são baseados em testes estandardizados e rankings escolares; além das contribuições de Freitas et. al. (2009) que analisam a avaliação educacional na perspectiva de crítica às influências liberais.

Foram abordados também aspectos relacionados à institucionalização do Saeb, tomando como base de apoio as ideias de Gatti (2002, 2014) que reconhecidamente é uma estudiosa da temática da avaliação com vários trabalhos publicados sobre a implantação do Saeb, além de Bonamino e Sousa (2012), Bonamino e Franco (1999) e Coelho (2008), os quais auxiliam a compreender o processo de institucionalização do Saeb no sistema de educação brasileiro.

Para este ensaio daremos continuidade a análise acerca da reformulação do Sistema de Avaliação da Educação Básica- Saeb, partindo da ocorrida no ano de 2005 pela Portaria nº 931 até o contexto mais atual, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em dezembro de 2017.

Diante do que foi exposto, teremos para este texto como objeto de estudo, os impactos que o Sistema de Avaliação da Educação Básica sofrerá a partir do

contexto da implantação da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e Ensino fundamental, aprovada em dezembro de 2017.

Como problemática traçamos: O que muda no Saeb a partir da implantação de uma Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental em nosso país?

E com vistas a encontrarmos respostas para a problemática traçada, definimos como objetivo, discorrer sobre as mudanças que ocorrerão no Sistema de Avaliação da Educação Básica após homologação da BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental.

## 2 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

É importante considerar que existem diferentes níveis de avaliação: “tanto da instituição escolar, denominada de *avaliação institucional*, como do próprio sistema como um todo, a *avaliação de redes de ensino* (FREITAS, 2009, P. 9)”. Freitas (2009) postula a existência de pelo menos três níveis de avaliação: avaliação em larga escala em redes de ensino (realizada no país, estado ou município); avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo seu coletivo); e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor (FREITAS, 2009, P. 10).

A partir do exposto pode ser observado que os três níveis de avaliação citados pelo autor acontecem partindo de três esferas: por agentes externos à escola – país, estado ou município, por agentes externos à sala de aula, mas não fora do contexto escolar – a escola – e a avaliação dentro da sala de aula, aquela que tem o professor como responsável.

Sobre os diferentes níveis de avaliação Schneider (2013) sugere que a diferença fundamental existente entre os níveis de avaliação refere-se exatamente nas finalidades das mesmas que são divergentes.

Nesse estudo o olhar está voltado para avaliação em larga escala, razão pela qual a ela será dado mais ênfase. Freitas (2009) defende que a avaliação que pode ser chamada de avaliação em larga escala é um mecanismo que acompanha de forma global redes de ensino e apresenta-se com o objetivo de traçar desempenho de sistemas de maneira histórica, permitindo verificar tendência ao longo dos anos, com intuito de “reorientar políticas públicas”.

As avaliações que ocorrem em larga escala, caracterizam-se pelo uso de testes padronizados, com aplicação externa, possuindo foco nos estudantes, nas escolas, nas redes ou nos sistemas de ensino. As avaliações em larga escala possuem como objetivo mensurar o desempenho dos estudantes em todos os níveis de ensino. Possui o termo larga escala, pois se refere à extensão alcançada, ou seja, o teste abrange uma grande proporção da população ou grupo tomado como referência

(DURLI; SCHNEIDER, 2011).

Realizando estudo mais aprofundado sobre o Sistema de Avaliação em Larga Escala podemos notar que o mesmo apresenta argumentos positivamente favoráveis, da mesma forma que possui argumentos desfavoráveis. Apresentamos abaixo, as principais ideias favoráveis ao Sistema de Avaliação em Larga Escala, de acordo com as análises de Bauer; Alavarse; Oliveira (2015):

- A avaliação responsabilizando escolas, professores ou até mesmo alunos, faz com que os mesmos fiquem mais comprometidos, sentindo-se desafiados e busquem melhoria de suas práticas, além de realizar transparência sobre os processos e resultados das avaliações;

- Por meio da transparência por resultados as famílias podem analisar e optar por uma ou outra escola, fazendo assim com que as escolas busquem melhoras;

- Com a existência de um currículo básico comum, as avaliações permitem realizar comparações entre alunos de diferentes lugares do país, bem como a gestão de uma escola pode comparar o desempenho da sua com a de outros de diferentes lugares do país, por meio da divulgação das médias.

- Como essas avaliações são objetivas e a correção é realizada por meio de computadores, os resultados são de maior precisão e credibilidade. Esses resultados podem ser utilizados como informações que possibilitam fazer um estudo ao longo dos anos e mediante isso elaborar políticas públicas educacionais visando melhorias na educação no país;

Paradoxalmente às defesas apresentadas ao Sistema de Avaliação em Larga Escala, obtemos também várias críticas entre elas, destacamos algumas:

- O papel que as avaliações vêm assumindo, de prestação de contas e responsabilização (*accountability*). As políticas de *accountability* podem ser entendidas principalmente como forma de responsabilização, em que por elas tornam-se públicos dados sobre desempenho do trabalho desenvolvido nas escolas e mediante esses dados a cor responsabilização dos gestores e professores pelos resultados alcançados (BROOKE, 2006);

- Estas avaliações estão aliadas a um novo modelo de gestão educacional. As políticas neoliberais têm alcançado o campo educacional trazendo o princípio da competência, propondo modelos gerencialistas no sistema educacional. De acordo com Hypólito, Vieira e Pizzi (2009), o gerencialismo vem sendo implantado nas políticas educacionais buscando novos modelos de gestão e currículo escolar, bem como implementar formas de gestão e de governo na formação do indivíduo;

- A responsabilização de escolas e professores interfere diretamente na autonomia dos docentes, muitas vezes induzindo o professor a como direcionar um determinado conteúdo;

- Esse tipo de avaliação pode provocar competições entre escolas, ocasionando muitas vezes, que pela busca desenfreada de resultados, os professores treinem os alunos para resolverem as avaliações, privando os alunos de um aprendizado

mais significativo. Treinamento este que pode interferir intrinsecamente no currículo escolar, fazendo com que os professores sintam-se pressionados a focar somente nos conteúdos e disciplinas que são cobrados nessas avaliações;

- Professores e também alunos podem sofrer um mal estar, devido à cobrança exacerbada em busca de bons resultados nas avaliações, o que muitas vezes pode gerar problemas sérios de saúde;

- Para além do que já foi mencionado, temos também em alguns casos o aumento da desigualdade, uma vez que a escola, a gestão e professores por serem pressionados por bons resultados, acabam investindo mais nos melhores alunos, uma vez que estes que podem elevar o índice da turma/escola.

Feitos esses esclarecimentos de ordem geral sobre a avaliação em larga escala, a partir daqui serão expostas questões que auxiliam a demarcar como ocorreu o surgimento de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil (Saeb).

### 3 | INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SAEB

De acordo com Coelho (2008) desde as reformas dos anos 30 que vem sendo manifestado interesse por um sistema nacional de avaliação da educação básica no Brasil. No entanto, uma proposta inicial só veio a ser formalizada no final dos anos 80 do século passado.

Para Bonamino e Franco (1999) a institucionalização do Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica teve implicações externas, entre elas, o Relatório de Coleman (1966), Relatório de Plowden, na Inglaterra, e ainda de pesquisas similares que foram desenvolvidas na França logo em seguida, ambas tinham objetivo de avaliar diferentes aspectos educacionais.

Os autores ponderam sobre a obra “Educação e Desenvolvimento Social no Brasil” escrita por Cunha em 1972 e publicada em 1975 na qual já se apontava a falta de um sistema de avaliação da educação e se constatava a ausência de dados e de pesquisas quantitativas relacionadas à educação brasileira.

Posteriormente, com a elevação das taxas de reprovação no nosso País, começam surgir a necessidade de definição de políticas voltadas para o enfrentamento do problema de maneira que se buscasse apontar as causas e definisse possíveis estratégias de combate dessa situação. Precisamente no final da década de 80 do século XX é que ocorreram as primeiras ações voltadas para a criação de um sistema nacional de avaliação da educação básica “buscando verificar não apenas a cobertura do atendimento educacional oferecido à população, mas, principalmente, o desempenho dos alunos dentro do sistema. Tais ações levaram à subsequente institucionalização do Saeb” (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 108).

De acordo com a análise das autoras a origem do Saeb tem a ver com as grandes

demandas do Banco Mundial em que sugeriam a necessidade de implantação de um sistema de avaliação.

No Brasil, de 1987 a 1990, o Ministério da Educação investiu no desenvolvimento do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – Saep. Como salienta Sousa (1997), enquanto as pesquisas apontavam para as implicações educacionais e sociais da avaliação, o poder público recorria à testagem do rendimento do aluno, sendo este tomado como expressão do desempenho de escolas e sistemas. No mesmo período, a ampla difusão e discussão das teorias da reprodução cultural e social colocavam a descoberto a função seletiva e excludente da educação brasileira. A reflexão crítica marcava os debates na elaboração do novo texto constitucional. (COELHO, 2008, p. 233).

Neste sentido, no ano de 1988, o então chamado de Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau - Saep realiza uma aplicação inicial nos Estados do Paraná e Rio Grande do Norte com o intuito de testar os instrumentos e procedimentos. Porém, a falta de recursos impediu o andar do projeto, deslanchando somente de forma efetiva a partir de 1990 com a viabilização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb (BONAMINO, FRANCO, 1999).

Segundo Coelho (2008), em meados dos anos 80, a escola ainda continua a ser vista como ineficaz, incapaz de interferir positivamente na vida dos alunos, aspecto este que começa a ser identificado como campo de pesquisa em potencial no Brasil. Essa busca pela escola eficaz em que possibilite as necessidades básicas, vão ser consolidadas mais tarde na década de 90 com intuito de averiguar a eficácia da escola. Nessa mesma época surgem em destaque com impulsos externos das reformas a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, a atual UNESCO, bem como o Banco Mundial.

A grande busca pela eficácia ou qualidade da educação básica faz com que em maio de 1990 ocorresse a *Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos*, em Jomtien, Tailândia:

O objetivo maior, na perspectiva oferecida no decorrer desse encontro, centrou-se na aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e destrezas, na formação de atitudes, no despertar de interesses e na interiorização de valores; entretanto, não se considerou em que medida esses resultados se integrariam no contexto de uma sociedade em constante transformação, sujeita à intervenção de múltiplas variáveis nem sempre previsíveis (VIANNA, 2003, P. 43).

A grande busca pela escola eficaz de qualidade juntamente com a exigência dos agentes externos e com o novo modelo de Estado (Estado Neoliberal), fizeram com que ficasse firmada ainda mais a necessidade da consolidação de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Sobre o surgimento de um sistema de avaliação no Brasil, Gatti (2014) aborda que desde final dos anos 80 os pesquisadores em educação começam as discussões sobre os problemas que eram apresentados no sistema escolar.

Mediante apresentações empíricas promovidas por discussões públicas havia

alto índice de fracasso escolar, concomitante a essa situação, não havia dados que fosse possível apresentar o desempenho dos alunos.

De acordo com Coelho (2008) o Saep – Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau foi substituído em 1990 pelo Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica que teve a primeira edição em 1990 e a segunda em 1993 em que era analisado o rendimento do aluno, perfil e prática docente e ainda perfil dos diretores e gestão escolar. Já em 1995 o Saeb incluiu o ensino médio e ainda as escolas particulares e para, além disso, acrescentaram em seus levantamentos dados sobre as características socioeconômicas, culturais, hábitos de estudos dos alunos e incluíram as 4º e 8º séries do ensino fundamental e ainda a 3ª série do ensino médio.

Na mesma época, a partir de 1995, houve inclusão de exames nacionais no sistema de avaliação (Exame Nacional do Ensino Médio – Enem e Exame Nacional de Certificação de Competência de Jovens e Adultos – Encceja), bem como a evidencia do sistema de estatísticas. Segundo Coelho (2008), o sistema de avaliação nacional se estendeu também aos programas de governo, como ao Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, por exemplo.

O Saeb então passa a ser realizado de forma regular nos anos subsequentes e de acordo com Gatti (2002, p. 26) a partir do ano de 1995

[...] adotaram-se os procedimentos preconizados pela Teoria da Resposta ao Item, que, no entender dos especialistas desta avaliação do sistema, poderia oferecer informações mais amplas sobre o repertório escolar das crianças e jovens e condições de comparabilidade em escala, o que não era possível no modelo anterior.

Conforme explicitado, a partir de 1995 passa a se ter as avaliações orientadas pelo sistema de Teoria da Resposta ao Item fazendo com que os resultados das avaliações passassem a ser comparados em escalas o que não era possível com os modelos de provas que até então estavam em vigor.

Com a promulgação da LDB (Lei nº 9.394/96) fica estabelecido no plano legal que houvesse processo de avaliação nacional de rendimento da educação escolar sob responsabilidade da União em colaboração com os sistemas de ensino com objetivo de melhorar a qualidade do ensino.

Além disso, no texto da atual LDB também ficaram definidas as competências que deveriam ser assumidas pelo Saeb, as quais estavam expressas tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como também das Diretrizes Curriculares tanto para o ensino fundamental e médio, pois em ambos estava explicitada uma determinada concepção de avaliação.

A partir de 1995, o Brasil conseguiu implantar um sistema de avaliação e informação da educação por meio da reestruturação do Inep e com a realização de censos variados e testes de desempenho em todos os níveis de ensino [...]. Os dados do Saeb analisados em cada um dos anos, em que se realizou o exame desde 1995 até 2003, mostram a insuficiência (médias obtidas abaixo da média mínima satisfatória) nos índices de desempenho dos alunos quanto às habilidades



Sobre o Saeb, Bonamino e Sousa (2012) afirmam que o mesmo é configurado como uma avaliação para diagnosticar e monitorar a qualidade na educação básica brasileira. Os testes cognitivos do Saeb são com base nas matrizes de referências que essas são elaboradas, de acordo com informações e divulgação do portal do MEC, a partir de um resumo daquilo que é semelhante nas diferentes regiões brasileira.

Bonamino e Franco (1999, p. 111) apresentam uma síntese dos objetivos gerais dos diferentes ciclos do Saeb os quais estão pautados em documentos oficiais que são descritos ao final de cada objetivo. No entanto, antes de se passar para a atual configuração do Saeb julga-se pertinente apresentar seus objetivos:

Para o 1º ciclo consta que o objetivo é aprofundar a capacidade avaliativa das unidades gestoras do sistema educacional, bem como regionalizar a operacionalização do processo avaliativo e ainda propor estratégias de articulação dos resultados (Cf. MEC/INEP, s/d., p.3).

Para 2º ciclo o objetivo é formular, reformular e monitorar políticas voltadas para melhoria da qualidade da educação (Cf. MEC/INEP, 1995), além de promover o desenvolvimento e aperfeiçoamento institucional, organizacional e operacional do Saeb e ainda incrementar, descentralizar e desconcentrar a capacidade técnica e metodológica na área de avaliação educacional no Brasil, enquanto que para o 3º ciclo, já em 1995, objetivava fornecer subsídios para as políticas voltadas para melhoria da qualidade, equidade e eficiência da educação no Brasil (Cf. MEC/INEP, 1995). Em relação ao 4º o objetivo é o de gerar e organizar informações sobre a qualidade, equidade e eficiência da educação nacional de forma a monitorar as políticas brasileiras.

Nessas etapas de avaliação nacional a realização dos testes era realizada com base apenas amostral e o Saeb ainda não interfere de forma direta nas escolas e nem no currículo escolar, pois não permitia medir o desempenho individual de alunos e escolas. Os autores vão apontar que como esse modelo de avaliação ainda não era capaz de apresentar a realidade de cada escola, por acontecer de maneira amostral, essa situação fez com que alguns estados e municípios sentissem a necessidade e criassem na sua própria localidade um modelo de avaliação em que fosse capaz de apresentar a realidade de cada escola:

O Estado de Minas Gerais, por exemplo, criou, em 1991, o Sistema de Avaliação da Educação Pública (Simave), e o Ceará, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaece), em 1992. Várias outras iniciativas estaduais e municipais vêm sendo conduzidas desde então. No caso das unidades federadas, 14 das 27 possuíam, em 2007, sistemas próprios de avaliação (LOPES citado por BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 377).

A existência do Saeb em conjunto com as avaliações estaduais citadas acima fez com que em 2005 fosse aprovada a Portaria nº 931, de 21 de março de 2005

que institui o Saeb com uma nova configuração. Assim, atualmente “o SAEB é desenvolvido pelo INEP, autarquia do MEC, sendo o primeiro empreendimento brasileiro, em âmbito nacional, no sentido de avaliar profundamente o nosso sistema educacional” (NALLO, 2010, p.77).

Em 2005, o Ministério da Educação reformulou o Saeb pela Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, desde então o Sistema de avaliação da educação básica passa a ser composta por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb/Saeb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, por ter caráter universal.

De acordo com Oliveira (2011) e Bonamino (1999, 2012), a Aneb continuou com os procedimentos da avaliação de forma amostral das escolas públicas e também privadas, com olhar focado na gestão da educação básica.

A Prova Brasil, desta feita, passou a avaliar de maneira específica as escolas públicas que atendessem a critérios de quantidade mínima de estudantes na série avaliada, permitindo gerar resultados por escola.

Para o INEP – mais tarde em 2013, foi incorporada ao Saeb a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), com o objetivo de verificar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática para aferir informações sobre o PENAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Dessa forma atualmente o Saeb é composto por três avaliações externas em larga escala: Aneb, Anresc (Prova Brasil) e ANA.

#### 4 | PREVISÕES PARA O SAEB

De acordo com uma reportagem publicada na Revista Nova Escola, fruto de uma palestra intitulada “A BNCC e as avaliações externas da Educação Básica”, durante a Bett Educar (2018), realizada por Maria Inês Fini, presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/2018), observa-se que há indícios de que o atual modelo do Saeb passará por algumas mudanças significativas.

É importante explicitar que estudos apontam que a Revista Nova Escola apresenta reciprocidade com as políticas públicas educacionais, observemos:

Os gêneros e discursos apresentados na revista *Nova Escola* mostram-se em perfeita equivalência de funcionalidade, pois tem objetivos comuns: informar e convencer o professor-leitor sobre temas educacionais propostos pelas políticas públicas. As informações encontram-se nas entrevistas com personagens de participação relevante no contexto educacional. (Silva, 2009, p.51)

Desta forma observa-se que a Revista Nova Escola vem cumprindo com papel de meio de divulgação das políticas públicas educacionais, e que na maioria das vezes a mesma trás participações de pessoas que possuem uma válida vivência e atuação no contexto público educacional.

Sendo assim, feita análise deste periódico, observamos indícios de mudanças no atual contexto de políticas públicas educacionais, na ocasião, mudanças no Saeb. De acordo com uma divulgação, em 10 de maio de 2018, da revista Nova Escola, a atual presidente do INEP afirmou que o modelo vigente do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) passará a ser composto pela Avaliação Nacional de Educação Infantil (ANEI), a ANA aos alunos do 2º ano do Fundamental, a Prova Brasil para 5º e 9º anos e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

A presidente do INEP divulgou que nunca em toda história das Avaliações em Larga Escala no Brasil, existiu uma avaliação destinada à Educação Infantil, porém a meta é que a mesma já passe a entrar em vigor a partir de 2021. “A perspectiva é de que a Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI), como será chamada, avalie as condições de oferta da etapa de ensino.” (SEMIS, In: Revista Nova Escola, 2018, p. 1.).

Além da inserção de uma avaliação destinada aos alunos da Educação Infantil, as avaliações que já estão em vigor passarão por algumas mudanças para atender as novas exigências da BNCC:

- A ANA, avaliação que era destinada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, turma em que ocorria o fechamento do Ciclo da Alfabetização será antecipada para o 2º ano, uma vez que o ciclo da Alfabetização irá encerrar nesta série, de acordo com a BNCC para o Ensino Fundamental aprovada no final de 2017;

- A Prova Brasil, continuará sendo aplicada aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, porém, passará a contemplar a partir de 2021 a disciplina de Ciências, além de Língua Portuguesa e Matemática;

- “Já o Enem, que só deverá sofrer alterações dois anos após a aprovação da Base do Ensino Médio, deverá avaliar apenas a parte obrigatória do currículo da etapa. Os itinerários formativos ficarão de fora do exame.”(SEMIS, In: Revista Nova Escola, 2018, p. 2.)

## 5 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Conforme anunciado no início deste ensaio, este texto apresentou como objetivo discorrer sobre as mudanças previstas para o Sistema de Avaliação da Educação Básica após homologação da BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Ficou constatado mediante publicação da Revista Nova Escola, em 10 de maio de 2018, que o Saeb passará por algumas modificações, entre elas a que se considera de maior relevância será a inserção da Educação Infantil no processo avaliativo em Larga Escala. Justifica-se o termo “maior relevância”, pois a Educação Infantil ainda é a única etapa da educação básica que não faz parte do Saeb.

Na pesquisa que resultou na dissertação à qual se inicia fazendo referência ao início deste ensaio, constatou-se mediante análise de discursos obtidos por meio de entrevistas com professores do 5º ano do Ensino Fundamental de escolas da

rede pública municipal de Rio Branco, que há uma grande crítica na forma como as avaliações em Larga Escala vem sendo desenvolvida e gerida através dos testes em larga escala de forma censitária que resultam em informações meramente quantitativas e mensuráveis. O estabelecimento de metas, os testes em larga escala e a divulgação dos resultados por escola são políticas disciplinares que acabam transferindo para a escola e os professores a plena responsabilidade pela qualidade educacional, fazendo com que as práticas pedagógicas e o currículo escolar sejam estreitados para aquilo que é cobrado nessas avaliações.

Desta forma, compreende-se que o processo de Avaliação em Larga Escala será antecipado para etapa inicial da Educação Básica e se o currículo escolar está sendo estreitado para adaptar conteúdos e disciplinas cobrados nas avaliações que já estão em vigor, é bem provável que isso ocorra também com a Educação Infantil, interferindo na essência desta etapa. Fato este, que só poderá ser comprovado mediante estudos e pesquisas após aplicação da avaliação, que está prevista para acontecer em 2021.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Nem tudo o que em educação é mensurável ou comparável**. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. Revista Lusófona de Educação, 2009, 13-29.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. **Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015. Disponível em :<<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>>. Acesso em: 17 mai. 2018.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. **Avaliação e política educacional**: O processo de institucionalização do Saeb. Cadernos de Pesquisa, nº 108, novembro/1999.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil**: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL, **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 que Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Documento preliminar**. MEC. Brasília, DF, 2017.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 931, de 21 de março de 2005**. Estabelece Instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 22 mar. 2005.

BROOKE, Nigel. **O Futuro das Políticas de Responsabilização Educacional no Brasil**. In: Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

COELHO, Maria Inê Matos. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil**: aprendizagens e desafios. Ensaio: aval. pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229- 258, abr./jun. 2008.

DURLI, Zenilde; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Regulação do currículo no ensino fundamental de 9 anos**. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 11n. 2 - p. 170-178 / mai. ago 2011 Disponível em

<<<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2665>>>. Acesso em: 12 de out. de 2015.

FREITAS, Luiz Carlos... [et. al.] **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GATTI, Bernardete A. **Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações**. EccoS Revista Científica, vol. 4, núm. 1, junho, 2002, pp. 17-41 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: contexto, história e perspectivas**. In: Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26. Maio, 2014. Disponível em<<[file:///C:/Users/Polivalencia\\_03/Downloads/202-2557-1-PB.pdf](file:///C:/Users/Polivalencia_03/Downloads/202-2557-1-PB.pdf)>>. Acesso em: 17 jul.2015.

HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, Laura C. V. **Reestruturação curricular e auto intensificação do trabalho docente**. In: Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009. Disponível em:<<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieirapizzi.pdf>>>. Acesso em: maio de 2016.

NALLO, Rita de Cássia Zironi Di. **Avaliação externa: estratégias de controle ou inclusão?** Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2010.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PACHECO, J. A, et al. **Avaliação externa das escolas: Quadro teórico/ conceptual**. 2014.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica**. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 30, p. 17-33, jan./abr. 2013. Disponível em :<< [http:// link.periodicos.capes.gov.br](http://link.periodicos.capes.gov.br)>> SEMIS, L. Educação Infantil ganhará avaliação nacional. In: Revista Nova Escola. 10 de maio de 2018. Disponível em :<<https://novaescola.org.br/conteudo/11729/educacaoinfantilganharavaliacao-nacional>>. Acesso em: 17 mai. 2018.

SILVA, D. A. B. M. **A MÍDIA A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO: A REVISTA NOVA ESCOLA**. 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação e Educação, Universidade de Marília, Marília.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas**. Estudos em Avaliação Educacional, n. 27, p. 41-76, jan-jun/2003. .594).

## BASES TEÓRICAS DA INFORMÁTICA EDUCATIVA NA ESCOLA BÁSICA

**Cinthy Maduro de Lima**

Universidade Federal do Pará – UFPA.

Belém – PA.

**Dinair Leal da Hora**

Universidade Federal do Pará – UFPA.

Belém – PA.

**RESUMO:** Este trabalho é o recorte de dissertação, desenvolvido para o mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB-UFPA), cujo objetivo é analisar o trabalho pedagógico de professores de IE no processo de ensino-aprendizagem mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Como o estudo ainda está em fase de desenvolvimento, o objetivo proposto aqui é apresentar resultados parciais da revisão bibliográfica sobre as bases teóricas da IE e suas contribuições para a ação pedagógica de professores de IE e aprendizagem de alunos do ensino fundamental. As considerações provisórias indicam que são três as bases teóricas que fundamentam a utilização das TIC no ambiente escolar e que sustentam o trabalho pedagógico com a IE na escola básica: as abordagens Instrucionista, Construcionista, para os quais a aprendizagem ocorre internamente no aluno e a Conectivista, cuja ênfase está na aprendizagem que ocorre externamente ao aluno, em dispositivos midiáticos.

Independentemente das semelhanças e diferenças todas podem ser utilizadas para promover a melhoria da educação, desde que sejam colocadas em prática visando a autonomia do aluno e o seu desenvolvimento pessoal e social. As discussões sobre filosofias Educacionais se configuraram como visões bastante significativas para a análise do trabalho pedagógico dos professores de IE, nos fazendo concluir que, o conhecimento sobre as principais teorias que fundamentam a utilização das TIC na educação não foi apenas adequado, mas fundamental para o entendimento do nosso trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Informática Educativa (IE). Instrucionismo. Construcionismo. Conectivismo.

### THEORETICAL BASES OF COMPUTER SCIENCE EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL

**ABSTRACT:** This paperwork is the clipping of thesis, developed for the master's degree in curriculum and Management of Elementary School (PPEB-UFPA), whose objective is to analyze the pedagogical work of teachers of CSE in the teaching-learning process mediated by Information and Communication Technologies (ICT). As the study is still in the



development stage, the objective here is to present partial results of the literature review on the theoretical bases of the CSE and their contributions to the pedagogical action of CSE professors and students learning of elementary school. Provisional considerations indicate that there are three theoretical bases that underlie the use of ICT in the school environment which support the pedagogical work with CSE in elementary school: Instructional, Constructionist approaches, for which the learning process occurs internally in the student, and the Connectivism, whose emphasis is based on learning that occurs outside the student, in media devices. Regardless of similarities and differences they can all be used to promote the improvement of education, provided that they are put into practice aiming at the independence of the student and their personal and social development. Discussions about Educational philosophies are designed as significant views for the analysis of the pedagogical work of teachers of CSE, making us conclude that the knowledge about the main theories that underlie the use of ICT in education was not only appropriate, but essential to the understanding of our work.

**KEYWORDS:** Computer Science Education (CSE). Instructional approach. Constructionism. Connectivism.

## 1 | INTRODUÇÃO

Sabemos que o processo educativo foi abordado ao longo dos tempos por várias Teorias que discutem o processo ensino aprendizagem. Segundo Mizukami (1986, p. 1):

diferentes formas de aproximação do fenómeno educativo podem ser consideradas como mediações historicamente possíveis, que permitem explicá-lo, se não em sua totalidade, pelo menos em alguns de seus aspectos, por isso devem ser analisadas e discutidas criticamente.

De acordo com determinada teoria/proposta ou abordagem do processo ensino aprendizagem, privilegia-se um ou outro aspecto do fenómeno educacional.

Neste sentido, interessamos discutir neste trabalho apenas algumas das principais teorias que sustentam a utilização das tecnologias na educação (Instrucionismo, Construcionismo e Conectivismo), relevantes para o entendimento sobre o trabalho pedagógico de professores com a utilização das TIC no processo ensino aprendizagem na escola básica.

O interesse pela temática surgiu nas aulas da disciplina Ateliê de Pesquisa I, no primeiro semestre de 2017, quando sentimos a necessidade de ampliar o nosso conhecimento sobre as teorias que orientam o trabalho da Informática na Educação, para obter um olhar mais crítico e reflexivo sobre a atuação pedagógica dos professores de IE nas escolas de educação básica e assim dar um melhor direcionamento no processo de construção acadêmica no qual estamos inseridos, por meio de uma adequada avaliação dos dados da pesquisa.

## 2 | REVISÃO DE LITERATURA

O procedimento metodológico utilizado neste estudo foi a revisão da literatura, em livros e artigos científicos, dos seguintes autores: Papert (1985), Mizukami (1986), Valente (1999), Almeida, (2000), Siemens (2004), Papert (2008), Martins e Teixeira (2015) e Coelho e Dutra (2018) dentre outros.

## 3 | A INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

O crescente avanço tecnológico no mundo globalizado vem promovendo mudanças significativas na sociedade em quase todas as áreas do conhecimento, inclusive na educação, já que, atualmente, a instituição escolar está sendo questionada quanto ao seu papel frente às transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo.

Para Fernandes e Meirinhos (2012) as TIC na escola básica, deve ser entendidas como recursos que estão à disposição dos educadores para serem utilizadas como suporte de aprendizagem dos temas curriculares, nos vários ambientes de aprendizagem escolares, sala de aula, biblioteca, salas de informática, mas também em outros tipos de ambientes, como a casa, os parques, e outros que passaram a ser vistos também como ambientes de aprendizagem extraescolar, desde a utilização dessas tecnologias e da internet, que possibilitam o aluno a estudar em ambientes virtuais, identificados por *e-learning*. Sobre isso, Papert (1985, p. 23) já dizia:

Acredito que a presença do computador nos permitirá mudar o ambiente de aprendizagem fora das salas de aula de tal forma que todo programa que as escolas tentam atualmente ensinar com grande dificuldade, despesas e limitado sucesso, será aprendido pelas crianças como a criança aprende a ler.

Neste contexto, segundo Sampaio e Leite (2010, p.49), o papel da escola é de “desmistificar a linguagem tecnológica e de iniciar seus alunos no domínio do seu manuseio, interpretação e criação” e também de “ensinar o aluno a lidar com a informação e não consumi-la”, já que a escola básica não tem por função “formar o trabalhador específico, mas contribuir com conhecimentos básicos para a formação do cidadão, que será também um trabalhador”.

Para Almeida (2000, p. 19) a Tecnologia na Educação é: “um novo domínio da ciência que em seu próprio conceito traz embutida a ideia de pluralidade, de interrelação e de intercambio crítico entre saberes e ideias desenvolvidas por diferentes pensadores”.

A junção dessas teorias forma as bases que sustentam o uso dos computadores na educação, que segundo a autora são duas: o Instrucionismo e o Construcionismo. Mais recentemente, no entanto, devido as constantes mudanças na sociedade, por causa dos avanços das Tecnologias, em especial, o advento da rede mundial de computadores (*internet*), que viabilizou a difusão das informações entre pessoas de

várias partes do mundo, de forma instantânea, uma nova proposta foi lançada por Jorge Siemens (2004), o **Conectivismo**.

## 4 | BASES TEÓRICAS DA INFORMÁTICA EDUCATIVA

Sabemos que o processo educativo foi abordado ao longo dos tempos por várias Teorias que discutem o processo ensino aprendizagem. Segundo Mizukami (1986, p. 1):

diferentes formas de aproximação do fenómeno educativo podem ser consideradas como mediações historicamente possíveis, que permitem explicá-lo, se não em sua totalidade, pelo menos em alguns de seus aspectos, por isso devem ser analisadas e discutidas criticamente.

De acordo com determinada teoria/proposta ou abordagem do processo ensino aprendizagem, privilegia-se um ou outro aspecto do fenómeno educacional.

Neste sentido, interessamos discutir neste trabalho apenas algumas das principais teorias que sustentam a utilização das tecnologias na educação (Instrucionismo, Construcionismo e Conectivismo), relevantes para o entendimento sobre o trabalho pedagógico de professores com a utilização das TIC no processo ensino aprendizagem na escola básica.

### 4.1 O instrucionismo (Behaviorismo)

O Instrucionismo é uma abordagem Behaviorista que surgiu no Século XX. Segundo Coelho e Dutra (2018) esta corrente tinha uma linha metodológica objetiva e científica, com base na comprovação experimental, com foco no ser humano, porém estudando e analisando o comportamento, pois acreditavam no princípio de que o comportamento dos indivíduos era observável e mensurável.

Burrhus Frederic Skinner, psicólogo norte-americano, é considerado um dos pais da psicologia comportamental (COELHO e DUTRA, 2018). Pesquisador, dedicado ao estudo do comportamento em situações criadas em laboratórios com o intuito de descrever e controlar os fenômenos observáveis e que emprega o conceito de instrução programada (ALMEIDA, 2000).

A finalidade básica da educação nesta abordagem é promover mudanças nos indivíduos, que os levem a aquisição de novos comportamentos e a modificação dos já existentes. Como o comportamento é moldado por meio de estimulação externa, os indivíduos não participam das decisões curriculares, que são definidas por um grupo do qual ele não faz parte (MIZUKAMI, 1986).

Nessa linha, segundo Almeida (2000), o computador teve a sua primeira utilização como máquina de ensinar, auxiliando a abordagem pedagógica, geralmente com a utilização de *software* educativo, em que nela:

o conteúdo a ser ensinado deve ser subdividido em módulos, estruturados

de forma lógica, de acordo com a perspectiva pedagógica de quem planejou a elaboração do material instrucional. No final de cada módulo, o aluno deve responder a uma pergunta, cuja resposta correta leva ao módulo seguinte. Caso a resposta do aluno não seja correta, ele deve retornar aos módulos anteriores, até obter sucesso (ALMEIDA 2000, p. 24).

O exposto deixa evidente que essa forma de utilização das tecnologias não traz mudanças significativas para a educação, já que a ênfase está no processo de ensino e não na aprendizagem do aluno, o que recai no modelo de educação tradicional, em que o foco é o professor e a transmissão dos conteúdos e não no aluno e a qualidade de sua aprendizagem.

Segundo Almeida (2000), em uma segunda tentativa de aplicação dos computadores na educação, eles são utilizados como máquina de ensinar otimizada, com o auxílio de programas do tipo CAI (*Computer Aided Instruction*), que significa Instrução auxiliada pelo computador. Ainda de acordo com a autora, essa forma de utilização do computador, também não trouxe mudanças significativas no método de ensino, pois não houve uma reflexão sobre como os computadores poderiam ser utilizados para contribuir significativamente na aprendizagem de novas formas de pensar e, assim, eles continuam reforçando o processo instrucionista de ensino.

Segundo Mizukani (1986, p. 21) tais modelos:

Implicam recompensa e controle, assim como o planejamento cuidadoso das contingências de aprendizagem, das sequências de atividades de aprendizagem, e a modelagem do comportamento humano, a partir da manipulação de reforços, desprezando os elementos não observáveis ou subjacentes a este mesmo comportamento.

A utilização dos computadores só tem sentido para a educação se forem utilizados de maneira significativa e ativa pelos alunos, o que muitas vezes não acontece, pois na proposta de instrução programada, segundo Almeida (2000), não há necessidade de um professor para desenvolver as atividades com os alunos, ficando a qualquer pessoa a atribuição e a responsabilidade deste trabalho, desde que domine as ferramentas computacionais. Dessa forma, as atividades desenvolvidas são, geralmente, mecânicas e repetitivas, pois o operador do computador escolhe o *software* a ser utilizado, de acordo com o conteúdo a ser trabalhado e depois apenas acompanha sua exploração pelo aluno (ALMEIDA, 2000).

Para Valente (1999) a implantação das tecnologias na escola para serem utilizadas nessa abordagem é mais fácil porque não modifica a dinâmica que já existe dentro da instituição, visto que, ela não exige uma preparação dos professores para as atividades a serem realizadas, pois, para isso, basta que a pessoa responsável pela utilização dos computadores seja capaz de colocar um CD ou que seja treinado para a utilização dos programas. Esta observação de Valente pode ser confirmada por meio de Mizukami (1986, p.21) ao descrever que na abordagem instrucionista:

O conteúdo transmitido visa objetivos e habilidades que levem a competência. O aluno é considerado um recipiente de informações e reflexões. O uso de máquinas (através das quais é possível apresentar contingências de maneira controlada)

libera, até certo ponto, o professor de uma série de tarefas. A educação decorre disso, se preocupa com aspectos mensuráveis e observáveis.

Dessa forma, o processo educativo proporciona uma educação obsoleta, uma vez que o conhecimento é apenas transferido para o aluno (sujeito passivo) por meio dos programas CAI, o que não viabiliza a formação de homem que se pretende para a sociedade atual, ativo, colaborativo, construtivo (VALENTE, 1999).

Assim, surgiu uma nova proposta para utilização dos computadores no processo ensino-aprendizagem, sob uma nova perspectiva, no qual ele passou a ser considerado uma máquina para ser ensinada - um instrumento utilizado para “enriquecer o ambiente de aprendizagem e auxiliar o aprendiz no processo de construção do conhecimento” (VALENTE, 1999, p. 1), chamada de Construcionismo.

#### 4.2 O Construcionismo.

Diferente da primeira (instrucionista), a abordagem Construcionista, segundo Almeida (2000), é a proposta de Papert (1985, 1994) para a utilização do computador, neste contexto, considerado uma ferramenta para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento do aluno.

Segundo Martins e Teixeira (2015), Seymour Papert foi um matemático, sul-americano, formado pela Universidade de Cambridge, onde desenvolveu trabalhos de pesquisa na mesma área de sua formação, no período de 1954 a 1958. Para o autor ele foi o precursor da Informática Educativa e possui reconhecimento internacional como um dos principais pensadores sobre as formas de utilização das TIC para a modificação da aprendizagem dos alunos.

Nesta abordagem, o aluno deixa de ser sujeito passivo, pois o computador não será mais o dono das informações transferidas para a mente do aluno, mas sim uma ferramenta utilizada para buscar informações significativas para a construção de conhecimento, “para representar a solução de uma situação-problema ou implantação de um projeto” (ALMEIDA, 2000, p. 32).

O aluno, ao usar as TIC na proposta construcionista, é visto como um sujeito ativo, pois tem a possibilidade de fazer a reflexão sobre os resultados dos trabalhos e ações por ele desenvolvidos, analisar e fazer a adequação necessária à resolução do problema, por meio da busca de novos conhecimentos e novas estratégias de execução das atividades e, finalmente, a depuração de suas ideias e atitudes, de forma a torná-las mais apropriadas ao seu próprio desenvolvimento.

Para Valente (1999, p 2) “a construção do conhecimento advém do fato de o aluno ter que buscar novos conteúdos e estratégias para incrementar o nível de conhecimento que já dispõe sobre o assunto que está sendo tratado via computador”.

Para Martins e Teixeira (2015, p.58) “o construcionismo defende a teoria do conhecimento ao invés do método de ensino”, pois:

A busca do construcionismo é alcançar meios de aprendizagem fortes que valorizem a construção mental do sujeito, libertando seu pensamento criativo

apoiado em suas próprias construções no mundo, fortemente alinhada com a lógica deweyana de experimentação contextualizada (MARTINS; TEIXEIRA, 2015, p. 56-57).

Para Altoé e Fugimoto (2009, p.172) a utilização das TIC na educação, em uma abordagem construcionista, “favorece a quebra de paradigmas porque o ambiente proporciona a interação dos professores e alunos por meio de situações de conflitos que possam surgir”. Neste sentido, a quebra de paradigmas, significa uma mudança educacional que favoreça a formação de cidadãos mais críticos e comprometidos com transformação da realidade social (ALTOÉ; FUGIMOTO, 2009).

Podemos dizer, então, que a educação construcionista por meio das TIC é uma concepção pedagógica que prima pela formação de um indivíduo autônomo, crítico e capaz de refletir suas ações e o que ela implica para a sociedade. Essa aprendizagem autônoma, no entanto, não se refere à aprendizagem que acontece de forma isolada, “mas aquela que é planejada, desenvolvida e avaliada pelo sujeito que aprende [...]” (RINALDI; REALI, 2017).

No entanto, utilizar o computador no ambiente de aprendizagem na perspectiva construcionista é muito mais desafiador, pois, conforme Valente (1999), envolve a necessidade de entendimento do computador como uma nova maneira de representar o conhecimento, em que os alunos redirecionam os conceitos já adquiridos e têm a possibilidade de buscar e compreender novas ideias e valores. Isso implica, segundo o autor, a reflexão sobre o significado do que é ensinar e aprender e a reflexão sobre o papel do professor neste contexto de aprendizagem mediada pelas TIC, pois:

o processo de formação deve criar condições para o docente construir conhecimento sobre as técnicas computacionais, entender o porque e como integrar o computador na sua prática pedagógica, e ser capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica, possibilitando a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltado para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno (VALENTE, 1999, p. 2).

Além do que, requer mudanças na instituição escolar, muito além, da simples formação de professores, mas que vise a preparação de todos os componentes da escola, como alunos, pais de alunos, administradores, coordenadores etc. para que tenham condições de sustentar as mudanças educacionais necessárias à formação de um novo profissional (VALENTE, 1999).

Segundo Almeida (2000), a utilização do computador por meio da abordagem Construcionista é uma proposta de Papert (1985) a partir da criação do Sistema Logo. Para Papert (1985) o sistema logo é uma linguagem de programação interpretativa, desenvolvido para ser utilizado por crianças, jovens e adultos como ferramenta de apoio ao ensino regular e à aprendizagem, permitindo aos iniciantes, dar comandos ao computador, para que ele os execute da forma como foram determinadas.

Na visão de Papert (1985), o Logo não é apenas uma linguagem de programação, ele o considera também como uma filosofia sobre a natureza de aprendizagem



mediada pelas tecnologias, a partir da qual os alunos têm a possibilidade de explorar o seu potencial intelectual no desenvolvimento de informações sobre as várias áreas do conhecimento.

Para tanto, o pesquisador teve como referência vários estudiosos, que juntamente com suas teorias formaram as bases do Construcionismo, como podemos observar na síntese do Quadro 5.

TEÓRICOS	PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES
Jean Piaget	Epistemologia Genética - considera a assimilação e acomodação mecanismos básicos necessários à construção do conhecimento, através da interação sujeito objeto.
Lev Vigotsky	Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) - Considera que as crianças só podem operar dentro dos limites situados entre o seu desenvolvimento já atingido e suas possibilidades intelectuais.
John Dewey	Método por descoberta, da Escola Progressista - Propõe a aplicação do método de ensino que privilegiem situações caracterizadas por um <i>continuum experiencial</i> .
Paulo Freire	Educação Emancipadora – Vê na prática educativa o elemento essencial ao processo de resgate da liberdade.

Quadro 5: Principais pesquisadores que influenciam a abordagem Construcionista de Papert.

Fonte: elaborado pela autora, a partir da análise dos textos.

### 4.3 O Conectivismo

Coelho e Dutra (2018) apresentam o Conectivismo como uma nova abordagem educacional proposta por George Siemens e Stephen Downes, em 2004. Segundo eles:

Esta teoria aponta que o conhecimento está distribuído numa rede de conexões e que desse modo, a aprendizagem consiste na capacidade de edificar essas redes e de circular nelas, desenvolvendo assim a capacidade de refletir, decidir e partilhar; e o aluno pode conduzir sua aprendizagem sem a presença do professor (COELHO e DUTRA, 2018, p. 52).

George Siemens é professor e diretor executivo do Laboratório de Pesquisa em Conhecimento em Inovação e Rede de Conhecimento da Universidade do Texas em Arlington, líder do Centro de Mudança e Complexidade na Aprendizagem (C3L) da *University of South Australia* e professor honorário da Universidade de Edinburgo (LACOL, 2018).

Stephen Downes é especialista em tecnologia de aprendizagem *on-line*, trabalha no programa *Learning and Performance Support Systems no National Research Council* há vários anos, no desenvolvimento de tecnologia de aprendizagem pessoal e análise de aprendizagem (DOWNES, 2011).

Para Siemens (2004, p. 1) “a tecnologia reorganizou o modo como vivemos, como nos comunicamos e como aprendemos. As necessidades de aprendizagem

e teorias que descrevem os princípios e processos de aprendizagem devem refletir ambiente social vigente”. Para o autor, as teorias mais usadas na criação de ambientes instrucionais de aprendizagem são o Behaviorismo (Instrucionismo de Skinner), o Cognitivismo e o Construtivismo (de Jean Piaget - considerados na Teoria Construcionista de Papert).

No entanto, para o autor,

Um dogma central da maioria das teorias de aprendizagem é que a aprendizagem ocorre dentro da pessoa. Mesmo a visão construtivista social, que defende que a aprendizagem é um processo realizado socialmente, promove a primazia da pessoa (e seu / sua presença física – i.e. baseado no cérebro) na aprendizagem. Estas teorias não abordam a aprendizagem que ocorre fora da pessoa (i.e. aprendizagem que é armazenada e manipulada através da tecnologia) (SIEMENS, 2004, p. 3).

Isso quer dizer que essas teorias orientam a educação que ocorre internamente ao indivíduo, mas não a aprendizagem que ocorre por meio do uso das tecnologias. No entanto, atualmente, vivemos em uma sociedade onde as informações são difundidas globalmente por meio das redes de conexões estabelecidas pela *internet*, em *blogs*, redes sociais, *sites* de busca, aplicativos de conversa instantânea e por isso é importante a existência de uma nova teoria que sustente essas novas formas de aprendizagem *on-line*.

Para Stephen Downes (2011) o termo Conectivismo é utilizado para descrever uma pedagogia baseada em redes, no qual eles sustentam a ideia de que o conhecimento não é adquirido, como se fosse uma coisa e nem transmitido como se fosse um tipo de comunicação, mas sim distribuído através de uma rede, por meio do qual formam as conexões, que levam a aprendizagem.

Segundo Coelho e Dutra (2018) a conectividade acontece entre duas ou mais pessoas que mesmo estando distantes, conseguem unir-se mentalmente e interagem entre si, por meio tecnologias como telegrafos, rádios, telefones e redes digitais de comunicação. Nesse sentido, se, para o Conectivismo, “a aprendizagem assenta no princípio de que o conhecimento está distribuído, logo, não é transferível” (Coelho e Dutra, 2018, p. 65).

Para Mota (2009, p. 103):

O conhecimento não é apenas um produto; ele é, também, um processo, e não flui da mesma forma que os bens físicos na era industrial. É comum associarmos a aquisição ou a criação de conhecimento com a aprendizagem formal, mas a verdade é que o encontramos de muitas e variadas formas: aprendizagem informal, experimentação, diálogo, pensamento e reflexão.

Assim, o crescimento da aprendizagem informal, devido a distribuição do conhecimento em redes, nos trouxe a necessidade de ter um olhar mais crítico diante da informação que chegam por meio das várias fontes de informações.

Coelho e Dutra (2018, p. 65) dizem que devido o crescimento impactante da aprendizagem informal, obtida por meio da sociedade e das redes sociais, que vem ocorrendo continuamente, tornou-se “fundamental o ‘saber onde’, isto é, saber como

encontrar o conhecimento necessário nun dado momento, em detrimento ao ‘saber como’ e ‘saber o quê’”.

Para Siemens (2004) a necessidade de avaliar a importância do aprender alguma coisa é uma meta-habilidade que deve ser aplicada antes do início da própria aprendizagem. Daí surge a importância da teoria por ele defendida, a partir da seguinte definição:

Conectivismo é integração de princípios explorados pelo caos, rede, e teorias da complexidade e auto-organização. A aprendizagem é um processo que ocorre dentro de ambientes nebulosos onde os elementos centrais estão em mudança – não inteiramente sob o controle das pessoas. A aprendizagem (definida como conhecimento acionável) pode residir fora de nós mesmos (dentro de uma organização ou base de dados), é focada em conectar conjuntos de informações especializados, e as conexões que nos capacitam a aprender mais são mais importantes que nosso estado atual de conhecimento (Ibid, 2004, p.5).

Nesse sentido, é fundamental que sejamos educados para organizar o nosso conhecimentos, sabendo selecionar e escolher fontes seguras e confiáveis de informação, uma vez que precisamos ter um olhar mais crítico, diante da grande quantidade de informações disponíveis na sociedade em rede (COELHO; DUTRA, 2018).

Mesmo que esta Teoria esteja coerente com a realidade da educação na sociedade atual, ainda assim ela não deixou de receber críticas de autores como Bill Kerr (2008) apud Coelho e Dutra (2018), para quem o Conectivismo é uma abordagem descensuária, uma vez que as outras teorias conseguem orientar os atuais processos de aprendizagem baseados no uso das Tecnologias.

Segundo Verhagen (2006) apud Coelho e Dutra (2018) devido o Conectivismo abordar questões curriculares, relacionadas ao que se aprendem e por que se aprende, ele seria melhor classificado como uma perspectiva pedagógica, uma vez que as teorias de aprendizagem abordam outras questões, referentes ao nível de abstração dos indivíduos, ou seja, como eles aprendem.

Kop e Hill (2008) apud Coelho e Dutra (2018) concordam com Bill Kerr (2008) e Verhagen (2006) ao desconsiderar o Conectivismo enquanto teoria de aprendizagem, mas também o reconhece como uma grande contribuição para o entendimento do contexto atual de constantes mudanças de paradigmas, no qual os alunos devem assumir, cada vez mais, uma posição de autonomia no processo educativo.

## 5 | CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Por meio deste trabalho vimos que são três as bases teóricas que fundamentam a utilização dos computadores no ambiente escolar e que sustentam o trabalho pedagógico com a IE na escola básica: as abordagens Instrucionista e Construcionista, para os quais a aprendizagem ocorre internamente no aluno e a Conectivista, cuja ênfase está na aprendizagem que ocorre externamente ao aluno, em dispositivos

mediáticos.

O instrucionismo dá ênfase está no processo de ensino e não na aprendizagem do aluno, reforçando o ensino tradicional, em que o foco é o professor e a transmissão dos conteúdos e não no aluno e a qualidade de sua aprendizagem.

O Construcionismo favorece a quebra de paradigmas porque viabiliza formação de cidadãos mais críticos e comprometidos com transformação da realidade social, porque valoriza as características individuais dos alunos, mas também favorece a interação social e as experiências anteriores, a fim de formar cidadãos autônomos e construtores de seus próprios conhecimentos em benefício da sociedade.

E o Conectivismo visa orientar os discentes quanto às informações que são obtidas por meio das TIC, de forma que eles consigam ter uma visão crítica e reflexiva do conhecimento adquirido nos ambientes virtuais de aprendizagem, uma vez que o processo de avaliação sobre o que aprender é visto como uma meta-habilidade que deve ser aplicada antes mesmo da própria aprendizagem.

Independentemente das semelhanças e diferenças entre as teorias apresentadas é importante destacar que todas podem ser utilizadas para promover a melhoria da educação, desde que sejam colocadas em prática visando a autonomia do aluno e os eu desenvolvimento pessoal e social.

As discussões sobre filosofias Educacionais se configuraram como visões bastante significativas para a análise do trabalho pedagógico dos professores de IE, uma vez que, quando um professor toma uma determinada decisão frente a uma situação de aprendizagem, o seu posicionamento está fundamentado por uma ou uma série de ideias e concepções pedagógicas. Nesse sentido, o conhecimento sobre as principais teorias que fundamentam a utilização das TIC na educação não foi apenas adequado, mas fundamental para o entendimento do nosso trabalho.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **PROINFO: A Informática e formação de Professores** / Secretaria de Educação a Distancia. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

ALTOÉ, Anair; FUGIMOTO, Sonia Maria Andreto. **COMPUTADOR NA EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS**. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. / III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009. p. 163-175. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1919\\_1044.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1919_1044.pdf)>. Acesso: em 28 mai. 2017.

COELHO, Marco Antonio; Dutra, Lenise Ribeiro. **Behaviorismo, Cognitivismo, e Construtivismo: Confronto com as teorias remotas com a Teoria Conectivista**. Caderno de Educação. N. 49. V.1. p. 51 a 76. ISSN: 1519-7395. FAE-CENC-UEMG, 2018. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/cadernodeeducacao/article/view/2791/1529>>. Acesso em: 02/05/2018.

DOWNES, Stephen. **Connectivism and Connective Knowledge**. Stephen Downes knowledge, Learning, Community, Jan 07, 2011. Disponível em: <<https://www.downes.ca/post/54540>> Acesso: 18 mai. 2018.

FERNANDES, Antidio. MEIRINHOS, Manuel. **A integração curricular das TIC: diagnóstico**

**de uma escola do Ensino Básico e Secundário.** Instituto Politécnico de Bragança. ISBN: 978-972-745-130-2, Bragança, 1-2 de junho de 2012. Disponível em: < <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7083/1/ID166.pdf>> Acesso em: 16 jun.2017.

LACOL. **G. Simens Keynote. The Future of Learning and Knowledge: Human and Artificial Intelligence.** LACOL The Liberal Arts Consortium for Online Learning. May 01, 2018. Disponível em: < <http://lacol.net/author/eevans/>>. Acesso: 18 mai. 2018.

MARTINS, Amílto Rodrigo de Quadros; TEIXEIRA, Adriano Canabarro. **Educação através da Informática Educativa.** In: SIIE<sup>15</sup> Atas do XVII Simpósio Internacional de Informática Educativa. 2015, Setúbal, Portugal. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Edição e copyright: Escola Superior de Ensino do Instituto Politécnico de Setúbal, 2015. Disponível em: <<http://siie15.ese.ips.pt/ATASdoSIIE15.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

MIZUKAMI, Maria da Graça, Nicoleti. **Ensino: As Abordagens do processo.** EPU, 1986.

MOTA, José Carlos. DA WEB 2.0 AO E-LEARNING 2.0: Aprender na rede. 2009. 198 f. Dissertação de Mestrado em Educação do E-learning. Universidade Aberta. Disponível em < [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1381/1/web20\\_e-learning20\\_aprender\\_na\\_rede.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1381/1/web20_e-learning20_aprender_na_rede.pdf)> Acesso em: 19 abr. 2018.

PAPERT. Seymour. **LOGO: Computador e educação.** Brasiliense, 1985.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização Tecnológica do professor.** 7 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SIEMENS, Jorge. **Conectivismo.** Uma Teoria da Aprendizagem para a era Digital. Disponível em: <http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo%5Bsiemens%5D.pdf> Acesso em 19 abr.2018.

VALENTE, Jose Armando. **O COMPUTADOR NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO.** Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999. Disponível em: <http://files.educacao-inclusiva21.webnode.com/200000009-d433fd62a3/cap1%20LIVRO%20INFORMATICA%20n%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20ARMANDO%20VALENTE.pdf>. Acesso em: 22 jun.2017.

## CIDADANIA PLANETÁRIA: UM ESTUDO DE CASO NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS DO ESTADO DO CEARÁ

**Ana Cláudia Farias Gomes**

Universidade Regional do Cariri (URCA)  
Crato - Ceará

**Brena Samyly Sampaio de Paula**

Universidade Federal do Ceará (UFC)  
Fortaleza - Ceará

**Nery Lourdes Braz de Sousa**

Universidade Estadual do Ceará (UECE)  
Fortaleza – Ceará

**Renata Faustino dos Santos Bezerra**

Universidade Vale do Acaraú (UVA)  
Fortaleza - Ceará

**RESUMO:** O presente artigo busca compreender como as aulas de *Saúde Ecológica e Saúde Comunitária*, desenvolvidas na Unidade Curricular Projeto de Vida constante da base diversificada das Escolas Estaduais de Educação Profissional- EEEPs contribuem para o processo de construção da cidadania numa perspectiva holística e cósmica. Para tanto, Morin (2011) e Moraes (2016) referenciaram o estudo. A metodologia partiu da análise dos Planos de Aula de 2ª série da referida disciplina, integrante do material de apoio pedagógico e de documentos produzidos pelo Instituto Aliança, tomando como referência maior a obra “Os sete saberes da educação do futuro” de Edgar Morin (2011). Os planos de aula analisados

trabalham o futuro a partir de uma metodologia de aprendizagem que se traduz em construção, pelos estudantes, de seus projetos de vida e de carreira, consubstanciados em portfólios elaborados e organizados cumulativamente durante todo o ano letivo. São também trabalhados não só os conteúdos e habilidades cognitivas, mas também enfatizada a abertura para novos saberes e o desenvolvimento das competências socioemocionais. Dessa forma, verificou-se que, através das aulas de Saúde Ecológica e Saúde Comunitária, é possível disseminar, nos estudantes, uma consciência e um fazer na perspectiva da educação planetária.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cidadania Planetária, Educação Profissional, Projeto de Vida, Saúde Ecológica, Saúde Comunitária.

### PLANETARY CITIZENSHIP: A CASE STUDY IN THE EDUCATION SYSTEM OF THE CEARÁ STATE PROFESSIONAL SCHOOLS

**ABSTRACT:** This article aims to understand how the classes of Ecological Health and Community Health, developed in the Curricular Unit Project of Life constant of the diversified base of the State Schools of Professional Education - EEEPs contribute to the process of building citizenship in a holistic and cosmic perspective. To that end, Morin (2011) and



Moraes (2016) referenced the study. The methodology was based on the analysis of the Secondary Class Plans of this discipline, which is part of the pedagogical support material and documents produced by Instituto Aliança, taking as a reference the work “The seven knowledges of education of the future” by Edgar Morin (2011 ). The lesson plans analyzed work the future based on a learning methodology that translates into the students’ construction of their life and career projects, consubstantiated in portfolios elaborated and organized cumulatively throughout the school year. Not only are the contents and cognitive skills worked on, but they also emphasize openness to new knowledge and the development of social-emotional competencies. In this way, it was verified that, through the classes of Ecological Health and Community Health, it is possible to disseminate, in the students, an awareness and a doing in the perspective of planetary education.

**KEYWORDS:** Planetary Citizenship, Professional Education, Life Design, Ecological Health, Community Health.

## INTRODUÇÃO

O tema Cidadania Planetária vem se afirmando na sociedade contemporânea a partir das contribuições do pensador francês Edgar Morin e dos disseminadores de suas ideias. Falar em cidadania, imediatamente remonta aos direitos e deveres do cidadão que habita a *Pólis*. Para Moraes (2016) esse conceito diz respeito à promoção de condições mínimas de justiça e do sentimento comunitário. A partir do conceito de cidadania, a mesma autora discorre sobre o termo cidadania planetária, que emerge de um contexto em que todos os indivíduos, independente da nacionalidade e do contexto em que estão inseridos, fazem parte de um mesmo planeta, que requer cuidados e que necessita ser valorizado e amado.

Nesse contexto, nasce o conceito de cidadão do mundo, de cidadania planetária, que vem sendo construído pela sociedade civil de todos os países. Em Morin (2011) encontra-se o contexto que significa que os desenvolvimentos próprios de nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais frequência, com os desafios da complexidade.

Vivemos em um período em que as instituições, crenças, convicções, tudo muda antes de se solidificar em costumes, hábitos e verdades. Nesse sentido, Bauman (1927) destaca que, as maiores ameaças para a existência da humanidade eram óbvias, concretas, e que era do conhecimento de todos o que era necessário para neutralizá-las.

Contudo, nos dias atuais, os riscos são outros, instáveis e abstratos, como por exemplo: não podemos ver, ouvir ou tocar as condições climáticas que, gradativamente, estão se deteriorando, bem como “os níveis de radiação e poluição, a diminuição das matérias-primas, fontes de energia não- renováveis e os processos de globalização estão sem controle”.

A globalização trouxe enormes avanços, sobretudo na área tecnológica, conectou cada pessoa a rede mundial de comunicação. Assim, é possível considerar que a tecnologia tem importância inestimável nesse processo, justamente pelo fato de que, como nunca na história da humanidade, as tecnologias de informação agora são também utilizadas pelas massas.

Tal fato favorece, nos dias atuais, pensar uma cidadania global partindo do fortalecimento da Cidadania local, de cunho comunitário. É transformando a realidade local, que cada comunidade alcançará a mudança estrutural necessária para conquistar, verdadeiramente, uma melhor qualidade de vida.

Ao direcionar o olhar para o processo de globalização, Antunes (2002) ao citar Milton Santos (2000) reporta que vivemos em três mundos que se apresentam contidos em um só, são eles: o mundo como “fábula”, como “perversidade” e como uma “outra globalização”. Na primeira perspectiva, predomina um discurso que tenta nos convencer de que o mundo vem-se tornando uma grande comunidade, que tem à sua disposição recursos necessários para o crescimento econômico ilimitado, podendo assim, proporcionar uma vida melhor para toda a humanidade.

No entanto, a autora ressalta que essa “fábula” nada mais é do que uma fábrica de perversidade, responsável pela produção “do desemprego estrutural, do aumento da pobreza, da concentração cada vez maior da riqueza, do individualismo, da competitividade e da imposição do mesmo padrão cultural em escala planetária”. (ANTUNES, 2002, p. 23).

No que se refere a “outra globalização”, também nomeada de Planetarização, diz respeito a criação de uma mesma esfera humana, consciência e construção de um planeta como uma única comunidade, promovendo assim a cidadania planetária.

A Planetarização significa, então,

Romper as barreiras da produção e reprodução da desigualdade entre as nações, entre homens e mulheres, que estão fundamentadas nas relações de dominação de classe, nas questões étnicas, raciais, culturais, de gênero, etc.”. (ANTUNES, 2002, p. 24).

Trazendo essa discussão para o contexto da educação, surgem muitos questionamentos: Como ler o mundo na perspectiva da cidadania planetária? Como ler o mundo na perspectiva do sonho da tal planetarização, da constituição de um planeta habitado por uma única comunidade? Como formar nossos estudantes para a cidadania planetária, conscientizando-os de que somos cidadãos do mundo, do planeta, e não apenas do bairro, da cidade, do Estado e do país em que vivemos? Como formar as juventudes para a cidadania que considera o local como ponto de partida e o global como ponto de chegada?

Diante do exposto, Morin (2011), destaca que a mente humana tem como qualidade fundamental a aptidão para contextualizar e integrar, e não para atrofiar. Assim, o espaço escolar deve ser ocupado por uma prática educacional embasada no exercício da cidadania que possibilite o desenvolvimento do pensamento crítico

e participativo.

Nessa perspectiva, Moraes alerta que:

Quebrar a fragmentação entre disciplinas tem sido um grande desafio do nosso sistema educacional. É urgente permitir a interdisciplinaridade, possibilitando o diálogo entre todas as disciplinas, buscando caminhos para que os conhecimentos ministrados diariamente pelos professores se encontrem e assim ganhem significados na vida do estudante. (MORAES, 2010, p. 09)

Pensando em uma educação voltada para a integralidade do ser, as autoras deste estudo reportam-se novamente a Morin (2003, p. 24) ao se referir ao termo “cabeça bem-feita”, que é aquela apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril.

A leitura do mundo nos mostra que hoje o planeta está em perigo. A lógica do mercado, do capital que oprime, segrega e exclui seres humanos da vida com dignidade, contribui para que também essa ameaça se aplique sobre o planeta Terra. Por isso necessita-se de uma pedagogia da sustentabilidade que reafirme os valores da ética global, da integridade ambiental e da justiça econômica e social.

Diante do exposto, a seguir serão apresentadas as discussões e fundamentações desenvolvidas no decorrer do estudo.

## RELATOS DE EXPERIÊNCIA

A Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) em parceria com o Instituto Aliança inseriu na parte diversificada do currículo das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) as Unidades Curriculares Projeto de Vida e Mundo do Trabalho. A proposta metodológica do Instituto Aliança volta-se para a implementação das unidades Curriculares Projeto de Vida e Mundo do Trabalho nessas escolas, objetivando assegurar uma estreita integração do itinerário formal com o desenvolvimento das competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas do estudante e instrumentalizá-los para a construção gradativa de seus projetos de vida e de carreira e o exercício do protagonismo juvenil.

O presente estudo buscou compreender como as aulas de *Saúde Ecológica*, desenvolvidas em Projeto de Vida impactam no cotidiano escolar e na promoção do processo de planetarização, referenciado, especialmente em Morin (2011) e Moraes (2016). Foram analisados os Planos de Aula de 2ª série da referida disciplina e o material de apoio pedagógico: Cadernos do professor e Cadernos do estudante da 2ª série e publicações produzidas pelo Instituto Aliança.

A unidade curricular Projeto de Vida tem como essência a reflexão e elaboração do projeto de vida, estimulando a identificação das oportunidades e de escolhas assertivas com vistas ao futuro. O conceito de saúdes é trabalhado em todas as séries do ensino médio, através de atividades vivenciais, corporais e práticas.

Quanto ao conceito de saúde, Corrêa (2014) afirma que está relacionada a

diferentes fatores, tais como: paz, abrigo, alimentação, renda, educação, recursos econômicos, ecossistema estável, recursos sustentáveis e justiça social, daí a utilização da terminologia saúdes. Nessa perspectiva, a autora também alerta, que para além do corpo e da alimentação, a saúde também se refere às condições de vida e a todo o espaço da existência.

Especificamente, na 2ª série do Ensino Médio, são abordados nas aulas de saúdes ecológica e comunitária temas geradores nos quais o estudante tem oportunidade de refletir sobre sua relação com o outro e com o meio ambiente.

O Instituto Aliança traz em cada plano de aula, uma proposta metodológica participativa, onde busca uma educação dialógica e problematizadora, possibilitando a participação do estudante através da seguinte sequência de ações: acolhimento, desenvolvimento e encerramento, sempre em uma perspectiva de interdisciplinaridade.

As aulas de Saúde Ecológica apresentam dentre seus objetivos, analisar os principais problemas ambientais da atualidade: causas, consequências e soluções, além de estimular os estudantes a terem atitudes e ações positivas frente às questões do meio ambiente e do meio circundante. São enfocados, dentre outros: promoção de reflexões sobre consumo consciente; estímulo ao cuidado e preservação do meio ambiente; as consequências dos problemas causados pelo lixo ao meio ambiente; identificação dos diferentes tipos de lixo e sua reutilização para construção de novos materiais; como também, a compreensão e reflexão sobre os conceitos de sustentabilidade local e planetária.

Já a Saúde Comunitária, traz em seus objetivos: conhecer os direitos humanos, objetivando a superação de problemas sociais ocorridos na comunidade; permitir que os estudantes reflitam sobre suas comunidades, compreendendo as diferenças existentes entre comunidade e sociedade. São também objetivos dessa temática, debater a construção de valores, a exemplo do respeito mútuo e da justiça social e suas contribuições para o processo de planetarização.

Algumas questões se colocam em relação às aulas de Saúde Ecológica e Comunitária da Unidade Curricular Projeto de Vida: de que forma fortalecer a cidadania planetária? Que contribuições as aulas de Saúdes Ecológica e Comunitária trazem para o processo de Planetarização e para o desenvolvimento de uma consciência planetária nos estudantes?

O estudo do conteúdo e da metodologia participativa das aulas de Projeto de Vida da 2ª série do Ensino Médio, presentes na proposta implementada pelo Instituto Aliança, são referenciados no pensamento de Morin (2011) onde é trabalhada, especialmente, a interatividade dos indivíduos na produção da sociedade e como esta, por sua vez reage sobre os mesmos indivíduos. Tal iniciativa remete e se fundamenta no conceito de antropoética, criado por Morin (2011, p. 106), no qual trabalha-se o desenvolvimento das autonomias individuais, os envolvimento na vida em sociedade, possibilitando fluir, em cada indivíduo, o sentimento de pertencimento à espécie humana. Segundo o autor, a antropoética nos orienta a apropriar-se da

missão antropológica do milênio, com destaque para as seguintes:

Trabalhar para a humanização da humanidade;

Efetuar a dupla pilotagem do planeta: obedecer à vida, guiar a vida;

Alcançar a unidade planetária na diversidade;

Respeitar no outro ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo;

Desenvolver a ética da solidariedade;

Desenvolver a ética da compreensão;

Ensinar a ética do gênero humano. (MORIN, 2011, p.106).

Buscando contemplar todos esses aspectos, são trabalhadas, a partir de vivências e estímulos sensoriais, emocionais e cognitivos, atitudes mais conscientes frente a si, ao outro e ao planeta. Como exemplo, podemos citar a aula 5 de Saúde Ecológica, na qual o objetivo é discutir e refletir com os estudantes os problemas causados pelo lixo no meio ambiente.

Diversas atividades são desenvolvidas nessa aula, dentre elas, a leitura e debate do texto “O lixo” de Luís Fernando Veríssimo, que ilustra bem essa reflexão:

(...)“- Acho que não. Lixo é domínio público.

- Você tem razão. Através do lixo, o particular se torna público. O que sobra da nossa vida privada se integra com a sobra dos outros. O lixo é comunitário. É a nossa parte mais social. ”(...). (Planos de Aula EEEP- Escolas Profissionais. 2ª série. 2014, p. 119).

O debate do texto supracitado busca despertar a consciência nos estudantes de que a natureza não produz lixo, no entanto, o homem é o único ser vivo que conscientemente (ou não) produz, mas não se responsabiliza pelo mesmo, o que compromete a qualidade de vida de todo o planeta. Moraes (2016, p. 02) ao citar Edgar Morin destaca que é urgente a necessidade de olhar para os problemas globais como a água e a qualidade do ar que respiramos e discutir possíveis soluções/ações em uma escala global.

Para Morin (2011), indivíduo/sociedade/espécie são indissociáveis e coprodutores um do outro. Assim, serão alcançados a nossa consciência e o nosso espírito considerado humano, sendo essa a essência para ministrar a ética do futuro.

Trabalhar o futuro nessa metodologia de aprendizagem traduz-se em construção, pelos estudantes, de seus projetos de vida e de carreira, consubstanciados em portfólios elaborados e organizados cumulativamente durante todo o ano letivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, verificou-se que através das aulas de Saúde Ecológica e Saúde Comunitária é possível disseminar, nos professores e nos estudantes, uma consciência e um fazer na perspectiva da educação planetária.

Para tanto, Mozé (2013, p. 33) ao citar Morin (2001) aponta que existe uma “inadequação cada vez maior, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, porém, realidades e problemas cada vez mais polidisciplinares transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários.”

Do exposto, fica a convicção de que a leitura de mundo é condição necessária, na educação do presente e do futuro, para resgatar a centralidade da preocupação com o ser humano no processo educacional e a necessidade de viver sustentavelmente, ou, em caso contrário, toda a vida no planeta será destruída. Trata-se de educar para a sustentabilidade, o que significa educar para a realização do sonho da cidadania planetária e, o mais importante, vivenciar a passagem do sonho para a ação.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Vanessa. **Nasce o 1º acordo histórico universal pelo clima na COP 21**. Revista Exame. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/mundo/noticias/nasce-o-1-acordo-historico-universal-pelo-clima-na-cop-21>> Acesso em: < 01 de março de 2016>.

MORIN, Edgar. **Saberes Globais e Saberes Locais: O olhar transdisciplinar/** Edgar Morin; participação de Marcos Terena. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de e SAMPAIO, José Levi Furtado (Org). **Educação ambiental em Tempos de Semear** – Fortaleza: editora UFC, 2014. (Coleção Diálogos Intempestivos, 20).

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos Saberes: Complexidade, transdisciplinaridade e educação**. São Paulo: Antakarana/PróLibera, 2008.

MOSÉ, Viviane. (Org.). **A escola e os Desafios Contemporâneos**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MORAES, Maria Cândida. **Saberes para a cidadania planetária**. Disponível em: <<http://eventos.uece.br/siseventos/processaEvento/evento/downloadArquivo.jsf?id=247&diretorio=documentos&nomeArquivo=247-28032016-120327.docx&contexto=spcp>>. Acesso em: <29 de março de 2016>.

**Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Carvalho – 2.ed. – Brasília: UNESCO, 2010.



## CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

### Angélica Tommasini

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) –Sertão  
– Rio Grande do Sul

### Luciane Inocente

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) –Sertão  
– Rio Grande do Sul

### Ana Sara Castaman

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) –Sertão  
– Rio Grande do Sul

Este ensaio é uma educação ampliada e revisada do trabalho apresentado no evento SINCOL - Simpósio Nacional de Educação e IV Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores e o II Encontro de Redes de Pesquisa em Educação, no Grupo de Trabalho: GT 27 – Práticas de ensino na formação inicial de professores: debates e reflexões e encontra-se disponível também nos anais do evento. Disponível em: <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/publicacoes/publicacoesarquivos//303.pdf>

**RESUMO:** O presente artigo apresenta considerações sobre o emprego de estratégias de ensino-aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Dessa forma, este estudo com base em uma abordagem qualitativa, delimitada por procedimentos técnicos bibliográficos e de estudo de caso, divide-se em três partes acrescidas de introdução mais considerações finais. a) realiza

uma breve discussão quanto ao conceito de estratégias de ensino-aprendizagem; b) trata acerca das possibilidades das estratégias de ensino-aprendizagem contribuírem na formação de sujeitos omnilaterais e; c) relata uma experiência do uso de estratégias de ensino-aprendizagem em EPT. Por fim, percebeu-se uma grande contribuição das estratégias de ensino-aprendizagem na EPT, em turmas de PROEJA considerando uma melhor preparação do estudante tornando-o uma pessoa emancipada, criativa, reflexiva e construtora do seu próprio aprendizado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Profissional e Tecnológica. Estratégias de ensino-aprendizagem. Formação omnilateral.

### CONSIDERATIONS ABOUT THE TEACHING-LEARNING STRATEGIES IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

**ABSTRACT:** This article presents considerations about the use of teaching-learning strategies in Vocational and Technological Education (EPT). Thus, this study based on a qualitative approach, delimited by technical bibliographic procedures and case study, is divided into three parts plus introduction plus final considerations. a) makes a brief discussion about the concept of teaching-learning strategies; b) discusses the

possibilities of teaching-learning strategies to contribute to the formation of all-subjects; c) reports an experience of the use of teaching-learning strategies in EPT. Finally, a great contribution of the teaching-learning strategies in EPT was found in PROEJA classes considering a better preparation of the student making him an emancipated, creative, reflective and constructive person of his own learning.

**KEYWORDS:** Professional and Technological Education. Teaching-learning strategies. Omnilateral formation.

## 1 | INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia (BRASIL, 1996) e da cultura e, atualmente, ganha um espaço de centralidade nos debates na educação brasileira. Pedrosa (2016) destaca que foi por intermédio de avanços científicos e tecnológicos que se exigiu a expansão nos níveis de escolaridade e de qualificação profissional no país.

Desde os primórdios, a EPT está atrelada a formar indivíduos para o mercado de trabalho, ou seja, orientada na educação técnica à força de trabalho. Ora, hoje, a EPT volta-se a profissionalização, mas com outras roupagens. Tem o compromisso de formar indivíduos éticos com o perfil humanístico, apoiados na concepção de formação omnilateral da pessoa, com o suporte a união da tríade ensino, pesquisa e extensão (AGUIAR; PACHECO, 2017) e de suas interações com o mundo do trabalho e com a sociedade.

No que concerne aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), a proposta da EPT necessita contemplar uma educação integral e emancipadora, rompendo com a dualidade e fragmentação do ser (KUENZER; GRABOWSKI, 2006). Sendo assim, “[...] almeja-se que as relações entre o mundo do trabalho e a educação e, entre a ciência, a tecnologia e a intervenção prática, estejam presentes na sua organização curricular, bem como na escolha de suas estratégias pedagógicas”. (PASQUALLI; CASTAMAN; VIEIRA, 2018).

Diante desta realidade, os profissionais docentes da EPT em IF necessitam de amparo nos saberes curriculares (TARDIF, 2002) para mediar os processos de ensino-aprendizagem. Hodierno não há concordância entre os autores da necessidade de uma didática especial para a EPT ou de metodologias diferenciadas (PASQUALLI; VIELLA; CASTAMAN, 2018). De todo modo, a EPT carece de um suporte que permita uma prática educativa consistente.

Entende-se que as estratégias de ensino<sup>1</sup> podem consubstanciar e servir de apoio na EPT. Anastasiou e Alves (2004, p.71) afirmam que as estratégias têm por finalidade consecução de objetivos. Neste caso, é importante a clareza destes para

1. Neste ensaio assume-se a nomenclatura estratégias de ensino-aprendizagem, no entanto pode-se encontrar estudos com outros termos como: atividades pedagógicas, estratégias de ensino, estratégias de ensinagem, estratégias de ensino e aprendizagem ... Mantém-se a nomenclatura de cada autor em nossas citações.

todos os envolvidos e que estejam “[...] presentes no contrato didático, registrado no Programa de Aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso, etc”. Assim, problematiza-se: como as estratégias empregadas no processo de ensino-aprendizagem na EPT contribuem para a formação omnilateral da pessoa?

Para tanto, este ensaio tem por finalidade refletir sobre as estratégias de ensino-aprendizagem empregadas na EPT. Dessa forma, ancorado em uma abordagem qualitativa e por procedimentos técnicos bibliográficos, discute-se: a) acerca do conceito de estratégias de ensino-aprendizagem; b) sobre as possibilidades das estratégias de ensino-aprendizagem contribuir na formação de sujeitos omnilaterais; c) um relato de experiência de duas estagiárias do curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional, realizado com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), a partir do uso de estratégias de ensino-aprendizagem.

## 2 | ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Atualmente, a sociedade passa por instabilidades estruturais na educação, principalmente devido ao avanço das tecnologias da informação e comunicação. Com isso, desafia-nos a (re)pensar as práticas educativas, de modo a serem transformadoras, criativas, inovadoras e capazes de formar para o mundo do trabalho e para uma cidadania ativa. Para Belloni (2012, p.3), [...] “o papel da educação transforma-se, e suas estratégias modificam-se para atender às novas demandas educativas da sociedade do ‘saber’ ou da ‘informação’”.

Neste caso, o professor deve constituir-se como um mediador atento a todas as implicações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Belloni (2012, p. 69), [...] “mediatizar significa conceber metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino-aprendizagem que potencializam ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônoma.” A preparação de materiais adequados e a implementação de estratégias de ensino devem fazer parte do cotidiano do docente para a obtenção de resultados esperados na aprendizagem.

Schwartz (2016) destaca que a função do professor é formar ambientes favoráveis para o ensino-aprendizagem, arquitetar estratégias, metodologias e operações que vão de encontro com o conhecimento prévio dos estudantes, propiciando-os a construção de relações entre o conhecimento prévio e novas referências. As estratégias de ensino-aprendizagem são utilizadas pelos docentes no intuito de mediar saberes buscando que os estudantes sejam participantes ativos em sala de aula, críticos e pensantes, construtores do seu próprio conhecimento e formados para a cidadania. Bordenave e Pereira (2002) complementam que as estratégias devem ser bem definidas para contribuir com a aprendizagem dos estudantes até

atingir os objetivos traçados, podendo esses objetivos ser técnico-profissional ou de caráter transformador da sociedade.

Para Plácido *et. al.* (2017, p. 45), a estratégia de ensino-aprendizagem direcionada no ensino deve priorizar a mediação de conhecimento.

[...] a estratégia com foco na aprendizagem pressupõe a construção do conhecimento por meio de relações, reflexões e demais valores educativos emancipatórios, sendo o aluno o centro do processo educativo. Para a estratégia centrada na aprendizagem deve-se primar pela inter-relação dos alunos e destes com o professor.

De acordo com Oliveira (2015), a profissionalidade docente pode ser interpretada como um propósito do ato de ensinar, englobando principalmente a apropriação do conhecimento e a vivência de cada professor com seus alunos, escola, formação continuada e com os próprios materiais didático-pedagógicos desenvolvidos para a construção do conhecimento. Nesta direção, para Anastasiou e Alves (2004) ensinar necessita ser uma ação intencional e deve resultar em aprendizagem. Já apreender tem como significado a apropriação dos conhecimentos, a fim de que estes integrem-se à estrutura cognitiva dos educandos.

A explicitação descrita, na análise de Anastasiou e Alves (2004) e Oliveira (2015), indicam que a aplicação das estratégias de ensino não deve ser pensada isoladamente dos demais processos educativos, a fim de, que o processo de ensino-aprendizagem esteja articulado com todas as demandas exigidas. Aguiar (2016) reforça que é de fundamental relevância para o processo de ensino-aprendizagem, as regras estabelecidas na discussão dos conteúdos a serem trabalhados pelos alunos, o relacionamento interpessoal baseado no diálogo, para que se estimule e permita a segurança no aprender.

Em outras palavras, entende-se que as estratégias de ensino não podem estar isoladas do ato reflexivo. Há a necessidade de se (re)pensar a prática educativa e a tomada de consciência do educador sobre sua experiência/bagagem profissional e consolidar transformações na maneira de como se ensina e se aprende na escola (GALLERY, 2017). Feitas estas considerações aborda-se, a seguir, sobre as estratégias de ensino e suas implicações na aprendizagem dos estudantes na educação profissional e tecnológica.

### **3 | ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A FORMAÇÃO OMNILATERAL**

A educação profissional e tecnológica demanda integrar escola e trabalho. Pode ser definida como uma educação formal que tem como objetivo formar mão de obra qualificada para a atuação no mercado de trabalho. Além do estudante aprender uma profissão, busca-se desenvolver sua formação técnica, comportamental e intelectual. Entende-se que a EPT articula-se entre ensino médio e profissional, dando enfoque

a formação humana, para cidadania e também, capacitação profissional (OLIVEIRA, 2015). Nesta direção, para Moll (2011, p. 84) “A educação profissional tem seu foco fundamental nos conhecimentos tecnológicos; conteúdos que não se confundem com saberes empíricos, mas que guardam com eles relação; referências obrigatórias ao exercício de atividades técnicas e de trabalho”.

Para Oliveira (2015, p. 68), “[...] o papel da Educação Profissional é a de promover o desenvolvimento do país por meio da oferta à população de ensino, pesquisa e extensão, em sintonia com as demandas dos arranjos produtivos locais.” Logo, a formação de professores para a EPT é de suma importância para o desenvolvimento dos setores estratégicos da economia do país.

Porém, pesquisas (MACHADO, 2011; VIEIRA, VIEIRA, BELUCCA, 2018) apontam para uma quase ausência de formação docente para atuar na EPT e que urge a necessidade de uma formação “[...] subsidiada de competências, habilidades, capacidade de decisão no sentido de produzir novos conhecimentos para a teoria e prática de ensinar” (AGUIAR, 2016, p.47). De acordo com Machado (2008, p.10), os professores da EPT necessitam estar em constante desenvolvimento, pois a cada dia:

[...] enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho.

Destarte, Aguiar (2016, p. 43) entende que, [...] “para o docente da Educação Profissional e Tecnológica se exige competências múltiplas para o seu ‘fazer pedagógico’”. Necessita de capacidades aguçadas para compreender o processo ensino-aprendizagem e formar estudantes autônomos, reflexivos, críticos e que construam seu próprio conhecimento. Assim, as estratégias de ensino-aprendizagem devem ser parte da formação inicial e continuada do profissional docente, de modo que privilegie “[...] uma análise omnilateral, [...] de suas manifestações” (VEIGA *et. al*, 2015, p.14).

Nesta direção, para Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) a sala de aula simboliza o principal lugar de atuação dos professores, mas a prática educativa não ocorre apenas ali. Ainda complementa que as práticas educativas devem articular-se constantemente com o espaço escolar, sistema de ensino e sistema social. Ao mesmo tempo,

Cabe à educação tecnológica promover o ensino-aprendizagem dos conteúdos, dos métodos e das relações necessários à compreensão, à pesquisa e à aplicação crítica e criativa das bases científicas dos processos e procedimentos técnicos, contextualizando-os e significando-os à luz das necessidades humanas e sociais.

No entendimento de Machado, (2008, p. 12) faz parte do ensinar e do aprender na EPT, “[...] tratar da intervenção humana na reorganização do mundo físico e social e das contradições inerentes a estes processos, exigindo discutir questões relacionadas às necessidades sociais e às alternativas tecnológicas.” Assim, as experiências de integração do ensino médio e técnico de nível médio “[...] demandam ser documentadas e ter um acompanhamento metódico. Elas requerem, também, o resgate da capacitação, participação, autonomia e criatividade dos docentes” (MOLL, 2011, p. 95).

Destarte, nos IF, espaços privilegiados da EPT, as discussões que vêm travando-se buscam rupturas com formas de exclusão social e primam pela formação omnilateral difundida nos espaços escolares, na formação humana e, conseqüentemente, na emancipação do ser social. Nas palavras de Frigotto (2010), se faz imprescindível romper com a lógica de exclusão que deixa a mercê as condições mínimas de vida de mais da metade da população, e isocronicamente, impedem ou adiam o próprio progresso técnico. Ou seja, a expansão da omnilateralidade humana, especialmente para classe trabalhadora.

A omnilateralidade visa a totalidade do desenvolvimento do estudante no espaço escolar, na EPT, articulando trabalho e formação humana, reiterando o princípio educativo do trabalho. Para Duarte *et. al.* (2016, p.13), “[...] “a formação omnilateral parte da plena expansão do indivíduo humano, inserindo-se dentro do projeto de desenvolvimento social que possibilite uma equidade maior, não limitando-se ao mercado de trabalho.” A formação omnilateral pode ser o meio para a solução da desintegração do homem moderno que deixou de refletir para apenas executar, mas para isso torna-se crucial

[...] conhecer o que é formação omnilateral e nos apropriarmos dela enquanto sujeitos comprometidos com a humanização dos outros. Comprometimento que não nasce do nada, mas surge da práxis conjunta no trabalho, na escola, na comunidade. Por isso, o homem contemporâneo deve ser um ser menos técnico e pragmático, formando-se mais unitário e humano (DUARTE *et. al.*, 2016, p.14).

Para Lima (2013) o conceito de omnilateralidade refere a uma formação humana que busca uma ruptura radical com a sociedade capitalista. A emancipação humana só se constrói na compreensão do homem omnilateral. Neste ponto de vista, a formação omnilateral traz princípios de inter-relação entre o trabalho e a formação humana superando a divisão de classes, conquistando o princípio educativo do trabalho. Diante desta perspectiva, no próximo capítulo relata-se a experiência quanto o uso de estratégias de ensino-aprendizagem na EPT e as interlocuções para dar conta da formação omnilateral.



## 4 | ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA NA EPT

A partir do exposto, realiza-se um breve relato de experiência do uso de estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na EPT, em turmas do PROEJA, de um IF, na região do planalto do Rio Grande do Sul. O relato dar-se-á a partir do estágio supervisionado desempenhado por duas estudantes do curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional. Ambas bolsistas em um Projeto de Ensino que tratam da produção de estratégias e de materiais didático-pedagógico de apoio ao docente na EPT.

O estágio foi desenvolvido na unidade curricular de Recursos Humanos e Relações Interpessoais, no segundo semestre de 2017 e no primeiro semestre de 2018. Os conteúdos abordados foram: Evolução e principais papéis da área de Recursos Humanos, Gestão de pessoas e seus processos, Análise dos conceitos de recrutamento e seleção de pessoas, Treinamento e desenvolvimento de pessoas, Competências técnicas e comportamentais, Avaliação de desempenho, Sistemas de Remuneração e Benefícios, Plano de Cargos e Salários, Administração de Pessoal, Segurança, higiene e medicina do trabalho, Liderança, relações e comunicação interpessoais, *feedback* e trabalho em equipe.

Em se tratando de PROEJA, os conteúdos tratados devem ser mediados de modo a contextualizar a partir das vivências e experiências dos educandos. Logo, as estratégias de ensino-aprendizagem escolhidas devem privilegiar o trabalho como princípio educativo, possibilitando o desenvolvimento humano, social e da justiça, a igualdade social e cultural, a omnilateralidade, a democratização da cidadania, o conhecimento e as condições à preparação ao mercado de trabalho. A educação e trabalho atrelam-se, rompendo com dualidades, constituindo-se, instrumentos de emancipação por meio de uma perspectiva social histórico-crítica (MANFREDI, 2002).

Assim, os planos de aula foram elaborados com estratégias de ensino-aprendizagem para melhor compreensão e aprendizado, obtendo a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. Foram desenvolvidas diversas estratégias de ensino-aprendizagem e materiais didáticos, as quais estão citadas no item metodologia, do Projeto Pedagógico do Curso (PPC): trilha de chão, dinâmicas de grupo, paródia, *portfólio*, estudo de caso, telefone imaginário, autódromo, entre outras. A partir de cada estratégia tentou-se adaptá-las e direcioná-las para dar sentido às mediações do processo de ensino-aprendizagem. Para Anastasiou e Alves (2004, p. 68) é por intermédio das

[...] estratégias que aplicam-se ou exploram-se os meios, modos, jeitos e formas de evidenciar o pensamento, respeitando as condições favoráveis para executar ou fazer algo. Esses meios comportam determinadas dinâmicas, onde se faz necessário o conhecimento do aluno para a escolha da estratégia.

Cada conteúdo preparado demandou muita atenção para escolher a melhor

estratégia de ensino que proporcionasse aos alunos o senso crítico, reflexivo, criativo e, principalmente, proporcionar o estímulo para o aprendizado. Durante as aulas, procurou-se manter um diálogo aberto com os alunos, incentivando-os a exporem seus conhecimentos e experiências, bem como suas dúvidas e inseguranças em relação ao conteúdo abordado.

Um exemplo pode ser a atividade realizada durante a aula de seleção de pessoal, no qual os estudantes participaram de vivências de um processo de seleção. Assim, puderam experienciar como realiza-se uma entrevista e como devem portar-se na mesma. Nesta atividade, os estudantes apresentaram relatos de algumas experiências vivenciadas e tentou-se refletir de modo a prepará-los para o mercado de trabalho.

Outra atividade realizada que teve grande intencionalidade foi a construção de uma paródia sobre o tema qualidade de vida no trabalho. Além de trabalhar a temática de forma didática foi possível explorar dialeticamente a criatividade e criticidade dos estudantes, ou seja, houve maior interação, participação na atividade proposta contribuindo para aprendizagem.

A partir da experiência vivida durante o estágio de docência pode-se enfatizar que na EPT é necessário eleger estratégias que permitam a reflexão, o diálogo e a formação omnilateral. Os estudantes necessitam de uma formação que prime pela criticidade e autonomia na busca do seu próprio aprendizado. Nesta perspectiva, tem-se a formação de profissionais mais bem sucedidos no trabalho e na formação humana.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atual conjuntura, pensar na formação omnilateral na EPT implica em um desafio constante. As estratégias de ensino-aprendizagem podem oportunizar um leque de possibilidades a estes profissionais da EPT em suas práticas educativas e fazer toda a diferença no processo de aprendizagem dos estudantes, como verifica-se no relato de experiência.

As estratégias de ensino-aprendizagem escolhidas foram centradas nos estudantes, como o objetivo de uma formação emancipatória, participativa, na qual pudessem exercer o seu papel de protagonistas. Compreende-se então, a importância do uso das estratégias de ensino-aprendizagem em EPT para formação omnilateral dos estudantes, pois estas possibilitam a ação profissional propositiva, crítica e intencional. Permitem ainda o preparo do estudante no seu desenvolvimento pessoal e, particularmente, na sua capacidade de conviver e trabalhar em grupo, que é de fundamental importância para a formação do indivíduo.

Entende-se que é necessário que mais profissionais da EPT possam agregar em seu planejamento e execução, estratégias de ensino-aprendizagem que contribuam para a educação omnilateral dos estudantes. Dessa forma, as estagiárias em

docência relataram uma postura crítico-reflexiva na EPT, e afirmam que a formação ofereceu capacitação pedagógica necessária, proporcionando o domínio didático-pedagógico adequado para a prática educativa.

As considerações empreendidas neste ensaio são recentes e necessitam ser aprofundadas em outros estudos. Contudo, entende-se que constituem elementos relevantes para outras investigações. Como perspectivas futuras, pretende-se explorar em uma próxima pesquisa acerca das estratégias de ensino-aprendizagem na EPT e se há uma didática especial que orienta o trabalho pedagógico nesta modalidade.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. E. V. de; PACHECO E. M. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como política pública. In: ANJOS; M. B. dos; RÔÇAS, G. **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Natal: IFRN, 2017, p. 13-35.

AGUIAR, R. F. Docência na Educação Profissional e Tecnológica: Influência da Formação no Processo Ensino-aprendizagem, 2016. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20266/1/2016\\_RosilândiaFerreiradeAguiar.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20266/1/2016_RosilândiaFerreiradeAguiar.pdf)Acesso em: 15 de mai. 2018.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**:pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 6. ed. Campinas: Autores Associados 2012.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de Ensino-aprendizagem**. 24. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.934 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

DUARTE, E. S; OLIVEIRA, N. A; KOGA, A.L. Escola unitária e Formação Omnilateral: Pensando a Relação entre Trabalho e Educação, 2016. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo12\\_EVANDRO-SANTOS-DUARTE-NEIVA-AFONSO-OLIVEIRA-ANAL%20C3%9ACIA-KOGA.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo12_EVANDRO-SANTOS-DUARTE-NEIVA-AFONSO-OLIVEIRA-ANAL%20C3%9ACIA-KOGA.pdf). Acesso em: 19 de jun. 2018.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo**. São Paulo: Cortez, 2010.

GALERY, A. (ORG). **A escola para todos e para cada um**.São Paulo: Summus, 2017.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSKI, G. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 297-318, 2006.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. T. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, R. R. F. **A categoria da Formação Omnilateral e o trabalho como princípio Educativo na Educação do Campo**, 2013. Disponível em:<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/2-educacao-do-campo-e-trabalho/b12-a-categoria-da-formacao-omnilateral-e-o.pdf/view>. Acesso em: 30 de jun. 2018.

MACHADO, L. **Diferenciais inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional**, 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/65905997-Diferenciais-inovadores-na-formacao-de-professores-para-a-educacao-profissional.html>. Acesso em: 30 de jun. 2018.

\_\_\_\_\_. O desafio da Formação de Professores para EPT e EJA. **Educ. Soc.** Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011 Disponível em . Acesso em 19 abr. 2018.

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

MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: ArtMed, 2011.

OLIVEIRA, M. A. M. **Políticas Públicas para o ensino profissional: O processo desmantelamento dos Cefets**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

OLIVEIRA, J. E. **A Profissionalidade do bacharel docente da Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - Campus Paracatu**, 2015. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19127/1/2015\\_JoseleneEliasdeOliveira.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19127/1/2015_JoseleneEliasdeOliveira.pdf). Acesso em: 15 de mai. 2018.

PASQUALLI, R.; VIELLA, M. dos A. L.; CASTAMAN, A. S. A didática na formação do mestre em educação profissional e tecnológica – ProfEPT. **Anais do ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Salvador/BA, 2018.

PASQUALLI, R.; CASTAMAN, A. S.; VIEIRA, J. de A. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Educitec**, Manaus, v. 04, n. 07, p. 92-106, jun. 2018.

PEDROSA, F. G. **POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: análise da modalidade PRONATEC Brasil maior na perspectiva de seus implementadores**. 2016. Disponível em: <http://www.mestradoprofissional.gov.br/sites/images/mestrado/turma2/fernanda-gomes-pedrosa.pdf>. Acesso em: 14 de jun. 2018.

PLACIDO, R. L., SCHONS, M., SOUZA, M. J. C. **Utilização das Estratégias de Ensino-Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**, 2017. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/6754/3750>. Acesso em: 14 de jun. 2018.

SCHWARTZ, S. **Inquietudes pedagógicas da prática docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

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

VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S.; KAPUZINIAK, C. **Docência: Uma construção ético-profissional**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

VIEIRA, J. A.; VIEIRA, M. M. M.; BELUCCA, M. C. . Formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica: particularidades e ações necessárias. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar - RECEI**, v. 4, p. 100-117, 2018.

## CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS À CRÍTICA AO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

### Rodrigo Simão Camacho

Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) –  
Universidade Federal da Grande Dourados  
(UFGD).

### Bernardo Mançano Fernandes

Cátedra Unesco de Educação do Campo e  
Desenvolvimento Territorial – Universidade  
Estadual Paulista – UNESP.

**RESUMO:** Este artigo apresenta um debate teórico a respeito dos paradigmas da Questão Agrária e da Educação do Campo, explicitando os processos teóricos de construção de diferentes interpretações a partir das vertentes proletarista e camponesa do Paradigma da Questão Agrária. A discussão entre estas vertentes é analisada neste artigo em que comentamos o trabalho de Albuquerque (2011), que a partir de um referencial equivocado não compreende a realidade em que está sendo construído paradigma da Educação do Campo. São posturas ortodoxas que não contribuem para o avanço da Educação do Campo e por essa razão devem ser contestadas. Durante os vinte anos de existência da Educação do Campo, as críticas ortodoxas produzidas desde o paradigma da Questão Agrária são mínimas, mas as consideramos importantes no debate teórico. Inclusive para mostrar suas falácias e sua decadência na academia e nos

movimentos, em que os postulantes de posturas ortodoxas são inexpressivos. Este não é um artigo polêmico, é um artigo contundente que demarca uma posição teórica numa postura crítica à crítica ao paradigma da Educação do Campo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Debate Paradigmático, Educação do Campo, Paradigma da Questão Agrária.

**ABSTRACT:** This article presents a theoretical debate about the paradigms of the Agrarian Question and the Education for the Countryside, explaining the theoretical processes of construction of different interpretations from the proletarian and peasant strands of the Agrarian Question Paradigm. The discussion between these aspects is analyzed in this article in which we comment on the work of Albuquerque, 2011, that from a mistaken referential does not understand the reality in which the Education for the Countryside paradigm is being constructed. These are orthodox positions that do not contribute to the advancement of Education for the Countryside and for this reason, must be answered. During the twenty years of Education for the Countryside, the Orthodox criticisms produced since the Agrarian Question paradigm are minimal, but we consider them important in the theoretical debate. Even to show their fallacies and their decadence in the academy

and movements, in which the postulants of orthodox positions are inexpressive. This is not a controversial article, it is a strong article that demarcates a theoretical position in a critical posture to the critique of the Education for the Countryside paradigm.

**KEYWORDS:** Paradigmatic Debate, Education for the Countryside, Agrarian Question Paradigm

**RESUMEN:** Este artículo presenta un debate teórico acerca de los paradigmas de la Cuestión Agraria y de la Educación del Campo, explicitando los procesos teóricos de construcción de diferentes interpretaciones a partir de las vertientes proletarista y campesinista del Paradigma de la Cuestión Agraria. La discusión entre estas vertientes es analizada en este artículo en que comentamos el trabajo de Albuquerque, 2011, que a partir de un referencial equivocado no comprende la realidad en que se está construyendo paradigma de la Educación del Campo. Son posturas ortodoxas que no contribuyen al avance de la Educación del Campo y por esa razón deben ser contestadas. Durante los veinte años de existencia de la Educación del Campo, las críticas ortodoxas producidas desde el paradigma de la cuestión agraria son mínimas, pero las consideramos importantes en el debate teórico. Incluso para mostrar sus falacias y su decadencia en la academia y en los movimientos, en que los postulantes de posturas ortodoxas son inexpressivos. Este no es un artículo polémico, es un artículo contundente que demarca una posición teórica en una postura crítica a la crítica al paradigma de la Educación del Campo.

**PALABRAS CLAVE:** Debate Paradigmático, Educación del Campo, Paradigma de la Cuestión Agraria

## O PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este artigo apresenta um debate teórico a respeito dos paradigmas da Questão Agrária e da Educação do Campo, explicitando os processos teóricos de construção de diferentes interpretações a partir das vertentes proletarista e campesinista do Paradigma da Questão Agrária (PQA). A discussão entre estas vertentes é analisada neste artigo em diálogo com o trabalho de Albuquerque (2011, 2013), argumentando que a partir de um referencial equivocado, não compreende a realidade em que está sendo construído o paradigma da Educação do Campo. O processo de construção e consolidação da Educação do Campo somente pode ser compreendido a partir do Paradigma da Questão Agrária, explicando – o a partir das relações sociais no campo nas disputas territoriais entre os modelos de desenvolvimento camponês e capitalista. Procurar compreender a Educação do Campo separando-a da Questão Agrária será um trabalho incompleto. Partimos da perspectiva de que o Paradigma da Questão Agrária é formado por autores que entendem que a *Questão Agrária* é um *problema estrutural*, logo, somente poderá ser resolvido com a *luta contra o capitalismo*, defendendo a necessidade de superação do mesmo. Os elementos de análise principais presentes neste paradigma são: a luta de classes, o conflito, as



disputas e a superação do capitalismo (FERNANDES, 2008; CAMACHO, 2014).

Neste paradigma, o fim ou permanência camponesa no capitalismo é uma problemática discutida desde as obras seminais deste paradigma. A primeira concepção presente na primeira obra que originou o Paradigma da Questão Agrária: “A Questão Agrária” de K. Kautsky é a afirmação de que o desenvolvimento do capitalismo no campo tende a, necessariamente, *expropriar* o campesinato e *proletarizá-lo*, ou seja, ocorrerá uma inevitável *destruição do campesinato* (KAUTSKY, 1980). A destruição pela proletarização é a lógica defendida pela *vertente proletarista* do Paradigma da Questão Agrária.

Todavia, existe outra vertente, no qual somos parte desta, que defende a existência da *recriação camponesa*. É o que estamos denominando de a vertente camponista do PQA. Esta entende que o desenvolvimento do capitalismo no campo se faz a partir de um *movimento desigual e contraditório* (OLIVEIRA, 2004). Isso significa que existe um processo de produção de capital por meio de *relações não-capitalistas* (MARTINS, 1981; OLIVEIRA, 2004). Por isso, o campesinato é uma *classe social* e um *modo de vida* heterogêneo e complexo inerente à contradição do modo de produção capitalista e não um resíduo social em vias de extinção. Ele se recria, assim, na *contradição estrutural* e por meio da *compra, da luta pela terra e da sua resistência ao capital* (SHANIN, 2008; OLIVEIRA, 2004; FERNANDES, 2008; ALMEIDA, 2006).

No PQA, a integração ao capital é sinônimo de *subalternidade* ao capital, no interior de um processo de produção de capital por meio de relações sociais não capitalistas (MARTINS, 1981; OLIVEIRA, 2004). Nesses processos, o camponês não é expropriado, mas sua renda fica subordinada ao capital ao repassar o produto do seu trabalho para o capitalista (OLIVEIRA, 2004). Essa parte da renda camponesa, que é apropriada pelo capitalista, é utilizada por este para reprodução/acumulação de capital (MARTINS, 1981). Apesar de permitir que o campesinato continue se reproduzindo, essa condição faz com que o camponês se reproduza numa situação precária, daí a necessidade de uma ruptura com o capital (ALMEIDA, 2006).

Essa interpretação do PQA está relacionada ao fato de que para os pesquisadores deste paradigma o *problema do campesinato é estrutural* (FERNANDES, 2008), por isso, ele só pode ser resolvido com a *ruptura* das estruturas socioeconômicas vigentes.

A *resistência* também é um conceito presente no PQA, na perspectiva do debate da permanência camponesa pela luta na/pela terra-território. Esses processos estão, assim, diretamente vinculados às abordagens de destruição e recriação do campesinato e seus territórios. Sendo assim, a resistência diz respeito a todo embate do campesinato frente às condições impostas pelo capital, quer seja desterritorializando/proletarizando ou monopolizando o território camponês (CAMACHO, 2014).

No PQA temos a crítica ao modelo vigente, principalmente, aos impactos

socioterritoriais causados pela expansão do agronegócio, e a perspectiva de *superação* desse modelo apontando para a possibilidade e a necessidade de construção de um outro modelo, por meio da luta/disputa/conflitos territoriais entre classes e grupos sociais.

A Educação do Campo se encontra no centro deste debate que envolve opções teóricas, políticas e ideológicas que estão presentes nas disputas em torno dos paradigmas acadêmicos, das políticas públicas e das *disputas territoriais* entre o agronegócio e o campesinato, envolvendo nesse processo: a universidade, o Estado e os movimentos sociais. Esses conflitos fazem parte de um mesmo conjunto estrutural de processos dinâmicos que envolvem a insuperável questão agrária no interior do modo de produção capitalista (CAMACHO, 2014; FERNANDES, 2008).

A criação de um projeto de Educação do Campo está relacionado com as experiências educativas alternativas que os movimentos socioterritoriais<sup>1</sup> camponeses, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, desenvolvem em acampamentos e assentamentos. Elas foram sistematizadas nos seminários e encontros regionais e nacionais a partir da segunda metade da década de 1990. Com os esforços conjuntos de algumas entidades, formaram em 1998 a Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”. Este movimento foi criado para fazer frente à realidade de abandono da educação no campo por parte do Estado. Começaram a exigir políticas públicas de instituições governamentais, bem como o financiamento para a investigação relacionada com questões educacionais em comunidades rurais. O silêncio, esquecimento, e até mesmo a falta de interesse em comunidades rurais em pesquisas sociais e educacionais era (e continua sendo) um ponto preocupante. Por isso, o movimento foi criado para relatar esse silêncio e o esquecimento das instituições que estudam as questões sociais e educacionais (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004; ARROYO, 2004; CAMACHO, 2014).

A primeira conferência nacional chamada “Por uma Educação Básica do Campo” ocorreu em Luziânia - GO, em 1998. As entidades que promoveram este evento foram: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Universidade de Brasília (UNB) e o Grupo de Trabalho da Reforma Agrária (GTRA) (CAMACHO, 2014).

As razões que estão por trás da luta pela Educação do Campo no Brasil é a realidade existente de exclusão dos habitantes do campo. A falta de acesso a uma educação que permita o desenvolvimento territorial das comunidades no campo está relacionada com a história da estrutura agrária no Brasil baseada no latifúndio e na desterritorialização (expropriação) das populações camponesas de sua terra de

---

1. Segundo Fernandes (2005), *movimentos socioterritoriais* é um conceito criado para explicar a *produção/construção/transformação dos territórios* pelos movimentos sociais que têm o território como condição de existência, como os movimentos camponeses, indígenas e quilombolas.

trabalho (CAMACHO et al., 2015). O contexto de luta pela Educação do Campo ocorreu, primeiramente, pela marginalização social e educacional, no qual, viviam/vivem os moradores do campo. E esta situação de miséria, desigualdade social e avanço destrutivo do capital no campo se complementavam com a ausência de políticas públicas para a educação no campo. E, de outro lado, a luta pela Educação do Campo se torna possível pelo fato de os movimentos socioterritoriais camponeses estarem construindo sua luta pela terra e por um outro projeto de desenvolvimento para a sociedade diferente do projeto do agronegócio (CALDART, 2005; CAMACHO, 2014).

Dessa forma, a luta pela Educação do Campo tem origem nos problemas socioeconômicos e educacionais enfrentados pelos camponeses e, conseqüentemente, na busca de soluções por parte dos movimentos socioterritoriais camponeses. A necessidade de frear o capitalismo e sua destruição no campo é uma outra marca do processo de construção da Educação do Campo. É nesse contexto de contradições e lutas para a superação dessas contradições vividas no campo, que a educação surge como um elemento de resistência para auxiliar na luta pela/na terra a fim de possibilitar a reprodução do camponês enquanto modo de vida e classe social (CAMACHO, 2014).

A partir destas características inerentes a gênese e consolidação da Educação do Campo, é possível entender a existência da relação intrínseca entre a vertente camponista do PQA e o Paradigma Originário da Educação do Campo. Só se é possível pensar a construção da *Educação do Campo libertadora*<sup>2</sup> a partir dessa interpretação da realidade do campo. Esta concepção, ao entender o desenvolvimento do capitalismo no campo, como produto do seu processo desigual e contraditório, permite pensar a possibilidade de reprodução do campesinato. Obviamente, esta é condição primordial para podermos construir a Educação do Campo: *sem camponeses não há Educação do Campo*.

Outra característica fundamental desta vertente é a afirmação da permanência camponesa no campo por meio da luta e a resistência contra o capital. Pelo contrário, se pensarmos o campesinato como classe em vias de extinção, não será possível de entender a necessidade de construção da educação adequada às especificidades do campesinato. Não faz sentido pensar a construção da educação para o modo de vida e a classe social que estaria condenada ao desaparecimento, mesmo que este não seja o desaparecimento físico, mas de sua condição de *modo de vida* e de *classe camponesa*.

Partindo do princípio de que o campo está em disputa entre dois modelos de desenvolvimento territorial antagônicos: agricultura capitalista (latifúndio-agronegócio) e agricultura camponesa, as propostas condizentes com a educação camponesa não podem vincular-se ao projeto de integração/subordinação capitalista, mas sim de defesa dos interesses das classes subalternas (MENEZES NETO, 2009).

2. Pensando a partir da Pedagogia de Paulo Freire (1983).

A Educação do Campo deve ser entendida na contradição da *luta de classes*, como estratégia de luta dos movimentos sociais, visando a *emancipação*, como formação humana, *conflituosa*, porque o campo está em conflito (MICHELLOTTI *et al.*, 2010).

Dessa forma, se faz necessário reafirmarmos a essência da gênese do Movimento de Educação do Campo neste momento histórico de disputa da concepção de Educação do Campo por dois projetos distintos de sociedade. A essência da concepção de Educação do Campo foi gerada na prática de luta dos movimentos socioterritoriais camponeses, na luta pela reforma agrária, na luta contra o latifúndio, e pela superação das contradições da lógica do capital. A conflitualidade inerente à lógica de reprodução do capitalismo no campo, desembocando na disputa por territórios materiais-imateriais, entre o agronegócio e os movimentos socioterritoriais camponeses, é um dos elementos centrais que fundamenta a produção de nossa análise teórica a respeito do campo e da Educação do Campo. A contradição de classe, movimento da história, resulta na produção de paradigmas educacionais a partir de diferentes perspectivas. Dessa maneira, temos que delimitar claramente o território teórico da Educação do Campo, na perspectiva revolucionária, fazendo-se necessário que a produção do conhecimento esteja ligada à luta de classes, assim como na perspectiva do PQA (SÁ; MOLINA, 2010; CAMACHO, 2014).

Para Molina (2012) e Caldart (2010), alguns órgãos públicos difundem um modelo de Educação do Campo, muitas vezes, afastado dos movimentos sociais e de suas bandeiras de luta e, tendem, ideologicamente, excluir a questão do conflito presente no campo, pois o enxergam como negativo, devendo ser eliminado do debate da Educação do Campo. É como se pudéssemos pensar a Educação do Campo sem o campo, sem as contradições, os conflitos, as disputas territoriais, a violência, a expropriação, a resistência e, principalmente, sem os movimentos socioterritoriais camponeses, precursores da Educação do Campo. Estas ações não dizem respeito ao Paradigma Originário da Educação do Campo. Não se pode retirar da Educação do Campo o objetivo de construção de outro projeto de sociedade, nem é possível se fazer Educação do Campo sem inserir a práxis dos sujeitos, as suas necessidades materiais e simbólicas de reprodução.

Na Educação do Campo, construída a partir do Paradigma da Questão Agrária, “ao contrário daquela perspectiva negativa dos *conflitos*, é preciso reconhecer sua dimensão instituinte: os conflitos devem ser trabalhados politicamente, pois são eles a possibilidade de construção de *superações*, de *mudanças*, de *transformações*” (MOLINA, 2012, p. 592, grifo nosso). Além da conflitualidade, como característica inerente à Educação do Campo, entendemos que se a mesma estiver desvinculada das lutas dos movimentos socioterritoriais, não será considerada como verdadeiramente a Educação do Campo. Os camponeses são sujeitos históricos ativos do seu processo de reprodução, isto é, não estão, apenas, subdimensionados/passivos à lógica estrutural destruidora do modo de produção capitalista, principalmente, sob a forma moderna e bárbara do agronegócio. Logo, a Educação do Campo, construída

juntamente com os movimentos socioterritoriais, passa a ser *produto e instrumento* de luta, pela/na terra, do campesinato contra a territorialização do capital no campo (CAMACHO, 2014).

Dessa maneira, o Movimento da Educação do Campo tem a intencionalidade de afirmar a *identidade territorial* dos povos do campo na perspectiva classista – da *classe territorial camponesa*– cuja afirmação se dá na contraposição ao capital – agronegócio –, condenando sua lógica exploratória, excludente e hegemônica que expropria ou subalterniza o campesinato. Esta perspectiva explicita a conflitualidade inerente ao capitalismo e legitima a luta dos sujeitos oprimidos pela conquista de seus direitos: terra, educação, reconhecimento cultural, étnico etc. (BATISTA, 2007).

Segundo Leher (2007), a educação vinculada aos movimentos sociais trouxe o espaço privilegiado para os movimentos na “batalha das ideias”, na produção de conhecimento contrapondo-se ao neoliberalismo. Por isso, é indispensável o estabelecimento de diálogos entre a educação e os movimentos sociais, incitando nova *práxis* e estabelecendo nova epistemologia. A nova *práxis* advinda deste diálogo entre os movimentos sociais e a universidade deve colaborar na ruptura com 5 elementos presentes na realidade: *a colonialidade, o capitalismo, a supressão do público, o eurocentrismo e a perda de autonomia dos movimentos sociais*.

Caldart (2010) elabora uma síntese para pensarmos quais são as características centrais desta Educação do Campo que defendemos. Ela aponta cinco elementos centrais. Primeiro, é a relação entre a particularidade e a universalidade, a Educação é particular, mas busca a inserção na universalidade enquanto novo projeto de sociedade. Segundo, ela nasce da experiência de classe dos movimentos camponeses, mas inclui na luta outras classes subalternas. Terceiro, a Educação do Campo mescla a radicalidade pedagógica dos movimentos socioterritoriais camponeses com a luta por políticas públicas. Quarto, a Educação do Campo é um projeto pedagógico da educação formal escolar e, concomitantemente, da educação não-formal, também. Quinto, a Educação do Campo é a luta pelo acesso das classes subalternas ao conhecimento produzido pela humanidade e, ao mesmo tempo, critica o paradigma de produção de conhecimento científico eurocêntrico-colonialista dominante que desconsidera o conhecimento popular produzido pelos sujeitos do campo na lógica não-capitalista.

## **CRÍTICA À CRÍTICA AO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A vertente camponista do Paradigma da Questão Agrária tem um discurso, também, que se contrapõe a vertente proletarista advinda do marxismo ortodoxo agrário. Temos duas formulações críticas a Educação do Campo advindas dessa vertente. A primeira é a acusação de que a Educação do Campo seria um Movimento



educacional **conservador** porque se subordinaria a um Estado que é, essencialmente e hegemonicamente, burguês. A segunda acusação é a de que a Educação do Campo estaria propondo uma **fragmentação** na luta da classe trabalhadora e, mais do que isso, priorizando sujeitos politicamente **reacionários** como são os camponeses. Em outras palavras:

[...] já integra o percurso da Educação do Campo um movimento de crítica teórica vindo de setores de esquerda, notadamente acadêmicos. [...]. Estou me referindo a dois tipos de críticas que têm aparecido em alguns textos ou exposições mais recentes, pontuais: uma, a de que a Educação do Campo seria **politicamente conservadora** por se “misturar” com o **Estado (burguês)** e então não ter como portar objetivos de transformação social. E a outra, a de que a especificidade a condena a ser **divisionista da classe trabalhadora** e, pior, trabalhando com a parcela dos camponeses, só pode ser **reacionária**. (CALDART, 2010, p. 121, grifo nosso).

Roseli Salete Caldart (2010) considera que estas posições são fortemente idealistas, pois não admitem a possibilidade de que um movimento social, como o MST, de base social camponesa, pode radicalizar as lutas de enfrentamento direto com o capital e, ao mesmo tempo, aceitar participar de debates de formulação de políticas públicas de educação.

Temos como exemplo de críticas à Educação do Campo, o trabalho de Joelma de Oliveira Albuquerque (2011; 2013), cujo foco é a crítica à **fragmentação idealista da realidade** feita pela Educação do Campo, a partir da análise de estudos em nível de teses e dissertações<sup>3</sup>. Seu trabalho tem como pressupostos as teorias educacionais e pedagógicas pautadas no princípio educativo do trabalho: a Pedagogia Socialista e, sobretudo, a **Pedagogia Histórico-Crítica**, cuja principal referência é Dermeval Saviani (2003). A Pedagogia Histórico-Crítica tem como princípios centrais: a identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; a conversão do saber objetivo em saber escolar, de forma que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; e o provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2003). Apoiar-se, enquanto teoria do conhecimento no materialismo histórico dialético e com relação à teoria do desenvolvimento humano na Psicologia Histórico-Cultural (Leontiev e Vigotsky). Para Joelma de Oliveira Albuquerque, estas são as teorias educacionais e pedagógicas que deveriam ser a principal referência na qual a Educação do Campo poderia se apoiar para cumprir “a

---

3. Uma que serviu de referência para esta foi: **O limite da política no embate de projetos da educação do campo** de Mauro Tilton (2010). Nesta tese, o autor, após fazer um estudo da coleção “Por uma Educação do Campo”, conclui que há uma predominância de teorias pós-modernas na construção teórica da Educação do Campo. Todavia, entendemos que aquilo, na verdade, que o autor está chamando de teoria pós-moderna, por tratar das especificidades territoriais do campesinato, é a tendência campesinista do PQA. Portanto, é uma tendência marxista e não pós-moderna.



função social de proporcionar a apropriação da base técnica e científica do trabalho enquanto atividade fundante da cultura humana”. Para a autora, somente com estes pressupostos educacionais-pedagógicos é que a Educação do Campo poderia cumprir uma tarefa revolucionária, que é “[...] acirrar as contradições entre as forças produtivas e as relações de produção, sem o que esta proposição nascida no seio das lutas da classe trabalhadora, adquire um caráter contra-revolucionário” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 156).

Consideramos que, sem retirar a importância da contribuição dessas teorias educacionais-pedagógicas críticas e contra-hegemônicas para a Educação do Campo, discordamos de terem negligenciado a importância da Pedagogia Libertadora-Freireana e da Pedagogia do Movimento que são partes inerentes a Educação do Campo. Sem as mesmas, esta não existiria enquanto conhecimento científico-acadêmico. Outra perspectiva que permite pensar a construção da Educação do Campo como um instrumento de luta, destoando de tendências ortodoxas, é a interpretação da educação como sendo não apenas reprodutora da lógica capitalista neoliberal vigente, mas como sendo, também, um **instrumento de libertação**. Essa concepção pode ser construída, principalmente, a partir da **Pedagogia Libertadora de Paulo Freire**, que entende que a educação é um dos elementos fundamentais do processo de humanização, conscientização e de construção de uma outra realidade a partir da luta das classes subalternas. De acordo com Laís M. Sá e Mônica C. Molina (2010), a perspectiva transformadora está no cerne da Educação do Campo. Ela permite o resgate da dimensão política da educação. Dimensão esta que na década de 1980 pautava a Educação Popular com Paulo Freire, tendo como referencial teórico o materialismo histórico-dialético<sup>4</sup>. Este referencial permite a crítica ao neoliberalismo e a desconstrução da ideia do fim da história.

O trabalho de Joelma de Oliveira Albuquerque (2011, 2013) teve como objetivo geral, criticar teses e dissertações sobre a Educação do Campo, apontando limites e possibilidades para a formação científica-técnica-política coerentes com a necessidade de formação da classe trabalhadora em luta, no contexto da crise estrutural do capital e, conseqüentemente, período de transição. A metodologia foi à análise de teses e dissertações produzidas entre os anos de 1987 e 2007, cujas informações estavam disponíveis no banco de teses e dissertações da Capes coletadas no período entre julho de 2008 e maio de 2009.

Com relação aos seus objetivos específicos, vamos destacar os três principais. Sendo que concordamos, parcialmente, com os dois primeiros e discordamos do terceiro. O primeiro diz respeito à crítica às teorias que negam a luta de classes. Também, concordamos que a Educação do Campo deve ser construída tendo como base teorias que defendem a existência da luta de classes e a superação do capitalismo. Porém, não desconsideramos as outras formas de opressão e conflitos existentes na sociedade, como gênero, raça, etnia etc. O segundo é a

4. Como afirma Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi (2007): “Paulo Freire é um filósofo da práxis”.

crítica às pedagogias reacionárias advindas de influência escolanovistas. Também, concordamos que esta não deve ser à base da Educação do Campo, todavia, defendemos a Pedagogia Libertadora-Freireana e a Pedagogia do Movimento, como concepções críticas-emancipatórias.

No que diz respeito às teorias do conhecimento, criticar aquelas identificadas como perspectivas teóricas pós-modernas, e de tradições de caráter fenomênico-existencialistas com vertentes pós-modernistas (pós-estruturalismo, neopragmatismo, neweberianismo), que **negam a existência das classes**, a história e corroboram para a manutenção do status quo quando silenciam, ocultam ou **criticam a possibilidade de superação do capitalismo** enquanto sistema sociometabólico que destrói a natureza, o homem e o trabalho.

Do ponto de vista da teoria educacional e pedagógica, criticar as 'pedagogias do aprender a aprender', pedagogia das competências, pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia de projetos, ligadas à **pedagogia da Escola Nova**, pautadas na teoria do Capital Humano que veicula as ideias de sociedade do conhecimento, qualidade total, formação flexível, formação de competências e empregabilidade.(ALBUQUERQUE, 2011, p. 226, grifo nosso).

O terceiro objetivo é àquele, pelo qual, vamos centrar a nossa análise crítica, pois este demonstra a tendência proletarista do PQA presente em sua argumentação. É a negação da existência de relações não-capitalistas no campo: **“questionar a idealização de um campo onde estas relações de produção capitalistas não penetram”**. Há, também, um equívoco teórico-político-ideológico-metodológico em sua afirmativa, tendo em vista que esta não é uma concepção idealista da realidade, mas sim, uma concepção advinda do marxismo heterodoxo que estamos denominando de vertente camponês do PQA. A tese do movimento desigual-contraditório-combinado do desenvolvimento do capitalismo é defendida por importantes teóricos tendo como base o materialismo histórico-dialético. O capitalismo não transforma todas as relações em relações tipicamente capitalistas, pois seu desenvolvimento não é uniforme. Conceber esta interpretação como idealizada, é desqualificar e chamar de idealistas autores marxistas como Rosa Luxemburgo (1985) (a primeira a afirmar que **a acumulação do capital não pode existir sem as formações não-capitalistas**), Teodor Shanin (2005; 2008), Samir Amin e Kostas Vergopoulos (1977), José de Souza Martins (1981), Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1997, 1999, 2004) etc. Conceitos geográficos como a monopolização do território e a territorialidade do capital, explicam esta realidade. Vejamos as palavras da autora:

No que se refere ao modo de produção, partir de uma crítica à **idealização da fragmentação campo-cidade**, e ainda mais, da **fragmentação do campo em campo do agronegócio, e campo da agricultura familiar ou camponesa**, uma vez que a relação entre o trabalho agrícola e o trabalho industrial, em nossa avaliação, é uma unidade dialética que expressa a contradição trabalho x capital, pois não há no contexto atual, trabalho agrícola sem trabalho industrial e vice-versa. Não há capital internacional sem que o trabalho expresse esta unidade, dado o grau de desenvolvimento das forças produtivas, especialmente do trabalho, da ciência e da técnica. Esta compreensão permite **questionar a idealização de um campo onde estas relações de produção capitalistas não penetram**.(ALBUQUERQUE, 2011, p. 226-227, grifo nosso).

A conclusão que a autora chega é que a produção científica a respeito da Educação do Campo no Brasil faz uma análise idealizada acerca do desenvolvimento do capitalismo no campo, a despeito desta produção apresentar contribuições significativas para o processo revolucionário:

1) a produção científica em Educação do Campo no Brasil apresenta como base técnica e científica **dimensões idealizadas do real, desconsiderando as características do modo de produção e sua expressão no campo** (estrutura fundiária organizada fundamentalmente em torno da subsunção do trabalho ao capital por meio do 'mercado de terras'), ou seja, do grau de desenvolvimento das forças produtivas, das relações de produção, da base técnica e científica do trabalho, o que entrava o desenvolvimento teórico sobre a Educação do Campo sintonizado com os processos de apropriação da cultura humana necessários à classe trabalhadora na transição do modo de produção capitalista ao modo de produção comunista.

2) a produção do conhecimento em Educação do Campo no Brasil apresenta antíteses a partir das quais **é possível identificar contribuições significativas** acerca da necessidade e possibilidade da apropriação da base técnica e científica do trabalho como um eixo para a educação dos trabalhadores no processo de transição a outro modo de produção. (ALBUQUERQUE, 2011, p.232, grifo nosso).

A respeito da crítica à fragmentação espacial em campo do agronegócio e campo do campesinato, a autora se remete, sobretudo, a esta formulação dos antagonismos existentes no campo, descritos por Bernardo Mançano Fernandes e Mônica Castagna Molina (2004, p. 85):

#### **CAMPO DO AGRONEGÓCIO**

Monocultura – commodities  
 Paisagem homogênea e simplificada  
 Produção para exportação (preferencialmente)  
 Cultivo e criação onde predomina as espécies exóticas  
 Erosão genética  
 Tecnologia de exceção com elevados nível de insumos externos  
 Competitividade e eliminação de empregos  
 Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social.  
 Êxodo rural e periferias urbanas inchadas  
 Campo com pouca gente  
 Campo do trabalho assalariado (em decréscimo)  
 Paradigma da educação rural

#### **CAMPO DA AGRICULTURA CAMPONESA**

Policultura – uso múltiplo dos recursos naturais  
 Paisagem heterogênea e complexa  
 Produção para o mercado interno e para exportação  
 Cultivo e criação onde predomina as espécies nativas e da cultura local  
 Conservação e enriquecimento da diversidade biológica  
 Tecnologia apropriada, apoiada no saber local com base no uso da produtividade biológica primária da natureza.  
 Trabalho familiar e geração de empregos  
 Democratização das riquezas – desenvolvimento local  
 Permanência, resistência na terra e migração urbano - rural.  
 Campo com muita gente, com casa, com escola...  
 Campo do trabalho familiar e da reciprocidade  
 Paradigmas da Educação do Campo

Perda da diversidade cultural

Riqueza cultural diversificada – festas, danças, poesias – música – exemplo: o Mato Grosso é o maior produtor brasileiro de milho e não comemora as festas juninas. Já no Nordeste...

## AGRO-NEGÓCIO

## AGRI-CULTURA

É óbvio que não podemos generalizar as análises no que concerne a agricultura camponesa, tratando essa problemática a partir de uma análise idealista e simplista, pois a própria lógica de mercado impõe a produção em escala a muitos camponeses como uma das únicas alternativas para que essa produção chegue ao mercado consumidor. Por isso, não é raro ver os camponeses ocupados com uma única atividade comercial. Todavia, esta realidade revela a subalternidade camponesa ao capital e a territorialidade do capital em território camponês, que está confirmando a necessidade de luta contra o capital, a fim de libertar o campesinato dessa sujeição imposta pelo capital.

Mas, a análise da autora é diferente, sua análise parte do princípio **evolucionista unilateral e homogeneizador** do capital, de que as forças produtivas chegaram ao ápice de seu desenvolvimento (técnico-científico), e isto faz com que o capitalismo já seja uma totalidade, ou seja, não há mais relações não-capitalistas, logo, os camponeses já se tornaram proletários via processo de industrialização, como previa Karl Kautsky (1980). Vejamos em suas palavras:

Considera-se que com a reorganização do campo a partir da perspectiva do agronegócio, **os camponeses, produtores de alimentos e matérias-primas, estão submetidos ao assalariamento, ou seja, tem sua força de trabalho tão explorada quanto os operários urbanos**, e estão sujeitos a problemas sociais semelhantes aos da cidade, inclusive a fome. Isso quando não são simplesmente expropriados de qualquer possibilidade de trabalho. Estes fatos demonstram um antagonismo, mas não uma contradição entre campo e cidade. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 156, grifo nosso).

Desta forma, sobram elementos para questionarmos qual é o limite entre o trabalho agrícola e o trabalho industrial, que em nossa avaliação se torna uma unidade dialética que expressa a contradição trabalho x capital. Não há no contexto atual, trabalho agrícola sem trabalho industrial e vice-versa. Não há capital internacional sem que o trabalho expresse esta unidade, o que nos impede de considerar a existência de um campo do agronegócio, e um campo da agricultura camponesa, **dado o grau de desenvolvimento das forças produtivas, especialmente do trabalho, da ciência e da técnica**. [...]. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 230, grifo nosso).

Temos duas divergências nesta análise feita pela autora. A primeira é o fato de que o campesinato continua existindo, porque no processo de desenvolvimento do capitalismo no campo, ocorrem tanto a **destruição do campesinato**, como sua **recriação**. Como aponta Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1997, 1999, 2004) houve desde 1965 um **aumento do número de estabelecimentos controlados por posseiros no Brasil**, mesmo sendo esse período marcado pela expansão do processo de desenvolvimento capitalista no Brasil, principalmente, pela urbanização e pela industrialização nacional. A segunda divergência que temos com relação a

esta assertiva é a interpretação de que as relações de trabalho camponesas são as mesmas que as relações de trabalho do proletariado. O trabalho camponês não é alienado. Ele não vende sua mão-de-obra para o capital como o proletariado. O produto de seu trabalho não é alheio ao mesmo. Sua subalternidade ao capital se dá de maneira distinta do proletariado. O camponês vende o produto de seu trabalho ao capital, e não o seu trabalho. Diferentemente do proletariado, ele possui seu meio de produção, a terra. “**Não é a sujeição formal do trabalho ao capital**, mas é a **sujeição da renda da terra ao capital**”. Por isso, sua propriedade é “terra de trabalho” e não “terra de negócio”, como já afirmou José de Souza Martins (1981). Por isso, o trabalho camponês é um trabalho não-alienado, não tipicamente capitalista, que, por sua vez, produzem relações sociais e territórios/territorialidades, também, **não-alienadas** (RIBEIRO, 2005) e **não-capitalistas** (FERNANDES, 2009). Por isso, a existência de um campo antagônico entre duas classes sociais, produzindo dois territórios distintos, por classes sociais distintas.

Dessa leitura a respeito do trabalho camponês, temos outra divergência. Entendemos que o trabalho para o educando-camponês segue uma lógica distinta do trabalho do educando-proletariado a partir de dois pressupostos centrais. O primeiro é o fato de o trabalho familiar camponês ser uma necessidade econômica e cultural da classe camponesa. Enquanto necessidade econômica diz respeito ao balanço trabalho-consumo, que nos explica Alexander V. Chayanov (1974). É necessário que todos os membros da família trabalhem para que possa suprir as necessidades alimentares da família. E enquanto necessidade cultural é o fato de o trabalho camponês ter caráter socioeducativo fundamental para família camponesa. Devido a estes dois pressupostos os estudantes-camponeses são, também, trabalhadores familiares. O segundo fator relevante é a condição temporal determinado pela natureza que interfere no tempo do trabalho camponês. Por mais que ciência e a tecnologia tenha conseguido fazer modificações na agricultura, ainda existe um tempo entre o plantio e a colheita a serem respeitados. E nestes dois períodos (plantio e colheita) é quando se necessita de um trabalho intenso da família. Mas, o calendário escolar é produzido a partir de uma lógica de trabalho urbano-industrial, não respeitando a sazonalidade do trabalho camponês. Este fator foi o responsável pela evasão escolar de muitos educandos-camponeses durante estes períodos. Por isso, apesar da discordância da autora, entendemos que esta é uma dimensão concreta da realidade e não é uma visão idealizada do trabalho familiar camponês. Confirmamos, então, que a afirmação de Miguel Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes (1999) está coerente com a proposta de Educação do Campo: “ao não valorizar as particularidades culturais do campo, a escola contribui para que os filhos dos trabalhadores do campo, habituados aos outros tempos e espaços ligados ao seu trabalho com a terra e às suas relações com a natureza, acabem sendo expulsos da escola”. Sendo assim, discordamos que “modo de vida e do trabalho no campo se assemelha à da cidade na atualidade” e isto retira a especificidade do trabalho



camponês. Vejamos nas palavras da autora:

Há claramente uma ideia de uma cultura particular do campo que gera valores próprios. Porém esta ideia está ligada a uma **dimensão idealizada do trabalho e do modo de vida no campo**, além de afirmar da **fragmentação campo-cidade**, como se os valores capitalistas diferissem em um ou em outro destes 'pólos' da sociedade, ou que o campo fosse 'blindado' em relação a estes valores, e somente desta forma a referência da educação do campo, poderia ser o próprio campo, sua cultura seus valores etc. [...]. (ALBUQUERQUE, 2011, p.189, grifo nosso).

O paradigma da Educação do Campo tem a proposição de superar a concepção da homogeneização do capital porque tanto o campo quanto a cidade é marcado pela contradição e a **diferencialidade** (FERNANDES, 2004). É o discurso dos defensores do agronegócio que asseveram que o mesmo constitui uma totalidade homogeneizadora do campo e que, portanto, a produção camponesa é uma de suas partes. É nesta perspectiva que nas Diretrizes Operacionais consta a crítica a interpretação de alguns teóricos que entendem que a urbanização é um processo inexorável e a produção camponesa é apenas uma realidade provisória. Segundo o documento esta é uma visão idealista acerca do processo de produção do espaço.

"... a partir de uma visão idealista das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos consideram que a especialidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Também as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam essa concepção". (BRASIL, 2002, p. 33).

A vinculação da autora a vertente proletarista do PQA fica evidente quando ela se utiliza de uma citação de Vladimir I. Lênin para afirmar que é o proletariado que deve conduzir a luta revolucionária. São eles que guiarão as outras classes para fazer a revolução. Esta perspectiva parte do princípio de que os camponeses são uma classe sem consciência de classe. Que não podem formar uma classe para si. É como um "saco de batatas" (metáfora utilizada por Karl Marx se referindo ao campesinato francês). Sujeitos a-políticos, por isso, o máximo que conseguirão é serem guiados pela classe revolucionária, o proletariado. Consideramos que o campesinato ao longo do século XX até o momento tem mostrado sua capacidade revolucionária, participando de diversas revoluções: Mexicana (1910); Russa (1905 e 1917); Chinesa (1921 em diante); Vietnamita (1964); Argelina (1954); Cubana (1958) (ALMEIDA; PAULINO, 2010). A aliança camponesa-operária sempre foi uma bandeira de luta dos movimentos socioterritoriais camponeses. Todavia, esta aliança não pode ocorrer com a subalternidade camponesa ao proletariado.

Lênin (1979, p.93), ao elaborar o esboço inicial da resolução geral do Congresso da Internacional Comunista (15 de julho de 1920) quanto à questão agrária, demonstrou que as massas trabalhadoras do campo não tem outra salvação senão selar uma aliança com o proletariado comunista e apoiar abnegadamente sua luta revolucionária para derrubar o jugo dos latifundiários (grandes proprietários agrários) e da burguesia. Considerava que as massas trabalhadoras e exploradas



do campo, que **o proletariado urbano deve conduzir à luta** ou, pelo menos, atrair para o seu lado [...]. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 165, grifo nosso).

O fato de a Educação do Campo significar um recorte de **classe**, não significa que a mesma esteja fazendo uma **fragmentação da realidade**. O recorte de classe não é a negação da **diversidade** dos sujeitos, nem é a negação da **universalidade** da formação humana que envolve o projeto educativo. A sua **particularidade** é o vínculo com sujeitos concretos em seus territórios. E a universalidade é o projeto de criação de outra sociedade construída coletivamente que implica numa formação humana geral. Compondo assim, um diálogo entre a **particularidade** e a **universalidade**.

A Educação do Campo assume sua **particularidade**, que é o vínculo com **sujeitos sociais concretos**, e com um **recorte específico de classe**, mas sem deixar de considerar a dimensão da **universalidade**: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o **diálogo** com a teoria pedagógica desde a **realidade particular dos camponeses**, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. [...]. (CALDART, 2005, p. 1, grifo nosso).

A partir da Educação do Campo podemos pensar “[...] a educação (que é um processo universal) desde uma **particularidade**, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico [...]”. (2005, p. 1, grifo nosso). Não podemos confundir essa posição com a visão **pós-moderna** que defende a eliminação do universal em favor do particular. Onde, ideologicamente, o particular se sobressai em detrimento do universal (CALDART, 2010).

A última questão a ser debatida, e a mais geográfica de todas, trata da crítica à fragmentação espacial campo-cidade. Temos que esclarecer que esta não é a intenção da Educação do Campo. Se existem teses defendidas sobre a Educação do Campo que defendem esta dicotomia, é um equívoco. A defesa da Educação do Campo é pela **unidade na diversidade**. Vamos entender como esta relação ocorre.

Partimos do pressuposto que o espaço é uma totalidade e, logo, não existe isolamento numa relação social por menor que pareça, ou seja, não existe a possibilidade de que uma relação não esteja incluída em relações globais porque qualquer relação social por mais isolada que seja em sua aparência, contém partes de relações globais. Por isso, as relações sociais que envolvem uma comunidade camponesa, em qualquer lugar do Brasil, não se restringem ao entorno territorial de onde vive esta comunidade, mas, sim, envolve processos mais abrangentes que ultrapassam os “muros” invisíveis desse território (CAMACHO, 2008). Corroborando neste sentido, Milton Santos afirma:

A relação social, por mais parcial ou mais pequena que pareça, contém partes das relações que são globais [...] Por exemplo, a história que passa, neste exato instante, em um lugarejo qualquer, não se restringe, aos limites desse lugarejo, ela vai muito além. A história da produção de um fato desencadeia um processo bem mais abrangente [...]. (1998, p.57-58).

Não devemos entender a realidade local de maneira isolada/fragmentada, pois o espaço é uma totalidade, logo, o local está submetido à influência das relações globais. Principalmente, no atual período histórico onde a **ciência, a técnica e a informação** nos trouxeram um momento diferente para a humanidade (SANTOS, 2001), onde as relações socioeconômicas estão mundializadas, ou seja, é o ápice da internacionalização do capital. Destacamos, por isso, que não consideramos o local como um espaço isolado constituído de relações autônomas/independentes do espaço global, pois, dessa maneira, estaríamos construindo uma **fragmentação espacial** (STRAFORINI, 2004). Numa economia globalizada, o processo econômico fica cada vez mais evidenciado nas transformações territoriais. Neste processo, as lógicas externas é que passam a comandar (SANTOS, 2001). E são essas lógicas globais de maneira desigual e combinada que passam a orientar as modificações do campo em todo o território nacional. Ocorre, assim, a interferência de uma territorialidade externa nos territórios camponeses<sup>5</sup>.

Quanto a essa interferência externa na territorialidade de determinados lugares e suas populações, Claude Raffestin exemplificou com o embate de territorialidades contraditórias entre Sicilianos e o norte da Itália. A territorialidade dos povos é construída no dia-a-dia no processo de produção de suas relações materiais e simbólicas. Todavia, estas dependem, para a sua manutenção/transformação, do embate com as territorialidades impostas externamente, principalmente, pelo capital. Nesta relação dialética de territorialidades internas e externas é que se dá a síntese do modo de vida desses povos.

A territorialidade de um siciliano, por exemplo, é bem constituída pelo conjunto daquilo que ele vive cotidianamente: relações com o trabalho, com o não-trabalho, com a família, a mulher, a autoridade política etc. Entretanto, não é possível compreender essa territorialidade se não se considerar aquilo que a construiu, os lugares em que ela se desenvolve e os ritmos que ela implica. Há a parte interna da territorialidade, o núcleo denso, em certo sentido, e a parte externa, aquela imposta pelos atores não sicilianos. A territorialidade siciliana é uma longa luta para preservar uma identidade, uma diferença, mas é uma luta esgotante contra o norte da Itália. O poder piemontês não obliterou a identidade siciliana, também não modificou sensivelmente as relações ancestrais, mas, ao contrário, bloqueou a evolução da territorialidade e, ao mesmo tempo, foi modificado por essa relação exaustiva. Se o norte impôs à Sicília uma relação dissimétrica no plano econômico, a Sicília, em contraposição, impôs ao norte uma relação conflitual no plano político. A relação Itália–Sicília é a história do choque de duas territorialidades contraditórias, caracterizadas, respectivamente, por uma racionalidade econômica capitalista e uma racionalidade política “feudal” [...]. (1993, p.162).

Para Milton Santos (2008) existem duas ordens que determinam as relações espaciais. São elas, a razão global e a razão local. Em cada lugar elas se superpõem e, num processo dialético, se associam e se contrariam. Apesar de a ordem global buscar impor, a todos os lugares, a sua racionalidade, por outro lado, os lugares respondem ao mundo segundo os diversos modos de sua própria racionalidade.

5. Um exemplo disso é a produção do etanol nos territórios camponeses que é comandada por uma territorialidade do capital-globalizado.

Enquanto a ordem global funda escalas externas à escala do cotidiano, tendo como parâmetros a razão técnica e operacional, a linguagem matemática, por outro lado, a ordem local se funda na escala do cotidiano a partir da co-presença, a vizinhança, a intimidade, a emoção, a cooperação, a socialização etc. Por isso, ***cada lugar é, concomitantemente, produto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente.***

No tocante a ***relação campo-cidade***, a cada dia as antigas e rígidas características utilizadas para diferenciar o rural e o urbano vêm diminuindo, pois a indústria está presente nos dois espaços. Da mesma forma, o trabalhador assalariado reside na cidade, mas, muitas vezes, trabalha como boia-fria no campo. Essas novas relações dão origem ao que Ariovaldo Umbelino de Oliveira vai denominar de unidade dialética ou contraditória, entre o rural e o urbano. Isto quer dizer que as diferenças das atividades econômicas existentes entre a cidade e o campo, ou seja, indústria e agricultura, hoje estão sendo superadas. Forma-se uma unidade dialética, portanto, combinada e contraditória. Em suas palavras:

O processo ***contraditório e desigual de desenvolvimento da agricultura***, sobretudo pela via da industrialização, tem eliminado gradativamente a separação entre a cidade e o campo, entre o rural e o urbano, ***unificando-os numa unidade dialética***. Isto quer dizer que ***campo e cidade, cidade e campo, formam uma unidade contraditória***. Uma unidade em que a diferença entre os setores da atividade econômica (a agricultura, a pecuária e outros, de um lado, a indústria, o comércio etc. do outro) vai sendo soldada pela presença, na cidade, do trabalhador assalariado (boia-fria) do campo. Aliás, as greves dos trabalhadores do campo são feitas nas cidades. Pode-se verificar também que a industrialização dos produtos agrícolas pode ser feita no campo com os trabalhadores das cidades. Aí reside um ponto importante ***nas contradições do desenvolvimento do capitalismo, tudo está indicando que ele mesmo está soldando a união contraditória que separou no início de sua expansão: a agricultura e a indústria; a cidade e o campo.*** (OLIVEIRA, 1999, p. 103-104, grifo nosso).

Dessa forma, cidade e campo estão unidos dialeticamente pela inclusão de tudo e de todos na subalternidade ao capital. O campo e a cidade se complementam. São espaços autônomos e interativos, com suas identidades territoriais e organização socioterritoriais diferenciados. A visão do campo apenas como produtor de matéria-prima para com a cidade deve ser rompido. O campo deve ser visto como local também de vida onde os povos do campo constroem as suas existências (FERNANDES, 2004).

A revolução industrial causou uma cisão inicial entre campo e cidade. A influência desta cisão levou ao fato de a educação se tornar tendenciosamente técnica no sentido de atender a burguesia industrial-urbana (BATISTA, 1995). A proposta de Educação do Campo não é a de esquecer os problemas urbanos que, em sua essência, se relacionam com os problemas rurais, haja vista que o espaço é uma totalidade e, conseqüentemente, está subordinado a mesma estrutura econômico-social, ou seja, o modo de produção capitalista. Mas, mesmo assim, isto não retira

o fato de a escola ter a necessidade superar aquela visão de “jeca” difundida nas escolas para caracterizarem o camponês (ARROYO, 2004). Enquanto o próprio termo “cidadino” se remete ao sinônimo de cidadão, afável, educado, civilizado, fino, cortês etc.

O território camponês está articulado com a cidade, com regional e com o global. Ele se expressa na (multi)territorialidade-escalaridade. A afirmação da cultura no campo se dá devido ao fato de que é necessário frisar que apesar de o capitalismo ter decretado a sociedade como tendo no urbano-industrial o lócus de seu desenvolvimento, não existe uma cultura superior na cidade. Considera-se que as culturas, “[...] têm suas singularidades, seus significados, que se exprimem com suas linguagens, gestos significados e artefatos próprios, sem, no entanto, ser superiores uma às outras, a não ser por imposição de uma cultura que se faz hegemônica pelas relações de poder”. (BATISTA, 2007, p. 187).

Consideramos que a Educação do Campo é uma particularidade de um movimento histórico que é universal, ou seja, ela significa o que tem de particular do conhecimento da educação que é universal. Logo, o objetivo não é reforçar a dualidade entre campo e cidade, mas esclarecer que estes devem ser compreendidos na perspectiva da **diferencialidade** (MICHELLOTTI *et al.*, 2010). Isto significa que o Movimento da Educação do Campo luta pela escola unitária, também, mas compreende que o unitário não pode ser um “falso universalismo”, ou seja, não podemos tratar uma particularidade como se ela fosse universal. O unitário tem que ser a síntese da diversidade/diferencialidade, e o campo tem que ser considerado nessa síntese. Logo, a construção da escola unitária, hoje, passa pela diferencialidade da Educação do Campo. É necessário retornarmos ao histórico da constituição do Paradigma Originário da Educação do Campo para visualizarmos que o mesmo nasce da **tensão entre o particular e o universal**. A Educação do Campo não nasceu a partir da defesa de particularismos, mas objetivando pensar a transformação da sociedade e um projeto popular para o país. Isto está bem definido nos primeiros cadernos do movimento Por uma Educação do Campo. As lutas e as práticas que deram origem a Educação do Campo, a partir dos movimentos socioterritoriais, ocorreram no sentido de compreender historicamente as relações sociais que subalternizam os camponeses, tendo em vista à superação dessas contradições inerentes à lógica do modo capitalista de produção (CALDART, 2010).

Corroborando com este debate, Laís Mourão Sá e Mônica Castagna Molina (2010) vão refletir a respeito da importância das categorias dialéticas de **universalidade, particularidade e singularidade** na Educação do Campo. Estes conceitos são fundamentais no debate teórico da Educação do Campo tendo em vista que para a consolidação desse paradigma se faz necessário aprofundar a compreensão do conceito de campo e de camponês, a partir da realidade brasileira, a fim de construirmos um conhecimento acadêmico de maneira articulada com os movimentos socioterritoriais camponeses. Com relação ao conceito de

**particularidade**, a diversidade dos povos do campo e suas realidades específicas são **particularidades** a serem pensadas em relação à totalidade da categoria Educação. A especificidade da Educação do Campo ocorre, também, devido à forma particular com o qual o desenvolvimento capitalista subalterniza os sujeitos do campo. No tocante a **universalidade**, ela está presente na concepção socialista de educação que embasa o Paradigma da Educação do Campo e, nesta perspectiva, a superação das contradições não se restringem ao campo, mas a toda sociedade. No que concerne ao binômio campo-cidade, há necessidade de superação dessa falsa dicotomia, já que campo-cidade se refere a duas faces de uma mesma realidade. O terceiro conceito relevante para este debate é o de **singularidade**. Ele é importante para dar conta das características que distinguem realidades específicas. O desafio, porém, é conseguirmos interpretar as singularidades sem produzir dualismos maniqueístas e fragmentários entre universal e particular. A categoria da singularidade deve ajudar na compreensão das formas específicas de reprodução material e cultural dos povos do campo. A singularidade permite o entendimento da diversidade cultural do campo e os modos de produzir a vida. As singularidades são geradas por processos específicos, mas a partir de situações concretas do modo de vida do campesinato. As identidades territoriais fazem parte dessa diversidade que forma o campo, mas que, necessariamente, se articulam a totalidade das relações sociais que é a luta de classes no capitalismo. Na relação parte/todo está contida a singularidade das partes. A problemática a ser enfrentada no uso da categoria de singularidade, é o risco de uma possível unidirecionalidade na interpretação do real, o que pode resultar no esquecimento da relação parte/todo. À Educação do Campo, portanto, cabe compreender as especificidades do campo/campesinato no interior da totalidade do modo de produção capitalista. Assim, a compreensão da relação entre **o geral, o singular e o específico**, a partir do materialismo dialético, permite articular a diversidade do campo sem a perda da totalidade social. A preocupação com estas especificidades não deve encobrir a questão da necessidade de superação do modo de produção capitalista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo é o de defender o Paradigma Originário da Educação do Campo. A Educação do Campo é a oposição ao modo de vida imposto pela *sociabilidade-territorialidade do capital* (MOLINA, 2012). Pelo fato da Educação do Campo ser uma *Educação Territorial* (FERNANDES, 2008), significa que esta educação está diretamente relacionada com a perspectiva de *criação de territórios* a partir de uma *“lógica camponesa”*, onde os mesmos sejam os sujeitos da produção de suas *territorialidades* marcadas pelas suas vontades, capacidades, emoções, necessidades etc.



## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. **Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no Brasil: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2011.
- ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. Crítica à pesquisa em educação do campo no Brasil: o limite crítico entre a educação do campo e a educação rural. **Filosofia e Educação**, 5(2), pp. 302-321, 2013.
- ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. **(Re) criação do campesinato, identidade e distinção: a luta pela terra e o habitus de classe**. São Paulo: UNESP, 2006.
- ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de; PAULINO, Eliane Tomiasi. **Terra e território: a questão camponesa no capitalismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- AMIM, Samir; VERGOPOULOS, Kostas. O lugar da questão camponesa na teoria do capitalismo. In: \_\_\_\_\_. **A questão agrária e o capitalismo**. Tradução: Beatriz Resende. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. (Coleção Pensamento Crítico, 15). p. 135-157.
- ARROYO, Miguel González. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 67-86.
- ARROYO, Miguel González; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, 2).
- ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-18.
- BATISTA, Luiz Carlos. **Cadernos de formação: uma contribuição à formação do professor de geografia e a sua atuação em zona rural**. Aquidauana: UFMS, 1995.
- BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos sociais e educação popular do campo (Re) constituindo Território e a Identidade Camponesa. In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas: Alínea, 2007. p. 169-190.
- BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, 04 dez. 2001. In: KOLLING, Edgar Jorge; CÉRIOLI, Paulo Ricardo, OSFS; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 4). p. 32-55.
- CALDART, Roseli Salete. **Momento atual da educação do campo**. Disponível em: <<http://www.nead.org.br/artigodomes/imprime.php?id=27>>. Acesso em: 02 jul. 2005.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 103-126. (Série NEAD Debate, 20).
- CAMACHO, Rodrigo Simão. **O ensino da geografia e a questão agrária nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2008. 462 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2008.



CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 2014. 806 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

CAMACHO, Rodrigo Simão et al. Evaluation of the relationship between education and sustainability in peasant movements: the experience of the national education program in agrarian reform. **Evaluation and Program Planning**, v.1, p.1 - 23, 2015.

CHAYANOV, Alexander V. **La organización da la unidad económica campesina**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

Di GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. **O paradigma da educação popular**: um desafio para a política educacional. [S. L.: s.n.], 200? (Digitado).

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, Miguel G; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133-147.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, Presidente Prudente: Unesp, ano 8, n. 6, p. 14 – 34, jan./jun. 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do Território. In: PAULINO, Eliane T.; FABRINI, João E. (Org.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária**: conflitualidade e desenvolvimento territorial. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/nera/arti.php>>. Acesso em: 20 mai. 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. p. 53-91. (Por Uma Educação do Campo, 5).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KAUTSKY, Karl. **A questão agrária**. Tradução C. Iperoig. 3. ed. São Paulo: Proposta Editorial, 1980. (Proposta Universitária).

LEHER, Roberto. Educação popular como estratégia política. In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.). **Educação e movimentos sociais**: novos olhares. Campinas: Alínea, 2007. p. 19-32.

LUXEMBURGO, Rosa. **A acumulação do capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Vol. II.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1981.

MENEZES NETO, Antonio Júlio de. Formação de professores para a Educação do campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 25-37. (Coleção Caminho da Educação do Campo, 1).

MICHELLOTTI, Fernando *et al.* Educação do campo e desenvolvimento. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 13-25. (Série NEAD Debate, 20).

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 587-596.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. de. **A agricultura camponesa no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A geografia agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro. In: CARLOS, Ana F. A. (Org.). **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 63-137.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia agrária: perspectivas no início do século XXI. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (Org.). **O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social**. São Paulo: Casa amarela; Paz e Terra, 2004. p. 27-64.

RAFFESTIN, Claude. O que é o território. In: \_\_\_\_\_. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993. p. 143-158.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. **Outros territórios, outros mapas**. In: OSAL: Observatório Social de América Latina. Buenos Aires: CLACSO, ano 6, n. 16, jun. 2005.

SÁ, Lais Mourão; MOLINA, Mônica Castagna. Políticas de educação superior no campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 74-83. (Série NEAD Debate, 20).

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Editora da Universitária de São Paulo, 2008. (Coleção Milton Santos, 07).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SHANIN, Teodor. A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. **Revista Nera**, Presidente Prudente: Unesp, ano 8, n. 7, p. 1-21, jul./dez. 2005.

SHANIN, Teodor. Lições camponesas. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson. (Orgs.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular; Presidente Prudente: Unesp - Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008. p. 23-29. (Geografia em Movimento).

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

TITTON, Mauro. **O limite da política no embate de projetos da educação do campo**. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

## CURRÍCULO ESCOLAR FREIREANO: POSSIBILIDADE DE AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL NEGRA

**Ana D’Arc Martins de Azevedo**

UEPA/UNAMA

Belém/PA

**Ivanilde Apoluceno de Oliveira**

UEPA

Belém/PA

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo Escolar, Paulo Freire, Identidade Cultural Negra.

FREIREAN SCHOOL CURRICULUM:  
AFFIRMATION POSSIBILITY OF BLACK  
CULTURAL IDENTITY

**RESUMO:** O artigo aborda sobre o currículo escolar freireano como possibilidade de afirmação da identidade cultural negra, considerando-se que a não afirmação do sujeito se configura em um fenômeno sociocultural excludente, que se estende pela família, na rua, no bairro, na escola, nos livros didáticos e nos meios de comunicação e a superação do racismo na escola efetiva-se por meio da afirmação do sujeito, a partir da construção de identidade negra, compreendendo-a ser uma ação relacional entre os grupos sociais e que envolve relação de poder. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica. O artigo analisa, também, a superação do racismo negro em conexão com direitos humanos, pautado pelo compromisso político com o processo de democratização social, pressupondo uma educação humanista, que promova a consciência política de vivenciar novas práticas educacionais dialógicas, solidárias, na perspectiva dos pressupostos éticos e pedagógicos da educação intercultural crítica na perspectiva de Paulo Freire.

**ABSTRACT:** The article deals with the Freirean school curriculum as a possibility of affirmation from the black cultural identity, considering that the non-affirmation of the subject is configured in an exclusionary sociocultural phenomenon, that extends to the family, in the street, in the neighborhood, in the school, in the textbooks and in the media and the overcoming of racism in effective by means of the subject’s assertion school, from the construction of black identity, understanding it to be a relational action between social groups and that involves power relationship. This is a bibliographical research. The article also analyzes the overcoming of black racism in connection with human rights, guided by the political commitment to the process of social democratization, presupposing a humanistic education, which promotes the political awareness of experiencing new dialogical, solidarity educational practices from the perspective of the ethical and pedagogical presuppositions from intercultural education in the perspective of Paulo Freire.

**KEYWORDS:** School Curriculum, Paulo Freire, Black Cultural Identity.

## 1 | INTRODUÇÃO

Historicamente, no Brasil, a escola tem centrado o foco para conteúdos curriculares, com base em uma compreensão de educação conteudista e disciplinar, que não relaciona os campos de conhecimento nem tampouco trabalha pedagógica e politicamente temas do cotidiano social e educacional, entre os quais o racismo de pessoas negras.

No ambiente escolar, o assunto racismo é ignorado. Os alunos falam da existência de práticas racistas, mas há uma determinante negação de serem delas alvo ou sujeito. Em sala de aula, não se fala no assunto e quando ele surge é identificado como o eufemismo de “brincadeira” (SILVA, 2010, p.190).

A escola, por meio do currículo, vem trabalhando com uma educação homogeneizadora, que não considera as diferenças, impondo padrões de civilização europeia branca, negando outras culturas, historicamente negadas, entre as quais, as de populações afrodescendentes. Com isso, por meio de uma pseudo neutralidade política, mantém a lógica do pensamento moderno, de que a tarefa da escola é ensinar conhecimentos científicos, não debatendo situações de discriminação existentes na sociedade e escola, mantendo, por conseguinte, práticas de exclusão de pessoas, por questões étnicas.

Silva (2010, p. 164) destaca que:

No âmbito escolar, a presença de manifestações de racismo se dá desde as séries iniciais. As crianças da educação infantil já passam a sofrer a discriminação dos colegas e dos professores que – por não saberem enfrentar a situação e/ou simplesmente a ignorarem – reproduzem na prática comportamentos que oscilam entre a omissão e o estímulo ao revide, ou mesmo exercendo, eles próprios, uma postura discriminatória através de seu comportamento com os alunos (SILVA, 2010, p. 164).

Assim, mesmo com os avanços nas políticas educacionais, a partir dos anos 80, por pressão do movimento negro, sendo estabelecida na Constituição Federal de 1988, os princípios de igualdade de condições no acesso e permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, uma formação que respeite a diversidade cultural e divulgue as diferentes culturas na formação do povo brasileiro, as escolas mantêm em seus currículos a pedagogia do silêncio em relação ao racismo e na sociedade o silenciamento da cor e das relações raciais.

Santos e Coelho (2010, p. 217) afirmam que: “o Brasil é um país que apresenta um silêncio tácito sobre a cor e as relações raciais”. E Candau (2012) ressalta ser a nossa história marcada por relações interétnicas de eliminação física do “outro” ou de sua escravidão, referindo-se aos grupos afrodescendentes e indígenas.

Silva (2010, p. 191) explica que:

ao assumir a pedagogia do silêncio, a escola cria uma fissura na construção

da pedagogia da autonomia e liberdade, pois na autonomia somos criativos, inventivos, aspiramos a participação, na liberdade, exercemos e nos constituímos como sujeitos de direito. Adotando a reprodução do eurocentrismo, a escola rompe com esses dois princípios (SILVA, 2010, p. 191).

Desta forma, a escola precisa superar o modelo de educação vigente, construindo um currículo que possibilite o desenvolvimento da pedagogia da autonomia e da liberdade, um currículo que considere a interculturalidade de forma crítica.

Walsh (2009, p. 22) concebe a interculturalidade crítica como “uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização”, envolvendo a luta contra a exclusão e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva de grupos e sujeitos racionalizados e de práticas de desumanização.

A educação intercultural é compreendida por Candau (2008a) como a que promove a interrelação entre os diversos grupos culturais; entende que as relações culturais envolvem relações de poder e promove, o reconhecimento do “outro”, visando o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais.

Candau (2008b, 2002), Fleuri (2003), Walsh (2009), Oliveira (2015), entre outros, destacam a influência da educação popular, de base Freireana, na construção da educação intercultural no Brasil. O argumento é que Paulo Freire foca como centro de debate o engajamento ético-político com os segmentos sociais oprimidos e direciona as práticas pedagógicas para o exercício crítico da cidadania e para a afirmação destes atores sociais como sujeitos, bem como de sua cultura (OLIVEIRA, 2015).

Considerando ser a educação de Paulo Freire intercultural crítica, objetivamos analisar, por meio de pesquisa bibliográfica, como o currículo escolar na perspectiva freireana, possibilita a construção da identidade cultural de pessoas negras.

Neste sentido, o currículo constitui um tema para debate de afirmação da identidade cultural negra, considerando que:

a educação deve proporcionar a formação de cidadãos que respeitem a diferença e que, sem perder de vista o caráter universal do saber e a dimensão nacional de sua identidade, tenham garantido o direito à memória e ao conhecimento de sua história (MOURA, 2005, p. 76).

A transição paradigmática de um modelo disciplinar de currículo escolar, para outro dinâmico, capaz de problematizar a existência de discriminações decorrentes da diversidade de raças e adotar medidas que viabilizem a inclusão de negros no interior das escolas é necessário.

Para Lück (2001), a mudança paradigmática implica adotar concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, na busca de soluções dos problemas da escola e na realização de seus objetivos.

A construção da identidade negra na escola, é viabilizada por meio de um currículo vivo, o qual possibilite refletir o cotidiano dessa identidade que não se fecha em seus muros, mas se irradia para a comunidade circundante, que constrói e decide a proposta pedagógica de maneira relevante, mediante a participação

coletiva. Isto significa que o debate curricular, no processo educacional, extrapola a sala de aula e atinge a escola como um todo, por sua prática pedagógica, pelo relacionamento da escola com a comunidade, bem como pelas atitudes pessoais e sociais dos educadores e precisa ser refletido em termos epistemológicos, éticos e políticos.

A autonomia dos sujeitos, portanto, está relacionada, à organização curricular, porque possibilita a criação de espaços de participação dos diferentes segmentos escolares nos processos decisórios com as questões raciais que emergem na escola.

Nesse sentido, uma escola democrática que pretenda romper com a discriminação racial, precisa adotar novo projeto educativo curricular, que se constitui em alternativa de mudança, atribuindo responsabilidades e comprometimento dos sujeitos com a construção de um projeto comum que busque cotidianamente a afirmação da identidade negra. Representa também uma oportunidade para um olhar crítico sobre suas práticas, um encaminhamento de soluções criativas para seus problemas e um redimensionamento de sua proposta pedagógica (FONSECA, 2000).

Neste artigo, apresentamos inicialmente como a superação do racismo de pessoas negras vem se configurando pela luta pela democratização da escola, e, em seguida, apontamos os pressupostos da interculturalidade crítica e do currículo na educação de Paulo Freire, com vistas a superar a pedagogia do silêncio e viabilizar a afirmação da identidade negra.

## 2 | A SUPERAÇÃO DO RACISMO: LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLAR

O racismo é concebido por Jones (1973 *apud* SANTOS; COELHO, 2010, p. 233) como um “processo natural pelo qual as características físicas e culturais de um grupo de pessoas [...] adquirem significação social negativa em uma sociedade socialmente heterogênea”.

A superação do racismo de pessoas negras na escola está relacionada à luta pela democratização social, por meio de Movimentos que compõem em suas agendas reivindicações em relação à cultura negra: a educação, o trabalho, a mulher negra, o racismo, as religiões afro-brasileiras, a política internacional, entre outras (SANTOS, 2005).

Afirmar a *Raça Negra* implicou, então, sugerir uma alternativa à memória histórica – sempre pensada a partir da Europa –, incluindo nela a herança construída pelos milhões de afrodescendentes. A adoção da categoria *raça*, neste sentido, constituiu-se em estratégia ideológica para denunciar a discriminação. Foi a experiência da discriminação que produziu uma identificação, traduzida pela categoria *Raça* – agora acrescida de um valor positivo (COELHO, 2008, p. 26).

Entre os Movimentos Sociais destaca-se a Revolta de Chibata (1910); a Frente Negra Brasileira (1931 – o primeiro movimento genuinamente brasileiro); o Teatro



Experimental do Negro – TEN (1944); o Movimento Único Unificado – MNU (1978) e o Movimento de Mulheres Negras.

Coelho (2008, p. 32) explica que:

nos anos seguintes, assistiu-se à emergência de várias outras agremiações com o mesmo fim, como o Movimento Brasileiro contra o Preconceito Racial, a Associação dos Brasileiros de Cor, a União Nacional dos Homens de Cor, a Associação José do Patrocínio e o Movimento Afro-Brasileiro de Educação e Cultura. Na década de 1940, foi fundado o Teatro Experimental Negro, a partir de onde surgiu o Comitê Democrático Afro-Brasileiro, com vistas à luta pela libertação de presos políticos. O Teatro Experimental do Negro promoveu ainda, a Convenção Nacional do Negro Brasileiro e a Conferência Nacional do Negro. Em 1950, ocorreu o *1º Congresso Negro Brasileiro*. Foi um evento muito importante, porque foi concebido como uma resposta aos que tomavam as populações afrodescendentes exclusivamente como objeto de estudo, sem considerá-las como produtoras de conhecimento. A partir da década de 1970, a organização negra se intensificou e surgiram diversas organizações voltadas para a valorização do negro e para a conquista e defesa de sua cidadania. [...] ainda em 1970 e, especialmente, com a proximidade do Centenário da Abolição, no Brasil, o Movimento Negro se tem encaminhado no sentido de tornar sua luta mais objetiva (COELHO, 2008, p. 32).

No Pará, ressalta-se o Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará - CEDENPA, que atua balizado por três eixos que se interligam: participar das mais variadas articulações que se liguem à luta em favor da eliminação das hierarquias sociais; estimular o aumento da autoestima coletiva do segmento negro; incentivar o segmento negro a lutar por uma cidadania plena. Este Centro atua, ainda, em a) projetos na área da educação, por meio de parcerias; b) trabalhos voltados ao estímulo e à geração de renda de grupos de mulheres no meio urbano e quilombolas; c) atividades ligadas à valorização da afrocultura, atendendo a alunos, por meio de uma biblioteca especializada em assuntos sobre a questão negra; d) palestras e cursos sobre essa questão; e) Fóruns e Conselhos ligados à questão do Negro (PARÁ, 2006).

Assim, esses Movimentos Sociais são importantes no debate político sobre a situação do negro, uma vez que, de forma organizada, lutam pelos seus espaços no campo político, social, cultural e educacional, travando debates sobre temas de afirmação dessa identidade e realizando ações afirmativas no cenário social e educacional.

As ações afirmativas consistem em estratégias para assegurar os direitos sociais, beneficiando grupos que sofrem discriminações, por meio de ações empreendidas em um tempo determinado, visando alterar a situação de desvantagem desses grupos (VALENTIM, 2005).

Na luta contra o racismo de pessoas negras, no âmbito escolar, ressalta-se um seminário realizado em Brasília que consolidou e validou a consciência a luta do povo negro em prol de uma educação mais justa e solidária. Nesse Seminário, os participantes elaboraram uma carta, denominada, Carta Aberta à presidência da República.

No âmbito escolar, as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais aprovadas em 10/03/04, preconizam em um dos seus fundamentos que:

O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo (BRASIL, 2005, p. 08).

Essas Diretrizes oferecem referências e critérios para que se implantem medidas e ações de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida, contribuindo para o rompimento com a “naturalização” das diferenças étnico-raciais, pois estas deslizam para o racismo biológico e acaba por reforçar o mito da democracia racial.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-lo a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* de mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não podem prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (FREIRE, 1983, p. 102).

Nessa perspectiva, “a diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação” (GOMES, 2008, p. 25).

Entretanto, apesar de ser fomentado a criação de um currículo escolar comprometido com o antirracismo, combatente da ideia de inferioridade/superioridade de indivíduos ou de grupos raciais e étnicos, encontra-se ainda representações estereotipadas de imagens negativas atribuídas ao negro e práticas de exclusão na sala de aula.

Assim, é no debate sobre essas tensões presentes no racismo de pessoas negras, muitas das vezes alijada e à margem da sociedade, encontrando barreiras e obstáculos ideológicos para mobilização de uma nova consciência, que se torna necessária uma reforma curricular, no âmbito das escolas, por meio de uma educação intercultural, crítica e democrática, que possibilite o combate ao racismo nos contextos sociais e educacionais.

### **3 | A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE**

Oliveira (2015) explica que a interculturalidade na educação de Paulo Freire fundamenta-se no debate sobre a opressão social. Em Freire, a opressão social vincula-se à opressão cultural, na medida em que há uma manipulação ideológicas dos grupos oprimidos, para silenciá-los e não se rebelarem contra as situações de opressões vivenciadas no contexto social, reconhecendo a superioridade dos

grupos dominantes. Essa manipulação ideológica se configura em *invasão cultural*, que para Freire (1983, p. 178) consiste na “penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”.

Neste contexto cultural encontra-se em Paulo Freire, tanto a cultura do silêncio, quanto a de resistência. Na *cultura do silêncio* os oprimidos experienciam a situação de alienação, dominação e coisificação e na *cultura de resistência* há um movimento contraditório em que a aparente acomodação se constitui em ato de rebeldia (OLIVEIRA, 2015).

Freire (1993b, p. 31) analisa que as diferenças interculturais “existem e apresentam cortes de classe, de raça, de gênero, e como alongamento destes, de nações”. E critica o processo de colonização.

A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, correremos o risco de “amaciar” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado Velho Mundo. Minha posição hoje, decorridos 500 anos da conquista [...] é a de quem não se acomoda diante da malvadeza intrínseca a qualquer forma de colonialismo, de invasão de espoliação (FREIRE, 2000, p. 73-74).

Assim, compreender as diferenças passa pela análise de suas relações históricas e dialéticas de poder, bem como pelo entendimento de que imposição da cultura europeia foi efetivada pela importação de um modelo de educação, cujo objetivo era a manutenção da cultura dos colonizadores (OLIVEIRA, 2015).

Paulo Freire (1993a, p. 156) critica a opressão sociocultural e fundamenta a interculturalidade:

na *liberdade conquistada*, no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas (FREIRE, 1993<sup>a</sup>, p. 156).

Neste sentido, as relações interculturais perpassam pelo reconhecimento das diferenças, que pressupõe o *respeito ao outro* e à *identidade cultural do outro*.

Para Freire, a *identidade cultural* implica no “respeito pela linguagem do outro, pela cor do outro, o gênero do outro, a classe do outro, a orientação sexual do outro, a capacidade intelectual do outro” (FREIRE, 2001, p. 60).

Considera Freire (2004, p. 75) importante que se compreenda a relação que se estabelece entre as culturas. Destaca ser um problema político a relação entre culturas.

não é compreender só a cultura de lá, nem só a cultura de que eu faço parte, mas é sobretudo compreender a relação entre essas duas culturas. O problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas

Oliveira (2015) explica que a interculturalidade em Paulo Freire expressa que há diferenças entre as culturas e tensões entre elas, mas, sobretudo, deve existir a valorização das relações interculturais, que pressupõe a dialogicidade e a eticidade. As relações são de respeito e devem viabilizar a dinâmica criadora do processo de produção cultural dos diferentes grupos sociais.

As reorientações curriculares aparecem em Paulo Freire ao propor uma escola pública democrática popular e ao estabelecer relação entre os saberes escolares e dos segmentos populares, com a valorização dos saberes e das experiências de vidas dos educandos no contexto educacional.

A construção de uma escola pública democrática e popular implica em mudanças estruturais na gestão, no currículo e nas práticas educacionais com vistas a superar a pedagogia meritocrática, autoritária e conteudista tradicional, que Freire denomina de educação bancária, com um novo projeto popular, crítico e democrático.

A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo (FREIRE, 1995, p. 83).

A reorientação curricular para Freire (1995) é necessária e precisa envolver a participação dos diferentes segmentos da escola, para se dimensionar como democrática.

O currículo, na visão de Paulo Freire, segundo Saul (2010, p.109) envolve “a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora”. Desta forma, implica “a compreensão do mundo-da-vida dos indivíduos que convivem no espaço da escola” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 34).

Paulo Freire compreende o currículo de forma ampla, envolvendo a vida cotidiana da escola, não estando reduzido aos conteúdos programáticos.

Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta (FREIRE, 1995, p. 123).

O currículo na concepção freireana é político, isto é, compreendido como campo de relações de poder, de luta política em torno de símbolos e significados (saberes, ideologias, representações), concepções de vida e de sociedade, a teoria e a prática em diferentes espaços educacionais, que possibilite a construção de subjetividades críticas e mudanças sociais.

Outro elemento pedagógico presente na concepção de currículo em Paulo Freire é o diálogo compreendido como comunicação entre sujeitos que conhecem mediatizados pelo mundo. A busca pelo conhecimento faz parte do processo de

humanização de homens e mulheres, que se efetiva em comunhão com o outro e que pelo diálogo há necessidade do pensar crítico para democratizar e transformar a sociedade. O diálogo em Freire (1993a) é democrático porque implica em reconhecer o direito do outro de dizer a sua palavra, “é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros não fenecer no isolamento” (p. 120).

É pelo diálogo que os conhecimentos são construídos no currículo. O conhecimento não possui um significado em si, mas é contextualmente produzido nas lutas contra a opressão. Havendo diálogo, também há um questionamento da hierarquia do saber do educador sobre o saber do educando: ambos aprendem na atividade dialógica. Não há finalidade *a priori*, estabelecidas pelo educador, fora das condições concretas de existência dos educandos. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 86).

O diálogo na reorientação curricular media a relação entre os sujeitos e suas culturas e viabiliza a interação entre o saber científico e o das massas populares de forma democrática.

Assim, a educação, na perspectiva intercultural freireana, pressupõe a escola como espaço de diálogo que permita o de entrecruzamento de culturas, rompendo com as práticas pedagógicas homogeneizadoras e padronizadas (CANDAU, 2009).

O currículo na concepção freireana está vinculado à cultura, perpassando o todas as relações sociais e culturais dos ambientes educativos (OLIVEIRA, 2010).

Nesse aspecto, a diversidade cultural admite trabalhar com as diferenças, uma vez que requer por parte da escola aceitar o outro, por meio de uma visão justa e ética. Segóvia (2005) considera que esse termo:

é bastante novo, tem origem na terminologia ambientalista, como paralelismo à diversidade biológica. Diversidade cultural, portanto, quer dizer que a cultura e suas diversas manifestações são um recurso imprescindível e perecível, não renovável, que permite a sobrevivência de um “ecossistema”; cada vez que desaparece uma cultura ou um traço cultural, limita-se a capacidade de intercâmbio seminal, de inovação genética, de capacidade criativa e, pouco a pouco, poderíamos nos encontrar em um mundo sem diferenças, unipolar, em que todos pensariam e agiriam da mesma maneira, em que ninguém tentaria expressar algo, em que o acinzentado e a homogeneidade reduziriam a humanidade à intranscendência (SEGÓVIA, 2005, p. 84-5).

Logo, a diversidade cultural que realmente atende por esse nome é plural, espontânea e múltipla; é aquela que flui sem fronteiras, assim como a realidade, a cultura é una, mas as manifestações que emergem da sociedade são múltiplas, considerando que é por meio da diversidade que ocorre a união no planeta e se unem os povos. A cultura

é una como a chuva que cai sobre todos os campos do planeta; e floresce amarela e branca na margarida, rosa na rosa, e azul na flor do araçá, como já teria afirmado Basílio de Cesaréia, bispo de Capadócia, ainda no século IV, ali pelo ano de 377 (SILVEIRA PX, 2005, p. 15).

A diversidade cultural prima por desenvolver uma agenda comum entre os povos do mundo, a fim de que as relações entre culturas sejam asseguradas, bem

como o direito ao uso de cada língua e de cada manifestação cultural seja mantido independentemente de origem ou credo.

Entendemos que a diversidade cultural ao integrar-se em projetos de âmbito político no campo educativo, constitui-se num discurso coerente e plausível com as demandas previstas nos diversos grupos culturais, como o da identidade negra.

Contudo, a diversidade cultural não pode ser considerada estática, rígida, pois se apresenta dinâmica num processo contínuo, que advoga uma atividade de produção viva, voluntária e diversificada na origem de muitos conflitos humanos (BERNARD, 2005).

A reorientação curricular em Paulo Freire se apresenta ainda com uma abordagem interdisciplinar, superando o desenho curricular disciplinar e fragmentado da educação tradicional, estabelecendo interconexões entre o contexto histórico, social, político e cultural e entre os saberes. É um currículo vinculado à totalidade das práticas educativas.

A reorientação curricular em Paulo Freire na perspectiva crítica, cultural, política e interdisciplinar relaciona de forma dialética: a teoria e a prática, os conhecimentos dos grupos populares, científicos, artísticos, etc., os espaços educativos com a comunidade, a cultura escolar e a cultura local. Viabiliza o diálogo solidário entre as culturas.

#### **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O currículo escolar freireano intercultural, dialógico e crítico por ter como ponto de partida o debate político sobre a opressão social, que está articulada à opressão cultural, aponta para perspectivas de superação de práticas discriminatórias e excludentes no âmbito da escola.

Constituem em práticas educacionais fundamentadas em princípios de liberdade, criticidade, dialogicidade e criatividade, visando mudanças significativas no âmbito escolar, superando a prática do racismo e afirmando a identidade cultural da população negra;

A educação intercultural crítica de Paulo Freire é capaz de viabilizar a construção de uma cultura politicamente envolvida, que favoreça a inovação e o comprometimento no intuito de uma educação para o reconhecimento do “outro”; para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, nos quais as diferenças sejam dialeticamente interligadas.

Desta forma, a reformulação curricular está associada à uma visão de educação democrática e intercultural, bem como a uma concepção de currículo dinâmico e vinculado aos saberes e práticas cotidianas do contexto escolar.



## REFERÊNCIAS

- BERNARD, François de. Por uma redefinição do conceito de diversidade cultural. BRANT, Leonard (org.). *Diversidade cultural: globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas*. São Paulo: Escrituras Editora: Instituto Pensarte, 2005.
- BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Lei 10. 639/03**. Brasília, 2005.
- CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. \_\_\_\_\_ (Org). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis:RJ: Vozes, 2012.
- \_\_\_\_\_. Educação escolar e cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo. CANDAU, Vera (Org.) *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.
- \_\_\_\_\_. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008a.
- \_\_\_\_\_. **Interculturalidade e educação na América Latina e no Brasil: saberes, atores e buscas**. Rio de Janeiro: PUC, 2008b (mimeo).
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores - Pará, 1970-1989**. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: Editora UNAMA, 2006.
- \_\_\_\_\_.; COELHO, Mauro Cezar (organizadores). **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. Belo Horizonte: Mazza, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 6e. São Paulo: UNESP, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. 2e. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 2e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993a.
- \_\_\_\_\_. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993b.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 12e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FLEURI, Reinaldo. Intercultura e Educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. N.23. Maio/Jun/Jul/Ago. Rio de Janeiro: ANPED, 2003.
- FONSECA, João Pedro da. Projeto pedagógico e autonomia da escola. In: Secretaria Municipal de Educação. Fundação de Apoio à Faculdade de Educação. **O ensino municipal e a educação brasileira**. São Paulo, 2000.
- GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo / [Nilma Lino Gomes]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, Heloisa. **A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática.** Disponível em <http://www.novaescola.com.br>. Acesso em: 26 dez. 2001.

MOURA, Glória. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele (organizador). **Superando o racismo na escola.** 2ª edição revisada. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil.** Curitiba: CRV, 2015.

\_\_\_\_\_. **A contribuição da educação popular de Paulo Freire para a educação intercultural no Brasil** (mimeo). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010.

PARÁ. **Projeto Inovador de Fortalecimento Educacional de Negros e Negras no Ensino Médio.** Belém: SEDUC, 2006.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº. 10639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10639/03.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Raquel Amorim dos; COELHO, Wilma de Nazaré Baia. Ensino fundamental e as relações raciais: imagens e significados de professores sobre o negro. COELHO, Wilma de Nazaré Baia (Org.) **Educação e relações raciais: conceituação e historicidade.** São Paulo: Livraria da Física, 2010.

SAUL, Ana Maria. Currículo. 2e. STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SEGÓVIA, Rafael. As perspectivas da cultura: identidade regional *versus* homogeneização global. In: BRANT, Leonardo (org.). **Diversidade cultural: globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas.** São Paulo: Escrituras Editora: Instituto Pensarte, 2005.

SILVA, Delma Josefa. Expressões de identidade do alunado afrodescendente. SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma. SILVA, Claudilene (Orgs.) **Educação, escolarização & identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE.** Recife: Editora Universitária UFPE, 2010.

SILVEIRA, PX. Diversidade e o bispo da Capadócia. BRANT, Leonard (organizador). **Diversidade cultural: globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas.** São Paulo: Escrituras Editora: Instituto Pensarte, 2005.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. Ações afirmativas: um instrumento de promoção da igualdade. CANDAU, Vera (Org.) **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. CANDAU, Vera (Org.) **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

## DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ENFRENTAMENTOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

**Dejacy de Arruda Abreu**

(PPGE/IE/UFMT) dejacy@gmail.com

**Ozerina Victor de Oliveira**

(PPGE/IE/UFMT) ozerina@ufmt.br

**RESUMO:** Este artigo analisa duas pesquisas na área de educação. Uma delas focalizou professores experientes na carreira que fizeram a formação inicial em serviço e outra de professores iniciantes em seu processo de socialização na docência, mas em ambas, os professores atuam na rede básica de ensino de Mato Grosso. Essas pesquisas assumiram a formação inicial em serviço e continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Relacionando as análises das pesquisadoras Monteiro (2003) e Santana (2017), e as percepções nas narrativas das colaboradoras das pesquisas, buscamos compreender como é percebido, vivido e ressignificado o tempo formativo desses professores, frente às implicações e enfrentamentos das novas exigências que regulam o trabalho docente e a vida social desses profissionais. Ensaíamos um breve diálogo com Ball e Bowe (1992), considerando a abordagem do ciclo de políticas; com Ball (2002; 2001), o que tange aos desafios no campo de formação frente à conduta da performatividade; em Garcia (2009) e Day (2001) discutimos a

formação e o desenvolvimento profissional docente. As pesquisas sinalizam que há necessidade de se considerar para a formação docente, as experiências, as aprendizagens e as subjetividades dos professores em vista do desenvolvimento profissional. Além disso, assinalam quanto à necessidade de haver maior articulação entre teoria e prática. Ainda, é percebido o entrecruzamento nos processos de formação, por meio de suas ações e reflexões junto à prática, uma postura e conduta de resistência; e busca de reorganização do trabalho, para a atuação profissional, de modo mais inter-relacionado com a realidade dos estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenvolvimento profissional. Formação de professores. Regulação social. Performatividade. Ressignificações.

### 1 | INTRODUÇÃO

Historicamente, a formação docente foi sendo escrita e reescrita no cenário nacional e mundial acompanhada por inúmeras lutas e posições dentro e fora da área de educação. Ela sempre esteve atrelada às transformações sociais, políticas e culturais. No atual momento, estamos em um tempo social e mercadológico em que o professor convive com exigências

frenéticas de uma constante busca de qualificação profissional e, ao mesmo tempo, precisa lidar com o excesso da jornada de trabalho que, muitas vezes, inviabiliza essa formação.

Nesse frenesi de buscas por formações, a atenção e preocupação voltadas para ao desenvolvimento profissional nem sempre ocorrem de modo a considerar as reais necessidades das dimensões mais específicas do ser docente, enquanto sua própria ontologia pessoal e suas exigências profissionais.

Para a construção desse entendimento de desenvolvimento profissional, mediante os cenários e contextos de formação inicial e continuada, elegemos duas pesquisas concluídas, a tese de Monteiro, defendida em (2003), na Universidade Federal de São Carlos e a dissertação de Santana (2017), apresentada à Universidade Federal de Mato Grosso, ambas do campo da educação.

Essas pesquisas foram eleitas tendo presente a formação de professores em uma perspectiva de desenvolvimento profissional. A escolha dos estudos não se baseou em um recorte temporal de pesquisas que versam sobre o desenvolvimento profissional, com intenção de verificar ou analisar o contexto educacional e político de um determinado período. Muito menos é nossa intenção realizar uma comparação entre a investigação de Monteiro (2003), tendo presente o que autora encontrou em sua análise, para confrontar com a pesquisa de Santana (2017). O que uniu estas duas pesquisas para a composição deste artigo, entre outros fatores, foi que ambas ocorreram no contexto social, político e educacional de Mato Grosso envolvendo professores que atuam nos anos iniciais e a escola pública, considerando a atuação de professores em seu contexto de estudo e trabalho.

Os 14 anos que separam uma pesquisa da outra ajudam a observar, por meio da pesquisa de Santana (2017), alicerçada em seu referencial teórico em diálogo com o atual cenário educacional, quão complexo e desafiador é o campo de formação e da atuação dos professores, considerando as influências que sofrem o ensino escolar, pois o mesmo acontece vinculado às questões sociais e culturais locais, regionais, nacionais e globais.

Desse modo, a nossa preocupação se filia à construção e à reconstrução dos processos formativos dessas professoras, então, sujeitas e colaboradoras dessas duas pesquisas, com suas percepções de si, de seus ambientes de trabalho e das formações. Assim, observamos como foram tecendo seu desenvolvimento profissional docente em seus tempos e espaços pessoais e profissionais. Em suas reflexões e percepções pessoais e coletivas.

No que se refere ao ciclo de políticas, o concebemos no texto de modo inicial, como um olhar crítico reflexivo junto ao contexto das políticas de formação de professores que orientam tanto a formação inicial, como a continuada. Ocorre que nesses cenários formativos, nos deparamos com arenas de disputas, de novas escritas e reescritas, tanto das políticas educacionais mais amplas que orientam formulações de resoluções, como de diretrizes que ditam as reformulações dos

projetos dos cursos de formação de professores, de modo particular, da Licenciatura em Pedagogia.

Nessa seara, precisamos observar também a tensão e os enfrentamentos que envolvem projetos de formação continuada, seja da e na escola, como ofertado no sistema público de ensino.

Assim, compreendemos que a formação de professores constantemente sofre enfrentamentos dentro e fora da escola, nas universidades, nos espaços de discussões sindicais e em pauta em eventos nacionais e internacionais, ainda em plenários com representatividades em agendas públicas de educação do país. Realidades que exigem do campo de formação de professores, novos posicionamentos, tanto pedagógicos, epistemológicos como políticos.

Mediante a isso, compreender o ciclo de políticas nos ajuda a entender o movimento da política de formação de professores nos contextos de influência, do texto e da prática, conforme orientam os estudos de Ball e Bowe (1992). No momento da análise reflexiva, esse movimento e tensionamento da política educacional, ajuda a perceber o que e como os professores estão compreendendo. Ademais, auxilia a entender o conteúdo que emerge de suas narrativas, pois tais informações suscitam que há negociações pessoais, institucionais e profissionais em confronto. Esse foi o nosso olhar ao tomar essas duas pesquisas, as quais ajudam a entender como os professores estão compreendendo seu desenvolvimento profissional. Além disso, traz indícios a respeito dos enfrentamentos que travam para assegurarem esse direito de continuidade e escolhas formativas.

Compreendemos que o triplo movimento que permite entender o ciclo de política, está posto nas negociações, nos enfrentamentos e na resistência, em uma outra reescrita das concepções do que venha a ser o campo da formação docente. Contudo, não está posto diretamente nas linhas, mas elas ecoam nas vozes dos professores, os quais lidam com todos esses contextos em graus diferentes de proximidade e complexidade, pois eles estão imbricados social, cultural e politicamente.

Assim, nos enveredamos nos percursos de tempos históricos e sociais dos sujeitos partícipes dos trabalhos analisados para puxarmos ganchos de interlocuções. Buscamos compreender esses processos formativos dos professores como momentos que vão constituindo, contribuindo e construindo o desenvolvimento profissional, seja dos professores iniciantes como dos experientes na atuação docente considerando, que há múltiplos tempos, nos quais, esses mesmos professores vão construindo significados novos para si e para sua atuação profissional.

## **2 | TESSITURAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA**

O trabalho apresenta um estudo de abordagem qualitativa, originado por uma revisão bibliográfica de natureza exploratória. Ocorre que, no caminho dos nossos

estudos e levantamentos exploratórios bibliográficos, nos deparamos com duas pesquisas, uma de Monteiro (2003) e outra de Santana (2017), que são do contexto de professores da escola pública de Mato Grosso (MT).

As pesquisas vinculam-se, às experiências de formação docente de egressos de Pedagogia, sendo um grupo de professores iniciantes à docência e outro de experientes que fizeram sua formação inicial em serviço. Então, esse universo atraiu nossa atenção. Assim, as elegemos a partir da observação de um universo de mais de 25 trabalhos de Doutorado e de Mestrado que pesquisaram “desenvolvimento profissional de egressos de Pedagogia”.

Analisamos essas duas pesquisas da área de formação de professores com a intenção de saber, a partir de seus objetivos de pesquisa e das narrativas das colaboradoras, como é assumido e entendido o desenvolvimento profissional docente pelas professoras que atuam nos anos iniciais da educação básica.

Mediante a análise, conseguimos compreender aspectos mais recorrentes das narrativas dos professores, com relatos da percepção de si mesmo, da sua inserção profissional, tanto como professores iniciantes na docência, como àqueles que, há vários anos atuavam com o magistério e mediante a formação inicial em serviço, conseguiram realizar novas leituras, ressignificações e compreensões nos aspectos pessoais, no tocante à carreira e à atuação profissional.

Para esse diálogo plural, seguimos fazendo um ensaio teórico-reflexivo considerando as contribuições das pesquisas de Ball e Bowe (1992), as quais discutem e analisam os estudos das políticas sociais e educacionais utilizando a abordagem do ciclo de política dentro de um triplo movimento de contextos que denominaram de (influência, texto e prática).

Para este trabalho, olhamos alguns movimentos da política educacional, tanto no que se refere a formação inicial, como a continuada. Essa reflexão crítica nasce da observação e análise das duas pesquisas que tratam da formação de professores considerando seu desenvolvimento profissional docente dentro de seus contextos de trabalho e estudo. Ao usar esse referencial teórico analítico, salientamos que são construídos por movimentos pluri-dependentes que se imbricam. Dentro de cada um dos contextos, podemos encontrar o tensionamento dos três movimentos, pois conforme Ball (2001, p. 102), ele considera que:

A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática.

Ao observar as afirmações do autor, entendemos que são esses acordos existentes em cada um dos contextos e uma espécie de bricolagem ou sendo mais radical, de gambiarras em forma de negociações e acertos, que fragilizam a força de transformação da política, a qual já nasce cheia de concessões e temporizações, que por fim, acabam atendendo a um jogo de interesses particulares de grupos



minoritários em detrimento de um coletivo legal e democraticamente constituído.

No que concerne à formação e desenvolvimento profissional, dialogamos com Garcia (2009) e Day (2001), para entendermos a extensão da formação profissional que se mistura com a vida que é inter cruzada por tempos humanos e sociais, como assim compreende Norbert Elias (1998).

Frente à conduta de performatividade, buscamos compreensões em Ball (2002), em que o referido autor nos apresenta a preocupação que temos em legitimar o saber para o atual contexto social, soando em um tom de ameaça para sermos aceitos ou não para esse modelo de mercado, de qualificação e promoção. A partir desses entendimentos, é que seguimos na construção de um ensaio à análise reflexiva dessas duas pesquisas.

### **3 | DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?**

A pesquisa de Doutorado intitulada “Desenvolvimento profissional: uma experiência em um curso de Licenciatura em Pedagogia”, de autoria de Monteiro, apresentada à Universidade Federal de São Carlos, em 2003, teve o curso de Pedagogia numa proposta pedagógica específica para professores da rede pública de ensino de Mato Grosso como *locus* de pesquisa.

O objetivo se concentrou em “desvelar as contribuições da formação inicial/continuada para o desenvolvimento profissional das professoras que já atuavam nas escolas da rede de ensino público”. O estudo trouxe como problema central a indagação: “como a formação inicial/continuada contribui para os processos de desenvolvimento profissional das professoras<sup>1</sup> de séries iniciais que atuavam nas escolas da rede de ensino público e cursavam a Licenciatura Plena em Pedagogia da UFMT?

Para tanto, a pesquisadora tomou como produção e fontes de dados: dossiês<sup>2</sup>, trabalho conclusivo do curso, entrevistas e avaliações reflexivas estruturantes com intenção de sistematização do processo reflexivo vivido pelas professoras de séries iniciais. Na ocasião da pesquisa, essas professoras da rede de ensino público cursavam Pedagogia, curso ofertado via convênio com três municípios de MT e o Instituto de Educação, *campus* Cuiabá, da UFMT.

Nas narrativas dessas professoras percebemos seu tempo de formação pessoal, familiar e profissional dentro de um contexto de rígidas disciplinas, algumas sendo provenientes de comunidades camponesas, onde o ensino não passava da

1. Participaram do primeiro momento da pesquisa (a partir do 2º ano letivo do curso entre os anos de 1996 a 1999) como interlocutoras, seis (6) professoras que atuavam no magistério público em séries iniciais com um tempo de profissão entre 12 a 23 anos (MONTEIRO, 2003). Posteriormente das seis, ficaram para o segundo momento (um ano depois), quatro (4) professoras.

2. A proposta e produção dos seis dossiês como espaço/momento formativo acompanhados pessoalmente pela pesquisadora, o qual se constituiu em forma de narrativas.

antiga 4ª série do então ensino primário, a ponto de cursarem mais de uma vez a mesma série para não parar de estudar.

Outros relatos trazem à tona a reprovação sofrida, a sensação de humilhação e incompreensões vividas. Em outro momento, por diversos motivos pessoais e familiares, ficavam vários anos sem dar continuidade aos estudos, sendo, muitas vezes, marginalizadas por serem mulheres e pobres. Elas nem sempre optavam pelo magistério, mas eram conduzidas a ele pelas circunstâncias da vida, pelo lugar onde moravam e por serem mulheres. Conforme ressaltou Monteiro (2003, p. 95):

[...] tais relações e práticas sociais não somente interferem na constituição da subjetividade dos indivíduos, como também são responsáveis pela uniformização de ideias e ações presentes na estrutura e organização de diferentes instituições, escolas, família, etc.

São essas professoras que, em suas lutas e tempos sociais e pessoais, chegaram ao magistério e, anos depois, à academia, tendo como corolário uma extensa experiência de prática da docência.

A pesquisa em pauta, por intermédio das narrativas consideradas de natureza reflexão-investigação, permitiu que a pesquisadora percebesse, na organização dos dados, os modos segundo os quais professores de séries iniciais concebem e vivem os seus processos de desenvolvimento profissional, tanto na trajetória pessoal, na formação inicial, como na formação continuada.

Diante disso, as narrativas das colaboradoras nos indicaram a necessidade de valorizar e levar em consideração no processo de formação, as experiências e as aprendizagens pessoais, bem como suas crenças e concepções. Tal entendimento que, segundo as professoras, estava fora da escola e da proposta epistemológica dos currículos de formação inicial. Sendo que isso exigia melhor articulação entre teoria-prática-e-vida, pois não havia preocupação com a reflexão ou investigação dos saberes docentes, o que possibilitaria conceber a formação inicial e continuada como um entrelaçamento de um processo contínuo de desenvolvimento profissional da docência. Esse viés de percepção ajudaria a construção e reconstrução da profissionalidade, bem como o redesenhar da política de formação inicial e continuada.

Em suas falas, as professoras consideraram que o curso contribuiu com a própria organização e atuação profissional, pois fizeram novas reflexões sobre sua própria prática ao expressar: “[...] do segundo ano do curso é que eu posso dizer que comecei a mudar, a gente vê de outra forma, vê como a gente era antes [...]” (Colaboradora ‘E’ s/d apud MONTEIRO, 2003, p. 146). Portanto, já não eram mais “mulheres somente do lar”, a maturidade de mulheres adultas e os aprendizados na solidão da prática ajudaram a se perceberem, a se potencializarem com os novos conhecimentos advindos dos confrontos da teoria com a prática e dos múltiplos diálogos entre seus pares.

Desse modo, conforme a pesquisa, tanto a formação inicial, quanto a pesquisa em si, deu-se dentro de um contexto reflexivo, o qual contribuiu para mudanças

pessoais e na atuação desses profissionais. O que podemos entender, de acordo com Garcia (2009), é que o desenvolvimento profissional docente está imbricado em diversos contextos, tanto biográfico, espacial e temporal, quanto no que tange às condições efetivas de atuação. Nesse sentido conforme o mesmo autor, há uma necessidade intrínseca de um tecimento colaborativo entre os diversos percursos formativos, pois são esses múltiplos processos que ajudam o professor a tornar-se professor.

A pesquisa de Mestrado em educação, nomeada de “Desenvolvimento profissional docente de professoras nos primeiros anos de exercício da docência”, de autoria de Santana, defendida em 2017, na UFMT, traçou como objetivo “compreender como professores iniciantes experienciam o trabalho docente frente aos desafios do processo de socialização”. E teve como questão norteadora: “Quais os desafios que professoras iniciantes encontram no processo de socialização profissional?”

A pesquisa foi realizada com três professoras iniciantes que atuavam no primeiro ciclo da Educação Básica no município de Cuiabá, MT. O levantamento dos dados serviu-se das notas de campo da pesquisadora e de narrativas escritas e orais das colaboradoras.

O estudo apontou, frente observações e narrativas, que há desafios no processo de socialização voltados para as relações interpessoais existentes no contexto escolar (entre seus pares, alunos e pais). Verificou-se que essas relações são imprescindíveis para o processo de socialização do professor iniciante, em fase de aprendizagem da docência, que necessita do outro para compreender seu trabalho (SANTANA, 2017).

Nessas relações podem ocorrer graus de competitividade, pouco diálogo e nem sempre há uma entreajuda entre os mesmos. Quando a professora iniciante é jovem, há dificuldade na relação com os pais de seus alunos, pois vinculam a pouca idade à experiência quanto à dinâmica de sala de aula. O estudo sinaliza, ainda, que o local de trabalho se constitui como um lugar oportuno de formação e de acompanhamento profissional. Todavia, essa construção nesse espaço-tempo de atuação dos professores, ambas as autoras trouxeram nos resultados das duas pesquisas, como sendo um desafio a ser enfrentado no coletivo entre seus pares e o próprio sistema de ensino.

Nesse aspecto formativo, mesmo estando dentro da mesma etapa de formação, há níveis de desenvolvimentos diferentes no que diz respeito à docência. Por fim, o que sobressai é a urgência necessária de formulação de uma política pública que vise o acompanhamento profissional de professores iniciantes e que esteja centrado na escola. E que o espaço escolar e formativo possibilite um maior convívio entre os professores para criar possibilidades de trocas de experiências e fortalecimento de uma parceria que vise um projeto comum de ensino, escola e formação.

## 4 | ALGUMAS PERCEPÇÕES E REFLEXÕES

Assumindo um olhar crítico-reflexivo, tomamos a primeira pesquisa. Nela, a formação inicial estava vinculada à prática, mediante uma formação *a priori*, construída no magistério, dentro de um contexto histórico e político de lutas e reivindicações sociais e educacionais, em que a racionalidade técnica era determinante para uma transposição de conhecimento. Frente a esse cenário, recorreremos à Ball e Bowe (1995), quando abordam o contexto social como determinante de construção de políticas no que se refere ao contexto de influência. Assim, Ball (2001, p. 100) nos alerta quanto ao discurso e à concepção de conceitos baseados em economia do conhecimento, indicando que são posicionamentos que “servem e simbolizam o aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas”.

Nesse sentido apontado pelo autor, e voltando nosso olhar para educação e formação de professores, os direcionamentos observados e assumidos, tanto na formação inicial de professores, como na profissional acenam para o cenário social, econômico e político que nas últimas décadas vem sofrendo grandes transformações oriundas dos processos de globalizações de aspectos macros e micros. No entendimento dos estudiosos das políticas públicas educacionais, os efeitos dessa globalização geram também processos de desenvolvimento de novas tecnologias, as quais, por sua vez, produzem e reproduzem transformações, sejam elas de ordem econômica e ou social. Entretanto, essas transformações incidem para além do macro espaço interno e externo de mercado, uma vez que elas alcançam diretamente os espaços-tempos pessoais.

Em razão disso, os professores são afetados em sua atuação e em seu desenvolvimento profissional, pois estão imersos em uma aceleração de produção de resultados com diversas informações que chegam de toda natureza, e que são disseminadas, muitas vezes, com baixa qualidade e sem consistência científica. Assim, acaba havendo um consumo indiscriminado de uma cultura midiática de influências socioculturais e alterações no mundo do trabalho que exige conhecimentos múltiplos do professor com competências e habilidades mais desenvolvidas.

Dessa forma, pode haver uma busca solitária por formações diversas, em que as necessidades pessoais de ascensão e aceitação de mercado negam ou sobrepõem as relações coletivas, gerando, por conseguinte, concorrências e disputas de territórios. Assim, esse crescimento em busca de conhecimento descontextualizado do espaço de trabalho acaba ocasionando perturbações no lugar de estabilidades, pois, frequentemente, esse conhecimento é artificial, o qual acaba comprometendo o desenvolvimento profissional docente em seus múltiplos processos.

Nesse contexto, há uma modernização do chamado mercado de trabalho e, conseqüentemente, do convívio social e do cotidiano pessoal. Observamos nas narrativas dos professores que no entendimento delas, devido às demandas, há

pouco “tempo disponível” para se aprimorarem profissionalmente, e até para prepararem suas aulas e dialogarem com seus pares.

Aqui tomamos o contexto da prática vinculado à formação básica, as experiências e a atuação profissional desses colaboradores que assumem vários papéis imbricados, como professores-acadêmicos-egressos. Esse processo nos ajuda a entender as compreensões dos envolvidos com sua formação, e como eles foram ressignificando-as à medida em que foram refletindo, investigando, ora no curso, ora na escola, sem separar da vida. Esse movimento reflexivo investigativo do próprio modo de ser e conduzir suas ações de trabalho foram potencializando suas narrativas que construíam força de mudança pessoal e profissional.

Nesse processo de desenvolvimento profissional, não podemos deixar de considerar o tempo objetivo e social, que Elias (1998) compreende como essa construção social histórica e pessoal, que vai sincronizando o que entendemos como tempo objetivo e subjetivo. E nesse sincronizar com os demarcadores, tais como: agendas, calendários, relógios, cursos, dentre outros, corremos o risco de sermos sucumbidos pela tecnologia de regulação que é a performatividade no controle de *habitus*, os quais, no dizer de Elias (1998), modificam as experiências passadas, presentes e futuras conforme a evolução da própria sociedade, mediante aquilo que ela coloca como emergencial e válido.

Com isso, há um controle que leva a uma aparente “ordem social”, que ajusta heterogeneidades, convergindo-as para uma *presentificação* do agudo, do “agora”, não somente das coisas materiais com sua superficialidade flutuante, mas também dos corpos e mentes, que gera uma violência simbólica, pois ocorre a negação das necessidades, vontades e decisões internas/subjetivas.

Nessa mesma direção, Ball (2002, p. 03), ao se referir à essa regulação mediada pelo tempo e pelas exigências de sistemas de educação vigentes, diz que:

[...] servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de ‘qualidade’ ou ainda ‘momentos’ de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação.

Isso tudo atua como um imperativo do controle de produção do conhecimento e no que ele possa resultar. Assim, as singularidades e temporalidades em suas heterogeneidades, são comprimidas no curso das mudanças “[...] as tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para ‘reformular’ professores e para mudar o que significa ser professor” (BALL, 2002, p. 04). Inculcando o que Elias (1998) diria de uma “consciência moral” assim, caminhariam para uma autorregulação.

Diante disso, há um imperativo que visa disciplinar o “eu”. Para Ball (2002) “novas formas de disciplina são colocadas pela competição, eficiência e produtividade”. Há uma corrida para certificação e diplomação em um “tempo recorde”, em que “menos

é mais”.

Tomando as narrativas dos professores das duas pesquisas, percebemos que mesmo dentro de um contexto desafiador, de um aprender fazendo, com pouco ou nada de orientação e acompanhamento institucional, eles conseguem se autoperceberem em suas múltiplas temporalidades, avaliam sua vida pessoal e sua atuação profissional, e tomam decisões capazes de ressignificar sua leitura de mundo e suas práticas. Eles percebem também a necessidade da coerência entre o seu pensar e agir, e ainda de ter autonomia para sua atuação em sala de aula, no espaço escolar, e em suas novas escolhas quanto à formação continuada.

Daí compreendemos que não há uma política de formação inicial para o quadro de professores iniciantes na docência. Estes, de alguma forma, ficam vulneráveis às políticas de regulação que visam resultados de curto prazo, o que parece ocorrer que ao assumirem os concursos, são tragados pelas exigências da plataforma do sistema de ensino com o preenchimento de intermináveis relatórios, planejamentos e avaliações, das exigências da sala de aula e por um cansaço físico e mental. O que é mais sério, ainda: eles carregam nos ombros a responsabilidade da elevação da qualidade da educação pública e a culpa dos baixos níveis de colocação em *ranking* das avaliações nacionais e internacionais. Há uma política de responsabilização e de inversão de responsabilidades

Mesmo assim, tanto os professores experientes, como iniciantes, diante dos processos de controle, conquistam e criam brechas que se constituem espaço/tempo de debates, como “rodas de conversas” ou “sala do educador” no caso de MT. Tais lugares resultam de lutas sindicais de professores em prol de uma política de formação continuada na e pela rede de ensino. Nesses espaços, eles estudam, se manifestam sobre como estão em sua profissão, dialogam sobre as reais necessidades formativas, a precariedade das estruturas das condições de trabalho. Esses lugares são como arenas de manifestações, cruzamentos de opiniões divergentes e confluentes, onde, muitas vezes, suscitam outros modos de intervenções pedagógicas, de relacionar com o conhecimento e com seus estudantes fora dos moldes do sistema instituído.

São esses entendimentos e percepções que as pesquisas analisadas suscitam em nós. Nelas observamos releitura, ou releituras das políticas educacionais na prática, bem como suas implicações na realidade da escola e na realidade do profissional docente. Esse jeito de ver, sentir a política possibilita, muitas vezes, espaços oportunos de discussões, novos posicionamentos e preposições são construídos para novos enfrentamentos em busca de uma reescrita de resoluções e diretrizes mais condizentes com a realidade escolar.

Assim sendo, algumas formações são decorrentes de arenas de disputas de autoafirmações do professor diante da realidade da escola e dos contextos em que ele e seus estudantes estão inseridos. Nesse entendimento, mediando às margens das imposições da performatividade, conseguem escapar de uma lógica de controle civilizatório educacional e pessoal, em que o tempo, para esses professores, aparece



como instrumento de potencialização de suas capacidades humanas e profissionais. No entanto, se não há uma política de formação para o docente iniciante, para os graus de *lato* e *stricto sensu*, esta formação se transforma em um sonho que cada professor terá que enfrentar solitariamente, com pouco ou quase nenhum apoio da instituição pública na qual está vinculado. Como se a qualificação do professor fosse uma luta a ser travada no escuro e na solidão de suas temporalidades pessoais e profissionais dentro da carreira.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo bibliográfico exploratório, foi possível compreender como cada professora colaboradora, a partir da formação inicial no curso de Pedagogia, considerando suas narrativas de experiências, com a contribuição do curso e os diálogos construídos nas duas pesquisas, percebe e reelabora seu processo de aprendizagem de docência frente à prática. As professoras compreendem que o desenvolvimento profissional abarca diversos processos dos quais fazem parte, seja das suas experiências pessoais, culturais e sociais, do cotidiano da escola e de outros momentos formativos formais e informais. Esses processos são cruzados e intercruzados por tempos humanos e sociais diversos. Assim, em conjunto com seus pares, esses professores, conforme pontuaram, vão adquirindo maior autonomia pedagógica, tanto em sala de aula, nas propostas de formação continuada, como em relação ao projeto de ensino de modo mais global.

Esse movimento que vai constituindo o desenvolvimento profissional, em diálogo com o cotidiano escolar, seja do professor que realizou sua formação inicial em serviço, como para os professores iniciantes, ajuda a entenderem que, nem todas as experiências formativas são aprendizagens significativas. E revela que a formação continuada nem sempre é pensada e proposta considerando o desenvolvimento profissional docente que é oriundo de múltiplos processos permeado por várias etapas formativas, que vão se intensificando nos percursos. Nesse sentido, a formação continuada precisa ser assumida com um vínculo com a realidade ou as realidades em que o professor está inserido, considerando suas necessidades formativas profissionais e respeitando seus tempos sociais e pessoais.

É nesse sentido que Day (2001) chama atenção sobre as chamadas “redes de aprendizagens”, que são oportunidades colaborativas entre os professores que estão na prática e os investigadores do conhecimento que estão nas universidades. Assim, há possibilidade de haver um projeto contínuo de parcerias. À vista disso, nem os práticos, nem os investigadores estariam em polos diferentes, mas juntos. Essa busca e interesse foram observadas nas narrativas das professoras quando sentem a necessidade de formação continuada, trocas de experiências entre seus pares e comunidade externa.

Day (2001, p. 270) reconhece que existem: “[...] vantagens entre este

conhecimento e aquele que é gerado, a partir da experiência”. Isso suscitou em nós a indagação para futuras pesquisas: como criar redes de aprendizagens significativas e contínuas em vista do desenvolvimento profissional docente entre as escolas e as universidades?

## REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 15, n. 02. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2002, p. 03-23.

\_\_\_\_\_. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez., 2001, p. 99-116.

\_\_\_\_\_. **Education reform-a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University, 1994.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2001.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

MARCELO GARCIA, C. **Revista brasileira de formação de professores – RBFP**, v. 1, n. 1, p. 43-70, maio, 2009.

MONTEIRO, F. M. A. **Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação em um curso de Licenciatura em Pedagogia. 2003**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas. São Carlos, SP, 2003.

SANTANA, M. S. **Desenvolvimento profissional docente de professoras nos primeiros anos de exercício da docência**. 2017. 108 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, MT, 2017.

## DIFICULDADES PARA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

### **Adonias Guimarães de Santana**

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu  
Igarassu-Pernambuco

### **Rilva José Pereira Uchôa Cavalcanti**

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu  
Igarassu-Pernambuco

### **José Santos Pereira**

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu  
Recife - Pernambuco

**RESUMO:** Neste artigo trazemos uma discussão no tocante a Inovação Pedagógica em sala de aula de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da cidade de Itapissuma e as dificuldades para essa inovação. Trazemos como objetivo a investigação da prática pedagógica nas séries iniciais do fundamental, procurando entender como se concebe essa inovação, e discutimos também as diversas concepções em que se vem tendo sobre a temática inovação. A pesquisa caracterizou-se como pesquisa de campo - descritiva com análise quantitativa e qualitativa. Realizada em escolas municipais e Privadas de Itapissuma. Utilizamos para a coleta de dados um questionário pelo qual foi possível a análise dos dados formatados, chegando ao resultado final

da pesquisa quando se constatou que parte dos Professores pesquisados compreende o sentido de inovação pedagógica como o uso de Tecnologias, poucos numa mudança na postura do docente no sentido de ele ser o principal condutor da quebra de paradigmas e estabelecimento de novas práticas em sala de aula. Assim foi possível também identificar que as diversas compreensões de inovação se distanciam do conceito que defendemos nesse trabalho, a compreendem como uma adesão à novas tecnologias e métodos inovadores conforme propõem alguns sistemas. O que, para essa compreensão, construímos o entendimento de que isso não passa de uma mudança, mas longe de ser inovação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inovação. Inovação Pedagógica. Sala de aula.

### DIFFICULTIES FOR PEDAGOGICAL INNOVATION IN A CLASSROOM OF TEACHERS OF FUNDAMENTAL TEACHING

**ABSTRACT:** In this work we bring a discussion regarding the pedagogical innovation in teaching classroom in the early years of elementary school in the city of Itapissuma and difficulties for this innovation. We intended to bring the investigation of the pedagogical practice in the early elementary

grades, seeking to understand how one conceives this innovation, and so we discussed the various conceptions in which it has had on the subject innovation. The research was characterized as field research - descriptive with quantitative and qualitative analysis. This is based, in several author es as: Messina (2001), Cavalcanti (2012), Freire (1996), Perrenoud 2010 and Martins Júnior (2009) that focus on the subject and on the methodology of work developed here. Held in municipal schools and Itapissuma private use for data collection a questionnaire by which it was possible to analyze the formatted data, reaching the final results of the research when it was found that some of the surveyed teachers understand the meaning of pedagogical innovation and change in posture of teaching in the sense of it being the main driver of breaking paradigms and establishing new practices in the classroom. Otherwise it was also possible to identify other, understand it as a membership of the new technologies and innovative methods as propose some systems. Which, to this understanding, we build the understanding of which is a change, but far from innovation.

**KEYWORDS:** Innovation. Pedagogical Innovation. Classroom.

## 1 | INTRODUÇÃO

O ser humano desde a era pré-socrática, sempre se questionou sobre a vida e a relação que as transformações externas influem na atitude humana. Hoje isto é muito mais que instigante e inquietante. Faz-se necessário, conhecer-nos para melhor vivermos e, sobretudo, é fundamental compreender as mudanças e seus fatores como causas impulsionadoras das diversas e rápidas transformações no mundo pós-moderno e, portanto cheio de novidades. Estudiosos que defenderam a ideia de natureza em movimento apontam-nos para a concepção de mobilidade em que tudo muda e se transforma. As correntes filosóficas defendidas por Heráclito, contrapondo-se a ideia de estaticidade, defendida por Parmênides, permiti-nos pensar que a mudança é algo muito intimamente ligado à dinâmica do mundo, do universo.

Neste sentido, o presente artigo traz reflexões sobre a inovação pedagógica em sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Itapissuma - PE e se há dificuldades nessa implementação. O interesse por esta temática se deu pela vivência no espaço educacional, por entender que fala-se tanto em inovação e mudança, mas pouco se vê refletido e traduzido na prática docente em sala de aula, o que nos levou a reflexão sobre a questão. Assim sendo, consideramos a hipótese: A inovação pedagógica não existe em sala de aula de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas e privadas, tendo em vista o sentido equivocado atribuído à inovação cuja resistência docente tem dificultado essa inovação, pois em discussões se fala e se defende sobre isso, mas na prática se resiste à mudança.

Para tanto, foi estabelecido como objetivo geral para a pesquisa analisar se

há inovação pedagógica em sala de aula de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas e privadas e o que tem dificultado essa inovação. Como objetivos específicos pretendeu-se pesquisar o que é inovação pedagógica, apreender se em sala de aula de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas e privadas da cidade de Itapissuma há ou não inovação pedagógica. E ainda Identificar o que dificulta inovar pedagogicamente em sala de aula de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas e privadas.

## 2 | INOVAÇÃO: CONCEITUAÇÃO E ALGUMAS ABORDAGENS

Trazemos aqui uma discussão de conceito etimológico de inovação e algumas concepções de Inovação defendidas por teóricos que se debruçam sobre o assunto, ainda tecemos comentários sobre a relação do homem com as constantes mudanças no mundo contemporâneo e os múltiplos olhares e atenção que se dá a este tema atualmente, em diversas áreas de conhecimento favorecendo, por sua vez, o entendimento mais preciso sobre a temática aqui discutida.

Assim, a primeira preocupação, antes de adentrarmos mais profundamente no assunto foi trazer uma análise da relevância de se discutir o tema a partir do seu conceito numa abordagem reflexiva, possibilitando melhor compreensão do objeto de pesquisa.

Referente a este cuidado em trazer, a princípio a conceituação vejamos o que diz Minayo, sobre a importância de se iniciar um trabalho por considerar os conceitos das palavras, nele envolvidas. (MINAYO, 2012, p. 19):

Os termos mais importantes de um discurso científico são os conceitos. Conceitos são vocábulos ou expressões carregados de sentido, em torno dos quais existe muita história e muita ação social. Por exemplo, o conceito de mudança: ele não é apenas uma palavra. Nele se concentra muita teoria, muitas representações da realidade, muita posição e muita história.

Este assunto torna-se atual e bastante discutido, ao mesmo tempo é novo diante das diversas interpretações em que se vem dando ao termo, uma concepção adequada é, portanto uma busca constante de diversos estudiosos, haja vista que as divergências sempre fizeram parte dessa discussão.

Portanto, poderíamos dizer que inovar seria assim, o rompimento do que está determinado pelo contexto histórico, social, econômico e político, poderíamos assim dizer, abre espaço para o novo, o que é inovador. Vejamos a seguir o que Cavalcanti, (2012, p. 51) diz a respeito da inovação.

Das poucas referências a que se pôde ter acesso sobre inovação, uma compreensão foi possível: inovação é uma mudança, e, diga-se de passagem, mudança para algo melhor do que o que se vinha desenvolvendo, realizando, vivenciando.

Os profissionais das mais variadas áreas de atuação é desafiado no que se

refere a sua capacidade de atualização e trabalho em um momento de mudança. E assim urge dele compreender seu papel em transformar-se para transformar o meio, rompendo com o modelo vigente e com a forma que os condicionam, haja vista que a realidade em que estão inseridos, oferece-os a possibilidade de mudança e devem agir como indivíduos ativos neste processo de construção do novo e desconstrução do velho, do já estabelecido.

Cabe-nos uma postura ética e ciente, digamos: racional num desejo profundo de transformar o que é predeterminado. Freire (1996, p.77) assim afirma:

Meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito, igualmente. No mundo da História, da Cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.

O homem como sujeito histórico assume uma postura ativa de fazer suas intervenções no meio em que ele está inserido e na História.

Ainda citando Freire (1996, p.77):

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade.

As mudanças que sofremos e provocamos numa ação inovadora, exige de nós uma rebeldia e não uma resignação, pois a mudança é uma necessidade.

Tornemo-nos mais claros. A possibilidade humana de existir-forma acrescida de ser- , mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer.

É um ser aberto. Distingue o ontem do hoje. O aqui do ali. Essa transitividade do homem faz dele um ser diferente. Um ser Histórico. (FREIRE, 2003, p. 10)

[...] Sem nenhuma preocupação com a concepção e interesses dos utentes desse espaço sobre determinada proposta de mudança, não pode ser considerada inovação, pois afinal, toda inovação intenciona uma mudança, porém nem toda mudança introduz necessariamente uma inovação. (CAVALCANTI, 2012, p.51).

Então o que se pode considerar em termo de inovação é uma mudança sem rebuscar no passado velhas práticas, sobretudo, a implementação de novas possibilidades o que pode por esta mudança estabelecer novos conceitos, novas formas de entender e fazer.

### 3 | INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Evidentemente ao se pensar numa inovação pedagógica, quase sempre se entende, pela maioria dos envolvidos, como uso de novas práticas com o auxílio de tecnologias e de propostas, na maioria das vezes, mal interpretadas, feitas às pressas, somente na intenção de se dá um resultado, em um curto período, sob pena



de repressões aos que se recusarem a aderir a proposta imposta. Estes aspectos que apontamos alguns equívocos sobre como se vem entendendo a Inovação pedagógica, e que trazemos algumas considerações sobre, e posteriormente a ideia que se pretende pensar sobre a concepção mais plausível diante desta tônica a que se debruçam vários teóricos no âmbito educacional como: Jacobi (1999), Almandoz (2006) e Perrenoud (2010). Nosso trabalho precisamente se volta à concepção de imbricada numa mudança de atitude do docente, que reflete sobre esta como uma ruptura e mudança de prática. Ainda é pertinente dizer que essa reflexão não pode se dá sem considerar o contexto tão complexo e veloz em que se faz a educação e que a partir da reflexão da prática é que se pode melhorá-la, com o envolvimento de todos neste processo, ultrapassando obstáculos à frente, fazendo uso da cultura da negociação, como um dos caminhos que viabilizem a mudança. Mudança na questão atitudinal, ou seja, queremos dizer que as questões em torno do docente não poderão agregar-lhes valores ou promover a inovação, se este não estiver disposto a mudar a sua prática, pois a concepção de inovação se afasta do pensamento simplista, não tem sentido unidimensional. O que na maioria das vezes é confundida com reforma no sistema educacional, modernização ou mudança, desta forma ela tem sua definição mais relacionada e entendida como mudança deliberada e intencional com finalidades de melhorar o sistema educativo.

Contrapondo-se a ideia unidimensional, vejamos o que nos diz Messina:

[...] A inovação foi definida como processo multidimensional, capaz de transformar o espaço no qual habita e de transformar-se a si própria. Nesse sentido, diversos autores referem que inovar consiste, antes de mais nada, em uma disposição permanente em direção à inovação ou de inovar a inovação. Ao mesmo tempo, os teóricos da inovação se interessam pela apropriação por parte dos atores, pela continuidade dos esforços inovadores e pelo papel integrador que corresponde a um significado compartilhado sobre a inovação. Dessa maneira, a inovação pode cumprir uma função projetiva. Entretanto, no marco das reformas educacionais, as inovações têm sido mudanças desde cima, mecanismos de ajuste mais que de satisfação das demandas dos atores. (MESSINA, 2001, p. 227).

Ao passo que as propostas surgem independentemente de quem as propõem no âmbito educacional, é sempre cobrada do professor uma postura muita das vezes radical, forçando-o a todo custo mudar.

Mesmo que o sistema não ataque diretamente à autonomia profissional dos professores, ele define novos padrões profissionais que obrigam os professores a modificarem as suas práticas. (PERRENOUD, 2010, p.9).

#### **4 | INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA.**

Ressaltamos aqui a importância de se pensar a prática pedagógica dentro de uma proposta de inovação, trazendo como um dos meios de possibilitá-la, o aprimoramento do ensino desde as universidades afim de que os alunos aprendam mais e melhor, uma possibilidade seria começar por uma transformação no modo de

ensinar na universidade.

É evidente que a formação do docente é essencial para que amparado pelo conhecimento apreendido possa fazer uso deste em sala de aula, todavia não se pode ignorar as especificidades em que cada um no exercício de sua atividade pedagógica encontra podendo levá-lo ao sucesso e ao contrário dele. Deve-se atentar para o contexto, a vida cotidiana, em que os agentes estão inseridos, pois influenciam e muito na hora do professor desenvolver seu trabalho pedagógico. Vejamos o que diz Almanoz:

Os professores e as escolas têm uma tradição e uma cultura que não podem afastar, posto que toda inovação se constrói sob essas tradições, culturas e estruturas preexistentes, que as novas propostas podem transformar ou substituir. (ALMANDOZ, 2006, p. 35).

Então o professor na sua pretensão de mudança, depende não apenas de conhecimentos adquiridos em sua formação, mas de como saberá lidar com as questões em que o contexto se desenvolve. E a compreensão sobre o conceito pouco influi, embora seja pertinente a partir da reflexão da prática se estabelecer critérios e formas de se compreender e conceber o sentido da inovação numa visão de mudança das práticas pedagógicas. Concernente a isso, vejamos o que diz Jacobi. “O que pode ser observado é que existe ainda uma indefinição quanto ao conceito de inovação, apesar da crescente importância que se assume a reflexão e o debate em torno do tema”. (JACOBI, 1999, p. 18 ).

As reflexões de Jacobi sobre uma ação inovadora intencional que mudam as condições e práticas de trabalho da escola, permiti-nos não atentarmos apenas para a definição quando se trata das práticas, diferentemente da discussão que trazemos neste trabalho, retomando a ideia faz-se necessário pensar a concepção como uma das premissas para a dialogação da teoria com a prática de sala de aula.

Uma ação inovadora em educação supõe uma racionalidade, uma intenção e um planejamento dispostos a mudar determinadas formas de atuar – é uma transformação que rompe com o equilíbrio aparente do sistema educacional. Inovar significa construir mudanças nas práticas individuais, grupais e institucionais. Toda inovação educativa implica certo deslocamento do eixo de atuação e o enfrentamento de situações novas que mudam as condições e práticas de trabalho da escola. (JACOBI, 1999, p. 169).

Ainda é pertinente trazer o que diz Almanoz sobre a concretização da inovação, em diversos contextos, uma vez que defendemos aqui a efetivação de uma prática que se reflete nas intencionalidades dos sujeitos em observância as suas especificidades.

[...] a concretização de uma inovação não depende só da validade dos seus conteúdos ou das pertinências dos seus objetivos, mas também – e fundamentalmente – das variadas mediações que incidem nas tomadas de posição e de apropriação nas escolas. Nesta linha, a habitual distinção entre os níveis de macro e micropolítica não resulta clara para compreender os processos de indução de inovações, já que a política não é concebida como tarefa levada a cabo por um organismo monopolítico de governo, mas como fruto da interação de

Para tanto, embora o professor atendendo as necessidades levantadas em sua prática possa partir para a aplicabilidade em sala de aula com uma proposta e implementação da prática inovadora, deve observar as relações com que sua prática refletirá na realidade de seus alunos e conseqüentemente da comunidade escolar.

## 5 | UMA LEITURA DOS RESULTADOS DA PESQUISA

A presente pesquisa desenvolvida, que culminou com este artigo foi do tipo de campo, descritiva com análise quantitativa e qualitativa. Foi realizada nas escolas municipais e privadas do município de Itapissuma na região metropolitana norte, há 45 km da capital Pernambucana, e envolveu dez docentes das séries iniciais do ensino fundamental.

Os questionários como instrumento constituído por uma série ordenada de perguntas foram respondidos por escrito e sem a interferência do/a pesquisador/a. É o que deu fundamentação aos resultados coletados.

As respostas obtidas foram analisadas a partir de dois diferentes tipos de análises: análises quantitativa e qualitativa, segundo Martins Junior (2009, p.128), dependendo dos objetivos, “ o pesquisador pode optar por uma ou ambas. No nosso caso entendemos ser relevante trazer ambas para refletir em dados estáticos alguns pontos e discursiva outros. Martins Junior ainda orienta: “ no trabalho final, bastará ao pesquisador descrever o tipo de análise realizada, citar pontos principais abordados durante sua realização” (Idem) objetivando discutir os resultados, que poderá ser trazido em análise de forma individual e também utilizadas para apresentar um comparativo entre os dados obtidos com as respostas sobre a temática deste trabalho de pesquisa.

Analisando as respostas dos sujeitos da pesquisa no questionário aplicado, elas apontaram Inovação como ideia de mudança, de renovação, numa busca constante de atualização das práticas pedagógicas, de métodos, de novos conceitos, exceto, Assim fomos levados a entender que dos professores participantes da pesquisa, 90% compreendem a inovação, numa perspectiva de mudança e os outros 10% tende a relacionar com a aprendizagem. Entretanto as respostas se traduzem desta maneira que 100% dos respondentes definiram um conceito de Inovação Pedagógica.

No tocante a inovação pedagógica como capacidade do docente mudar sua prática voluntariamente, numa atitude intencional, rompendo com formas e crenças que se estabelecem e se perpetuam. Cabendo a ele inovar dando a partida, no sentido de quebra de paradigmas, mudança na prática e construção de novos conhecimentos,

P- 1 Sim. É necessário, caso contrário o conteúdo não é repassado.	P-6 Sim, pesquisando novidades, ideias inovadoras para uma aula mais prazerosa e dinâmica abordando os conteúdos em sala de aula.
P-2 Sim.	P-7 Sim, nos conteúdos propostos para o 5º ano, relaciono com a experiência de vida dos lugares onde moram.
P- 3 Sim, não tanto quanto eu desejava, mas na medida do possível busco diferenciar as aulas.	P- 8 Sim.
P-4 Sim. Busco sempre inovar as aulas, com uso das TIC's e ainda deixar o aluno aberto a questionamentos respostas de acordo com o que ele entende.	P-9 Sim.
P-.5 Sim.	P- 10 Sim, Pois busco ajuda quando necessário, abrindo-me ao novo, dispondo-me para aprender com meus alunos e assim crio novas formas de avaliação.

QUADRO 2 - A EXISTÊNCIA OU NÃO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA

Analisando as respostas dos sujeitos da pesquisa, no tocante a existência ou não percebemos que todos afirmaram identificar inovação pedagógica em sua sala de aula, mas apenas 60% deles tecem comentários sobre. Observou-se ainda que P-3, P- 4, P- 6 e P-10 e P-7, trazem a inovação traduzindo-se em Aulas mais prazerosa, dinâmicas e diferenciadas, também se oportuniza ao aluno se expressarem, e nesta relação aprendem juntos, o que na visão do respondente P-10, isso é inovação. também foi citado o uso das TIC's. Diante dos dados 100% dos respondente afirmam ter inovação em sala de aula, 40% apenas afirmam, os outros 60% afirmam e argumentam, ainda destacamos as respostas de P-1 que é categórico ao dizer que sem a inovação o conteúdo não consegue ser repassado, ressaltando que a inovação é necessária.

Respaldando os questionamentos e as reflexões que fazemos em nosso trabalho acerca da tendência em se pensar a Inovação apenas pela adesão de tecnologias, trazemos aqui dados que revelam, segundo a pesquisa esta constatação. Assim os resultados comprovam que a ideia ou a concepção que prevalece no tocante a inovação é a de utilização de novas tecnologias fruto dos avanços que chegam a nossas escolas, mas que na perspectiva inovadora a que defendemos neste trabalho não são garantias de mudanças, e muito menos de inovação efetivamente.

Contra-pondo-se a esta ideia de inovação compreendida que inovar é usar instrumentos tecnológicos em sala de aula, defendemos o pensamento, que é antes uma alteração da prática vigente, ocorrendo inclusive uma ruptura com o que está estabelecido. Vejamos algumas reflexões segundo Messina (2001, p. 226) que diz:

O conceito e a prática da inovação transformaram-se significativamente. Enquanto nos anos sessenta e setenta, a inovação foi uma proposta predefinida para que outros a adotassem e instalassem em seus respectivos âmbitos, nos anos

noventa, os trabalhos sobre o tema destacam o caráter autogerado e diverso da inovação. [...] sobre o tema podem-se identificar dois componentes que distinguem a inovação: a) a alteração de sentido a respeito da prática corrente e b) o caráter intencional, sistemático e planejado, em oposição às mudanças espontâneas. [...] enfatiza-se que atualmente a inovação é algo aberto, capaz de adotar múltiplas formas e significados, associados com o contexto no qual se insere. Destaca-se. Igualmente que a inovação não é um fim em si mesma, mas um meio para transformar [...].

Constatamos que 80% dos sujeitos pesquisados, utilizam em suas práticas, tecnologias como primeira compreensão de inovação, segundo eles, salientamos ainda que fica claro a ideia de mudança, mas que é refletida, sobretudo, nos aspectos voltados para o uso de novas tecnologias. Assim Apenas 20% traz a inovação em seu contexto de sala de aula utilizando-se de outras concepções, outros métodos, e outra maneira de vivenciar no fazer pedagógico à implementação de inovação.

P-1 Sim. Atendendo as solicitações dos professores, sendo assim ajudando na realização das atividades propostas.	P- 6 Sim. Recursos pedagógicos
P-2 Sim. Em todos os aspectos desde que esteja de acordo com o tema abordado a ser desenvolvido.	P- 7 Sim, sempre disponibilizam materiais, equipamentos e apoio, quando precisamos realizar atividade extraclasse.
P- 3 Sim. Porém, os recursos disponibilizados são insuficientes para atender nossas necessidades.	P- 8 Sim. Nas atividades extraclasse onde tem o objetivo de que o discente realize pesquisas e desenvolva seus conhecimentos e suas habilidades.
P- 4 Sim. Nos oferecendo meios e instrumentos necessários para o uso destas. Sendo esses tecnológicos e/ou tradicionais * Materiais de papelaria, mapas, globo terrestre, material dourado.	P- 9 Sim. Disponibilizando os recursos de acordo com a disponibilidade da escola.
P-5 Sim. Material	P- 10 Sim. Quando nos dão total liberdade para usar as ferramentas inováveis da escola, acreditando no aprimoramento de diversas competências: de novas práticas, a cooperação nos encontros investem muito. Isso é um grande apoio.

QUADRO - 4 APOIO E ASPECTOS PARA A INOVAÇÃO PELA ESCOLA.

Em análise neste momento colocamos as respostas em mostra no quadro 4. O que transparece ser unânime as respostas, que sim, que as escolas tem apoiado no sentido de inovação, entretanto, ressaltando apenas dentre estes alguns pontos das respostas de P- 2 e P-3, onde apontam dificuldades muitas das vezes nesta fluidez em que perpassa o sentido de esse apoio serem suficientes atendendo as demandas e as necessidades em se reflete na prática pedagógica e no sentido que ainda se projeta sobre o docente o cumprimento do cronograma e uso do livro didático, uma especificidade da escola particular.

Comparando os dados podemos identificar que de certa forma este apoio ainda se traduz timidamente numa prática inovadora, uma vez que inovar do ponto

de vista deste trabalho reflete claramente na prática de individual e intencional de cada professor, e desta forma não é pelo fato destes usufruírem de recursos disponibilizados e materiais didáticos, entre outras coisas que se assegura essa inovação. Assim 100% dos respondentes afirmam receber apoio da escola.

Além do apoio ao docente, no que tange os recursos seja ele financeiro ou não a seguridade da mudança só ocorrerá se este estiver movido pela energia de mudar sua prática. É pertinente afirmar que o cerne da inovação reflete numa atitude intencional, em que se deve ter claro as especificidade de cada um, e o tempo em que este se apropria do novo, na medida que estas transformações se traduz na sua prática.

Quando se quer transformar as práticas profissionais de modo real e perene, é impossível deixar de lado a negociação e a construção de novas competências. Além disso, é importante também dar aos atores uma margem de autonomia suficiente e um período de tempo razoável para a apropriação da mudança e a formação. (PERRENOUD, 2010, p.9).

As influências externas acabam subjogando a muitos professores seguirem padrões e não a autonomia de implementarem em sala de aula a inovação. E que a escola não interfere no sentido de controlar a prática pedagógica num ação de regulamentar, porém, cabe ao professor aderir as intenções ou inovar contrapondo-se a proposta defendida pelo sistema, pela escola enfim, pelas instâncias superiores. Rebuscando no pensamento de Perrenoud, a prática do docente num processo de inovação livre destas influências.

P- 1 Eu particularmente, não vejo dificuldades na inovação as vezes alguns profissionais antigos critica, depois terminam por entender.	P- 6 Indisciplina de alguns alunos.
P- 2 O espaço devido o quantitativo de alunos e o tempo no dia a dia, pois temos que concluir o livro no final do ano, pois os pais exigem do professor.	P-7 A participação dos estudantes, compromisso e responsabilidade, as vezes preparamos uma “mega” aula e não conseguimos alcançar os objetivos esperados, precisamos assim, utilizar nova estratégia.
P- 3 Quantitativo de alunos e espaço para circularmos dentro da sala	P- 8 O espaço, por ter uma quantidade de discentes que não é favorável ao espaço da sala de aula
P- 4 O tempo, pois precisamos ensinar todo o conteúdo dos livros(pois os pais cobram isto) e assim, muitas vezes não há possibilidade de mudança. Ainda assim sempre busco inovar, pois acredito que educar vai bem mais que a mera transmissão de conteúdos.	P- 9 Algumas vezes existem dificuldades pelo fato de os alunos não aceitarem tal atividades como aula e os pais também questionam, pois para estes aula refere-se, apenas ao quadro, livro e enfim de forma tradicional
P- 5 Falta de apoio pedagógico. (humano) ou (Monitor).	P- 10 É só a falta de obediência e alguns alunos, que por mais que exista a inovação, não se estimulam a mudar. Para alguns alunos, pais e até mesmo professores não querem sair da zona de conforto, não creditam no potencial dado por Deus, dificultando assim o trabalho pedagógico em sala de aula.

QUADRO 5 – DIFICULDADES DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA.



Analisando os dados do quadro- 5, percebe que a maiores dificuldades apresentadas pelos professores para a inovação, se dá pela resistência dos discentes em aderir as propostas de inovação conforme dados do quadro. Demonstrando que as maiores dificuldades encontradas está ligada a indisciplina, falta de aceitação das atividades pelos alunos , falta de compromisso destes e responsabilidade, falta de estímulo. Em segundo plano vemos a questão do espaço físico inadequado que também dificulta a implementação desta inovação. Além de outros aspectos como exigências do cumprimento de todo o conteúdo dos livros. Tempo pouco para se realizar atividades diferentes, e ainda destacamos a questão da resistência por parte de alguns alunos, pais e até mesmo professores que não querem sair da zona de conforto, dificultando assim, o trabalho pedagógico.

Ao analisarmos as respostas no tocante a existência ou não de inovação traduzidas em práticas inovadoras percebemos que todos afirmaram identificar inovação pedagógica em sua sala de aula, mas apenas 60% deles tecem comentários sobre. Observou-se ainda que P-3, P- 4, P- 6 e P-10 e P-7, trazem a inovação traduzindo-se em Aulas mais prazerosa.

Assim os resultados comprovam que a ideia ou a concepção que prevalece no tocante a inovação é a de utilização de novas tecnologias fruto dos avanços que chegam a nossas escolas, mas que na perspectiva de inovação não garantem mudanças concretas e muito menos de inovação efetivamente.

Neste sentido, da pesquisa foi possível concluir que, em sua maioria os docentes tem ideia de inovação, mas que seu entendimento deve transcender os parâmetros da mera informação ou noção do que seja, deve refletir na prática, sobretudo renovadora, numa proposta de mudança concreta, na quebra de paradigmas não de aspectos superficiais, mas diretamente ligados a prática individual destes.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face aos objetivos deste trabalho concluímos, após analisarmos que não há inovação pedagógica em sala de aula de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas e privadas e o que apontamos a seguir alguns pontos que elencamos e consideramos dificultar essa possível inovação, apesar de ter sido afirmada mas, as respostas não convergiram numa perspectiva de inovação pedagógica trazida na discussão deste trabalho, desta forma e por meio do instrumento utilizando nos respaldamos nas afirmativas conforme questionário para afirmar que os objetivos foram alcançados dentro do critério que se pretendeu pesquisar: o que é inovação pedagógica? Investigar se em sala de aula de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas e privadas da cidade de Itapissuma há ou não, e ainda identificar o que dificulta inovar pedagogicamente em sala de aula de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas

públicas e privadas.

Percebeu-se que eles tendem a utilizar em suas práticas, tecnologias que vem como primeira implementação configurando-se como inovação segundo eles, salientamos ainda que fica claro a ideia de mudança, mas que é refletida sobretudo nos aspectos voltados para o uso de novas tecnologias

Com a realização desta pesquisa, percebemos a partir de seus resultados a amplitude desta temática, há de se considerar que seria possível ainda tempo exíguo, e o uso de técnica de observação para um aprofundamento maior desta temática, sobretudo na ótica de uma observação. Neste sentido a pesquisa abriu possibilidades para futuras pesquisas, podendo contemplar, inclusive, outros níveis de educação, uma vez que é de extrema relevância pensar a inovação de outra forma como se vem sido concebida e para tanto só será possível com o aprofundamento de pesquisas e destas, que entendemos não ter preenchidos todos os questionamentos que tange esta temática.

Considerando a importância e os esforços tanto dos que pensam a educação e dos que atuam, que por meio destes foi possível levantar dados e compará-los deixamos aqui nossa contribuição na busca por uma educação que contemple a todos. Concluímos sabendo que muito será possível ser feito e o pouco que se faz hoje é sem dúvida o início de estudos muito mais aprofundados e pesquisas que como esta responde a demandas sociais, neste sentido é de suma importância o trabalho aqui desenvolvido.

## REFERÊNCIAS

ALMANDOZ, Maria Rosa. **Gestão de Inovações no Ensino Médio**: Argentina, Brasil, Espanha. Brasília, 2006.

CAVALCANTI, Rilva José Pereira Uchôa. **O círculo de cultura na classe multisseriada: uma inovação pedagógica?** 2012. 317 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Programas de Mestrado e Doutorado. Universidade da Madeira. Portugal: Funchal, 2012.

FREIRE, Paulo. **Atualidades Brasileira**, Freire, Paulo. 3 ed. São Paulo, Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 42 ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

JACOBI, Pedro. Os desafios de inovar na gestão educativa. In **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**. Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 168-172, 1999.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso**: instruções para planejar, montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. Petrópolis: Editora Vozes, 2008

MESSINA, Graciela. Mudança e Inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114. Novembro de 2001, p.226-233.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Editora Vozes,

2012.

PERRENOUD, FHILIPPE. **Aprender a Negociar a Mudança em Educação**: novas estratégias de inovação. Curitiba, Editora Melo, 2010.

## DISCURSO NA LITERATURA INFANTIL E A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS

**Aguinaldo da Silva Santos**

Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul -  
UEMS  
Paranaíba, Mato Grosso do Sul

### DISCOURSE IN CHILDREN'S LITERATURE AND THE CONSTITUTION OF THE SUBJECTS

**RESUMO:** Abordemos algumas questões da constituição do discurso, nos profissionais da educação ao lidar com a literatura infantil ideológica, sem no entanto, entenebrecer a importância do uso da literatura como leitura em sala de aula e por entendermos que é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa, além de ajudá-la a desenvolver a escrita e alfabetização. Embora o filósofo Michel Foucault não tenha deixado de seus pensamentos obras específicas acerca da educação ou de literatura infantil, pretendo, na vastidão foucaultiana ancorar algumas possibilidades. Início apresentando: um resumo da história da literatura infantil, da sua importância no fortalecimento do imaginário da criança e de sua contribuição para a formação do leitor infantil trazido por Pierre Bourdieu (1998) como capital cultural; algumas considerações relevantes sobre a leitura na relação família, escola e professor no tocante à disciplina e poder (FOUCAULT 1987).

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise do Discurso. Literatura infantil. Professor.

**ABSTRACT:** Let us approach some questions of the constitution of the discourse, in the professionals of the education when dealing with the ideological children's literature, without, however, darkening the importance of the use of literature as reading in the classroom and for understanding that it is a way that leads the child to develop the imagination, emotions and feelings in a pleasurable way, in addition to helping her to develop writing and literacy. Although the philosopher Michel Foucault has not left his thoughts specific works on education or children's literature, I intend in the Foucaultian vastness to anchor some possibilities. Introduction presenting: a summary of the history of children's literature, its importance in strengthening the child's imagination and its contribution to the formation of the children's reader brought by Pierre Bourdieu (1983) as cultural capital; some relevant considerations about reading in the relation family, school and teacher in the discipline and power (FOUCAULT 1987).

**KEYWORDS:** Discourse Analysis. Children's literature. Teacher.

## 1 | INTRODUÇÃO

O professor “percebe” os discursos subliminares em conexão com a literatura e a leitura na educação infantil? Ora, veja-se até que ponto isso influencia na formação do pequeno leitor, visto que, de modo geral, esses são processos de conhecimento que “ligam” o sujeito leitor do mundo literário a outro mundo, proporcionando-lhe uma fonte de entretenimento, alegria, prazer, princípios morais e outras subjetividades. Esse pode ser um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos, os quais lhe servirão de estímulo, ou bloqueio na aquisição e desenvolvimento da escrita e na alfabetização, além de ser essencial à sua vida enquanto ser pensante crítico e sujeito cidadão.

A literatura como forma de leitura pode ser aliada à formação de cidadãos e subjetivamente constituir o sujeito. O livro é escrito com o intuito de esclarecer e abrir a mente do leitor para novas ideias. A leitura desperta e amplia o conhecimento, possibilitando a construção simbólica do imaginário.

Por meio da leitura se interpreta o mundo, pois as histórias tratam de questões reais como guerras, culturas, disputas pelo poder, o bem e o mal, política, racismo e sexismo, e evidentemente, além de contribuir para a alfabetização e a escrita. Ler, portanto, é importante para o aprendizado civilizatório do mundo atual.

Por meio da atuação do professor a instituição escolar contribui para que a criança possa adquirir o hábito da leitura, propiciando-lhe leituras prazerosas, ou seja, “docilizadas”, como um amargo remédio adocicado. Com base em Michel Foucault, parafraseando-se a docilidade no remédio amargo para domesticar os corpos. (FOUCAULT 1987) O acesso a livros na escola, que muitas vezes não estão disponíveis nas casas, media e responsabiliza a família sobre educação das crianças, sendo assim, indiretamente tutelados pelo estado. Entendendo a escola como aparelhamento do Estado, exposto por Louis Althusser. (ALTUSSER 1958)

Enfatiza-se atualmente no meio educacional a importância de que a família seja parceira da escola no processo de aprendizagem, contribuindo assim com a educação das crianças. Pelo fato de ser a escola uma das instituições responsáveis de introduzir a criança à sociedade. Logo, a família não fica fora desse processo, trabalha-se conjuntamente para o bom desenvolvimento intelectual, moral e afetivo da criança. Na concepção de Boudieu, a ausência de tal possibilidade seria à criança a “violência simbólica” (BOURDIU 1983). Enquanto na visão de Michel Foucault, se estaria aqui, tratando de saúde e higienização social. (FOUCAULT 1979)

Pela Análise do Discurso, de Michel Pêcheux (PÊCHEUX 1969) permite-nos observar na literatura infantil marcas discursivas e a suas implicações como leitura na constituição do sujeito foucaultiano. Num primeiro momento passemos por um resumido olhar da história da literatura infantil, da sua importância no fortalecimento do imaginário da criança e sua contribuição para a formação do infante leitor. Em seguida, consideremos a relevância da leitura na família, na escola e pelo professor

aplicador da disciplinarização dos corpos infantis. No terceiro, sem intentar um aprofundamento de interpretações, pois para esse trabalho, tal proeza não seria possível, devido sua dimensão e necessidade de delimitação. Entretanto cito alguns contos de fadas e possíveis aplicabilidades hermenêuticas na construção do imaginário, ou seja, da constituição do sujeito foucaultiano. Investiguemos como por meio da literatura as ideologias e os discursos constituem o sujeito infantil. Atualmente a qualidade de uma escola é medida, pelo Estado conforme seus resultados avaliativos em notas, que se entende ser a tradução de disciplina e pelas condições oferecidas à sua comunidade, tais como espaço físico apropriado, recursos pedagógicos e não rotatividade de professores.

## **2 | LITERATURA INFANTIL, SUA CONSTITUTIVIDADE NO LER/ESCREVER/ INTERPRETAR DO SUJEITO INFANTE À VIDA ADULTA: DISPOSITIVOS**

Tentar estabelecer ancoragem entre campos científicos como da filosofia, educação, estudos da linguagem com a literatura é possível por meio do aporte teórico do filósofo Michel Foucault, pela ordem de uma imitação e procedimentos que se formam e se relacionam mutuamente. (FOUCAULT 2005)

O marcador “infância” urge delimitação e restrição nessa reflexão, pois a temática vem à tona a partir do século XVII e é muito densa. (BARBOSA 2000)

Ao modo foucaultiano vir à tona seria o começo, não a origem. Os começos fazem diferenciações. Conforme Foucault (2005), para se dar a emergência, só no jogo de forças.

Apenas para pontuar, com a emergência da “infância” há toda uma mercantilização em seu entorno, com livros, brinquedos, pediatria, pedagogia, etc. Assim vem a noção de infância para a qual estamos apontando nos dias atuais.

Apresento aos interessados na educação infantil e na infância um resumo da história da literatura infantil, suas implicações no imaginário da criança, possivelmente levando-a a ter contato com certo nível de violência e sua contribuição na constituição do sujeito infantil leitor. Conseqüentemente, essa criança terá durante toda sua vida uma visão do seu mundo marcada pelos atravessamentos de tais leituras e possíveis tomadas decisões diferenciadas da maioria, sendo tido por vezes, como rebelde, violento, ou ainda outro rótulo qualquer. Resistência ao poder talvez.

Nossa abordagem, pode chamar a atenção de outras ciências, por ser transdisciplinar, pois, conta com aporte teórico do filósofo Michel Foucault, reconhecendo-o como uma vastidão oceânica em seu pensar. Devido nosso espaço delimitado, não há possibilidade de explorar muito em nossa pesquisa, porém, ancoraremos em alguns pontos relacionando literatura infantil, discurso de violência e teoria foucaultiana.



### 3 | A LITERATURA INFANTIL E A LEITURA

O mundo moderno, tecnológico, informatizado, dos sons e das imagens, dos *games*, não substituiu o mundo do imaginário infantil. A leitura é essencial na vida escolar e social do indivíduo, pois contribui e impulsiona a formação dos cidadãos. Para entender a literatura é bom conhecermos um pouco da sua história.

A literatura infantil surge com a adaptação de clássicos e contos de fadas. Mas, antes que se ouvisse falar em literatura voltada às crianças, ela foi criada para relembrar acontecimentos passados e como entretenimento entre os povos.

Os primeiros livros para criança foram produzidos no final do século XVII e durante o século XVIII, pois antes não havia o mesmo sentimento da infância que há hoje. Crianças e adultos compartilhavam dos mesmos eventos, não havia separação de idades e nenhum laço afetivo especial os aproximava. Não era como hoje, em que há preocupação com a educação das crianças, respeitando-a enquanto criança. Somente na Idade Moderna a concepção de infância começou a ser diferenciada dos “mais velhos” (ZILBERMAN, 1982).

Após a revolução de 1789, os franceses introduziram na escola a literatura nacional (ZILBERMAN & THEODORO, 1990). É a partir desta época que a criança passa a ser considerada diferente do adulto, em que suas necessidades e educação, aos poucos, foram evidenciadas, distanciadas e diferenciadas dos mais velhos, preparando-a para a vida (ZILBERMAN, 1982).

O sentimento da família, o sentimento de classe e talvez, em outra área, o sentimento de raça surgem, portanto como as manifestações da mesma intolerância diante da diversidade, de uma mesma preocupação de uniformidade (ARIÈS, 1981, p. 196).

As famílias começaram a participar da educação escolar das crianças, a qual começou a tomar importância na preparação desses novos indivíduos sociais.

A escola não fazia parte da vida das crianças como hoje, se não existia o sentimento de infância, logo, não existia expectativa com relação ao futuro desse ser. Com a decadência do feudalismo, não havia mais a organização da família em amplas relações de parentesco. As famílias começam a ver valores como: a primazia da vida doméstica fundada no casamento e na educação de filhos, dando-se relevância ao afeto e à solidariedade entre seus membros. Dessa forma, começava-se a perceber a criança como um ser que merecia atenção especial e a família deveria se organizar para atender suas necessidades, de forma que sua maior responsabilidade fosse permitir que seus filhos crescessem sob cuidados especiais, com saúde e tendo espaço para sua formação educacional, intelectual e moral. (ZILBERMAN, 1982).

No Brasil, a literatura escolar começa a ser pensada no final do século XIX e começo do século XX. Os primeiros livros direcionados para a criança foram escritos por professores e pedagogos e, influenciados pela burguesia, tratavam de valores

familiares e sociais. Nesta época se abre espaço para a produção didática e literária dirigida para o público infantil e uma parte privilegiada de assinantes de jornais fazia da leitura um hábito, em que os mais famosos escritores deste tempo como Olavo Bilac e Machado de Assis colaboravam com crônicas e poemas, romance e críticas literárias.

A literatura destinada à infância, traduzida ou vinda de Portugal, teve iniciativa de Maria Dulce em 1881. Neste mesmo ano, a autora publicou histórias para as crianças no jornal *Gazeta da Tarde*, no Rio de Janeiro, onde se apreciava histórias de acordo com a época e de fundo moral (LATOJO & ZILBERMAN, 1985).

As leituras escolares começaram, inclusive, invadir o campo da ficção e, assim, contribuíam para a publicação de livros para crianças com a implantação da Imprensa Régia, em 1818. Algumas obras anteriores à do Prof. João Vieira de Almeida foram surgindo para as crianças, como o livrinho de Adelina A. Lopes e Júlia Lopes, contos infantis, impresso em Lisboa, no ano de 1886. Com a modernização, o governo promoveu campanhas de alfabetização e de incentivo à escola dando prestígio aos esforços de dotar o Brasil de uma Literatura Infantil Nacional. Alguns dos primeiros livros foram lançados pela Livraria Garnier, que contribuiu para nosso desenvolvimento cultural. Eram livros graficamente bem feitos, bem ilustrados, às vezes impressos na França. Desta editora teve o lançamento da *Revista Popular* e do *Jornal das Famílias* (THEODORO & ZILBERMAN, 1990).

Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel foram os encarregados da tradução e adaptação de obras estrangeiras para crianças. E muitas dessas obras são conhecidas até hoje, como *Contos Seletos de Mil e Uma Noite* (1882), *Robson Crusóe* (1885) e *D. Quixote de La Mancha* (1901). Foi o orientalista francês, Antoine Galland, o responsável por tornar o livro de “*As Mil e uma Noites*” conhecido no ocidente (1704).

Os Clássicos de Grimm, Perrault e Andersen foram divulgados nos contos da *Carochinha* (1894), nas histórias da *Avozinha* (1896) e nas histórias da *Baratinha* (1896), assinaladas por Figueiredo Pimentel e editadas pela Livraria Quaresma.

A partir de 1915, a Editora Melhoramentos inaugura sua Biblioteca Infantil que, sob a direção do educador Arnaldo de Oliveira Barreto, publica como primeiro volume de sua coleção o *Patinho Feio*, de Andersen (THEODORO & ZILBERMAN, 1990).

Nos anos 1960, multiplicam-se instituições e programas voltados para a leitura e a discussão da literatura infantil como a Fundação do Livro Escolar (1966), a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1973), as várias Associações de Professores Língua e Literatura, além da Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil, criada em São Paulo, em 1979 (LATOJO & ZILBERMAN, 1983).

A literatura não foi além dos contos de fadas, modelo adaptado por Portugal, mas ocorreu como um projeto educativo e ideológico que via no texto infantil e na escola um aliado para formação de cidadãos. E isto pode ser notado até os dias de hoje em que o livro é escrito com intuito de esclarecer e abrir a mente do leitor para

novas ideias. A literatura como ferramenta de implantação de ideologia.

A obra literária pode reproduzir o mundo adulto: seja através da atuação de um narrador que bloqueia ou censura a ação de suas personagens infantis; sejam através da veiculação de conceitos e de padrões comportamentais que estejam em consonância com os valores sociais prediletos; seja pela utilização de uma norma linguística ainda não atingida por seu leitor, devido à sua falta de experiência mais complexa na manipulação com a linguagem. Assim sendo, os fatores estruturais de um texto de ficção-narrador, visão de mundo, linguagem - podem se converter no meio por intermédio do qual o adulto intervém na realidade imaginária, usando para incutir sua ideologia (ZILBERMAN, 1982, p. 21).

Como afirma Zilberman (1982), a obra literária pode reproduzir o mundo por meio de um narrador que bloqueia ou censura a ação de suas personagens infantis ou através de conceitos e padrões de comportamento que estejam em consonância com os valores sociais. As personagens imaginárias que existem nas histórias são vivenciadas pelo leitor com as quais se identifica, pois compartilha dificuldades-vitórias e conflitos-alegrias comuns.

## 4 | CONTOS DE FADAS, MITOS E LENDAS

Não disserto sobre a origem e importância dos contos de fadas, dos mitos e das lendas e suas contribuições na constituição do imaginário do sujeito-criança da contemporaneidade, pois nos faltaria espaço e devanearíamos, fugindo ao propósito desse trabalho. Cito como exemplo, o mito de Édipo, o qual deixemos em mãos da psicologia, O gato de botas, Chapeuzinho Vermelho, A bela Adormecida, dentre outros clássicos.

### 4.1 Os contos de fadas

Corso&Corso (2006) afirma que as histórias não dão ao leitor garantia de felicidade e sucesso na vida. São exemplos, metáforas que ilustram diferentes modos de pensar e ver a realidade. Os contos ajudam no esclarecimento de emoções, estimulando a imaginação, encorajando, mostrando soluções para a baixa autoestima e aborda outras questões psíquicas. Os medos (Chapeuzinho Vermelho); de inveja (Branca de Neve); da dificuldade de ser criança (Peter Pan); de dependência (Joãozinho e Maria); de autodescobertas (O Patinho Feio); de perdas e buscas (O Gato de Botas); e de egoísmo (Rapunzel).

Os contos de fadas, à diferença de qualquer outra forma de literatura, dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação, e também sugere as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter. Os contos de fadas declaram que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa através da adversidade – mas somente se ela não se intimidar com as lutas do destino, sem as quais nunca se adquire verdadeira identidade (BETTELHEIM, 1980, p. 32).

## 4.2 O discurso no conto da chapeuzinho vermelho

Por meio dos pensamentos do filósofo Michel Foucault, algumas possibilidades de interpretação, ainda que, pessoais, e atravessadas por autores seriam convenientes, porém nos fugiria ao propósito, que é de desvelar que os discursos forjam os objetos de que falam. Desse modo desvendaremos em nosso teórico o processo pelo qual a literatura com seus discursos constitui o sujeito infantil. (FOUCAULT 2004)

Reitero, Michel Foucault não produziu obras específicas com temáticas como infância e literatura infantil dentre outros trazidos nesse trabalho. Entretanto, por sua transdisciplinaridade, o filósofo aqui se aplica.

De tudo que historicamente se compôs em literatura infantil, pelo viés foucaultiano, se extrairia os discursos, isto é, os ditos e não ditos, os quais chegam a nós hoje dando novos sentidos ao infantil.

A história de Chapeuzinho Vermelho é um dos clássicos mais conhecidos pelas crianças, escrito por Charles Perrault no século XVII, e adaptada pelos irmãos Grimm no século XIX, em que a menina lida com medos, desobediência, problemas vários, angústias, fantasias, o perigo, a sexualidade etc. (CORSO&CORSO, 2006)

Contado por Perrault, Chapeuzinho e sua avó terminam tragicamente sendo devoradas pelo Lobo, enquanto na adaptação feita pelos irmãos Grimm, o Lobo é brutalmente assassinado. (CORSO&CORSO, 2006). Um dos pontos mais interessante é seu conflito acerca da sua sexualidade: na história, a criança é seduzida pelas palavras do Lobo, que poderia tê-la destruído rápido e vorazmente quando esta passava pela floresta colhendo flores, porém ele a atraiu para a cama para devorá-la. Chapelinho, curiosa em saber no que ele está interessado, poderia dizer que é o desejo dele que a intriga. Mas gostaríamos de frisar que, para a menina, isso pode ser apenas mais uma curiosidade infantil, digamos, teórica, do que a pretensão de chegar a algum tipo de envolvimento erótico ou sexual com seu sedutor mal-intencionado. Eis aqui um ponto crítico para reflexão. Há um abismo que separa os instintos de um pedófilo da capacidade de compreensão da criança, de quem ele se aproveita e violenta. Infelizmente, para as pobres vítimas desse tipo de violência, é justamente essa inocência curiosa que seduz o abusador. Fica posto o contraste entre a condição adulta de seu propósito, o de proteger e a infantilidade da vítima vulnerável. (CORSO&CORSO, 2006)

## 5 | FORMAÇÃO IDEOLÓGICA DO SUJEITO INFANTIL LEITOR

O infantil é efeito do poder. Foucault (2005) afirma que o poder transita pelo indivíduo que ele constitui.

Os contos têm sido utilizados como forma de transmissão de valores ideológicos da sociedade burguesa. Com a literatura infantil, assuntos sociais e de interesse burguês foram introduzidos nas histórias. Exemplo disso é a felicidade dos bens

materiais, problemas resolvidos por entidades mágicas, e até o conformismo como valor. (BETTELHEIM, 1980)

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, surgir, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro. (BETTELHEIM, 1980, p. 13)

## **6 | DISPOSITIVOS: FAMÍLIA, ESCOLA, PROFESSOR NAS RELAÇÕES DE PODER COM O INFANTIL**

Os discursos que constituem a infância, vindos da literatura e de outras ciências se encontram para compor um novo campo. No *modus* foucaultiano podemos entender a infância sendo forjada pelas relações de poder, especialmente na instituição escolar. Sendo assim, o discurso pedagógico infantiliza e dociliza os corpos infantis.

De acordo com Foucault (1989), no século XVIII é criado um dispositivo de sujeição dos corpos no que chamou *noso-política*; cuidando das famílias e suas crianças pela medicação e higiene principalmente. Dentre as técnicas de instalação de poder, primeiramente a disciplina dos corpos, os individualizando, em seguida a regulamentação por meio das instituições. (Foucault 2005)

O corpo infantil requer controle, pois é atravessado por relações de poder e saber. A infância, pelo prisma de Foucault implica em disciplina, a seguir governo.

Corazza (2000) afirma que a modernidade fez emergir relações de biopoder para governar esse novo sujeito, o infantil e suas demandas. O assujeitamento se dá pela família, escola, igreja e outras instituições disciplinares. Faz-se necessário desse sujeito infantil retirar a loucura, a doença, a selvageria, a educação pode contribuir.

Michel Foucault (2003) ressalta que foi mediante o desenvolvimento da arte de governar que a família, como modelo de governo, desaparece dando lugar à população, a qual tem regularidades próprias e que são irredutíveis à família. Considerações sobre a família, escola e professor nas relações de poder com o sujeito-criança.

...tempo atrás julgávamos impossível (CARRARA, 2004, p. 135). As crianças desenvolvem intensamente, e desde os primeiros anos de vida, diferentes atividades práticas, intelectuais e artísticas e iniciam a formação de ideias, sentimento e hábitos morais e traços de personalidade que até pouco...

A aprendizagem, segundo Carrara (2004), é o processo pelo qual uma pessoa

constrói informações, conhecimentos, atitudes e valores, a partir de seu contato com o mundo, ou seja, inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo, inserindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina, e a relação entre as pessoas.

A escola tem um papel importante na formação de uma pessoa desde a sua infância, de introduzir a criança na vida adulta, mas ao mesmo tempo, o de protegê-la contra as agressões, como violência, discriminação etc.

O papel da escola é formar cada criança para ser um cidadão preparado para exercer qualquer função dentro da sociedade. Então, o papel da educação escolar é o de criar novas estratégias humanizadoras para as crianças. O educador é, assim, um criador de necessidades que contribuem para o desenvolvimento humano nas crianças.

A teoria histórica cultural enfatiza que com a capacidade que a criança construiu sob influência cultural, aprende cada vez mais usando sua atenção, memória, pensamento, ou seja, ela aprende com as outras pessoas e com as situações que vive e com a cultura em que está inserida (CARRARA, 2004).

Para Carrara (2004), o professor é um mediador na relação da criança com o mundo que irá conhecer, pois os objetos da cultura só fazem sentido quando aprendemos seu uso social. “O educador não é, pois, um facilitador no sentido de que possibilita um nível de desenvolvimento que aconteceria independentemente da aprendizagem” (CARRARA, 2004, p. 141).

Foucault (2003) sublinha que sempre há alguma coisa, seja no corpo social, nos grupos ou nos próprios indivíduos, que escapa nas relações de poder.

## 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se observou ao confrontar a Análise do Discurso francesa com a análise da literatura em questão, podemos perceber que há diversas possibilidades de interpretação dos textos. Entretanto não há uma verdadeira e absoluta interpretação de um determinado texto, pois se faz necessário observar suas condições de produção, o que não nos é possível nesse trabalho por necessidade de delimitação. Pode ser que por meio da interdisciplinaridade das ciências se chegue o mais próximo possível do sentido do que se pretendeu dizer e não foi dito. Entendo que seja negociável a combinação entre a AD francesa e outras estratégias hermenêuticas para aplicar à literatura infantil, não tenho como afirmar assertivamente, porém, desconfio que uma ou mais maneiras de interpretar o texto podem ser complementar com fins de uma melhor compreensão na leitura.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Trad. Maria Laura Viveiros de



- Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1958.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1989.
- BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998
- CARRARA, KESTER (org.). **Introdução à Psicologia da Educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.
- CORSO&CORSO, Mário & Diana. **Fadas no Divã**: Psicanálise nas Histórias Infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_. Os corpos dóceis. In: **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.
- JUNIOR, Alfredo Gomes de Faria. **Pesquisa e Produção do Conhecimento em Educação Física**. Rio Janeiro: Ao livro Técnico, 1991.
- KHÉDE, Sonia Salomão (org.). **Literatura Infanto Juvenil**: um gênero polêmico. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- LATOJO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: histórias e histórias. São Paulo: Ática, 1985.
- LUDKE, André. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- PÊCHEUX, Michel. **Análise Automática do Discurso** (AAD-1969). In: GADET Françoise;
- HAK, Tony (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. De Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 2010. p. 59-158.
- PERRAULT, Charles. **Contos de Perrault**. Belo Horizonte –RJ: Vila Rica, 1994.
- SILVA, Alexander Meireles da. [www.espacoacademico.com.br/039/39esilva.htm](http://www.espacoacademico.com.br/039/39esilva.htm)
- SOUZA, Maria Evanira. **Problemas de Aprendizagem**: Crianças de 8 a 11 anos. Bauru: EDUSC, 1996.
- ZILBERMAN, Regina & THEODORO, Ezequiel. **Literatura e Pedagogia**: Ponto e ContraPonto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- \_\_\_\_\_. **A Leitura e o Ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.
- \_\_\_\_\_. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 1982.

## DOCÊNCIA NO BRASIL – POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE DOS ESTUDOS NA RBEP (1944 A 1946) AOS ATUAIS

**Maria Dulciléa Bezerra Chaves**

Secretaria do Estado de Educação, Ensino Fundamental - Acre

**Mirian Souza da Silva**

Universidade Federal do Acre, Colégio de Aplicação/UFAC – Acre

**RESUMO:** O presente artigo intenciona tratar sobre a docência no Brasil a partir da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) de 1944 a 1946 e estudos bibliográficos atuais. Procura-se responder ao seguinte problema: Existem na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) no período de 1944 a 1946, artigos que tratem sobre políticas de valorização docente? Qual a política de valorização docente em curso no Brasil e suas implicações sobre as condições de trabalho dos professores? Utiliza-se como metodologia a pesquisa através de fonte documental (RBEP) e bibliográfica. Foi possível verificar que na década de 40 até os dias atuais as problemáticas que envolvem a docência foram ampliadas mais continuam gravitando sobre formação, carreira e remuneração. Percebeu-se que no período de 1944 a 1946 não havia uma política de valorização docente, ocorrendo somente a partir de 1988 com a garantia constitucional presente no artigo 206. O estudo tem sua relevância, por se propor a realizar uma

análise dos discursos sobre docência a partir de um periódico educacional da década de 1940, aos teóricos atuais, oportunidade ímpar de compreendermos como vem sendo pensado e idealizado a história política de formação docente no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Docência. Educação. Política de Formação. RBEP.

### TEACHING IN BRAZIL - TEACHER VALUATION POLICIES OF THE STUDIES IN THE RBEP (1944 TO 1946) TO THE CURRENT

**ABSTRACT:** This article intends to treat about teaching in Brazil since the Brazilian Journal of Pedagogical Studies (RBEP) from 1944 to 1946 and current bibliographical studies. Wanted answer to the following problem: Are there in the Brazilian Journal of Pedagogical Studies (RBEP) in the period from 1944 to 1946, articles dealing on teacher appreciation policies? What is the teacher valorization policy underway in Brazil and its implications on teachers' working conditions? The research methodology is used as documentary source (RBEP) and bibliographical. It was possible to verify that in the 1940s until today, the problems that involve teaching have been enlarged, but they continue to gravitate towards formation, career and

remuneration. It was noticed that in the period 1944 to 1946 there was a teaching appreciation policy, occurring only from 1988 to the present constitutional guarantee in Article 206. The study has relevance for proposing to conduct an analysis of discourses on teaching from an educational periodical of the 1940s, to the current theorists, a unique opportunity to understand how the political history of teacher education in Brazil has been conceived and idealized.

**KEYWORDS:** Teaching. Education. Training Policy. RBEP.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho intenciona tratar sobre os estudos produzidos pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) sobre a valorização da docência no que se refere à política de formação docente, formação inicial e continuada, carreira e salários entre outros aspectos no período de 1944 a 1946, bem como a docência na atualidade.

Para o desenvolvimento do trabalho procura-se responder ao seguinte problema: Existem na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) no período de 1944 a 1946, artigos que tratem sobre políticas de formação docente? Qual a política de formação docente em curso no Brasil e suas implicações sobre as condições de trabalho dos professores?

Utiliza-se como metodologia a pesquisa através de fonte documental (RBEP) e bibliográfica, tendo em Freitas (2003), Saviani (2009), Monlevade (2000), os principais suportes teóricos.

É importante ressaltar que para a realização deste estudo foram analisados 9 volumes da RBEP, do volume 1 ao 7, cada volume se completa ao final de três edições, ou seja cada volume tem três revistas lançadas, e os volumes 8 e 9 são completados com duas edições cada, totalizando 25 revistas.

## 2 | SITUANDO O LEITOR SOBRE A REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS E ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A DOCÊNCIA NA RBEP À ATUALIDADE

Na década de 1930, o país inicia um ciclo de reformas educacionais, em 1931 é criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública, ainda neste mesmo ano é institucionalizada a formação de professores em nível superior no Brasil.

Pela lei nº. 378, de 13 de janeiro de 1937, é criado o Instituto Nacional de Pedagogia e no ano seguinte, através do decreto-lei nº 580 – de 30 de julho de 1938, publicado no DOU de 30.07.1938, passa a denominar-se Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, estava subordinado diretamente ao Ministro da Educação e Saúde, com o objetivo de organizar a documentação da história da educação no

Brasil, bem como das doutrinas e técnicas pedagógicas em curso no país. Cabendo ao mesmo manter intercâmbio entre as instituições dentro e fora do país, realizar pesquisas, além de prestar assistência técnica e consultoria pedagógica aos serviços municipais, estaduais ou particulares de ensino. Também cabia ao INEP participar da orientação e seleção profissional dos funcionários públicos da União.

O Inep configurou-se, então, no primeiro órgão nacional a se estabelecer de forma duradoura como “fonte primária de documentação e investigação, com atividades de intercâmbio e assistência técnica” (Lourenço Filho, RBEP, V. 95, jul./set.1964).

Como observado o INEP, tinha um status de organizador, investigado, além de assistência técnica, Lourenço Filho o primeiro diretor-geral nomeado para dirigir o instituto, compreende a necessidade de o Instituto dispor de um mecanismo que pudesse ser um divulgador dos feitos que estavam sendo realizado em educação no Brasil, o então Ministro da Educação Gustavo Capanema é convencido por Lourenço Filho desta importância, sendo lançado em junho de 1944 o primeiro volume da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. A RBEP então passa a ser um veículo para divulgação e esclarecimento sobre o que o Ministério da Educação vinha produzindo sobre educação no país. Conforme afirma Dantas (2001),

[...] a principal finalidade da revista pedagógica a ser publicada pelo Ministério seria a de “concorrer, por todos os meios para imprimir crescente unidade de objetivos e de métodos ao pensamento pedagógico nacional, e para criar, tanto quanto possível, uma consciência pública esclarecida em matéria de educação” (“Plano de uma revista de cultura pedagógica a ser publicada mensalmente pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos” CPDOC/FGV, Arquivo Gustavo Capanema, GC 36.00.00a2g, p. 2) (Dantas, 2001, p. 1).

Ao analisar o Editorial do primeiro número é apresentado ao leitor o conteúdo que a *RBEP* irá publicar. O Editorial, que na primeira versão da revista não vem assinado, diz que a mesma será mensal e dedicar-se-á a apresentar resultado de trabalhos pelos diferentes órgãos do Ministério, dados estatísticos, leis e decisões administrativas de relevância, estudos de aplicação e difusão de normas de orientação pedagógica, princípios da moderna didática, notas bibliográficas, informes sobre a vida educacional nos Estados e no estrangeiro e, à colaboração dos especialistas de todo o país.

Na leitura do sumário do primeiro número observa-se que a *Revista* foi dividida em cinco seções primárias (Editorial, Ideias e Debates, Documentação, Vida Educacional, e Atos oficiais) e quatro seções secundárias (Informação dos Estados, Informação do Estrangeiro, Bibliografia e Através das Revistas e Jornais). Percebe-se que estas seções se mantiveram quase que inalteradas no período de 1944 a 1946; havendo esporadicamente a inclusão da seção Orientação Pedagógica, a exclusão da seção secundária Bibliografia (resenhas) em alguns números e que, por duas vezes, a seção Documentação foi dividida em Documentação e Documentação Histórica.

Quanto ao primeiro texto da RBEP que trata sobre a docência ainda que de forma não direta encontramos no - *Vol.2 N.º 4 de Outubro, 1944*, na seção “*Ideias e Debates*” sobre o título de “INSTRUÇÃO PÚBLICA NA COLÔNIA E NO IMPÉRIO (1500-1889)” de autoria de Raul Briquet (USP), com a citação de que o Ato Adicional de 1834 deixou sobre as Províncias a responsabilidade da instrução pública, ficando para o Governo Central a responsabilidade sobre o ensino superior, “*esse ato é a fonte do malefício em que tem vivido o ensino primário em grande parte do território nacional*”. (Briquet, RBEP. V.2 nº 4, 1944, pág.13).

O artigo escrito por Briquet apresenta que não houve nenhuma preocupação com a instrução pública no período do Brasil colônia; e que no período imperial houve ainda que de forma desarticula algumas iniciativas para a instrução pública. O texto mesmo que não se dedique a escreve sobre as iniciativas de formação docente no país no período da colônia ao império (1500 a 1889) dá um panorama sobre como ocorreu (ou melhor, não ocorreu) à formação docente neste período.

*Conclusões.* O ensino público, no período da Colônia, caracteriza-se: a) pela indiferença completa da metrópole no tocante à vida espiritual do Brasil, indiferença talvez excusável [...] b) pela ação supletiva dos jesuítas que difundiam o ensino primário e o secundário; c) pela criação de escolas ou aulas regias, que não obedeciam a nenhum plano preestabelecido [...] d) pelo desenvolvimento do ensino religioso com a fundação de seminários.

*Conclusões.* Esquemáticamente, o ensino público no Império, define-se: a) pela falta de um plano nacional de educação [...]; b) pela descontinuidade administrativa [...]; c) pela verba insignificante destinada ao ensino primário e secundário; d) pela assinergia de ação entre o Poder Legislativo e o Executivo [...]; e) pela insuficiência do ensino primário; f) pela liberdade do ensino secundário, [...] até então, destinado quase só, a encaminhar alunos para os cursos superiores. (Briquet, RBEP. V.2 nº 4, 1944, p.10 e 18).

Sobre este período da formação docente no Brasil, Saviani (2005) diz que ocorreram ensaios de formação docente desarticulada e sem uma política unificada para o país, os professores recrutados para a docência era oferecido treinamento sem grandes preocupações formativas. Saviani (2009) denomina este primeiro período como “*Ensaio intermitentes de formação de professores*”. É somente na década de 1980 com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que ocorre a introdução do Princípio de Valorização Profissional Docente.

Apartir da década de 1980, com a “redemocratização” do Brasil período conhecido como abertura política, marcada pela recuperação das instituições democráticas abolidas pelo Regime Militar, o Brasil passa por uma nova configuração política que buscou resgatar a democratização institucional. Neste cenário os docentes organizados através de sindicatos passam a reivindicar sobre as significativas perdas salariais e trabalhistas ocorridas pelo processo de universalização escolar. Segundo Monlevade (2000), os investimentos em educação neste período no país não acompanharam o aumento das matrículas, de forma que puderam ser observados professores atendendo a um número maior de alunos por turma e a ampliação da

jornada de trabalho. É nesse contexto de lutas por mudanças políticas no país que acontece também o movimento pela valorização docente no Brasil. Com as lutas dos professores, por melhores condições de trabalho, remuneração e valorização, emerge na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206,

V – valorização dos profissionais do ensino, garantida, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, como piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União (BRASIL, 1988).

A partir da previsão constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 incorporou dispositivos pela valorização docente, nos artigos 61, 62, 67. O Plano Nacional de Educação (2001 a 2010), também reforça através de metas o dispositivo pela valorização profissional. Recentemente o PNE (2010 a 2020) aprovado pela Lei nº 13.005/2014 de 25 de junho de 2014, estabelece duas metas para a formação inicial e continuada dos professores (meta 15/16) e duas metas relativas às condições de trabalho, salário e carreira (meta 17 e 18) dos profissionais da educação.

Houve a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF que vigorou de 1998 a 2006, alterado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB.

*Vol. 3 Nº 8 de fevereiro de 1945* na sessão “Vida Educacional” é publicado o Decreto n.º 17.206, de 21-11-944, que concede reconhecimento aos cursos de filosofia, matemática, geografia e história, ciências sociais, letras clássicas, letras neo-latinas, letras anglo germânicas e pedagogia, da Faculdade de Filosofia da Bahia, com sede em Salvador, no Estado da Bahia. Ainda na mesma sessão que fica localizada no final da revista é dada INFORMAÇÃO DO PAÍS informa a EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE NOVEMBRO DE 1944

DISTRITO FEDERAL

Associação Brasileira de Educação está fazendo realizar o seu 6.º curso de férias para o professorado primário do país.

Como nos três últimos anos, o curso de 1945 está sendo transmitido pelo serviço de Rádio Difusão Educativo do Ministério da Educação. O curso abrange seis séries de palestras, a saber:

Série A — Fundamentos da educação, compreendendo Biologia Educacional (cinco palestras, a cargo do Professor Alair Acioli Antunes) ; Psicologia Educacional (cinco palestras a cargo do Professor Lourenço Filho); Sociologia Educacional (cinco palestras pelo Professor Celso Kelly).

Série B— Figuras da América— Trinta palestras focalizando os vultos proeminentes das nações da União Pan-Americana, a cargo do Professor Roberto Assumpção. [...] (RBEP. V.3 nº 8, p. 265)



Encontra-se na citação acima um dado muito interessante, o curso de férias oferecido para professores do Distrito Federal em 1945 “está sendo transmitido pelo serviço de Rádio Difusão Educativo do Ministério da Educação”, percebe-se que os meios de comunicação sempre foram uma ferramenta utilizada pelos governos na formação de seus professores. Em tempo de Internet a educação a distância tem sido uma grande aliada na formação de professores, o questionamento aqui a ser feito é: Qual a diferença do objetivo das políticas de governo no ano de 1945 ao utilizar o rádio como divulgador para o oferecimento de curso de férias para seus professores, para a formação a distância hoje utilizada? É inquestionável que os meios de comunicação tem sido ferramentas poderosas na formação de professores, a crítica que se faz, no contexto da educação atual é o fato desta se dar de forma aligeirada, dissociando teoria e prática, o que tem contribuído para à precarização do trabalho do professor e da educação, além estarem associados a interesses econômicos, por ser uma educação de baixo custo, além disso, Gatti, Barreto e André (2011, p.106), apontam que: “A formação a distância não favorece o desenvolvimento de aspectos da relação pedagógica presencial, cotidiana, com grupos de alunos, face a face”.

É na RBEP, Vol.4 N.º 11 de maio, 1945, na sessão “Ideias e debates”, que se encontra pela primeira vez um artigo que vai tratar especificamente sobre o professor. Escrito por Everardo Backheuser (1945), trás como título “Inquérito sobre as qualidades do professor”

[...] Os predicados constantes dessa lista são: 1) Sociabilidade; 2) Capacidade de afeição em geral, e, em particular, amor à criança; 3) Boa aparência pessoal (donde simpatia); 4) Afabilidade; 5) Aptidão técnica; 6) Personalidade sugestiva; 7) Capacidade de trabalho e de execução; 8) Condições de decisão e de liderança; 9) Generosidade; 10) Discernimento rápido. (BACKHEUSER, RBEP. V.4 nº 11, 1945, p.183).

No artigo Backheuser (1945), ressalta dez qualidades que devem ser imprescindíveis para ser um bom professor. Na década de 1940, os professores ainda eram visto pela sociedade como exemplo quase imaculados, de conduta irrepreensível, predicativos tão bem mencionados pelo autor. Ao que tudo indica, mesmo em tempos atuais espera-se todas estas aptidões para os professores da educação básica, principalmente dos que trabalham com as séries iniciais, no entanto, outras exigências formam incorporadas e passa a ser exigido do professor o planejamento individual e coletivo, o contato com pais, participação em conselhos escolares, reuniões, elaboração de relatórios e informes escritos, entre outros, e mais recentemente recaem outras responsabilidades sobre o trabalho do professor o cumprimento de metas de eficiência pautadas nas avaliações externas, neste sentido, Alonso (1999) destaca que “o professor vem travando diariamente uma luta entre o novo e o velho, o estabelecido e o não reconhecido, decidindo entre o que deve ou não ser alterado”.

No Vol.4, N.º 12 de Junho, 1945 na Sessão Documentação encontra-se um relatório apresentado por Lourenço Filho, diretor do INEP, ao Ministro da Educação

Gustavo Capanema, intitulado: “A REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS”. Lourenço Filho (1945) argumenta que a remuneração dos professores é um problema importante e que merece atenção, o relator defende melhor valorização salarial. Menciona problemas da falta de formação docente, atribui ainda os baixos salários pagos a categoria pelo fato do magistério ser uma carreira de preconceito por ter se tornado uma carreira feminina.

[...] Fator ainda ponderável, quanto ao baixo teor de remuneração, é o emprego, na mais larga escala, de *professoras*. Não de todo desapareceu ainda, entre nós, como em outros países, o preconceito de menor retribuição devida ao trabalho feminino.

Como ocorre para o trabalho, em qualquer de seus numerosos setores, os níveis de remuneração do magistério não poderiam deixar de exprimir as condições do padrão econômico e do padrão cultural de cada região, de cada zona, ou mesmo de cada localidade. [...] (Filho, RBEP, v.4 nº 12, 1945, p.399 a 400).

Percebe-se quão atual continuam sendo as problemáticas em torno da docência abordada no relatório de Lourenço Filho. A feminização do magistério é apontada por Filho como uma das influências para a desvalorização docente, caracterizado por baixa remuneração. Outra problemática apontada por Filho (1945) diz respeito à falta de uma política única para a remuneração docente, neste sentido Gatti et al (2011, p. 95) afirmam que: “As enormes diferenças de condições financeiras entre governos [...], pode levar tanto à descaracterização de uma carreira profissional docente quanto ao descaso dos gestores no que se refere à qualidade de sua base de formação”. (Gatti, Barreto e André, 2011, pág. 95).

A problemática apontada por Filho (1945) e Gatti et al (1995) perdura até os dias atuais, mesmo tendo sido instituído o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) docente através da Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008, para os profissionais do magistério público da educação básica, não tem garantido a sua total efetivação na prática, exemplo disto é a pesquisa realizada em 19 de abril de 2013, pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE, que constatou que dos 27 estados brasileiros apenas 5 - Acre, Ceara, Distrito Federal, Pernambuco e Tocantins, cumprem na íntegra o que determina a lei do piso salarial.

Sendo a valorização docente prevista em lei, não tem garantido a sua total efetivação na prática, falta uma política única para formação docente, o que se assiste, são programas temporários, que na maioria das vezes não possuem padrão mínimo, priorizando por uma formação aligeirada, os salários não vem acompanhando a crescente inflação, mesmo existindo a lei do piso salarial (Lei Nº 11.738) com exceção dos estados do Acre, Ceará, Distrito Federal, Pernambuco e Tocantins os demais ainda não cumprem a lei na íntegra. A lei também não tem acompanhado as exigências de uma sociedade em constantes mudanças, com as reformas educacional na década de 1990, impulsionadas por ideias neoliberais passa-se a exigir do professor o planejamento individual e coletivo, o contato com pais,

participação em conselhos escolares, reuniões, elaboração de relatórios e informes escritos, entre outros, e mais recentemente recaem outras responsabilidades sobre o trabalho do professor como cumprimento de metas de eficiência pautadas nas avaliações externas.

À medida que são instituídas políticas de valorização docente no Brasil, observa-se que muito são as implicações sobre as condições de trabalho dos professores, aumentando o nível de responsabilização sobre os professores, sobre os resultados educacionais, estas exigências passam a configurar as políticas de valorização profissional do trabalho docente. Passa a ser exigida do professor maior participação nas decisões do contexto escolar, cumprimento de metas, sem que, contudo essas exigências tenham sido acompanhadas pelas políticas de valorização. Outra questão que surge é a responsabilização dos profissionais, ocasionando uma culpabilização pelos resultados educacionais, pautadas nas avaliações externas, tais como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Prova Brasil, Provinha Brasil e Exame nacional do Ensino Médio (ENEM) é preciso registrar que fragilizam o trabalho docente, no sentido de promover a competitividade entre as escolas na busca de melhores resultados sem considerar as condições sociais e econômicas em que estão. Neste sentido Freitas (2003) desta que “é este processo de **regulação** do trabalho, de habilidades, atitudes, modelos didáticos e capacidade dos professores, que vem orientando as diferentes ações no campo da formação”.

Diante das tantas demandas apresentadas ao professor, é necessário que o mesmo possa refletir sobre o ato pedagógico e não apenas executá-lo de forma mecânica, portanto pensar em valorização docente inclui Formação inicial e continuada de forma a contemplar ensino, pesquisa e extensão, condições de trabalho apropriadas, bem como remuneração condigna.

No *Vol. 8 N.º 23 Julho-Agosto, 1946* na Sessão Ideias e Debates encontra-se um artigo de autoria de F. VENÂNCIO FILHO intitulado: “A FORMAÇÃO DO PROFESSORADO” o autor inicia o artigo afirmando quão relevante é a formação do professor. Ideias de aptidões, missão, são concebidas pelo autor como características importantes para o exercício do magistério. No entanto, admiti que tais características não são suficiente para exercer o magistério. Na visão de Venâncio Filho (1946) nenhuma das leis foi capaz de tratar sobre a formação dos professores para atuarem no ensino secundário com a devida importância. Venâncio ressalta a necessidade de que a formação do professor para atuar no ensino secundário seja comum à dos especialistas nos diferentes ramos do conhecimento. Sobre a problemática da formação docente Gatti, Barreto e André (2011) afirmam que:

Reformulações e reorientações, complementações ou acréscimos não tocaram em seu aparato básico: a formação de cada especialidade profissional docente continua sendo feita em cursos separados, estanques, com base na “divisão da ciência”; cursos sem articulação entre si, sem uma base compartilhada e com clara separação interna entre formação em área disciplinar e formação pedagógica:

Sobre a problemática da formação de professores Filho (1956) afirma: “a sua formação educativa tem de passar ao primeiro plano das cogitações de uma política de educação nacional”, tendo sido requerido pelo autor que houvesse uma política nacional para a formação docente, tal política vai ocorrer de forma mais efetiva a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) passando a ser exigida formação de professores em nível superior, avanço que retroage a partir de 2013,

com a aprovação Projeto - PLC 280/2009 volta a permitir formação mínima de nível médio, na modalidade normal, para professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Este projeto consegue aprovação (gerando como norma jurídica a Lei 12796 de 2013) e altera o artigo 62 (entre outros artigos) da LDB. (RABELO, 2016, p. 511).

Muito embora tenha havido um recuo na LDB a partir de 2013, onde se volta a admitir formação em nível médio para os professores que atuam na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, é certo que se intensificou os programas de formação inicial e continuada para professores, programas necessários devido ao alto índice de professores sem formação superior, ou que atuam em área diferente de sua formação, no entanto precisa ser analisada a forma como vem acontecendo as Formações dos docentes em nível superior, muitas vezes em faculdades isoladas, institutos superiores, dissociando assim ensino, pesquisa e extensão. Segundo Saviani (2008),

[...] a LDB ao introduzir como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, sinalizou para uma política educacional com tendência a efetuar um nivelamento por baixo, tendo em vista que os emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, *apud* SAVIANI, 2009, p. 148).

Há que considerar que muito são os questionamentos, principalmente no que se refere à qualidade destes cursos, para a Comissão de Licenciatura da Unicamp (UNICAMP, 2007 *apud* SCHEIBE, 2008) “[...] percebe-se um discurso centrado em concepções de formação docente de caráter aligeirado, o que pode abrir espaço para o estabelecimento de programas de licenciaturas de carga horária reduzida ou carga mínima presencial”. A formação inicial e continuada é um dos requisitos para a valorização do trabalho docente, mas nem sempre esta formação tem sido realizada em instituições credenciadas e de credibilidade na maioria das vezes acontecem em instituições “de pouca credibilidade” em caráter aligeirado sem priorizar uma formação sólida aos professores, como afirma Lima (2004) *apud* Malanchen e Vieira (2006) “o quadro que se delineia na formação de professores valoriza o instrumental, o técnico e retira o político, o teórico, enfim o caráter científico do conhecimento”.

Outro fato a considerar é que à medida que são estabelecidas metas para formação dos professores da educação básica em formação específica de nível

superior (meta 15 do novo PNE) a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) em seu artigo Art. 62º admite como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a formação inicial em nível médio, o que constitui um retrocesso para a valorização docente, passados 84 anos, do lançamento do manifesto dos pioneiros que desde a década de 1930 lutavam por formação inicial dos professores em nível superior, ainda se assiste tal discrepância, sobre um discurso injustificável de que para lecionar para crianças de educação infantil e ensino fundamental (1º ao 5º ano), é aceitável, deixando de reconhecer que estas etapas de ensino, assim como as demais necessitam de professores bem formado e preparado para exercerem o trabalho pedagógico em sala de aula.

A formação de professores no Brasil a partir da década de 1990 vem sendo traçadas de modo a atender as exigências de organismos internacionais como Banco Mundial e Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), principais financiadores de políticas de formação docente no país, neste sentido ideias de flexibilização, competência e profissionalização são os norteadores no desenvolvimento de políticas de formação docente. Segundo Maués (2009).

A profissão professor, alvo de novas orientações [...] sofre regulações institucionais que incidem sobre a formação inicial e continuada, pela avaliação da *performance* de ensino demonstrada por meio das avaliações externas as quais se submetem os alunos, mas cujos resultados vão indicar também o desempenho dos professores e do estabelecimentos escolares. (Maués, 2009, p.37).

O Banco Mundial propõe e prioriza a educação continuada em detrimento da inicial, tendo em vista ser mais vantajosa economicamente. Assim a formação continuada para os professores proposta pelo BM prioriza a educação a distancia por ter baixo custo e ocorrer em caráter aligeirado, com predomínio em uma proposta de ensino nos conteúdos das disciplinas e de estratégias pedagógicas capazes de instrumentalizar o docente para seguir as normas curriculares, deixando de fora uma formação que propicie a capacidade crítica e criadora dos professores. Segundo Borges (2011),

O que se vê nos currículos das licenciaturas diversas é um peso enorme de disciplinas fragmentadas [...], com muito pouca interação com as disciplinas pedagógicas.

Por fim, na história brasileira, as políticas formativas evidenciam sucessivas mudanças, contudo ainda não estabeleceram um padrão minimamente consistente de preparação docente para resolver os problemas enfrentados pela educação escolar. (Borges, 2011, p. 107 e 109).

Muitas são as problemáticas que envolvem a formação de professores em tempos neoliberais. Esvaziamento do currículo, formação em caráter aligeirado, “rebaixando as exigências no campo teórico e epistemológico, aliadas ao desmantelamento das instituições públicas universitárias e da expansão desqualificada do ensino superior privado” (Freitas, 2003, pág. 1106).

É necessário uma formação que assegure aos professores competências teóricas, capaz de assegurar na sua prática o diálogo, o respeito às diferenças, a promoção da autonomia de pensamento e de ação; o estímulo ao trabalho solidário e às decisões negociadas. É necessário uma formação que oportunize o professor conhecer as concepções de ensino, suas finalidades e às práticas sociais que as conformam, compreendem que os procedimentos de ensino podem estar a serviço da manipulação, da fragmentação da cultura ou da perspectiva de integração do saber e da autonomia dos indivíduos, considerando o direito de todos à formação humana.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pôde ser observado ao longo deste artigo a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos foi e (é) um relevante instrumento para divulgação de estudos científicos na área da educação, dentre tais estudos, pode-se observar que a revista dedicou no período compreendido entre 1944 a 1946 a escrever sobre a docência no que se referem à formação, salários e condições de trabalho. Da RBEP a década de 1980/90 aos teóricos atuais, foi possível verificar que as problemáticas em torno da Docência continuam gravitando em torno dos eixos: formação, salários e carreira.

Na década de 1980 é introduzido na Constituição Federal o princípio de valorização profissional, com isso passa-se ter por parte dos governos uma maior preocupação com a formação inicial e continuada dos professores, no entanto a partir da década de 1990 com a reforma do Estado brasileiro, muitos setores públicos passam por novas configurações entre elas a educação, neste sentido a docência passa a ser objeto precioso de organismos internacionais, sendo estes visados como elementos preponderantes para mudanças educacionais. Novas demandas e novos desafios são incorporados à profissão docente, exigindo-se deste profissional competência, flexibilidade e principalmente que seja um executor fiel das diretrizes e normatizações educacionais.

### REFERÊNCIAS

ALONSO, M. **Formar professores para uma nova escola**. In: QUELUZ, A. G. O trabalho decente: teoria & prática. São Paulo: Pioneira, 1999.

BCACKHEUSER, Everando. **Inquérito sobre as qualidades do professor**. RBEP, Rio de Janeiro, INEP, Vol. IV – N° 11, 1945.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. **Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas**. Revista HISTERDBR [On-line], Campinas, n° 42, p.94-112, jun. 2011.

BRIQUET, Raul. **Instrução pública na Colônia e no Império (1500-1889)**. RBEP, Rio de Janeiro, INEP, Vol. II - N°4, 1944.



BRASIL, **Confederação dos Trabalhadores em Educação – CNT**. Disponível em: < <http://www.cnte.org.br/index.php/lutas-da-cnte/piso-salarial-e-carreira/11802-cnte-divulga-tabela-atualizada-dos-estados-que-nao-respeitam-integralmente-a-lei-do-piso.html>>. Acesso em: 27 de maio. 2018.

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**.

FILHO, Lourenço. **A REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS**. Sessão Documentação, RBEP, Rio de Janeiro, INEP, Vol. IV, Nº 12, 1945.

FILHO, F. VENÂNCIO. **A formação do professorado**. RBEP, Rio de Janeiro, INEP, Vol. VIII, Nº 23, 1945.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **Certificação Docente e Formação do Educador: Regulamentação e Desprofissionalização**. Educação & Sociedade, Campinas, v 24, nº 85, p.1095-1124, dez.2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia da; GAMA, Zacarias; ALGEBAILLE, Eveline. **Plano de Metas da Educação do Rio de Janeiro: do economismo ao cinismo**. *Folha dirigida*. Rio de Janeiro. 11.01.2011, Caderno Educação, p.4.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S; ANDRÉ M.E.D.A. **Políticas docente no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **A agenda da OCDE para a educação: a formação do professor**. In: CECILIO, Sálua, FALCONE, Dirce Maria Garcia (Orgs.). Formação e profissão docente em tempos digitais. Campinas, Alínea, 2009. p. 15-39.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de Monlevade. **Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública**. Campinas: Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, 2000. (Tese Doutorado).

RABELO, Amanda Oliveira (2016). **Formação dos professores em nível superior no Brasil: da promulgação da Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN/1996) até os dias atuais**. <Disponível em <http://www.redalyc.org/html/356/35652743006/>>. Acesso em: 31 de maio de 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v.14 nº40, p. 143-155, jan/abr.2009.

SCHEIBE, Leda. **Políticas públicas para a formação de profissionais da educação básica**, ANPED SUL, 2008. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Políticas\\_publicas\\_e\\_Gestao\\_educacional/Mesa\\_Tematica/05\\_48\\_53\\_Eixo11\\_mt\\_leda.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Políticas_publicas_e_Gestao_educacional/Mesa_Tematica/05_48_53_Eixo11_mt_leda.pdf)>. Acesso em: 27 de maio.2018.

## EDUCAÇÃO DOMICILIAR: UM DESAFIO PARA O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

**Natanael Pereira da Silva**

Centro Universitário ICESP

Brasília – DF

**Sônia Regina Basili Amoroso**

Centro Universitário ICESP

Brasília – DF

**RESUMO:** A legalidade do Ensino Domiciliar no Brasil é questionada, mas não há qualquer lei regulamentada na realidade educacional brasileira que prevê a Educação Domiciliar, o que dá margem para interpretações a partir da própria constituição e outros marcos legais que não estão diretamente ligados à área educativa. Assim, este estudo buscou analisar em que medida a Educação Domiciliar pode se tornar um ato insidioso em nosso país, baseando-se em pontos abordados pela legislação brasileira e neles são tratados alguns “gaps” que colocam em paralelo o sistema de educação convencional, contrapondo o que se constata na comparação com a adoção dessa nova proposta, cuja direção pertencerá literalmente aos pais, que a realizarão em sua própria residência. Esta pesquisa bibliográfica incidiu nas principais fontes em notas de conferências internacionais e nacionais, além de blogs, livros, sites e artigos publicados na internet. Apoiada em dados de outros autores sobre as realidades de outros continentes/países no que

tange à educação domiciliar, haja vista que, esses possuem mais tempo de implementação na área. Como conclusão fica claro que as inquietações e mesmo as questões levantadas, ainda não encontram respaldos consistentes para serem respondidos, pois não há ainda um trabalho de acompanhamento longitudinal sobre a implementação da Educação Domiciliar, mas ficam expressas as dúvidas sobre estarmos prontos para esta abertura e muito incertos sobre os reais motivos que levam os pais a decidirem por cuidar da educação dos filhos em suas casas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Domiciliar; socialização; função social da escola e poder familiar.

### DOMICILIARY EDUCATION: A CHALLENGE FOR THE SYSTEM EDUCATIONAL BRAZILIAN

**ABSTRACT:** Much is being asked about legality of Home Teaching in Brazil, but there is no law regulated in the Brazilian educational reality which provides for Home Education, which gives scope for interpretations from the own constitution and other cool milestones that are not directly linked to the educational area. Like this, this study sought as a general objective analyze the extent to which Home Education

can become an insidious act in our country. The study was based on the points Brazilian legislation and some of them “Gaps” are dealt with which put the education system in parallel conventional, comparing what is found in the comparison with the adoption of this new proposal, whose direction will belong literally to the parents, that they performed in their own residence. It’s a bibliographical research, consisting of the main sources in conference notes international and national, as well as blogs, books, websites and articles published on the internet. It is also supported by from other authors on the realities of other continents / countries when it comes to home schooling, given that they have more implementation time in the area . In conclusion it is clear that the concerns and even the issues raised, still do not find consistent support to be answered, because it is not yet seen a longitudinal follow up work on the implementation of Home Education, Domicile, but the doubts are expressed about how we are ready for this opening and very uncertain about the real reasons parents lead parents to take care of the education of their children in their homes . There is no way to know if it will work, and neither difficulties or possibilities, a child educated in this model of education education will have its training carried out in all the spheres, whether in the cognitive, emotional and psychosocial, since its relations with the world and their peers will be very superficial and limited.

**KEYWORDS:** Home Education; socialization; social function of school and family power.

## INTRODUÇÃO

Se há uma instituição social que perdeu o prestígio no Brasil, parece-nos ser esta a escola. Movida pela desigualdade de classes, a educação brasileira tornou-se uma falácia com problemas crônicos, muitas vezes afetando diferentes setores sociais. A educação do Brasil está fatalmente, desfavorável em comparação a outros países, pois os dados apresentados, o posiciona na penúltima colocação dentre os 35 países avaliados, pesquisados no que tange a investimento por aluno nos ensinos fundamental, médio e superior, esses dados foram apontados pelo portal O GLOBO (2014). Contudo, somos conhecedores de que, oficialmente, as propostas de melhoria para a educação são uma norma constitucional, entendida não só como obrigação do Estado, porém, não sozinho, sendo em igual medida uma missão da sociedade e da família.

Mediante essa falta de eficiência tão evidenciada nas últimas avaliações, a família geralmente é a mais atingida, pois se sente em alguns muitos momentos, desamparada e sem saber o que fazer, e assim procura todos os meios para garantir uma educação mais eficaz para seus filhos. Assim sendo, questiona-se se possivelmente seria a Educação Domiciliar uma válvula de escape capaz de resolver a questão educacional posta?

Educação Domiciliar é aquela realizada na casa do aluno, pela própria família.

Diferente da educação “Itinerante”, que é conglomerada pela comunidade circense, cigana, MST, dentre outras, em que a escola continua assistindo e acompanhando o educando, independentemente do local em que este esteja.

Ao contrário disso, a Educação Domiciliar é totalmente apartada de uma instituição de ensino, ficando o aluno sem qualquer registro arquivado com a escola, ou seja, o estudante é isento de um horário programado para ir a aula; não tem chamada para marcar sua presença; não é obrigado a respeitar a rotina escolar; o pai não precisa dar satisfação quando receber alguma reclamação do seu filho, e também, o aluno não tem boletim com a indicação de aprovação ou reprovação; enfim, tudo é executado na íntegra em sua residência, com total responsabilidade e desafio dos pais para dar extensão e eficiência a essa educação.

Os desafios para propor este modelo de educação delimitam-se ao tema ora pesquisado. O problema apresentado buscou investigar se há qualquer violação dentro dessa prática na realidade brasileira, já que em outros continentes esta educação é bastante usual e parece oferecer ganhos e, em essência, apresentar-se como viável.

O objetivo geral desse estudo é analisar em que medida a Educação Domiciliar pode se tornar um ato insidioso em nosso país, uma vez que é contrária ao que expressa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e a Constituição Federal.

Concebe-se que o tema proposto nesta pesquisa trará uma grande relevância para a sociedade pelo motivo de alertar sobre os “prós e os contras” enfrentados pelos pais ao decidirem por esse modelo educacional. Sobretudo, provavelmente, o que trará maior relevância para o leitor é o esclarecimento sobre a legalidade da Educação Domiciliar no Brasil, pois adentra um interesse em responder os questionamentos mais frequentes, os quais tendem a informar até que momento o uso desse recurso pode torna-se capcioso. Diante disso questiona-se: Afinal, a Educação Domiciliar no Brasil é permitida ou não?

## **CONCEITUANDO EDUCAÇÃO DOMICILIAR**

Educação domiciliar é o ensino pedagógico realizado na residência do aluno, podendo ser ministrada por algum familiar ou por qualquer pessoa que esteja responsável por essa tarefa. Esse modelo educacional, totalmente desvinculado da escola é conhecido popularmente como educação doméstica e internacionalmente é registrado e legalizado como Homeschooling.

De acordo com Viera (2012), homeschooling é uma palavra inglesa que significa diretamente “Educação Domiciliar” ou “Educação Doméstica”, ministrada pelos pais, conforme a necessidade da família. É amplamente aceita e legalizada em mais de 60 países pelo mundo, entre esses destaca-se os Estados Unidos como

primogênito desse modelo educacional, com seus mais de 2 milhões de adeptos, mediante informações do National Home Education Research Institute (NHERI). Nesse cenário, a proposta está pautada nos argumentos da liberdade humana, uma vez que, oportuniza os pais pela escolha da melhor medida de educar os seus filhos, mediante as suas possibilidades.

## O CONTEXTO BRASILEIRO

Por mais que atualmente, no Brasil, a referência de Educação Domiciliar esteja apresentada como um novo modelo de educação, salienta-se que de novidade este modelo está muito distante, praticamente há dois séculos.

No Brasil império, ainda em um período de escravidão a escola era acessível a poucos e o sistema de educação escolar não era totalmente efetivo e de boa qualidade, pois era explícito o interesse dos nobres em que o ensino se limitasse àqueles que tinham dinheiro. Havia um total desinteresse ao ensino profissional e um total abandono com o ensino primário. Mas, mesmo com o serviço precário, esse sistema perpassou por várias adaptações e uma delas destaca - se as aulas régias, que consistiam em estudos particulares, que acontecia na residência de um regente educacional, e por vezes na casa do aluno.

Esse sistema beneficiava somente a elite. Em contrapartida, do outro lado, os pais de classe plebeia também responsável por educar os seus filhos, como tradição repassam o ensino das prendas do lar, artes manuais, profissões, negócios e das regras morais regidas pela sociedade.

No desdobrar do tempo é visto que essa proposta não alcançou o consentimento de todos. Devido à desigualdade nas classes e por ser um país com culturas variadas, em resposta a esse contexto, se fortalece a Educação Domiciliar, que vem ganhando força cada vez mais abrangente no Brasil e agora lutando por uma regularização com maior assertividade, em função de uma sociedade com visão mais democrática.

## ESCOLA X ENSINO DOMICILIAR FRENTE À SOCIALIZAÇÃO DO EDUCANDO

A discussão sobre a educação regida pelos pais nos remete a algumas questões: Como será a qualidade desse ensino? Será que nesta forma de educar serão seguidos os métodos pedagógicos da escola? Será uma educação que respeite o ritmo e a capacidade cognitiva de acordo com a idade/fase do aluno? Terá subsídios para acompanhar a Base Nacional Comum Curricular e a parte diversificada, quem fará? Promoverá a capacidade de trabalhar em equipe e respeitará as diferenças, acolhendo a diversidade?

Diante desses apontamentos destacamos a maior preocupação dos defensores da educação tradicional escolar, que é a “socialização”.

De acordo com o interacionista Vygotsky (1996) a interação com o meio é totalmente responsável pelo desenvolvimento e pela aprendizagem do ser humano. O processo estudado por ele chamado de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) Informa que não é suficiente o indivíduo ter todo o aparato biológico da espécie para realizar uma tarefa se não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem esta aprendizagem, pois a interação entre os indivíduos possibilita a geração de novas experiências e conhecimentos.

Na escola, o professor tem a responsabilidade de estimular o trabalho em grupo, utilizando técnicas para motivar, facilitar a aprendizagem e diminuir a sensação de solidão do aluno, além de permitir que diminua a ideia de competição.

É importante apontar que uma das funções do ambiente escolar é promover o bem-estar dos alunos, sendo o professor a peça fundamental deste veículo, uma vez que, ele está na linha de frente desse processo. Além do trabalho em equipe em promoção da aprendizagem, o professor é referência no auxílio ao combate as atitudes violentas e situações que proporcionam ao bullying.

Mediante ao que se encontra expresso no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI, compreende-se que a escola e a família podem propor uma parceria na promoção da socialização segura do aluno, se atentando a repercussão dos rótulos surgidos, evitando acarretar na desconstrução da sua identidade e prevenir uma autoimagem equivocada. Para isto, é preciso ficar atenta às mudanças biológicas e emocionais do educando, reforçando o respeito a cultura, religião, gêneros, dentre outros temas que propõem eximir a discriminação em todos os possíveis tons.

## **VISÃO DA LEI SOBRE O ENSINO NO BRASIL**

Nenhuma norma com posição judicial, até o momento, proibiu o ensino domiciliar no Brasil. Mas também, não se encontra qualquer oficialização em nossa constituição aprovando-o. Todavia, os pais que arriscam por solicitar esse modelo, se apegam nas brechas deixadas na legislação brasileira, haja vista que, nos dois principais documentos que tratam de educação no Brasil, nem a Constituição Federal (1988) e nem a LDB (1996) mencionam a Educação Domiciliar.

Segue ressalvas da Constituição Federal em seu art. 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).

E da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)9.394/96 em seu art. 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para



Em contrapartida, a mesma carta magna promulga obrigatoriedade do educando a se matricular em uma escola, no ensino básico. O artigo 208 da Constituição Federal (1988) recita que, a educação básica é obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, e ainda complementa que, compete ao poder público com a ajuda dos pais ou responsáveis fiscalizar a frequência do aluno na escola através de chamadas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, criado no ano de 1990 reforça a ideia, apontando como obrigação dos pais a matrícula de seus filhos em uma rede regular de ensino. Mesmo com tantas afirmações e controvérsias nos documentos oficiais, até o momento não houve emenda a nenhum deles, dando qualquer posicionamento definitivo quanto a validade da Educação Domiciliar.

O projeto de Lei 3179/2012 surge então como algo que pode transformar a situação, pois traz como proposta ser uma emenda de um dos parágrafos do artigo 23 da Lei nº 9.394, de 1996, da LDB, assim acrescentando a possibilidade de oferta domiciliar na educação básica.

Dessa forma o art. 23 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, poderá passar a vigorar acrescido do seguinte parágrafo:

É facultado aos sistemas de ensino admitir a educação básica domiciliar, sob a responsabilidade dos pais ou tutores responsáveis pelos estudantes, observadas a articulação, supervisão e avaliação periódica da aprendizagem pelos órgãos próprios desses sistemas, nos termos das diretrizes gerais estabelecidas pela União e das respectivas normas locais (BRASIL, 1996).

Os autores e responsáveis pelo projeto promovem informações na íntegra sobre o andamento dessa tramitação através da página virtual da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED, 2017).

## **A EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL PODE TORNAR-SE UM ATO INSIDIOSO?**

A legalidade e a ilegalidade desse modelo de educação transitam hoje com efeito suspensivo ao mesmo tempo, e isso não afasta a possibilidade de execução imediata, ou seja, ainda não se tem uma resposta sobre a liberação deste recurso educacional. Entretanto, enquanto não há dispensa desta prática, o seu uso incorpora a questão de tornar-se um delito ou não, dependendo de como será sua condução no âmbito familiar.

A ANED (2017) afirma que a grande maioria dos pais que se utiliza deste modelo educacional, tem por costume ocultar sua prática devido ao receio de serem denunciados e ter que começar uma era de comprovações na Justiça.

De acordo com o Código Penal (art. 246), o abandono intelectual é conceituado como “[...] deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária do filho em idade escolar”. A Instrução primária no Brasil é considerada, atualmente, a mesma

educação básica compulsória, dos 4 aos 17 anos, que obriga os pais a matricular e manter frequente os filhos na escola, que estejam dentro desta faixa etária (BRASIL, 1940).

Compreende-se então que, caso seja comprovado que o pai negligenciou a instrução primária ao seu filho durante a sua “idade escolar”, receberá a devida punição com base nesses trâmites supracitados, e deverá retomar a matrícula, imediatamente, a uma rede regular de ensino.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

De acordo com Gil (2002), pesquisa é o conjunto de procedimentos sistematizados, baseados em raciocínio lógico, na busca de soluções para os problemas nas diversas áreas, utilizando a metodologia científica.

O problema apontado nesta pesquisa foi investigado por meio de uma abordagem qualitativa, onde motiva compreender e interpretar determinados comportamentos, dentro de opiniões e expectativas de um povo. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados neste estudo têm como competência exploratória bibliográfica, ou seja, está reportada pela utilização de sites de internet, blogs, artigos, livros, dissertações e teses, para que alcance maior resolução das metas, melhor clareza do conteúdo e principalmente que suporte os objetivos, nela propostos.

Por um viés quantitativo esta pesquisa se apoiou em dados atribuídos pela metanálise que permitiu recolher mais informações do que se poderia conseguir de forma isolada. Desta forma considerou-se que, a pesquisa alcançou maior autenticidade para encontrar respostas mais aproximadas aos seus objetivos propostos.

## **DADOS**

Buscou-se traçar um comparativo do que ocorre em outros países e o que está vigente na realidade brasileira quanto à Educação Domiciliar. E para isso, utilizaram-se dados obtidos em diferentes trabalhos.

Foi utilizado o livro “O Direito à Educação Domiciliar”, escrito por Alexandre Magno Fernandes Moreira, publicado no ano de 2017, em parceria com a editora Monergismo/Brasília - DF. Alexandre Moreira é diretor jurídico da ANED - Associação Nacional de Educação Domiciliar no Brasil. Seu livro é totalmente voltado para qualquer pessoa que tenha interesse nessa forma de educação, apresentando um nexos jurídico, político e cultural, colocando a sua visão quanto aos direitos dos pais, crianças e sociedade.

Outro artigo utilizado para complementar a pesquisa, mensura dados canadenses. Este foi elaborado por Luciane Muniz Ribeiro Barbosa, aluna da

Faculdade de Educação da USP em São Paulo. O artigo “Ensino em casa no Brasil: Reflexões a partir da Experiência Canadense.

Torna-se complexo comparar as diferenças, uma vez que são culturas e realidades muito diversas, mas compreende-se que talvez se possam estabelecer parâmetros que apontem os motivos de sucesso ou eficácia desta estratégia de ensino nas realidades apresentadas e, talvez entender questões que possam e devam ser previstas e mais bem discutidas na realidade brasileira, visando, sobretudo que no caso de haver a aprovação da Educação Domiciliar, esta seja implementada de forma mais adequada.

Estados Unidos: Esse modelo de educação no Mundo tem como suporte os Estados Unidos, que foi o país primogênito e idealizador da ideia. De acordo com Moreira (2017) a educação domiciliar nos Estados Unidos é legal em todos os 50 Estados americanos, mas cada um possui suas próprias regras. Em sua grande maioria, os pais devem notificar a Secretaria de Educação e recebem instruções sobre currículo e material e, nessas notificações deve-se relatar o motivo desta solicitação. O autor afirma que uma das justificativas mais explicitadas e aceitas pela escola é motivada pela liberdade religiosa. O estado da Virgínia, por exemplo, onde a moral prevalece na lei.

Irlanda: A Irlanda prescreve em sua Constituição uma súmula denotando que, cada criança tem o direito a um mínimo de educação moral, intelectual e social, e os pais são livres para escolher entre a escolarização e a educação domiciliar. Andrade (2017).

Inglaterra: Ainda na mesma publicação, Andrade (2017) divulga que a educação geral na Inglaterra é, literalmente, obrigatória, mas a frequência escolar não é. Os pais são livres para escolher o tipo de educação que desejam para os seus filhos.

Canadá: De acordo com Barbosa (2011), no Canadá os pais devem comunicar o motivo da retirada do seu filho do ambiente escolar, e dentre os motivos de escolha dos pais para educarem seus filhos em casa, estão não somente os baseados em pontos de vista políticos e religiosos.

Portugal: Em Portugal a educação domiciliar é legal, e os pais, quando desejam ensinar seus filhos domiciliarmente, devem procurar a escola da área e mostrar que são competentes para a função. Andrade (2017).

Nestas comparações, procurou-se demonstrar que a opção pela educação domiciliar nos países regularizados, estão inseridas naturalmente na autonomia da família, em que na grande maioria a sua adoção necessita ser justificada para a escola.

## DISCUSSÃO

Diante de todo material pesquisado sobre Educação Domiciliar foi evidenciado

que sua entrada no Brasil se tornou um assunto polêmico, mesmo que esta ideia de pais que fazem a educação formal de seus filhos não seja nova. A pesquisa trouxe uma riqueza de material teórico e atual, que objetivou mensurar e repassar ao leitor, para quem são lançados os impactos positivos e negativos deste modelo de educação, desde que foi abordado no país pela primeira vez.

Na opinião de Masson (2015), se já houvesse a liberação desta prática no Brasil, a formação intelecto-social do menor em idade escolar obrigatória estaria prejudicada e a negligência do ensino poderia acontecer mediante a dificuldade e falta de preparação do Estado em fiscalizar a qualidade do ensino ofertado em casa.

Geralmente, os pais quando optam por este modelo de educação, alegam pressões sociais inadequadas, desejam mais autonomia para educar seus filhos e afirmam protege-los contra o bullying ou mesmo, convívio com uma escola/educação que lhes parece incipiente. Entretanto, as discussões no Brasil, sobre esta prática requerem de nós educadores, um olhar cuidadoso no que tange o termo socialização.

Em todas as suas instâncias, os paradigmas apontados no decorrer da pesquisa afirmam que o ensino em casa exige um bom direcionamento por parte dos pais, que devem compreender em primeira instância que o ponto alvo é o interesse da criança. É preciso que os pais sejam capazes de mediar o conhecimento, com o intuito de propor a liberdade para o seu filho criar, sugerir e refletir, criticar e solucionar, não prevalecendo às interrupções dogmáticas da família.

Nesse cenário, observa-se que, para este processo acontecer e obter sucesso é preciso ter conhecimento, investimento e tempo, o que pode possibilitar, que a educação brasileira, mais uma vez, seja endereçada somente ao sistema capitalista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho foi oportuno compreender que a falta de comprometimento da escola no cumprimento dos objetivos estabelecidos pela Constituição Federal, no que se refere à educação, são as maiores justificativas elaboradas pelos pais no momento em que fazem a solicitação para assumir a educação do seu filho em sua residência. Todavia, comprovou-se, através de dados contidos nesta pesquisa que, seus interesses de intervenção no ensino, vão além destas alegações.

Estamos falando de um país que se considera laico, mas, no qual as entidades religiosas ainda prevalecem em bancadas na esfera do poder público, influenciando em suas decisões, ou seja, um país que ainda não assiste uma população como um todo e que permite a influência dos dogmas religiosos, que fazem um atravessamento sobre o convívio com as diferenças de gênero e outros temas permeados de tabus. Por este motivo, não chegamos a dados concretos que possam comprovar o sucesso e a eficácia da Educação Domiciliar no Brasil, pois até o momento não se trata de um

olhar holístico, sendo provável que este modelo de ensino possa estar persuadido por uma única classe, com interesses muito próprios e que nem sempre ao nosso ver guarda coerência com a facilitação ao convívio e respeito à diversidade.

Diante do exposto, importa refletir que se a Educação Domiciliar não contemplará a todos, será que esse modelo de ensino não reforçará ainda mais a desigualdade das classes, o preconceito e a intolerância, quase que apartando do meio comum àqueles que acreditam que este mundo não está à sua altura?

O Estado conseguirá definir estratégias de acompanhamento, bem como as regras de continuidade ou não, de acordo com os resultados apresentados, mesmo sabendo que ainda não se tem uma eficácia do MEC e das Secretarias Estaduais de Educação? Haverá fiscalizações e ações adequadas, com o intuito de evitar o tão preocupante abandono intelectual, que já é hoje uma das questões que concorrem com o elevado índice de analfabetismo no país, conclamando o governo a fazer os pais cumprirem com a obrigação de colocar seus filhos na escola, mantendo um incentivo de bolsa educação para isso?

O abandono intelectual é considerado pelo código penal brasileiro um dos delitos mais temidos na Educação Domiciliar, pois a escolha do ensino na própria residência, sem a devida fiscalização de um órgão competente, pode encobrir os riscos omitir a negligência, que condiz com a falta de preparação dos pais. Assim, é possível que casos delituosos ou insidiosos como o de abandono intelectual sejam ocultados, tais como outros problemas que poderão se resumir com um aumento das desigualdades educacionais, ou do trabalho infantil e também da falta de convivência das crianças com seus pares.

Dessa forma nos questionamos ainda: a liberdade das famílias em educar seus filhos somente diante de suas convicções permitirá que as mesmas ampliem a visão de mundo para a criança de forma que saiba defender a formação de um indivíduo social, que aprenda a tolerar as diferenças presentes na sociedade?

Lembrando que, quando falamos de diferenças, automaticamente falamos de diversidade, e a diversidade é entendida como a construção histórica, social, cultural e política de uma sociedade. Sabemos que todos esses fatores que nos rodeiam, obrigam a escola a alterar constantemente o seu currículo, a fim de conectar e globalizar a criança com o mundo.

Convivendo em uma redoma, onde muitos temas são, por vezes, tabus devido aos ritos e dogmas da família, na Educação Domiciliar é possível que os pais permitam e façam claras abordagens sem colocar as suas concepções nas discussões sobre todos os tipos de discriminação, até mesmo quando estiver vinculada a homossexualidade? Quando o tema da aula doméstica for referente a todos os tipos de família no Brasil e no Mundo, este pai incluirá os casais homoafetivos ou condicionará os conteúdos somente para o temas que conduzam o seu filho a um ser “reto”, com o intuito de esconder toda leviandade e imoralidade (que concebem alguns), que contrapõe seus dogmas e concepções?

E quanto ao mercado de trabalho, ao sair da “bolha”, em que os pais irão perder as rédeas e a sociedade passará a comandar dali por diante, será que aquele indivíduo terá fácil adaptação para conviver em equipe?

Sabemos que as empresas atuais se sustentam pelos trabalhos realizados por equipes e com formatações de mudanças diárias, em cima do capital humano, que é, sem dúvida, o pilar de uma instituição, impondo os profissionais a uma avaliação constante acerca de sua convivência e respeito com outro. A moda do momento é acompanhar o “Mundo VUCA” onde o grupo é preparado para se desapegar amanhã do que aprendeu hoje, sempre estar disposto as mutações, e para isso dar certo é preciso estar aberto as diferentes ideias, que implicam em conviver com pessoas e maneiras variadas de enxergar o mundo.

Assim, compreendemos que o mundo empresarial não é obrigado a se adaptar aos preceitos e mandamentos individuais de cada pessoa, pois a etiqueta corporativa é confeccionada dentro de um estudo multicultural com foco a atingir todo tipo de público e superar a concorrência. Por outro lado, o colaborador sim, para manter-se empregado, deve se encaixar à cultura organizacional imposta por aquela empresa, e isso literalmente implica no tratamento e respeito com o outro, nas vestimentas e nas relações de hierarquia.

Um dos pontos fundamentais para obter sucesso no mercado de trabalho é ter um bom desempenho sócio emocional, e este é adquirido no aprendizado que ocorre por meio das interações diversificadas e conflituosas. Por vezes, o descontrole emocional é resultante de algo estabelecido na infância e adolescência, chegando a concluir-se na fase adulta. Seguindo por esse conceito é válido refletir: será que um colaborador remanescente de uma Educação Domiciliar terá inteligência emocional e habilidades suficientes para lidar com situações conflituosas, tanto quanto um colaborador que já tenha experiência com a diversidade?

Por fim, não temos respostas a nenhuma destas questões e tampouco podemos fazer uma afirmação concreta que resolva todos os questionamentos acima, uma vez que, todos os projetos de lei que tratam do ensino domiciliar permanecem em tramitação na Câmara e no Senado, sem previsão para sua homologação pelo MEC. Além disso, os casos em que esta forma de educação vem ocorrendo, não estão catalogados e tampouco permitem inferir sobre seus resultados.

Todavia, sobre os mesmos apontamentos consolidados neste artigo, é preciso deixar como reflexão a seguinte questão: este modelo de ensino é realmente ruim, ou é o Brasil que não está em um momento certo para aderir a mais esta demanda?

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Édson Prado. **Educação Domiciliar: encontrando o Direito**. DOSSIÊ: Homeschooling e o direito à educação, Maio/Ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v28n2/0103-7307-pp-28-2-0172.pdf>. Acesso em: 11maio, 2018.



ANED. **Associação Nacional de Educação Domiciliar**. Disponível em: <http://www.educacao-domiciliar.com/tag/aned/>. Acesso: 16/10/ 2017.

BARBOSA, L. **Ensino em casa no Brasil**: reflexões a partir das experiências canadenses. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/posters/0089.pdf>>. Acesso em: 11 maio, 2018.

BOUNDENS, Emile. **Ensino em casa no Brasil**. Estudo, Brasília, jan. 2002. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-epesquisa/publicacoes/estnottec/pdf/200417.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2017.

BRASIL (1998). Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, temas transversais: Ética, pluralidade cultural. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, DF: MEC.

\_\_\_\_\_; Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei N.º 3.179, de 2012**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/966283.pdf>. Acesso: 15/10/ 2017.

\_\_\_\_\_; **Código Penal. Decreto Lei nº 2.848 de 07 de dezembro de 1940**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10607450/artigo-246-do-decreto-lei-n-2848-de-07-de-dezembro-de-1940>. Acesso: 17/10/ 2017.

\_\_\_\_\_; **Constituição da República Federativa do Brasil**. 5 de outubro de 1988. Atualizada até a EC n. 96/2017. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso: 15/10/ 2017.

\_\_\_\_\_; Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf). Acesso: 15/10/ 2017.

\_\_\_\_\_; Ministério da Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso: 15/10/ 2017.

\_\_\_\_\_; Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: introdução, Vol. 1, Brasília. 1998a

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_; Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLASS, G. V. Meta- Analysis at 25. **College of Education**. Arizona State University, 2000.

MASSON, Cleber. **Direito Penal Esquematizado**, Parte Especial, Vol. 3, Ed. Método, São Paulo, 2015, p. 437.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOREIRA, Alexandre Magno Fernandes. **O direito à Educação Domiciliar**. Brasília: Ed. Monergismo, 2017.

NHERI. **National Home Education Research Institute**. Disponível em: <https://www.nheri.org/>. Acesso: 13 de out, 2017.

O GLOBO. Página o globo. **Brasil é o penúltimo em ranking internacional de investimento por aluno**, 09 de set de 2014. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-o-penultimo-em-ranking-internacional-de-investimento-por-aluno-13873118>. Acesso em: 15/04/2018.

RIVERO, Lisa. **The Homeschooling Option: how to decide when It's right for your family**. New York. Ed. Palgrave Macmillan US, 2008.

SIFUENTES, Mônica. **Direito Fundamental à Educação: A aplicabilidade dos Dispositivos Constitucionais**. Porto Alegre: Nuria Fabris, 2009.

VIEIRA, André de Holanda Padilha. **ESCOLA? NÃO, OBRIGADO: Um retrato da homeschooling no Brasil**. Monografia de graduação submetida ao curso de Ciências Sociais, habilitação Sociologia da Universidade de Brasília. 2012. Disponível em: <<http://bdm.unb.br/handle/10483/3946?mode=simple>>. Acesso em: 22 set. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

## EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**Juliana Maria Queizi<sup>1</sup>**  
juqueizi@hotmail.com

**RESUMO:** O objetivo desta pesquisa foi realizar uma análise crítica de alguns pilares que delimitam a EJA (Educação de Jovens e Adultos) destacando o ponto da formação do educador, que necessita de uma especificidade para atingir os níveis mais altos de aprendizagem deste tipo de discentes, destacando a formação continuada do mesmo. Como metodologia foi realizada uma análise bibliográfica, ressaltando algumas significações da educação, e assim como a formação do educador presente nos ensinamentos de um público diferenciado pela sua trajetória de vida. Enaltecendo o conhecimento deste docente para as causas sociais que movem a educação e a importância deste aluno em ter o conhecimento para a vida e não somente seu letramento. Concluindo que o educador não pode parar de buscar novos conhecimentos e metodologias ao elaborar suas aulas com propósito de que realmente seu aluno terá os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de sua própria opinião as questões relativas ao mundo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; formação; Jovens e Adultos.

**ABSTRACT:** The objective of this research was to perform a critical analysis of some pillars demarcating the EJA (Youth and Adults) highlighting the state of teacher education, which needs a specificity to achieve the highest levels of learning of such students, highlighting the continuing education of it. Methodology as a bibliographical analysis was performed, highlighting some meanings of education, and as well as the formation of this educator in the teachings of a different audience for his life story. Praising the knowledge of teaching to the social causes that drive education and the importance of this student to have the knowledge to life and not only their literacy. Concluding that the teacher can not stop seeking new knowledge and methodologies to prepare their lessons with purpose that really your student will have the knowledge to develop your own opinion matters relating to the world.

**KEYWORDS:** Education; formation; Youth and Adult.

### 1 | INTRODUÇÃO

(...) Sem bater fisicamente no educando o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem. A resistência do

1. Professora e coordenadora do curso Técnico em Administração na Etec Professor Luiz Pires Barbosa – 081, Cândido Mota, Centro Paula Souza. Orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Juliana Nazaré Alves.

professor, por exemplo, em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui um obstáculo à sua experiência de conhecimento (...) (FREIRE, 2011, p. 119).

Esta citação de Paulo Freire remete aos desafios do professor de Jovens e Adultos aos procedimentos pedagógicos utilizados em sala de aula para dar continuidade a uma aprendizagem que se faz distante já a algum tempo deste aluno.

A formação do docente para esta modalidade é diferenciada de uma formação para alunos na fase infantil e juvenil, onde estes ainda estão aprendendo a educação das palavras, e por conseqüência no futuro terão a base para um pensamento crítico. O aluno Jovem e Adulto já traz consigo esta base, mesmo pouco ou nada de alfabetização, o convívio e sociedade fazem com que ela já tenha distinção do que promove saciedade ou não, pois este tipo de aluno compõe a sociedade de forma ativa como trabalhadores, chefes familiares, ou até líderes de sua comunidade, tendo toda uma história que da significação de sua trajetória.

A partir deste ponto de partida é necessário solidificar a base do profissional que irá trazer a aprendizagem não tida anteriormente, mas agora por se tratar de alunos com uma extensa bagagem de conhecimentos há a preocupação da formação do professor ser preparada em prol a trazer não somente o conhecimento teórico, mas o conhecimento do mundo. Pois a sociedade vai esperar que este aluno que está voltando à sala de aula tenha o conhecimento do que acontece ao seu redor, até chegar no conhecimento de como se dá posição que sua sociedade, assim despertando sua consciência crítica dos fatos.

Desta forma a preocupação maior para a formação e métodos pedagógicos deste professor, pois ele terá de fazer com que este aluno crie seu pensamento, e não, absorva pensamento do professor.

## **2 | OBJETIVO**

O objetivo desta pesquisa foi realizar uma análise crítica de alguns pilares que delimitam a EJA (Educação de Jovens e Adultos) destacando o ponto da formação do educador, que necessita de uma especificidade para atingir os níveis mais altos de aprendizagem deste tipo de discentes, destacando a formação continuada do mesmo.

## **3 | METODOLOGIA**

A pesquisa foi embasada em uma revisão bibliográfica, ressaltando algumas significações da educação, e assim como a formação do educador presente nos ensinamentos de um público diferenciado pela sua trajetória de vida. Enaltecendo o conhecimento deste docente para as causas sociais que movem a educação e

a importância deste aluno em ter o conhecimento para a vida e não somente seu letramento.

#### 4 | APORTE TEÓRICO

A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses (PINTO, 1993).

Nesta reflexão o autor nos remete a significação do que algum tempo atrás a pedagogia colocava a educação em dois sentidos. A do ensino clássico para as fases infantil e juvenil, menosprezando as outras fases do indivíduo.

Em real sentido, de forma ampla a educação diz respeito a todo ciclo de vida de um indivíduo, para todas as suas fases, a partir desta colocação ter a consciência que existe o aprendizado constante é muito necessária a educação de jovens e adultos.

O homem tem a educação como parte de seu processo evolutivo, como parte de sua história concretizada pela própria educação adquirida para si e por consequência o saber adquirido pelo meio social onde está inserido, como um exemplo de educação fora das salas de aula. Em sua primitividade, os índios tinham seus hábitos e costumes, que eram passados por gerações, caso algum integrante desta comunidade fosse viver fora daquele âmbito, ele conseguiria sobreviver, pois ele já teria a sua fase de preparação fornecida por uma educação que traz consigo e reproduzirá os hábitos que foram adquiridos em seu povoado.

Além de a educação ser um processo, ela também se desenvolve como um fato social.

(...) Refere-se à sociedade como um todo. É determinada pelo interesse que move a comunidade a integrar todos os seus membros à forma social vigente (relações econômicas, instituições, usos, ciências, atividades, etc.). É o procedimento pelo qual a sociedade se reproduz a si mesma ao longo de sua duração temporal. (...) (PINTO, 1993, p. 30).

Assim como descreve (PINTO, 1993), a educação move-se de acordo com a necessidade imposta pela sociedade, o que ela necessita, ela desenvolve e faz de conhecimento da população ali inserida. Na conjunção de um fato social a educação também se promove na forma de fenômeno cultural, baseados em experiências, usos, crenças e valores, a não necessidade deste tipo de conhecimento esta gravado em algum livro, manuscrito ou outros gêneros de arquivos, constata que a educação provém de simples hábitos desenvolvidos num conjunto de atitudes diárias e antepassadas, no sentido da postergação destes saberes como base da convivência dos grupos sociais.

Neste contexto considera-se que a educação não fica esta guinada naquilo já existente, há uma continuidade nos saberes e aprendizados partidos da conjunção de todos em um ambiente de comunidade, ou da busca contínua do aperfeiçoamento

para o conhecimento. O homem se torna um ser inacabado, pois tanto a procura de novos conhecimentos como as experiências propiciadas pela convivência em sociedade, mesmo se caso houver reluta do indivíduo ao novo aprendizado, o conhecimento se dará de forma imperceptível, para sua auto sobrevivência o ser humano, ele tem adquirir novas formas de linguagem, comportamento, até chegando a suas crenças e valores à necessidade do convívio social.

Verifica-se assim que a sociedade desempenha um papel de mediação entre os homens no processo de criação e transmissão da cultura, no qual consiste a educação. (PINTO, 1993).

Em loco com este pensamento reafirma-se a importância que o indivíduo tem para a sociedade e *vice e versa*, o homem se torna educado como resultado de sua inserção na sociedade, mas também o homem para sua própria sobrevivência e auto-eficácia desenvolve seus próprios saberes que modificará a sociedade, gerando um a autogeração de cultura, que se será transmita aos seus próximos integrantes.

Em criação destes novos conhecimentos, aparece o mediador destas partes, o educador, que impulsiona o indivíduo para este novo conhecimento. Tornando-se o educador e o educando. A sociedade coloca-se na forma de mantenedora da continuidade desta educação, fornecendo os meios e as diretrizes a serem seguidas, enquanto isso o educador faz o impulsionar da criação intelectual deste indivíduo em constante mutação que provém deste aprendizado contínuo.

#### **4.1 Educação para o público Infantil e de Jovens e Adultos**

Mesmo o indivíduo inserido em uma sociedade, onde esta oferece uma rede de educação ao seu acesso, por muitas vezes o alcance desta educação torna-se quase que inalcançável por meras condições de subsistência, ela está ali em sua total disponibilidade, mas por uma gama de motivos este indivíduo esta fora deste ambiente escolar.

A sociedade propõe e insiste que todas as crianças estejam presentes nestes espaços onde pedagogicamente haverá educadores, materiais didáticos, espaço físico adequado para um aprendizado que se iniciará ali, e não haverá mais fim. Mas isto se torna uma imagem simbólica que nossas consciências de algo planejável e aplicável a todos. A realidade se torna totalmente distorcida, é de saber de todos, que não existe uma totalidade destas crianças na rede escolar, mas sim em sua grande parte, mas o fator mais cruel se coloca a partir da idade de que esta criança se torna apta minimamente ao trabalho, por necessidade ou qualquer outro motivo esta criança se encontrará fora da escola, e todo aquele projeto definido pela sociedade para realizar durante longos anos desta criança em período escolar se escapa do controle. Onde ensinamentos primordiais seriam colocados aos aprendizados, não serão mais vistos e nem imaginado por esta criança.

E a este adulto que não teve os aprendizados em âmbito escolar, ele deixa de aprender? Como dissemos anteriormente o indivíduo, em qualquer de suas fases



ele esta construindo seu conhecimento, o aprendizado nunca acaba. Quando fora da escola, esta pessoa desenvolverá habilidades e conhecimentos suficientes para sobrevivência e conforto.

Por sua capacidade de trabalhar, o homem modifica a si mesmo (faz a si mesmo homem), cria objetos artificiais e estabelece relações com seus semelhantes em um plano historicamente (evolutivamente) novo: o plano social (...) (PINTO, 1993, p. 70).

Então o homem não para de evoluir por não ter alguns conhecimentos, ele apenas se adapta para conseguir viver neste meio. E cabe ao restante da sociedade e principalmente as escolas trazerem este indivíduo distante da escola, e lhe fazer ter interesse e vontade para a continuidade ou mesmo o início deste aprendizado, não qual fará com que tenha muito mais facilidade e expansão de seus conhecimentos.

#### 4.2 A Educação Popular para o Ensino de Jovens e Adultos

O educador tem que se propor a educação popular de modo a dar sustentação às bases que seu educando tem a sua vivência, seu cotidiano, onde ele está inserido nas periferias da cidade, trabalhadores urbanos, rurais. Isto faz com que o educador necessite ser do mesmo meio para conseguir atingir a real educação a estes educandos, não é possível considerar as exigências didáticas e críticas de um novo conhecimento, as simples prática vista na formação deste profissional. Assim dificilmente despertará o entusiasmo e a curiosidade deste aluno.

Dessa forma são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto à análise que eles façam de sua realidade concreta. E, ao fazê-lo, devem ir com a indispensável ajuda do educador, superando o seu saber anterior, de pura experiência feita, por um saber mais crítico, menos ingênuo (GADOTTI & ROMÃO, 2005, p. 16).

Como citado por (GADOTTI & ROMÃO, 2005), tão importante à educação proposta a esta população que se faz distante das salas de aula, mas imprescindível se faz a base sólida onde estes saberes se basearão a ligação direta com o meio social onde este educando participa faz a mediação direta com seu cognitivo, a realidade do seu dia-a-dia de uma forma desmitificada e compreendida pelos conhecimentos expostos na forma de novos conhecimentos.

Assim podemos definir o ensinar segundo (FREIRE, 2011, p. 24):

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2011, p. 24).

É possível perceber uma nova realidade a este educando que por algum fator ficou fora dos ambientes escolares, e com ajuda do educador que lhe propõe novos saberes, conseguirá não somente os saberes educativos, mas também uma visão crítica, um saber mais apurado e menos singelo, com capacidade da compreensão dos conteúdos de um mundo modernizado.

O ponto de partida coloca-se na posição do educador inicie suas metodologias

voltadas às palavras, a o processo cognitivo que seus alunos tiveram em seu meio social, ocupando o lugar de um facilitador dos saberes científicos, e não como um mero locutor de saberes previamente moldados.

Mas a preocupação maior deste profissional da educação faz síntese ao que chamamos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que são indivíduos que lutam diariamente com as dificuldades encontradas no analfabetismo ou mesmo a falta de uma qualificação profissional, que os deixam fora de alguns fatores que poderíamos chamar de segurança ou simplesmente subsídios para uma vida satisfatória, como; moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, dentre outros.

#### **4.3 Estudo Referenciado a Educação de Jovens e Adultos**

O homem quando em sua fase adulta se torna o ser altamente produtivo ele constrói, modifica, cria para a sociedade, e com isso cria imensas possibilidades para sua transformação. E nesta fase o homem define e compreende o seu próprio significado, buscando o que realmente solidifica sua vida.

A participação cada vez mais ativa das massas – incluindo grande número de analfabetos –, no processo político de uma sociedade, expande a consciência do trabalhador e lhe ensina por que e como – ainda que analfabeto – deve caber a ele uma participação mais ativa na vontade geral. (Pinto, 1993, p. 80).

Neste sentido observa-se a participação ativa dentro da sociedade seja ele analfabeto ou semianalfabeto, este indivíduo quase não tem obstáculos para desenvolver suas atividades, e ser um participante ativo da sociedade, chegando aos mais altos níveis de importância para este grupo, como até líderes de movimentos sociais. E partir disto a sociedade se contrapõe a esta situação destas pessoas, e vê com uma enorme necessidade destes adultos, por que até mesmo já fazem o papel de educadores, mas ainda não em forma demasiadamente alfabetizada. Não deixando de espaçar a fase biológica deste adulto como a reprodução da espécie, considerando assim que se o adulto estará alfabetizado e dará continuidade destes saberes aos seus filhos, caso contrário o adulto não compreende a real necessidade de se educar, também não fará despertar em seu filho o mesmo desejo.

Com essa consciência de perpetuação da educação escolarizada, a sociedade não pode somente concentrar seus esforços na educação infantil, por ser mais ágil, barata e cômoda. O contra-ataque ao analfabetismo se faz em conjunto, tanto para educação infantil como a de Jovens e Adultos, em discordância a isso, não se valerá de esforços em vão, sempre haverá algum indivíduo desprovido de educação.

Ao iniciar o trabalho de alfabetização com este Jovem e Adulto, inclina-se para um olhar crítico ao que ele ignora, o que ele não quer compreender. Quando colocado em aprendizagem o adulto se depara com conhecimentos que o fazem conhecer causas significativas de seu cotidiano, como por exemplo: as causas de sua condição de atraso cultural e de pobreza (Pinto, 1993, p. 84). Com o violação de algo anteriormente desconhecido, o adulto se torna sua ser crítico e de própria

opinião aos acontecimentos em sua sociedade.

O educador tem a missão de fazer esta ponte do aluno com estes conhecimentos externos, apresentando o caminho que fará para estas novas descobertas, assim tomando cuidado para que não seja um mero transmissor mecânico dos saberes e de sua própria opinião. O aluno fará suas descobertas e criará sua própria reflexão.

E na posição de levar o novo para este indivíduo que busca algo novo, mas ainda tem receio de como e quando irá aprender, o educador tem o dever de criar uma metodologia diferente para estes alunos, seria um pensamento errôneo tratá-los com os mesmos instrumentos que o da educação infantil, o meio facilitador a este aprendizado se baseia na própria origem deste aluno, como se comporta o grupo social que esta inserido, quais são suas palavras de uso cotidiano, o que fará despertar o conhecimento dos acontecimentos realísticos de sua sociedade ou mesmo de sua nação. Assim o educando estará buscando a autenticidade deste aluno o que compõe suas relações sociais, suas crenças, valores, gírias. Desta forma o educando se sentirá entusiasmado e confortável para estas novas descobertas.

#### 4.4 A Formação do Educador

A formação do educador para o público Jovem e Adulto condiz em certas singularidades já proposta anteriormente neste texto, mas verdadeiramente a razão que o move a esta profissão não se limita à aquele pedagogo formado pela universidade, ou aquele formado em diversas áreas como letras, biologia, física, matemática, etc., e sim traz a tona os diversos profissionais denominados como docentes mas não preparados, não qualificados o suficientemente para compreender este público tão exigente dos saberes docentes e que necessitam de uma prática pedagógica específica.

Mas a singularidade deste educador do Jovem e Adulto se baseia pilares externos, e não somente conhecimentos adquiridos em embasamento teórico em titulações e a busca por novas bases teóricas, estes pilares são moldados pela cultura, pelo meio social que estiver inserido seu aluno. A disposição dos conhecimentos se for apenas baseadas em teorias fundamentadas em um espaço de tempo diferente ao que o aluno se situa, este educador apenas retransmite o que esta nos livros, não se caracterizando como um verdadeiro aprendizado.

(...) Sabe que não haverá verdadeira função do professor senão mediante a intensificação das influências sociais e a compreensão cada vez mais clara que o educador tenha de que sua atividade é eminentemente social, influi sobre os acontecimentos em curso no seu meio e só pode ser valiosa se ele admite ser conscientemente participante desses acontecimentos. (PINTO, 1993, p. 108)

Analisando o texto de Álvaro Vieira Pinto, abre a lacuna para o pensamento, como haverá então a formação ideal para o docente do ensino de Jovens e Adultos? A formação deste educador terá de ser fundamentada na própria sociedade, baseando-se que estes alunos estão à disposição da mesma. O educador tem seu

lugar na sociedade, e com isto traz uma bagagem de idéias e reflexões do mundo e juntamente as estas idéias, traz o que detém da educação, dos fatos ocorrentes de forma crítica e ampla dos fatos que aconteceram e acontecem com o mundo até o presente momento, então se faz destes conhecimentos para configurar seus saberes e sua formação.

(...) Por isso, em cada etapa do desenvolvimento social, o conteúdo e a formação da educação que a sociedade dá a seus membros vão mudando de acordo com os interesses gerais de tal momento. (Pinto, 1993, p. 110)

Caracterizamos a necessidade deste educador se auto-reciclar, a partir dos movimentos expostos ao desenvolvimento da sociedade, como ela evolui, se modifica, se inclina a certa tendência, este docente terá de acompanhá-la, e esta será sua vertente do quesito de sua formação.

É evidente da importância voltada para o quesito da reestruturação da formação do professor para jovens e adultos, onde a base de sua formação já não é o bastante para atender este público que precisa de uma real significação do motivo a este novo aprendizado, que por algum motivo fez com que se desligasse de seu aprendizado, retorne a este e consiga entender a importância deste novo conhecimento.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a formação do docente para Jovens e Adultos tem como base o conhecimento adquirido pela pesquisa baseada na sociedade deste aluno, como ele promove relações com os demais membros deste grupo social, as práticas condizentes aos seus afazeres diários, para logo conseguir a assimilação do mesmo com o conteúdo apresentado. Mas não deixando a formação ser estabilizada em sua graduação, como base absoluta dos seus saberes críticos, pois estes têm de serem constantemente atualizados pela mudança evolutiva da sociedade. Além de incrementar seus conhecimentos e atualizá-los, esforçar-se por praticar métodos mais adequados em seu ensino (PINTO, 1993, p. 113), então a melhor prática docente seria a formação continuada às transformações da sociedade e conjunto com a dedicação para suas melhores práticas pedagógicas solidificada com seu conhecimento sobre os temas abordados em sala. E a própria sociedade preocupada com a formação deste docente, dando-lhe subsídio a esta formação particular dos Jovens e Adultos, propondo um plano real de educação partindo da educação infantil até os adultos.

## REFERÊNCIAS

BELEZIA C. E.; MATHIEU, E. O. **Formação Pedagógica de Jovens e Adultos: (RE)Construindo a Prática Pedagógica.** São Paulo: Centro Paula Souza, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra Ltda, 2011.

GADOTTI, M.; ROMÃO E. José. **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta.** São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, V. Álvaro. **Sete Lições Sobre Educação de Adultos.** São Paulo: Cortez, 1993.

## EMPREENDEDORISMO INTERDISCIPLINAR: DA ACADEMIA AO MUNDO PROJETOS DE ENSINO E EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

**Gilson Luiz Rodrigues Souza**

historictour@yahoo.com.br

Doutorando em Educação Universidade de Uberaba, bolsista CAPES  
São Gotardo/MG

**Tiago Mendes de Oliveira**

tiagomendesdeoliveira@gmail.com

Universidade Federal de Viçosa *Campus* Rio Paranaíba – Diretoria de Extensão e Cultura  
São Gotardo/MG

**RESUMO:** O trabalho se constitui de um relato de experiência sobre a realização de projetos de ensino e extensão na educação superior, visando apresentar as atividades desenvolvidas na Universidade Federal de Viçosa *Campus* Rio Paranaíba, no arcabouço do Projeto “Empreendedorismo Interdisciplinar: Da Academia ao Mundo”. O principal referencial teórico foi a Política Nacional de Extensão que preconiza que as atividades de extensão devem ser relacionadas com as de ensino e pesquisa, dialogar com as comunidades, colaborar na formação do estudante de maneira interdisciplinar e provocar transformações sociais. Dentre os resultados obtidos foram realizados trinta eventos, entre práticas simuladas, visitas técnicas e doação de recursos para um hospital de câncer.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Integral.

Mercado de Trabalho. Relato de Experiência.

**ABSTRACT:** The work consists of an experience report about the realization of teaching and extension projects in higher education, aiming to present the activities developed at the Federal University of Viçosa *Campus* Rio Paranaíba, within the framework of the Project “Interdisciplinary Entrepreneurship: From the Academy to the World”. The main theoretic reference was the National Extension Policy that advocates that extension activities should be related to those of teaching and research, dialogue with communities, collaborate in the formation of the student in an interdisciplinary way and provoke social transformations. Among the results obtained were thirty events, between simulated practices, technical visits and donation of resources to a cancer hospital.

**KEYWORDS:** Integral Education. Job Market. Experience Report.

### INTRODUÇÃO

As instituições de ensino superior (IES) são, ou deveriam ser, espaços privilegiados para a formação integral do ser humano, não apenas para o mercado de trabalho, mas também para uma vida pessoal e coletiva que se manifeste de forma produtiva. São



ambientes, geralmente, diversificados, tanto na capacitação e responsabilidade legal, quanto pela estrutura apresentada, para atender acadêmicos que buscam a construção cognitiva e o sucesso intelectual, social e econômico. Estas premissas norteadoras devem sobrepujar as categorias administrativas e orientar a atuação das IES federais, estaduais, municipais, militares, fundacionais e privadas (em sentido estrito).

Quando as portas se abrem ao público envolvido, independente do contorno do seu processo seletivo, tem por premissa básica formar ali um ser capaz de se transformar e, ao mesmo tempo, se tornar um elemento transformador e agregador. O estudante, neste viés, empreendedor, deve se descobrir como facilitador no mercado produtivo, deixando de lado as apreensões que a realidade apresenta, a fim de se constituir em componente essencial a se lançar no mercado e, como diferencial, assumir responsabilidades éticas e ambientais.

Neste norte, foi desenvolvido o Projeto de Ensino e Extensão “Empreendedorismo Interdisciplinar: da Academia ao Mundo”, no período entre 01 de agosto de 2014 e 31 de julho de 2016, sob coordenação do professor substituto Gilson Luiz Rodrigues Souza e com coordenação adjunta do técnico Tiago Mendes de Oliveira, ambos lotados na Universidade Federal de Viçosa *Campus* Rio Paranaíba – UFV/CRP e registrado sob o nº PRJ-119/2015 (UFV, 2019).

O presente trabalho visa apresentar os resultados obtidos pelo projeto supracitado, que surgiu da necessidade de aproximar os estudantes do *Campus* da realidade social e profissional, contribuindo para a formação de uma pessoa ética e responsável, tendo por guião os seguintes objetivos:

- Aproximar os estudantes do mercado de trabalho.
- Desenvolver competências de empreendedorismo e trabalho em equipes ou times.
- Amplificar a formação dos estudantes.
- Estimular comportamentos positivos, em especial, éticos e solidários.
- Colaborar no crescimento pessoal e profissional dos estudantes, motivando-os a desenvolverem projetos eticamente responsáveis e tecnicamente viáveis.
- Quanto à comunidade, contribuir para a melhoria da qualidade de vida, assim como, propiciar momentos de interação cultural e educativa.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Constituição da República (BRASIL, 1988), em seu artigo 207, preconiza que as universidades obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. E o § 2º, do Art. 213, com redação dada pela Emenda Constitucional Nº 85/2015, determina que “as atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e

fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público”.

Portanto, a lei máxima do País prescreve que todas as universidades deverão desenvolver atividades extensionistas, entretanto, não estabelece de forma clara as fontes dos recursos para tal. Cria-se, portanto, uma realidade bastante complexa, pois frequentemente os projetos e programas de extensão são mantidos somente pelo envolvimento de servidores e discentes, com pouco ou nenhum apoio do poder público.

Visando padronizar e fomentar as atividades de extensão nas IES públicas foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX, instituição responsável pela chancela da Política Nacional de Extensão, que define esta área como “processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade”, também estabelece cinco diretrizes básicas para a extensão (FORPROEX, 2012, p. 15-20):

- Interação Dialógica – superação de discursos hegemônicos e desenvolvimento de relações marcadas pelo diálogo e troca de saberes, com movimentos, setores e organizações sociais.
- Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade – interação de modelos, conceitos e metodologias oriundos de várias disciplinas e áreas do conhecimento, assim como pela construção de alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais.
- Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão – as ações de extensão adquirem maior efetividade se vinculadas ao processo acadêmico, de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa).
- Impacto na Formação do Estudante – enriquecimento da experiência discente em termos teóricos, metodológicos, éticos e solidários, ampliação do universo de referência e contato direto com as grandes questões contemporâneas.
- Impacto e Transformação Social – inter-relação da Universidade com os outros setores da sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, propiciadora do desenvolvimento social e essencialmente política.

Esta concepção coaduna com Paulo Freire, cujo livro “Comunicação ou Extensão?” (2013), inspirou todo o trabalho. Nesta obra, o autor retoma sua perspectiva dialógica e defende que conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos, e é na qualidade de sujeitos que o ser humano pode aprender. Assim, a extensão se mostra como meio fomentador para a interação social e aprendizagem mútua: todos os envolvidos saem transformados.

## METODOLOGIA

O projeto contou com alguns eixos de atuação. Mas, iniciou com a apresentação aos estudantes das propostas interdisciplinares, as quais contou com o pronto envolvimento da maioria. O passo seguinte, foi criar uma organização simulada, com toda a estrutura gestorial, inclusive com ata de fundação. Esta organização deveria arrecadar fundos para doação ao Hospital de Câncer de Barretos.

Ao longo dos vinte e quatro meses, foram realizadas diversas visitas técnicas e instrucionais a empresas e organizações culturais nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e no Distrito Federal, que visavam ampliar os conhecimentos dos estudantes.

No contexto das atividades de práticas simuladas e mostras, foram realizadas campanhas que arrecadaram fundos para as doações realizados ao hospital referido. Conforme se desenvolveu o projeto, a questão do empreendedorismo tornou-se primordial, uma vez que os estudantes, ao constituir uma organização simulada, foram instigados a pensarem seus próprios planos.

O projeto atuou em dois níveis e, portanto, com dois públicos envolvidos. Os discentes das diversas disciplinas participaram diretamente de visitas técnicas, organização de mostras acadêmicas, práticas simuladas e campanhas. Já a comunidade externa, participou dos eventos organizados, na qualidade de ouvinte, e fazendo e recebendo doações (de recursos financeiros e livros).

Por fim, se aprofundou a discussão envolvendo as relações sociais e de produção, com ênfase nos aspectos éticos e morais. Para fundamentar e, ao mesmo tempo, fomentar, o debate valeu-se de clássicos do pensamento social, em especial Comte, Durkheim, Marx e Weber.

## RESULTADOS

Ao longo de vinte e quatro meses, se desenvolveu diversas atividades, todas devidamente registradas no RAEX (UFV, 2019), sistema institucional destinado a este fim e disponível no link: <http://www.raex.ufv.br>. A relação completa pode ser consultada no Apêndice 01.

O projeto foi continuamente avaliado mediante seus resultados, como doações obtidas, envolvimento dos estudantes, número de pessoas da comunidade atingidas. Todos estes dados foram registrados em relatórios e planilhas.

Os estudantes foram avaliados ao longo do projeto, através da participação nas atividades, elaboração de relatórios, compromisso e envolvimento. A coordenação avaliou os resultados de todos os envolvidos, através de planilhas de controle.

Foram desenvolvidas trinta atividades, todas devidamente registradas na Instituição, entre práticas simuladas, visitas técnicas e instrucionais, mostras, dentre outras. Foram também realizadas campanhas vinculadas às práticas simuladas e

doações que não permitem registrado institucional.

Os recursos arrecadados foram doados, em duas oportunidades, ao Hospital de Câncer de Barretos, através de uma comissão composta pelo professor coordenador e discentes. Estas doações foram registradas pelo Jornal O Popular (2015), de Viçosa/MG, cidade onde localiza o *campus* sede da UFV, e pela Revista HCB (2015; 2016), de Barretos/SP.

Os livros arrecadados foram trocados por doações, durante as mostras realizadas, e o recurso arrecadado incorporado ao montante doado, conforme parágrafo supra.



Imagem 01 – Mostra Acadêmica, dia 25 de novembro de 2014. Fonte: Coordenação do Projeto.

A Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2012) foi cumprida, sobretudo em suas diretrizes básicas. Primeiramente, a *interação dialógica* ocorreu através do envolvimento sinérgico com diversas empresas e organizações dos estados de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, assim como do Distrito Federal, através das visitas e doações. Também, entrelaçou a comunidade, não só acadêmica, permitindo maior visibilidade ao público externo, que nem sempre possui acesso ao *Campus*, inclusive, com a participação de estudantes de outras IES.

O segundo eixo, *interdisciplinaridade e interprofissionalidade*, fica patente pelo envolvimento de disciplinas de Ciências Humanas e Gerenciais, de doze cursos da UFV *Campus* Rio Paranaíba e de quatro cursos do Centro de Ensino Superior de São Gotardo – CESH, cuja lista completa pode ser consultada no Apêndice 02.

A diretriz que preconiza a *indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão* também foi trabalhada, através do envolvimento das atividades extensionistas em sala de aula, que compuseram as atividades avaliativas e permitiram aos estudantes



o reconhecimento de seu esforço, sempre relacionando com as ementas e as diretrizes curriculares dos cursos. Ademais, todo o trabalho foi acompanhado de pesquisas quantitativas e qualitativas que geraram publicações, algumas ainda em processo editorial. Assim, o estudante pode vivenciar os três aspectos: formação curricular, relação com a comunidade e geração de conhecimentos.

Com relação ao *impacto na formação do estudante*, merecem destaque os conhecimentos aprofundados, tornando os conteúdos das ementas mais tangíveis, assim como aspectos atitudinais, como solidariedade, visão empreendedora e trabalho coletivo.

Por fim, o *impacto e transformação social* se traduz na própria formação integradora dos estudantes. Todavia, as ações que envolveram o Hospital de Câncer de Barretos sensibilizaram toda a comunidade escolar, não só pelo teor social e pela comoção ética, mas também pela possibilidade de humanização, fundamental em uma sociedade que nem sempre permite ao ser humano ações reflexivas e dialógicas.



Imagem 02 – Comissão em visita ao Hospital de Câncer, momento no qual foi entregue a doação, dia 15 de dezembro de 2014. Fonte: HCB (cedida à Coordenação do Projeto)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização de atividades extensionistas colabora para a formação integral dos estudantes, despertando-os para a consciência ambiental, social, ética e cultural. Cientes disto, foi realizado o Projeto de Ensino e Extensão: “Empreendedorismo Interdisciplinar: da Academia ao Mundo”, no período entre 01 de agosto de 2014 e 31 de julho de 2016, na Universidade Federal de Viçosa *Campus* Rio Paranaíba.

O projeto contou com práticas simuladas, mostras, visitas técnicas, campanhas dentre outros, visando ampliar o conhecimento dos envolvidos. Os recursos arrecadados foram doados ao Hospital de Câncer de Barretos.

Por sua essência democrática e por envolver milhares de discentes, o projeto foi sofrendo alterações e readequações ao longo de seu desenvolvimento, sobretudo através das aprendizagens mútuas, fruto das relações sociais da discência e da docência.

De forma geral, o projeto encontrou aceitação e participação irrestrita dos discentes. A comunidade externa e as organizações visitadas retornaram um *feedback* bastante positivo. A Universidade ofereceu algum apoio, como transporte para os estudantes. Entretanto, um grupo bastante reduzido, estimado na razão de um para mil, de discentes, técnicos, docentes e gestores da IES não compreendeu a abrangência da atividade e agiu de forma depreciativa. Apesar disto, os resultados positivos, se sobrepujam e reforçam a crença na extensão e na aproximação entre as academias e o mundo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 de abril de 2019.

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2019.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HCB – Hospital de Câncer de Barretos. Doações. **Revista HCB**, ano VIII, Nº 46, janeiro/fevereiro de 2015. Disponível em: <https://www.hcancerbarretos.com.br/45-institucional/nossos-projetos/revista/1168-todas-as-edicoes-da-revista-do-hospital-de-cancer-de-barretos>. Acesso em: 15 de abril de 2019.

HCB – Hospital de Câncer de Barretos. Doações. **Revista HCB**, ano IX, Nº 52, janeiro/fevereiro de 2016. Disponível em: <https://www.hcancerbarretos.com.br/45-institucional/nossos-projetos/revista/1168-todas-as-edicoes-da-revista-do-hospital-de-cancer-de-barretos>. Acesso em: 15 de abril de 2019.

POPULAR, O. Alunos do Campus UFV Rio Paranaíba fazem doação ao Hospital de Câncer de Barretos. **Jornal O Popular**, Ano X, Nº 261, 09 de abril de 2015.

UFV – Universidade Federal de Viçosa. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. **RAEX – Registro de Atividades de Extensão**. Disponível em: <http://www.raex.ufv.br>. Acesso em 15 de abril de 2019.



## APÊNDICE 01

<b>Projeto de Ensino e Extensão</b> <b>“Empreendedorismo Interdisciplinar: da Academia ao Mundo”</b> <b>Atividades Desenvolvidas</b>		
<b>Registro</b>	<b>Título</b>	<b>Período</b>
EVE-1427/2016	Ciclo de Debates Clássicos das Ciências Sociais	20/06 a 04/07/2016
EVE-1425/2016	Visita Técnica e Instrucional ao Mercado Central de Belo Horizonte e ao Metropolitan Shopping de Betim/MG	15/04/2016
EVE-1531/2016	Visita Cultural a Petrópolis e ao Rio de Janeiro - Museu Imperial, Museu da Cervejaria Bohemia, Museu Casa de Santos Dumont, Museu de Cera de Petrópolis, Palácio de Cristal e Museu do Amanhã	24 a 27/03/2016
EVE-1426/2016	Visita Técnica e Instrucional à Fábrica da Garoto, ao Projeto Tamar e à Estação Portuária em Vitória/ES	05 a 09/02/2016
EVE-054/2016	Visita Guiada ao Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado Federal)	24 a 26/01/2016
EVE-049/2016	Visita Técnica e Instrucional ao Viveiro do Senado Federal	24 a 26/01/2016
EVE-043/2016	II Viagem e Visita Instrucional ao Hospital de Câncer de Barretos	15 a 16/12/2015
EVE-1923/2015	Visita Técnica e Instrucional à Fazenda Boa Vista, Município de Pratinha/MG e Palestra Extensão Rural na Agricultura Familiar	10/12/2015
EVE-1804/2015	II Mostra de História e Antropologia da Alimentação: Saberes Acadêmicos e Tradicionais	30/11/2015
EVE-1719/2015	Visita Instrucional ao Assentamento Rural Chico Mendes II e aos Circuitos Histórico e Ambiental de Porto Seguro/BA	29/10 a 03/11/2015
EVE-1718/2015	Debate Relações Étnicorraciais na Contemporaneidade	16/10/2015
EVE-1500/2015	Visita Técnica ao Mercado Municipal de Belo Horizonte e ao Metropolitan Shopping Betim	30/09/2015
EVE-1499/2015	II Prática Simulada em Comportamento Organizacional e Empreendedorismo	03/08 a 15/12/2015
EVE-1498/2015	Prática Simulada em Sociologia Geral e Antropologia de Alimentos	03/08 a 15/12/2015
EVE-1103/2015	I Mostra de História e Antropologia da Alimentação: Saberes Acadêmicos e Tradicionais	29/07/2015
EVE-1102/2015	Dia de Campo na Festa Nacional da Cenoura - FENACEN e na Feira de Agronegócios do Alto Paranaíba - FENACAMPO	22 a 26/06/2015
EVE-570/2015	Ciclo de Visitas Instrucionais à Biblioteca da Universidade Federal de Viçosa Campus Rio Paranaíba - UFV/CRP	02 a 28/02/2015
EVE-567/2015	Visita Instrucional à Fazenda Bonanza	25 a 26/01/2015
EVE-573/2015	Visita Instrucional ao Circuito Varejista de Hortifruti do Município de Rio Paranaíba	22 a 24/01/2015
EVE-1662/2014	Viagem e Visita Técnica ao Hospital de Câncer de Barretos	14 a 15/12/2014
EVE-1467/2014	Mostra Acadêmica Comportamento Organizacional e Empreendedorismo	25/11/2014
EVE-1518/2014	Circuito Extensão Rural	10 a 27/11/2014
EVE-1665/2014	Visita Técnica à COOPATOS - Cooperativa Mista Agropecuária de Patos de Minas Ltda.	10/11/2014

EVE-1663/2014	Visita Técnica à REALTEC Sistemas	04/11/2014
EVE-1664/2014	Visita Técnica à RIOLAC Indústria e Comércio de Laticínios Ltda.	25/10/2014
EVE-1520/2014	Campanha de Doação de Livros “Doe Informação, Doe Conhecimento, Doe Livros”	16/10 a 25/11/2014
EVE-1667/2014	Visita Técnica à Itambé Alimentos S/A	13/10/2014
EVE-1383/2014	Visita Técnica à Fazenda Palmeiras	11/10/2014
EVE-1666/2014	Visita Técnica aos Laticínios Tirolez Ltda.	10/10/2014
EVE-1458/2015	Prática Simulada em Comportamento Organizacional e Empreendedorismo	01/08 a 20/12/2014

Fonte: Elaboração dos autores, a partir de dados disponíveis em UFV (2019).

## APÊNDICE 02

<b>Projeto de Ensino e Extensão</b> <b>“Empreendedorismo Interdisciplinar: da Academia ao Mundo”</b> <b>Cursos e Disciplinas Envolvidos</b>		
<b>Instituição</b>	<b>Cursos</b>	<b>Disciplinas</b>
UFV/CRP	Administração (integral e noturno), Agronomia, Ciência e Tecnologia de Alimentos, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Nutrição, Química e Sistemas de Informação (integral e noturno)	Antropologia da Alimentação, Comportamento Organizacional, Direito Agrário e Legislação de Terras, Extensão Rural, Metodologia Científica, Sociologia Geral e Sociologia Rural
CESG	Administração, Direito (matutino e noturno), Engenharia de Produção e Pedagogia	Antropologia e Educação, Antropologia e Sociologia do Direito, História da Administração, Ciências do Ambiente e Gestão Ambiental, Educação Ambiental, Estágio Supervisionado, Fundamentos e Metodologia de História, História do Direito Sociologia e Antropologia Jurídica

Fonte: Elaboração dos autores.

## ESTÉTICAS TECNOLÓGICAS, PERCEPÇÕES SENSÍVEIS E ARTE: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO

**Aliana França Camargo Costa**

Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-graduação em Educação  
Cuiabá – Mato Grosso

**Ana Lara Casagrande**

Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-graduação em Educação  
Cuiabá – Mato Grosso

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é discutir os novos modos de sentir a partir da estética contemporânea e sua influência no campo educacional, com relação ao papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, realizada junto à abordagem qualitativa. Os resultados indicam que as relações sociais na pós-modernidade são enviesadas pela reconfiguração da estética a partir da tecnologia, mas também pela arte, com interferência direta no modo como as pessoas se relacionam com o espaço e tempo. A identidade dos tempos atuais reside nas escolhas efetuadas sobre as premissas simbólicas adotadas, que podem ser influenciadas pelas novas tecnologias, e ancoradas pelas práticas culturais que advêm do uso delas. Assumir a responsabilidade pela escolha do rompimento com a lógica da precarização da educação é um caminho possível, para sentir em uma nova dimensão, ao mesmo tempo em que se busca

o acesso universalizado ao conhecimento em uma sociedade desigual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Estética. Arte. Pós-modernidade.

TECHNOLOGICAL AESTHETICS, SENSITIVE PERCEPTIONS AND ART: CHALLENGES FOR EDUCATION

**ABSTRACT:** The objective of this work is to discuss the new ways of feeling from contemporary aesthetics and their influence in the educational field, regarding the role of the teacher in the teaching-learning process. It is a bibliographical research, carried out together with the qualitative approach. The results indicate that social relations in postmodernity are skewed by the reconfiguration of aesthetics from technology, but also by art, with direct interference in the way people relate to space and time. The identity of the present times resides in the choices made on the adopted symbolic premises, which can be influenced by the new technologies, and anchored by the cultural practices that come from the use of them. Taking responsibility for choosing the break with the logic of precariousness of the education is a possible way to feel in a new dimension, while at the same time seeking universal access to knowledge in an unequal society.

**KEYWORDS:** Education. Aesthetic. Art. Postmodernity.

## 1 | INTRODUÇÃO

Neste trabalho<sup>1</sup> objetivamos discutir os novos modos de sentir a partir da estética contemporânea e sua influência no campo educacional, com relação ao processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, realizada junto à abordagem qualitativa (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

Para compreender as possibilidades da estética contemporânea, numa leitura entre arte e ciência, é salutar recorrer à etimologia da palavra. A palavra estética vem da filosofia grega *aisthesis*, e quer dizer, antes de tudo: sentir. A raiz grega *aisth*, faz referência a sentir “não com o coração ou com os sentimentos, mas com os sentidos, rede de percepções físicas”. Contudo, o significado de estética extrapola o campo de aplicação associado à arte, a qual provoca um despertar dos sentidos, a regeneração ou a retroalimentação da sensibilidade perceptiva. Estética, na concepção de Karl Marx, está para a educação dos sentidos, ou seja, “tornar os sentidos humanos cada vez mais sutis e humanos, mais humanamente humanos” (apud SANTAELLA, 2008, p.35).

Para a compreensão do que consideramos um novo tempo, sustentado por uma estética própria, que envolve novas formas de relacionamento entre as pessoas, logo, resvala no âmbito da educação formal, partimos do princípio de que a tecnologia, tão cara ao avanço de uma nação e agilidade na comunicação entre as pessoas, articulada à ideologia do individualismo e da meritocracia, próprios do sistema econômico capitalista, trouxe um novo significado aos relacionamentos interpessoais. Essas novas molduras de significados trazem outra compreensão para a relação entre tempo-espaço promovendo a sua disjunção, cuja utilização da tecnologia é o eixo promotor de novas estéticas de relacionar-se com o outro.

Como afirma Santaella (2008), hoje, os meios do nosso tempo estão nas tecnologias digitais e memórias eletrônicas que conduzem a novos territórios da sensorialidade e sensibilidade.

Na perspectiva da cultura digital e do século XXI, a estética do movimento instala o presente, o instável, o transitório, isso faz com que novas estratégias de análise na arte e da educação sejam repensadas.

A cultura digital reconfigura instâncias de participação e promove compartilhamentos, a partir da comunicação. Portanto, a internet torna-se “tecido de comunicação de nossas vidas” (CASTELLS, 2015). A maneira como as tecnologias e a cultura são entrelaçadas não se dá de maneira simples, mas formam sistemas complexos. Pierre Levy (1999) ajuda compreender um quesito essencial nessa relação entre tecnologia e cultura: a tecnologia não determinará nenhuma ação do

---

1. Apresentado no Seminário de Educação (SemiEdu), edição 2018, que ocorreu na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Cuiabá e publicado nos Anais do evento (p.586-595).

homem, mas a condicionará.

Nesse sentido, os praticantes culturais estão enredados em um campo cujo movimento e transformações estão marcadas pelas estéticas tecnológicas.

## 2 | OS CAMINHOS DE UM NOVO MODO DE SENTIR

Há muitos pesquisadores e artistas que realizam análises para entender o novo caminho que se criou com o uso da imagem técnica. Dedicado à esta tarefa, o pesquisador e artista brasileiro André Parente (2008), utiliza o trabalho da artista plástica Sônia Andrade para analisar as críticas feitas sobre a televisão. Assim como Sônia, outros artistas, a partir da década de 1960, como Hélio Oiticica, Lygia Clark e Lígia Pape, “vão fazer de suas obras um processo supra-sensorial de experimentação de um modo de vida, e não só de um conceito artístico”.(ibid., 2008, p.135).

Parente (2008) conduz a pensar como a estética da obra de Andrade provoca uma reflexão da realidade, e na contramão, como a realidade está inserida no processo estético da obra.

Sônia Andrade é uma artista que produz “vídeos experimentais e coloca o corpo no centro da ação, construída na relação direta (Sic) com a televisão como meio”<sup>2</sup>. Ela utiliza a televisão no sentido de compreender como as imagens apresentadas pela caixa mágica formam os modelos de representação e visões de mundo. Ao pensarmos que estamos em uma sociedade altamente imagética, essa contribuição vem no sentido de que novas maneiras de enxergar o mundo vão se instalando reiteradamente.

A obra da autora intitulada *Primeira série*, constituída de oito vídeos produzidos entre os anos de 1974 e 1977, consagra a artista que está o tempo todo questionando o universo da televisão. Parente (2008, p. 137) descreve um dos vídeos da artista:

Sônia está sentada comendo feijão com pão e guaraná, de costas para um televisor em que passa um seriado americano. [...] no curso de uma série de gestos corriqueiros e insignificantes – comer feijoada com pão e guaraná ao som da tevê, é como se a televisão fosse despertando no interior da personagem toda a miséria do mundo, e a situação se tornasse insuportável.

A imagem será capaz de dar-nos a percepção do tempo e quando elas chegam através das novas tecnologias, nasce, também, uma crise de representação: “O novo é o que escapa à representação, mas também o que significa a emergência da imaginação no mundo da razão” (PARENTE, 2008, p. 143); com o mundo em crise, as consequências convergem para a liberação dos modelos de verdade. Com essa crise de representação advinda desde a década de 1980 e a maneira como nos relacionamos com o outro de forma horizontalizada, impulsionado pelas tecnologias, faz com que o sentido da autoridade.

Desde as contribuições do físico Albert Einstein, em 1905, com a teoria da

---

2. Disponível em: <http://www.32bienal.org.br/pt/participants/o/2600>

relatividade, a humanidade constatou a quebra da estrutura de natureza linear, e tanto a arte quanto as ciências passam para a ordem não linear, da descontinuidade, da complexidade e do caos. Na perspectiva de se ter movimento relativo, automaticamente o tempo e o espaço se tornam também relativos.

Em outro campo, a discussão sobre a estética contemporânea vai pairar na interação entre três esferas: energia, informação e matéria. Configurando o espaço-entre: um lugar de sinergia, circularidade, repetição, complementariedade e simultaneidade. O “entre”, entidade que agora tem força energética, é sinônimo de interface, esse modelo operado por máquinas intermediárias e que trabalham entre vários processos de tempos e realidades.

Com a telemática, experimentamos um não-lugar – nem dentro, nem fora. A energia eletromagnética permite a criação: de imagens sem referente externo por meio da aplicação de códigos matemáticos; a hibridização da inteligência humana com a artificial; a ação à distância e o modo como enxergamos, reconhecemos e julgamos o que é real.

Então, não é somente o que nos é tangível, mas esses corpos sutis começam a fazer parte da “minha realidade” e isso faz com que muita coisa mude na esfera da relação entre o espaço e tempo.

Na figura 1 é possível observar a instalação de Olafur Eliasson – *Notion Motion* (2005). O artista quer demonstrar como as ondas eletromagnéticas criam uma imagem-espaço ou um espaço de imagem onde o corpo pode entrar. Esse espaço tem qualidades que variam entre o material e o imaterial.



Figura 1. Notion Motion (2005)

Fonte: Olafur Eliasson (1967, Copenhagen)

Pela imagem podemos refletir: existimos dentro de qual espaço nesta contemporaneidade? Para o artista-plástico James Turrell (2008), nós existimos dentro da Luz porque sempre há luz. E o que é Luz? Para Turrell (ibid.), Luz é tempo.

Dessa forma, ao reconhecer o intervalo, o espaço-entre, devemos pensar no signo de um novo entre [sinal (0) zero], que surge com a teoria da relatividade, ou seja,



isso é a própria noção de espaço-tempo. No pensamento da física clássica, Isaac Newton postulou que a organização do mundo em termos geográfico e cronológico se dava pelo movimento, trajetória e duração (ZANETIC, 1989); agora, a nova estética da realidade é reconhecida como vibração, oscilação e simultaneidade.

Os vínculos intensos entre arte e tecnologia demonstram como a imersão do sujeito nos mais diversos tipos de instrumentos tecnológicos altera os processos cognitivos de nosso tempo. É o que afirma o pesquisador Derrick de Kerckhove (2009), ao postular que as psicotecnologias fornecem condições para que possamos ampliar o poder de nossa mente.

Com as transmissões via satélite, os avanços da informática, as redes telemáticas, como a internet, passam a ser usados pelos artistas em obras que vão mostrar ao espectador como as relações espaços-temporais problematizam experiências na vida cotidiana. Vida esta povoada por muitos instrumentos tecnológicos como celulares, tablets e computadores.

A ênfase no tempo presente, no “aqui e agora”, reconfigura a percepção do espaço. E essa tensão entre o tempo real e o que desliza para o virtual, na temporalidade maquínica, vai tornando mais complexo e espesso nosso aqui e agora.

O sujeito pode trabalhar a sua pluripresença mediatizada, nesse sentido, Milton Santos (*apud* Santaella, 2008) afirmará que o território pode ser “formado por lugares contíguos e de lugares em rede”. É a noção de estarmos lá e cá ao mesmo tempo, desviando a nossa atenção, e retornando ao ponto em que nos encontrávamos, reconfigurando os espaços e suspendendo o tempo.

Os sistemas imersivos, a rede telemática, possibilita uma nova estética de convivência – a ciberpercepção, que é a antítese da visão-túnel do pensamento linear. O cinema-instalação, por exemplo, une projeção, narrativas da própria obra e ideias de interatividade, conectividade e imersividade. Essa configuração coloca o espectador no *meio de*, constituindo um sistema imersivo. Na perspectiva das narrativas interativas, o que vai dar sentido à obra é a relação entre a ideia do autor e imersão do sujeito na obra. As novas estéticas acarretam remodelagem do ponto de vista de pensar as narrativas, no que compreende entender o processo colaborativo diante das novas percepções na paisagem temporal.

O tempo na ciberpercepção é uma sucessão de “agoras”, assim, é impossível acessar um tempo puro de maneira espacializada e independente de uma relação, justamente porque o tempo renasce a todo instante, incessantemente.

O cibertexto, como narrativa, exige um esforço de construção física da obra, ou seja, as características físicas do meio fazem parte da experiência na construção do cibertexto. Os textos em rede podem ser colaborativos, cujo processo de criação entre o autor e leitor deve ser de uma relação próxima, invertendo totalmente a lógica da autoria.

Através da estética de experimentações, observam-se novas relações cognitivas que se estabelecem a partir da poética de recomposição. O conceito de

poética faz referência a um sistema disposto a dar abrigo às obras de arte de acordo com o uso das linguagens e suportes envolvidos numa composição artística. A poética é o pensar a obra, o ideal de materialização e intenções estéticas do artista.

A recomposição, nesse meio, será a recriação por parte dos sujeitos que experimentam a obra. O campo comunicativo está potencializado como um processo que possibilita a (re)criação e a troca de informações verbais, visuais e sonoras em tempo real. Em tal poética da recomposição, as obras podem ter alterações na disposição e/ou composição em seu banco de dados. De modo que os dados se transferem do banco para a composição da obra: processo de estetização desses signos.

Um exemplo de obra com a poética de recomposição tem o título *Cidades Visíveis*, com conceito de webdocumentário<sup>3</sup>. A efemeridade da obra torna-se característica da contemporaneidade. *Cidades Visíveis* explora procedimentos possíveis apenas quando inseridos na internet, porque são utilizados dispositivos, como *tags* e cruzamento de dados para deixar as imagens em sequências.

O trabalho procura subverter a lógica da filmagem e edição do cinema convencional. Quando o internauta entra para apreciar a obra, é possível ver várias sequências do mesmo filme a cada 8 minutos, seu tempo de duração total. Toda vez que o espectador/internauta clica no *play*, uma nova lógica da formação de imagens aparece. Pelo que se pode perceber, há tantas combinações de *tags* e cruzamentos de dados, que são possíveis centenas de montagens a partir de um mesmo trabalho audiovisual.

### 3 | DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Frente às reflexões realizadas nas linhas anteriores deste artigo, é possível entender que há outra lógica cultural instalada na sociedade, em que há evidente disjunção do tempo e o espaço, uma nova relação com as imagens, a apropriação de tecnologias por parte de crianças e jovens, e sua ressignificação de ser e estar no mundo.

A cultura digital é realidade nas cidades urbanas e avança no meio rural. Neste sentido, o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) publicou o documento TIC Kids Online Brasil, publicado em 2017, com algumas informações que nos interessa avaliar neste texto. Os dados foram coletados no ano anterior de publicação, e objetiva entender a utilização da internet entre crianças e adolescentes com idades entre 9 e 17 anos. No ano de coleta de dados, pelo menos 82% dos jovens nas idades indicadas utilizavam internet, o que correspondia a 24,3 milhões de usuários no país. Entre estes, 91% acessaram a rede pelo telefone celular. Os dados apontam também que 86% das crianças e adolescentes que residiam em áreas urbanas eram usuários de Internet, e os que residiam em áreas rurais essa proporção foi de 65%.

3. A obra fez parte do projeto Rumos Itaú Cultural e ficou disponível em rede durante o ano de 2011.

No âmbito regional, Sudeste (91%), Sul (88%) e Centro-Oeste (86%) apresentaram percentuais em patamares superiores aos encontrados no Nordeste (73%) e Norte (69%).

O documento trata também sobre as desigualdades de acesso com relação às diferenças socioeconômicas: a quase totalidade (98%) das crianças e adolescentes pertencentes a famílias das classes AB são usuárias de Internet em 2016; para aqueles das classes D e E, essa proporção foi de 66%. Em números absolutos, a pesquisa estima 5,9 milhões de usuários nas classes AB, 11,1 milhões na classe C e 7,4 milhões nas classes D e E tem acesso à internet.

Com esses dados, interessa-nos discutir teoricamente como a cultura digital instala novas questões de ensino-aprendizagem que já não está mais ancorada na forma tradicional do educar. Basta que o mediador do ensino pense que essas relações estabelecidas fora dos muros da escola, transpassam qualquer barreira de espaço, já que estamos falando em modos de sentir, modos de ser e estar no mundo.

A partir das estéticas tecnológicas, dos novos modos de sentir, a própria razão se reconfigura. Ela que funciona como instância de orientação ou mesmo direcionamento à atividade humana, frente à diversidade de opiniões e crenças discordantes. Implicada a essa faculdade, está o decreto de um grupo hegemônico que usa sua condição privilegiada como mecanismo mostrativo da verdade e produtor de conhecimentos universais ou universalizáveis.

Não é possível aqui discorrer desde a gênese da razão ocidental, com suas condições históricas e proceder a uma genealogia esmiuçada, porém, é válido salientar, com relação à mudança nos modos de sentir, a diferenciação entre conhecimento e verdade, sintetizados na atribuição de razão à modernidade e modernidade à razão (que nos remete a cada tempo ser marcado por suas características sócio-político-econômicas).

Mesmo apontada uma verdade emancipadora e libertadora do homem das vicissitudes de si e do mundo, não há como desconsiderar a condição excludente da razão.

Ao estabelecer uma razão, há que saber que está carpintada como instrumento de corte, classificação, determinação ou mesmo de ascese. Buscar o consenso em torno dela, é uma perspectiva pretensamente conciliadora, pela evidência de seu resultado nas relações dicotômicas.

A razão da sociedade contemporânea pode ser vista como expressão da burguesia industrial: “[...] quem lidera a cena, para sempre, é o progresso e a civilização com seus símbolos diletos: a pilha, a locomotiva, o telégrafo, o navio a vapor, a luz elétrica” (COSTA, SCHWARCZ, 2000, p.9). Elementos que subsidiaram várias possibilidades das pessoas, em termos estéticos, relacionarem-se entre si.

Somemos a isso alguns deslocamentos e ressignificações do progresso, deslocamentos registrados na aproximação da violência, do medo e, conseqüentemente, o afastamento de alguma dimensão de universalidade à

confeção do sentido, aproximando a noção de verdade a efeito discursivo, a efeito de linguagem, remetendo-nos a elaboração de um constructo da razão ambíguo na passagem do século XIX para o XX: “As ambiguidades do progresso, porém, também estavam presentes e assustavam [...]. A mesma luz elétrica que movia os bondes e tirava as cidades da escuridão, promovia acidentes; choques às vezes fatais” (COSTA & SCHWARCZ, 2000, p.11).

Assim, como exercício para os sentidos, o “Brasil entrava no novo século XX tão confiante como as demais nações” (COSTA & SCHWARCZ, 2000, p.12). No entanto, a realidade põe fim a esse tempo das certezas, em meio às crises estruturais do sistema capitalista<sup>4</sup>, conforme aponta Mészáros (2002). São crises que se caracterizam pela incapacidade do próprio sistema em gerir a sobreacumulação, isto é, são crises do lucro. Incapacitados à nova invenção ou boa morte, abandona-se a verdade de que é possível um estilo de vida voltado ao bem comum?

A educação em meio a esse processo se vê compelida a partir para um novo tempo de ver, sentir e fazer ensino-aprendizagem. Para o exercício de pensar a educação atualmente, não se pode desconsiderar o contexto anteriormente apresentado, em que as mídias eletrônicas e as digitais têm um papel importante na constituição da vida dos seres humanos.

Os desafios, não novos, envolvem a falta de estrutura das escolas, a desvalorização salarial, a flexibilização do trabalho e a precarização docente (OLIVEIRA, 2004).

Do missionário pedagógico que luta por reconhecimento profissional, o professor, são cobradas qualidades de um ser que se dá para-si e para-outro, dotado de uma consciência posicional “neutra”. O professor “superman” deve dar conta das salas lotadas e interessar alunos que nasceram na chamada era digital sem recursos suficientes, aliado ao fato de postular uma suposta imparcialidade, impossível conforme aponta Paulo Freire, vide projetos “Escola sem Partido”, nos quais pairam, segundo Frigotto (2017, p.29), a ideologia da neutralidade do conhecimento e a redução do papel da escola pública à instrução, “esconde-se a privatização do pensamento e a tese de que é apenas válida a interpretação dada pela ciência da classe detentora do capital”.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as redes telemáticas, os instrumentos da informática no cotidiano, novos modos de sentir são reinstalados, assim como a nossa percepção sobre a lógica do mundo, uma percepção não linear, polifônica, múltipla, heterogênea e que amplia o sistema cognitivo. Estamos, agora, neste presente que agrega passado e futuro, enredados em um novo modo de sentir as impressões visíveis e invisíveis do mundo.

Buscamos dar indicativos da necessidade de um modelo democrático de fazer

---

4. Não se tratam mais de crises cíclicas, mas contínuas, que atingem todas as esferas da vida.

educação, que leve em conta os novos modos de sentir, a conjuntura da globalização individualista e os problemas apresentados por um país mediado pela corrupção e desvalorização do potencial dos serviços sociais. Há uma razão bem explicitada na música “Passarinhos”, do compositor Leandro Oliveira: “quando pessoas viram coisas, cabeças viram degraus”.

Essa razão deve ser ressignificada, tendo em vista que a razão e a estética contemporânea configuram-se e reconfiguram-se conforme os tempos. De modo que, para uma educação efetivamente democratizante, é preciso que ela esteja ancorada na preocupação com o múltiplo, o plural. O crescimento social deve ser o eixo central no âmbito educacional. Assumidas as responsabilidades ideológicas, àquele que arbitra, compreender as novas práticas culturais advindas das tecnologias é *conditio sine qua non* para que mediações sejam feitas no modo de perceber o mundo.

## REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R.; BLIKEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução: Maria João Álvares, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da comunicação**. Trad. Vera Lúcia Mello Joscelyne. 1º ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br (2017). **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2016**. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -- São Paulo : CGI.br, 2017. Acesso em 1 de set. 2018, [https://cgi.br/media/docs/publicacoes/2/TIC\\_KIDS\\_ONLINE\\_2016\\_LivroEletronico.pdf](https://cgi.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_KIDS_ONLINE_2016_LivroEletronico.pdf)
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- KERCKHOVE, Derrick de. **A pele da cultura: Investigando a nova realidade eletrônica**. São Paulo: Annablume, 2009.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Luciano Cavini Martorano, Nélcio Schneider e Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.
- PARENTE, André. **As imagens-cristais na arte de Sonia Andrade**. In Estéticas Tecnológicas: novos modos de sentir. Lucia Santaella e Priscila Arantes (orgs). São Paulo: Educ, 2008.
- SANTAELLA, Lucia; ARANTES, Priscila. (orgs). Poéticas da Artemídia. **Estéticas Tecnológicas: novos modos de sentir**. São Paulo: Educ, 2008.
- ZANETIC, João. **Física também é cultura**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: FEUSP, 1989.

## ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES ADOLESCENTES

**Lisliê Lopes Vidal**  
**Edna Rosa Correia Neves**

### INTRODUÇÃO

É a consciência que, na concepção cognitivista, dirige e controla a maioria das ações do indivíduo. Movido por causas e razões próprias, o ser humano não se limita a responder aos estímulos exteriores, mas atua efetivamente no processo de construção de suas escolhas, frente às situações que lhe sobrevém (Casteñon, 2007). Dentre as múltiplas situações com que nos deparamos na vida diária, uma das mais comuns refere-se àquelas situações em que desejamos e/ou necessitamos aprender alguma coisa. Nestes casos as pessoas tendem a se utilizar, de maneira consciente ou não consciente, de processos denominados de estratégias de aprendizagem.

Na perspectiva da Psicologia Social Cognitiva, baseada na Teoria do Processamento de Informação, as estratégias de aprendizagem são seqüências de procedimentos ou atividades que os indivíduos usam para adquirir, armazenar e utilizar a informação (Gagné, 1985; Dembo, 1991;

Boruchovitch, 1999; Pozo, 2002). Muito embora existam divergências entre os estudiosos no tocante às classificações e nomenclaturas usadas para distinguir os tipos de estratégias de aprendizagem: cognitivas, metacognitivas, de administração de recursos, primárias, de apoio, superficiais e de profundidade (Boruchovitch, 1999; Muneiro, 2008). Segundo Santos (2008, p. 27) “o comum à maioria destas definições e classificações é dividi-las em duas grandes esferas: estratégias cognitivas e metacognitivas”. O presente trabalho adotará esta nomenclatura.

As estratégias de aprendizagem cognitivas são técnicas utilizadas pelo estudante com o objetivo de organizar, elaborar e relacionar entre si as informações adquiridas. Podem ser divididas em *ensaio*, *elaboração* e *organização*. As *estratégias de ensaio* buscam a repetição da informação aprendida. Exemplos comuns deste tipo de estratégias são: a repetição de palavras-chave em voz alta ou por escrito, sublinhar o texto lido, fazer anotações pessoais que auxiliam a lembrança de partes importantes do conteúdo e até mesmo copiar partes do texto. As *estratégias de elaboração* referem-se aos métodos de associação da informação nova às informações aprendidas e já armazenadas



na memória. Envolvem ações como: reescrever, resumir, parafrasear, elaborar anotações sobre a própria compreensão do assunto, criar rimas, abreviaturas, palavras-chave, analogias, criar e responder questionários sobre o assunto. Por sua vez, as *estratégias de organização* destinam-se a agrupar e ordenar as informações de forma que os conceitos envolvidos sejam claramente definidos. Criar diagramas, formar categorias e realizar mapas conceituais são alguns exemplos destas estratégias. (Weinstein & Mayer, 1985; Boruchovitch, 1999; Pozo, 2002).

No tocante à metacognição, termo criado por Flavell <sup>1</sup> (1976), segundo Dembo (1991), metacognição refere-se à consciência que o aprendiz tem de seus próprios processos cognitivos e de tudo o que diz respeito a eles. É o conhecimento sobre o próprio conhecimento. Implica uma autorregulação ativa do processo de aprender. Dembo (1991, p.272) sintetiza a visão de outros autores destacando três aspectos essenciais da metacognição: 1) “a habilidade de reconhecimento das próprias limitações cognitivas ou do nível de dificuldade da tarefa exigida”; 2) “a regulação e o controle do próprio comportamento cognitivo” e 3) “a administração do próprio pensamento durante a situação de aprendizagem”. Tudo isso com o objetivo de criar estratégias adequadas à tarefa, monitorar o próprio progresso e avaliar o resultado obtido.

As estratégias de aprendizagem metacognitivas promovem um processo autorregulatório no estudante que implica planejamento, monitoramento, regulação do próprio pensamento e manutenção de um estado interno satisfatório à aprendizagem do indivíduo. Este tipo de estratégia requer do aluno consciência sobre suas características pessoais, conhecimento sobre a tarefa a ser desempenhada e domínio das estratégias de aprendizagem. (Boruchovitch, 1999, 2007; Pozo, 2002, 2004; Ribeiro, 2003).

As estratégias metacognitivas podem ser divididas em dois tipos: *de monitoramento* e *afetivas*. As estratégias de *monitoramento* promovem o controle da própria compreensão por meio de métodos como auto-questionamento, administração do uso do tempo e avaliação das estratégias utilizadas. Já as *afetivas* auxiliam o estudante a controlar sua atenção e os sentimentos ligados à própria aprendizagem como, por exemplo, o medo de falhar e a crença de autoeficácia, ou seja, o julgamento do estudante sobre sua própria capacidade de aprender. (Weinstein & Mayer, 1985; Boruchovitch, 1999, 2007).

Quando o objetivo é aprender, o estudante empreende estratégias de aprendizagem para buscar selecionar e armazenar a informação necessária ao sucesso escolar. Todavia, apesar dos esforços empreendidos, uma parte significativa dos estudantes não possui um repertório de estratégias propício ao processamento eficaz da informação (Costa, 2000). Bzuneck (2001) ressalta que o esforço de muitos alunos para aprender torna-se frustrante, pois não sabem como alcançar o sucesso

---

1. FLAVELL, J.H. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, L. (ed.) **The nature of intelligence**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1976.

escolar. A falta de conhecimento sobre adequadas estratégias de aprendizagem pode levá-los a um baixo desempenho escolar e, conseqüentemente, desmotivá-los já que não percebem como atingir o resultado almejado. Estudos têm apontado o ensino como solução tanto para a aquisição das estratégias quanto para seu uso tático. Ou seja, o ideal seria não somente o conhecimento das estratégias possíveis, mas também o metac conhecimento, ou seja, a capacidade necessária para saber quando e quais estratégias utilizar durante o processamento (Hattie, Biggs & Purdie, 1996; Bzuneck, 2001; Monereo, 2003; Muneiro, 2008).

Várias pesquisas têm indicado o professor como elemento essencial na formação de alunos autônomos e capazes de utilizar-se de estratégias cognitivas e metacognitivas frente ao aprendido. (Boruchovitch, 1999; Costa, 2000; Harmon, 2000; Headley & Dunston, 2000; Rego, 2001; Grácio & Chaleta, 2004; Joly & Paula, 2004; Ruiz, 2004; Teixeira, 2004; Wachelke & Botomé, 2004; Camargo, 2005; Joly, Santos & Marini, 2006; Rios, 2006; Freitas Filho, 2007; Lourenço, 2007; Manzini, 2007; Gomes, 2008). Outros estudos demonstraram que a intervenção de um mediador para o ensino de estratégias de aprendizagem pode trazer impactos positivos no desempenho de alunos. (Molina, 1983, 1984; Almeida & Balão, 1996; Alves, Almeida & Barros, 1997; Jalles, 1997; Lopes, 1997; Gomes, 2005; Gomes, 2008; Rios, 2006; Soares, 2007; Gomes, 2008; Mello, 2008).

A importância e necessidade de ensinar e desenvolver estratégias cognitivas e metacognitivas nos alunos reside no fato de que as estratégias de aprendizagem são elementos imprescindíveis ao processamento da informação. É por meio delas que o aprendiz lida com as informações visando sua aquisição, armazenamento e posterior recuperação. Vários pesquisadores têm apontado não apenas a relevância das estratégias de aprendizagem, mas também a necessidade do papel ativo do aprendiz em sua seleção e aplicação. (Gagné, 1985; Mayer, 1985; Dembo, 1991; Madruga & Lacasa, 1995; Boruchovitch, 1999, 2007; Pozo, 1996, 2002; Pozo & Monereo, 2003; Monereo, Pozo & Castelló, 2004; Monereo, 2007; Perraudeau, 2009).

Para Monereo (2007) o grau de autonomia do aprendiz pode ser mensurado de acordo com o domínio que este possui no uso de estratégias. O autor também declara que essas ações exigem uma tomada de consciência por parte do indivíduo, pois devem ser adaptadas por este ao seu próprio contexto de aprendizagem, fazendo de sua aprendizagem algo personalizado e único.

Vários estudos têm relacionado estratégias de aprendizagem às variáveis idade, gênero, série e desempenho escolar. Quanto ao gênero, o sexo feminino tende a fazer mais uso das estratégias de aprendizagem do que o masculino. Castro (2007) revela que as alunas com idade entre 12 e 14 anos apresentam um perfil mais autorregulatório do que os alunos do sexo masculino. Ou seja, as meninas utilizam-se de estratégias de forma mais constante e adequada. Teixeira (2004) também ressalta que as alunas costumam empregar mais estratégias de aprendizagem, à

exceção da crença de autoeficácia, que revela ser mais fraca do que a do sexo masculino. Souza (2007) encontrou resultado similar quanto à baixa crença de autoeficácia das meninas no aprendizado de matemática. Magnus (2005) constatou que o sexo feminino é mais comum entre os categorizados como “bons” alunos. Em situação de preparação para testes, Schlieper (2007) destaca que as alunas do ensino fundamental, em comparação aos seus colegas do sexo masculino, recorrerem com mais frequência às estratégias metacognitivas de pedir ajuda e controlar a atenção. Já Cruvinel (2002) não encontrou diferenças significativas entre os gêneros.

Referindo-se à série escolar e repetência, alguns estudos afirmam que o uso de estratégias aumenta à medida que o aluno avança de ano escolar (Costa, 2000; Schlieper, 2001; Moura, 2002, Silva & Neves, 2008; Neves & Silva, 2011). Porém, outras pesquisas não conseguiram comprovar estes dados (Magnus, 2005; Castro, 2007; Souza, 2007). A partir do estudo realizado com alunos do Ensino Fundamental, Costa (2000) apontou que, em sala de aula, alunos mais velhos demonstraram ser melhores em controlar distrações e pensamentos do que alunos mais novos. E os alunos repetentes relataram evitar mais as distrações no momento de aula do que aqueles que nunca repetiram o ano escolar. Os resultados de Schlieper (2001), em pesquisa semelhante, evidenciaram que as estratégias de elaboração e as estratégias metacognitivas, para o controle da atenção em sala de aula e preparação para testes, tendem a aumentar de frequência à medida que o aluno avança de idade e de série escolar.

Moura (2002) afirma que, à medida que os anos escolares avançam, os estudantes com bom desempenho escolar e facilidade na aquisição de uma segunda língua tornam-se mais eficazes no emprego de estratégias de aprendizagem, principalmente, as metacognitivas. Contudo, no estudo referente ao aprendizado de matemática, realizado por Souza (2007), verificou-se que tanto a crença de autoeficácia quanto outros tipos de estratégias de aprendizagem tendem a diminuir com o passar dos anos escolares.

Quanto ao desempenho escolar, vários estudos revelam que estudantes capazes de empreender estratégias de aprendizagem consideradas mais adequadas apresentam melhor desempenho escolar (Moura, 1992; Loranger, 1994; Teixeira, 2004; Zambom, 2006; Castro, 2007; Lourenço, 2007; Gomes, 2008; Mello, 2008; Oliveira, 2008). Observou-se, também, que alunos com melhor desempenho apresentam maior diversificação e frequência no uso das estratégias. Alguns destes estudos serão melhor discutidos a seguir.

Castro (2007) e Lourenço (2007) numa pesquisa com alunos portugueses, na faixa etária entre 12 e 14 anos, encontraram uma relação positiva e significativa entre o rendimento acadêmico e o uso de estratégias metacognitivas. Castro (2007) também verificou que o rendimento escolar tende a aumentar quando os alunos conseguem relacionar as estratégias de aprendizagem utilizadas com seus objetivos pessoais. Zambom (2006) encontrou algo semelhante entre alunos brasileiros, ao

comprovar que o uso adequado de estratégias metacognitivas é mais frequente em estudantes de alto rendimento.

Após a realização de uma intervenção para o ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas, Gomes (2008) obteve evidências de progresso significativo do Grupo Experimental, quando comparado ao Grupo-Controle, tanto em compreensão leitora quanto em reconhecimento de estratégias de aprendizagem. Por sua vez, Mello (2008) comprovou que a intervenção no ensino de estratégias metacognitivas provoca aumento também no desempenho em matemática.

Apesar da comprovada relação entre o uso de estratégias e o bom desempenho escolar, os estudantes, de maneira geral, não se utilizam de estratégias adequadas de estudo. Na pesquisa realizada com 356 alunos do Ensino Médio sobre seus hábitos individuais de estudo, Pedron (2007) verificou que as estratégias mais freqüentes são as cognitivas de ensaio (ler, escrever, anotar e ler em voz alta), elaboração (fazer resumo, pesquisar e reelaborar o texto) e organização (fazer esquemas), sendo as estratégias de ensaio as mais utilizadas. Contudo, o autor ressalta que nem sempre as estratégias escolhidas são adequadas à tarefa, o que pode ser devido à falta de conhecimento sobre as estratégias ou à carência de estratégias metacognitivas.

Conhecer as estratégias de aprendizagens e como têm sido utilizadas por estudantes representa um desafio aos pesquisadores da área. Neste sentido, objetiva-se com o presente trabalho investigar as estratégias de aprendizagens utilizadas por alunos do ensino fundamental e médio de uma escola particular da cidade de Engenheiro Coelho, SP. Pretende-se verificar, também, a existência de relações entre as estratégias utilizadas pelos participantes e as variáveis idade, gênero, repetência, série e rendimento escolar.

## MÉTODOS

A pesquisa foi realizada em uma escola particular do interior paulista e foi precedida por um estudo piloto que visou coletar dados para a elaboração de uma entrevista estruturada que visava conhecer as estratégias de aprendizagem espontaneamente utilizadas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

## ESTUDO PILOTO

O estudo piloto foi realizado com 20 alunos do 1º ao 3º anos do Ensino Médio e consistiu numa única questão aberta: *Quando você precisa aprender algum conteúdo ou matéria o que você faz?*

O objetivo foi levantar todas as ações relatadas pelos alunos com a finalidade de aprender. Tudo o que foi dito pelo entrevistado foi anotado e quando algum

dos participantes se mostrava inseguro ou com dificuldades sobre o que abordar, o pesquisador sugeria alguns tópicos como: a aprendizagem em sala de aula, compreensão de conteúdo, dever de casa (entre outros).

Com base nas respostas ao estudo piloto e na literatura da área (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Boruchovitch, 1995), foi elaborada uma entrevista estruturada com nove tópicos, cada um abordando um diferente elemento gerador de estratégias: aprendizagem em sala de aula, compreensão de conteúdo, dever de casa, preparação para testes, administração do tempo, testes, organização do ambiente, revisão do dever de casa e prestar atenção na aula. Em cada tópico é descrita uma situação de aprendizagem e, a partir desta, foram elaboradas questões, visando averiguar as estratégias cognitivas e metacognitivas usadas pelos alunos nestes diferentes contextos.

Com a intenção de melhor contextualizar as questões e aproximá-las da vivência do aluno, as questões da entrevista estruturada foram vinculadas às experiências de aprendizagem nas disciplinas de português e matemática.

O presente trabalho optou por descrever e analisar os dados obtidos por meio das questões referentes a apenas três tópicos: compreensão de conteúdo, administração do tempo e prestar atenção durante a aula:

### **Administração de tempo**

Quando você está estudando para uma prova e percebe que não vai dar tempo de aprender tudo que você precisa para se dar bem no dia seguinte, o que é que você faz?

### **Prestar atenção na aula**

*Alguns alunos, às vezes, percebem a própria desatenção. Como por exemplo: pensar em outra coisa no momento em que o professor está falando etc. Isso acontece com você? Sim ( ) não ( ) O que costuma fazer para prestar mais atenção?*

### **Compreensão de conteúdo**

*Em algumas situações, alunos percebem que a matéria que a professora está dando é muito difícil e que eles não estão conseguindo entender nada.*

*Isso acontece com você?*

*Você tem alguma maneira que possa lhe ajudar a entender melhor essa matéria tão difícil?*

Os dados gerados pelas demais questões serão utilizados em posteriores trabalhos.

### **Participantes**

Foram entrevistados individualmente 149 estudantes, com idades variando entre

13 e 20 anos ( $M=15,74$ ,  $DP=1,33$ ). Sendo que 71 (47,7%) dos participantes eram do sexo masculino e 78 (52,3%) deles do feminino. Dentre todos os entrevistados, 13% (20) dos alunos teriam passado pela experiência da reprovação em alguma série de sua trajetória escolar. Somente 11,4 % (17) eram alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e o restante (88,6%) dos 149 participantes eram do Ensino Médio. Este fato se deu pela intenção de um projeto futuro com o Ensino Médio; investigando os alunos que comporiam o primeiro ano do Ensino Médio, no ano seguinte seria possível traçar todo o quadro deste nível de ensino.

## **DADOS RELATIVOS AO RENDIMENTO ESCOLAR**

Os dados relativos ao rendimento escolar dos alunos foram obtidos por meio da média geral obtida no final do ano letivo após a coleta de dados. As principais categorias de médias encontradas no estudo foram: igual ou menor a 6: “insatisfatório”; igual ou maior a 8: “satisfatório”.

## **PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS**

As respostas dadas pelos participantes passaram por uma análise de conteúdo (Berelson, 1952; Bardin, 1991). Foi utilizado o sistema de categorização de respostas para cada questão. Foi desenvolvido um sistema de categorias que pudesse demonstrar, mais precisamente, as idéias de estudantes brasileiros de faixa etária entre treze e vinte anos.

Objetivando-se maximizar a consistência da análise de dados, cada categoria foi definida operacionalmente, além de ter sido elaborado um conjunto de regras para classificação de cada resposta nas categorias existentes. A consistência do processo de categorização foi avaliada por dois juízes independentes. Em relação à questão utilizada no presente estudo, a porcentagem de correspondência entre a pesquisadora e os juízes foi de 100%.

## **APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS**

### **Questão aberta sobre administração de tempo**

Para a questão 1 - *Quando você está estudando para uma prova e percebe que não vai dar tempo de aprender tudo que você precisa para se dar bem no dia seguinte, o que é que você faz?* Surgiram seis categorias de respostas: Alterar estratégia de estudo (38,9%), Monitorar o tempo (29,5%), Pedir ajuda (10,1%), Não estudar (11,4%), Outros (5,4%) e Alterar estratégia de leitura (4,7%). As tabelas 1 e 2 revelam a existência de relações relevantes entre as respostas dos participantes e as



variáveis: idade e rendimento escolar. De modo geral, as respostas relacionadas com “Alterar estratégia de estudo” e “Monitorar o tempo” aparecem de forma significativa nas idades de 15, 16 e 17 anos e “Alterar estratégia de estudo” em alunos com média acadêmica igual ou maior que 8,0. Não foram encontradas relações entre a questão 1 e as variáveis gênero, repetência e série escolar.

Respostas	Idade							Rendimento Escolar		Total
	13	14	15	16	17	18	19	Satisfa- tório	Insatisfa- tório	
<b>Alterar estratégias de estudo</b>	50,0%	40,9%	45,0%	34,1%	40,7%	14,3%	50,0%	46,6%	31,6%	38,9%
<b>Alterar estratégia de leitura</b>	25,0%		5,0%	6,8%			25,0%	5,5%	3,9%	4,7%
<b>Pedir ajuda</b>	25,0%	13,6%	7,5%	13,6%	7,4%			9,6%	10,5%	10,1%
<b>Monitorar o tempo</b>		27,3%	32,5%	31,8%	33,3%	28,6%		26,0%	32,9%	29,5%
<b>Não estudar</b>		18,2%	5,0%	11,4%	11,1%	28,6%	25,0%	9,6%	13,2%	11,4%
<b>Outros</b>			5,0%	2,3%	7,4%	28,6%		2,7%	7,9%	5,4%
<b>TOTAL</b>	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabela 1. Porcentagem de respostas dos participantes de acordo com a idade e rendimento escolar

### Questões abertas sobre desatenção e/ou falta de concentração durante a aula

No que concerne à questão 2 - *Alguns alunos, às vezes, percebem a própria desatenção. Como por exemplo: pensar em outra coisa no momento em que o professor está falando... Isso acontece com você? O que costuma fazer para prestar mais atenção?* - surgiram seis categorias de respostas: controlar o pensamento (34.9%), mudar de lugar (24.6%), nada (15.9%), fazer anotações (8.7%), participar da aula (4.8%), evitar distrações (5.6%) e outros (5.6%). Verificou-se relações expressivas entre as respostas dos participantes, a série escolar e o rendimento escolar.

Foi interessante observar, no presente estudo, um aumento no uso e no repertório de estratégias à medida que o aluno avança nos anos escolares. No que diz respeito à questão: *Isso acontece com você?*, 93,4% dos alunos com rendimento “insatisfatório” disseram que “sim”.

Não foram encontradas relações entre a questão 2 e as variáveis gênero, repetência e idade. Os dados apresentados nas Tabelas 2 e 3 demonstram as relações analisadas.

Série escolar	Categorias de respostas							TOTAL
	Controlar o pensamento	Mudar de lugar	Participar da aula	Nada	Fazer anotações	Evitar distrações	Outros	
9o ano	60,0%	13,3%	13,3%	6,7%		6,7%		100%
1o ano	30,0%	26,7%	3,3%	23,3%	3,3%		13,3%	100%
2o ano	37,2%	25,6%		14,0%	11,6%	4,7%	7,0%	100%
3o ano	26,3%	26,3%	7,9%	15,8%	13,2%	10,5%		100%
TOTAL	34,9%	24,6%	4,8%	15,9%	8,7%	5,6%	5,6%	100%

Tabela 2. Porcentagem de respostas dos participantes de acordo com a série escolar e rendimento escolar

Categoria		SIM	NÃO	TOTAL
Rendimento Escolar	Satisfatório	75,3%	24,7%	100%
	Insatisfatório	93,4%	6,6%	100%
TOTAL		84,6%	15,4%	100%

Tabela 3. Porcentagem de respostas dos participantes de acordo com o rendimento escolar

Para a questão 3 - *Em algumas situações alunos percebem que a matéria que a professora está dando é muito difícil e que eles não estão conseguindo entender nada. Isso acontece com você? Você tem alguma maneira que possa lhe ajudar a entender melhor essa matéria tão difícil?* - surgiram seis categorias de respostas: “Pede auxílio aos amigos ou parentes” (35,1%), “Pede auxílio ao professor” (33,3%), “Empreende estratégias cognitivas superficiais” (7,2%), “Empreende estratégias cognitivas de maior elaboração” (12,6%), “Controla a atenção” (6,3%) e Outros (5,4%).

Os dados apresentados nas Tabelas 5 e 6 demonstram relações possíveis de análise entre a questão "*Isso acontece com você?*", repetência e rendimento escolar. A maioria dos alunos que já passaram pela experiência da reprovação escolar percebe quando não compreende o conteúdo em sala de aula. Igualmente os alunos com média acadêmica igual ou menor a 6,0 (insatisfatório).

Não foram encontradas relações significativas entre a questão 3 e as variáveis gênero, idade e série escolar.

Repetência	Repetiu	Não repetiu	Satisfatório	Insatisfatório	TOTAL
SIM	95,0%	72,7%	60,3%	89,5%	75,2%
NÃO	5,0%	27,3%	39,7%	10,5%	24,8%
	100%	100%	100%	100%	100%

Tabela 4. Porcentagem de respostas dos participantes de acordo com a repetência e rendimento escolar

## DISCUSSÃO

Os dados do presente estudo foram coletados por meio de três questões abertas. Buscou-se investigar as estratégias de aprendizagem usadas espontaneamente por alunos do ensino fundamental e médio sobre administração de tempo e desatenção e/ou falta de concentração durante as aulas. Optou-se por privilegiar na discussão a seguir as categorias que foram relacionadas de forma estatisticamente significativa em relação às variáveis: gênero, idade, repetência, série e rendimento escolar.

De modo geral, os resultados obtidos demonstram que a maioria dos alunos do ensino fundamental e médio de uma escola particular empreende poucas estratégias cognitivas e metacognitivas.

No que diz respeito aos dados relacionados ao rendimento escolar, verifica-se, nas respostas inferidas pelos participantes, que diferentemente dos alunos com rendimento abaixo da média (insatisfatório), uma porcentagem significativa de alunos com rendimento acima da média (satisfatório) gerenciam, quando necessário, o tempo de estudo, alterando a estratégia. Já em relação a perceber a própria desatenção, a maioria dos participantes repetentes e com rendimento "insatisfatório" respondeu que normalmente "estão pensando em outra coisa no momento em que o professor está falando em sala de aula". A relação entre estratégias de aprendizagem e rendimento escolar parece evidenciar que estudantes que possuem um bom desempenho também apresentam uma maior diversificação e frequência no uso das estratégias de aprendizagem.

Esses resultados confirmam os dados encontrados por pesquisadores da área com crianças do ensino fundamental e médio (Moura, 1992; Loranger, 1994; Teixeira, 2004; Zambom, 2006; Castro, 2007; Lourenço, 2007; Gomes, 2008; Mello, 2008; Oliveira, 2008). Os dados encontrados pelos autores demonstraram que crianças que apresentavam estratégias de aprendizagem não adaptadas ao contexto, também eram aquelas que apresentavam baixa habilidade escolar e desempenho pouco desejável. Pode-se inferir que alunos com experiência de fracasso escolar são capazes de perceber a própria falta de compreensão, mas, considerando sua atual situação de repetência e/ou baixo rendimento, não conseguem empreender estratégias eficazes para a compreensão do conteúdo escolar.

Embora diversos estudos tenham sido realizados para investigar as estratégias de aprendizagem e o desempenho escolar de estudantes (Moura, 1992; Loranger, 1994; Teixeira, 2004; Zambom, 2006; Castro, 2007; Lourenço, 2007; Gomes, 2008; Mello, 2008; Oliveira, 2008), as investigações com alunos brasileiros do ensino médio nessa área é ainda escassa. Ressalta-se, assim, a necessidade de que futuros estudos sejam conduzidos para um exame mais cuidadoso dos dados encontrados. Eles podem ser promissores no que diz respeito às implicações educacionais relacionadas às estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas e o desempenho escolar de alunos do Ensino Médio.

Em relação à idade e série escolar, foi interessante observar, no presente estudo, um aumento no uso e no repertório de estratégias à medida que o aluno avança nos anos escolares. Esses dados se aproximam aos dos encontrados nas investigações de Costa (2000), Schlieper (2001), Moura (2002), Silva e Neves (2008) e Neves e Silva (2011) que demonstraram que as estratégias de aprendizagem menos elaboradas são mais citadas como preferidas por estudantes mais novos. Enquanto que os mais velhos demonstraram ser melhores em controlar distrações e pensamentos, além de utilizarem com maior frequência estratégias mais elaboradas. Sabendo-se que idade e série escolar tiveram significativamente associadas às estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes do ensino fundamental II e médio, faz-se necessário que mais estudos investigativos acerca das estratégias superficiais e profundas utilizadas por estudantes adolescentes, de diferentes faixas etárias, sejam realizados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho pretendeu investigar as estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes do nível básico de ensino e também apresentar as relações encontradas entre as estratégias e as variáveis: idade, repetência, série e rendimento escolar. Os dados parecem indicar que os participantes da presente investigação utilizam poucas estratégias cognitivas, tanto superficiais quanto de maior elaboração por não terem um conhecimento mais amplo sobre outras estratégias.

Para Almeida (2002), a escola deveria treinar as funções cognitivas básicas de seus alunos. Assim, as dificuldades de aprendizagem poderiam ser trabalhadas por meio de instrução em estratégias de aprendizagem. A literatura da área tem demonstrado que a instrução em estratégias de aprendizagem pode ajudar o estudante a se tornar autorregulado, na medida em que contribui para que ele aprenda a aprender e a exercer um maior controle sobre o seu próprio processo de aprendizagem (Pozo, 1996; Da Silva & Sá, 1997). De modo geral, é preciso que o aluno conheça e faça uso de estratégias de aprendizagem adequadas, compreenda como funcionam e quais são seus benefícios.

Finalmente, acredita-se que os resultados alcançados nesta pesquisa sejam importantes, contudo futuras pesquisas deveriam explorar mais as relações entre as estratégias de aprendizagem e as variáveis gênero, idade, série e rendimento escolar, visto a literatura nessa área não ser, ainda, conclusiva.

## REFERÊNCIAS

Almeida, L. S. & Balão, S. G. (1996). Treino cognitivo de alunos com dificuldades na aprendizagem: reflexões em torno de uma experiência no 5o ano. *Revista portuguesa de educação*. 9 (2), 29-41.

- Alves, M. A., Almeida, L. S. & Barros, A. (1997). Diversificação de materiais e de estratégias no ensino aprendizagem da matemática: uma experiência com a teoria dos números. *Revista portuguesa de educação*. 10 (1), 147-163.
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communications research*. Glencoe: Free Press.
- Boruchovitch, E. (1995). *A identificação e o estudo das variáveis associadas ao fracasso escolar brasileiro*. Projeto de pesquisa realizado na qualidade de bolsista de recém doutor da CNPQ. Faculdade de Educação, Departamento de Psicologia Educacional, UNICAMP.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 12 (2). Porto Alegre.
- Boruchovitch, E. (2007). Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais e estratégias de aprendizagem. In: Sisto, F., Boruchovitch, E., Fini, L., Brenelli, R. & Martinelli, S. *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2001). O esforço nas aprendizagens escolares: mais do que um problema motivacional do aluno. *Revista Educação e Ensino – USF*. 6 (1), 07-18.
- Camargo, F. B. Constituindo autores em projetos de aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS. Mestrado em Educação: Ciências e Matemática. Porto Alegre – RS, 2005
- Casteñon, G. O que é cognitivismo? Fundamentos Filosóficos. São Paulo: EPU, 2007.
- Castro, M. A. S. N. (2007). Processos de auto-regulação de aprendizagem: impacto de variáveis acadêmicas e sociais. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- Costa, E. R. (2000). *As Estratégias de Aprendizagem e a Ansiedade de Alunos do Ensino Fundamental: Implicações Para a Prática Educacional*. Dissertação (Mestrado). Campinas. Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas. 156p.
- Cruvinel, M. (2002). Depressão infantil, rendimento escolar e estratégias de aprendizagem em alunos dos ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- Dembo, M. H. (1991). *Applying educational psychology*. 5 ed.. New York: Longman.
- Freitas Filho, J. R. (2007). Mapas conceituais: estratégia pedagógica para construção de conceitos na disciplina química orgânica. *Ciências & Cognição*. (12), dez.
- GAGNÉ, E. D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston: Litle, Brown and Company.
- Gomes, C. M. A. & Borges, O. (2008). Avaliação da validade e fidedignidade do instrumento crenças de estudantes sobre ensino-aprendizagem (CrEA). *Ciências & Cognição*: (13), dez.
- Gomes, M. A. M. Compreensão auto-regulada em leitura: procedimentos de intervenção. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, SP. 2008
- Gomes, M. A. M., Boruchovitch, E. (2005). Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão em leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21 (3), 319-326.

- Grácio, M. L. F. & Chaleta, M. E. R. (2004). Concepções, abordagens e estratégias de aprendizagem em estudantes universitários. *X Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos— livro de programas e resumos*. Braga, 26.
- Harmon, J. M. (2000). Assessing and supporting independent word learning strategies of middle school students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43 (6), 518-527.
- Headley, K. N. & Dunston, P. J. (2000). Teachers' choices books and comprehension strategies as transaction tools. *The Reading Teacher*, 54 (3), 260-268.
- Jalles, C. M. C. R. (1997). *O efeito de instruções sobre estratégias metacognitivas de crianças pré-escolares em solução de problema geométrico*. Campinas. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UNICAMP.
- Joly, M. C. A. & Paula, L. M. (2004). Avaliando estratégias de aprendizagem com universitários ingressantes. Em C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp.114-119). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Joly, M. C. A., Santos, L. M. & Marini, J. A. S. (2006). Uso de estratégias de leitura por alunos do ensino médio. *Paidéia*, 16 (34), 205-212.
- Lopes, M. C. C. (1997). *O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino/aprendizagem da leitura no 1o. grau: uma proposta de intervenção*. Tese (Doutorado). Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas. 156p.
- Loranger, A. L. (1994). The study strategies of successful and unsuccessful high school students. *Journal of Reading Behavior*, 26 (4), 347-360.
- Lourenço, A. A.. Processos Auto-Regulatórios em alunos do 3º ciclo do Ensino Básico: Contributos da Auto-Eficácia e da Instrumentalidade. Tese de doutorado. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Área de especialização de Psicologia da Educação.2007.
- Madrugá, J.A.G.; Lacasa, P. Processos cognitivos básicos nos anos escolares. In : Coll, C., Marchesi, A., Palacios, J. (orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. 1 ed. v.1. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- Magnus, S. P. F. Estratégias de aprendizagem em língua estrangeira: um estudo "Q". Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Campinas, SP. 2005.
- Manzini, N. I. J. (2007). Roteiro pedagógico: um instrumento para a aprendizagem de conceitos de física. *Ciência e educação*, 13 (1), jan./abr.
- Mayer, R.E. *El futuro de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología, 1985.
- Mello, T. A. Argumentação e metacognição na solução de problemas aritméticos de divisão. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, SP. 2008.
- Molina, O. (1983). Desenvolvimento de Habilidades de estudo: Uma estratégia ao alcance do professor. *Educação e Seleção* - Fundação Carlos chagas, (8), Jul-Dez.
- Molina, O. (1984). Diferenças no desempenho em leitura com resultado de treinamento em habilidades de estudo. *Educação e Seleção* - Fundação Carlos chagas, (10), Jul-Dez.
- Monereo, C., Pozo, J.I. & Castelló, M. (2004). O ensino de estratégias de aprendizagem no contexto



- escolar. In: Coll, C., Marchesi, A. & Palacios, J. (orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar*. 2 (2) Porto Alegre: Artmed, 2004.
- Moura, E. V. X. (1992). *Influência da abordagem e nível de proficiência no uso de estratégias por alunos bem e mal sucedidos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Assis.
- Neves, E. R. C. & Silva, L. L. V. (2011). Percepção sobre a própria compreensão: análise da capacidade metacognitiva de estudantes adolescentes. In: X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional: Psicologia Escolar e Educacional: caminhos trilhados, caminhos a percorrer. *Anais X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011. p. 251. Disponível em: << <http://www.conpe.com.br/programacao>>>
- Oliveira, K. L. Escala de estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental: análise de suas propriedades psicométricas. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, SP. 2008.
- Pedron, A. J.. Estratégias de estudo individual de Estudantes do Ensino Médio do Distrito Federal. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília. Programa de Graduação em Educação. Brasília, 2007.
- Pozo, J. I. (1996). Estratégias de aprendizagem. In: C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação*, (Vol. 2), Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. 1ed. São Paulo: Editora Artmed.
- Pozo, J. I., Monereo, C. & Castelló, M. (2004). O uso estratégico do conhecimento. In : Coll, C., Marchesi, A., Palacios, J. (orgs) *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar*. 2 (2). Porto Alegre: Artmed.
- Purdie, N. & Hartie, J. (1996). Cultural differences in the use of strategy for selfregulated learning. *American Educational Reserarch Journal*, 33 (4), 845-871.
- Rego, A. (2001). Eficácia Comunicacional na Docência Universitária - A Perspectiva de Estudantes e Professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 17 (3), set.
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, 16 (1), 109-116.
- Rios, E. R. C (2006). *A intervenção por meio da instrução em estratégias de aprendizagem: contribuições para a produção de textos*. Tese (Doutorado). Campinas. Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas. 156p.
- Ruiz, V. M. (2004). Estratégias motivacionais: estudo exploratório com universitários de um curso noturno de administração. *Psicologia escolar e educacional*, Campinas: 8 (2), dez.
- SANTOS, O. (2008). *O professor enquanto estudante: suas estratégias de aprendizagem*. Campinas. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. 140p.
- Silva, L. L. V. & Neves, E. R. C. (2008). Estratégias de aprendizagem de alunos do Ensino Médio: Uma análise por gênero e idade. In: *II Simpósio Internacional de Psicopedagogia: Apresentação de Trabalho Oral*. São Paulo: Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp).
- Schlieper, M. D. M. J. (2001). *As estratégias de aprendizagem e as atribuições de causalidade de alunos do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação. Campinas.

Soares, S. F. S. M. (2007). *Auto-regulação da tomada de apontamentos no Ensino Básico*. Portugal. Tese (Doutorado) – Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Souza, L. F. N. I. (2007). *Auto-regulação da aprendizagem e a matemática escolar*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação. Campinas São Paulo.

SPSS FOR WINDOWS. (1993). *Statistical package for the social sciences*. Release 6.0. Chicago: SPSS Inc.

Teixeira, A. P. F. (2004). *Estratégias de auto-regulação na aprendizagem em história: estudo no 2.º C.E.B.* Portugal. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Teixeira, A. P. F. (2004). *Estratégias de auto-regulação na aprendizagem em história: estudo no 2º C.E.B.* Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho . Instituto de Educação e Psicologia. Braga – SP,

Wachelke, J. F. R. & Botomé, S. P. (2004). Comportamento de Vestibulandos em Relação à Organização, Gerenciamento e Alocação do Estudo em Períodos de Tempo. *Interação em Psicologia* (8).

Zambon, M. P. (2006). *A motivação escolar de alunos com baixo rendimento acadêmico: metas de realização, atribuições de causalidade e autoconceito*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos, SP.

Zimmerman, B.J.; Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

## ESTRATÉGIAS LEITORAS EM AMBIENTES DIGITAIS

**Luíza Selis Santos Santana**

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Salvador - Bahia

**RESUMO:** A experiência relatada tem como ponto central as vivências do projeto de intervenção didática *Estratégias Leitoras em Ambientes Digitais*, desenvolvido junto a estudantes numa escola pública da educação básica. Vivências de sala de aula, da professora pesquisadora com seus alunos, demarcaram a opção pelo objeto de estudo, a compreensão leitora de hipertextos digitais. O conjunto de atividades planejadas e postas em prática buscou o desenvolvimento de habilidades leitoras no suporte digital, explorando mecanismos de navegação e de pesquisa na WEB. O ponto de partida nos estudos ancorou-se no entendimento de que mudanças nos suportes de leitura podem gerar mudanças nas formas de leitura (CHARTIER, 1998). Com base nas concepções de leitura (KLEIMAN, ORLANDI e SOLÉ), estratégias leitoras (SOLÉ e COSCARELLI) e leitura em suporte digital (LÉVY, COSCARELLI, SOARES e RIBEIRO) foram estabelecidos percursos metodológicos de investigação, análise, construção de proposta interventiva e aplicação de atividades no âmbito escolar. As estratégias leitoras postas em prática constituíram uma Matriz de Ensino,

proposta para um trabalho escolar com enfoque em atividades de pesquisa e leitura na WEB. Os resultados da intervenção evidenciaram que a leitura no suporte virtual se vincula na experiência da leitura no suporte impresso, determinando limitações na navegação com os recursos típicos do hipertexto. Isso sugere que, embora os alunos pertençam à geração da “Era Digital”, necessitam exercitar habilidades para um melhor aproveitamento daquilo que leem no ambiente digital, cabendo aos professores, oportunizar atividades pedagógicas explorando textos digitais no espaço escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Textos Digitais. Compreensão Leitora.

### STRATEGIES READERS IN DIGITAL ENVIRONMENTS

**ABSTRACT:** The related experience has as a central point the experiences of the didactic intervention project *Strategies Readers in Digital Environments*, developed with students in a public school of basic education. Classroom experiences, of the researcher teacher with her students, demarcated the option for the object of study, the reading comprehension of digital hypertexts. The set of activities planned and put into practice sought the development of reading skills in digital support, exploring navigation and search mechanisms on the WEB. The starting

point in the studies was anchored in the understanding that changes in the reading media can generate changes in the forms of reading (CHARTIER, 1998). Based on reading conceptions (KLEIMAN, ORLANDI and SOLÉ), reading strategies (SOLÉ and COSCARELLI) and reading in digital media (LÉVY, COSCARELLI, SOARES and RIBEIRO), methodological paths of investigation, analysis, construction of intervention proposal and application were established activities. The reader strategies put into practice constituted a Matrix of Teaching, proposed for a school work with focus in activities of research and reading in WEB. The results of the intervention evidenced that the reading in the virtual support is linked in the experience of the reading in the printed support, determining limitations in the navigation with the typical resources of the hypertext. This suggests that, although students belong to the generation of the “Digital Age”, they need to exercise skills to make better use of what they read in the digital environment, and it is up to teachers to offer pedagogical activities exploring digital texts in the school space.

**KEYWORDS:** Reading. Digital texts. Reading Comprehension.

## FIOS CONDUTORES

A experiência aqui relatada tem como ponto central as vivências do projeto de intervenção didática *Estratégias Leitoras em Ambientes Digitais*, por mim desenvolvido junto a estudantes numa escola pública da educação básica.

As vivências de sala de aula demarcaram a opção pelo objeto de estudo, a compreensão leitora de textos veiculados no suporte digital. O conjunto de atividades planejadas e postas em prática buscou o desenvolvimento de habilidades leitoras no suporte digital, explorando mecanismos de navegação e de pesquisa na WEB.

Para se chegar à materialização da ação interventiva, um longo caminho de observações, leituras, reflexões e interações foi trilhado... Essas vivências agora são compartilhadas nos escritos que seguem.

Refletir sobre o trabalho com a leitura no contexto escolar nos remete, indubitavelmente, a um complexo campo de tensões, onde coabitam práticas de ensino novas e antigas, diferentes entendimentos e sentidos atribuídos para a leitura.

Kleiman (2000), ao refletir sobre concepções de leitura que as práticas na escola legitimam e perpetuam destaca que uma dessas concepções trata a leitura como decodificação, atividade composta de automatismos que em nada modificam a visão de mundo do aluno. Outra concepção toma a leitura como avaliação, prática que permitiria ao professor avaliar se o aluno está entendendo ou não o texto, muitas vezes reduzida exclusivamente à leitura em voz alta (KLEIMAN, 2000). Essas concepções acabam produzindo grande quantidade de leitores capazes de decodificar qualquer texto, porém com enormes dificuldades para compreenderem o que leem.

Em Solé (1998, p. 22) a leitura é vista como um “processo de interação entre

o leitor e o texto”. Esse conceito, que a própria autora reconhece não ser novo, carrega várias consequências, entre elas: a exigência de um leitor ativo que processa e examina o texto; a existência de um objetivo que guia a leitura e a de que a interpretação dos textos que lemos seja dependente, em grande parte, do objetivo da nossa leitura (SOLE, 1998).

A leitura pode ser entendida como atribuição de sentidos, tanto para a escrita quanto para a oralidade (ORLANDI, 2001). Segundo essa autora, a leitura deve ser trabalhada e não ensinada. Os alunos precisam vivenciar processos de leitura que lhes possibilite ver estratégias de compreensão do texto em ação, em situações significativas e funcionais.

As palavras de Kleiman (2000), Solé (1998) e Orlandi (2001) evidenciam a multiplicidade de acepções para a leitura e nos levam ao desafio, no âmbito escolar, de trazer o texto para o centro de nossas atividades docentes, da vida de nossos alunos, proporcionando atividades leitoras que considerem os leitores que eles já são, com suas histórias e ideologias, em que o domínio do código escrito é um ponto de partida e o sucesso da leitura dependerá, em parte, dos caminhos traçados por nós, professores, possibilitando aos nossos alunos a oportunidade de praticarem estratégias leitoras que lhes possibilitem atingir a compreensão, tornando-se assim leitores críticos e livres, com autonomia suficiente para enfrentar os mais diversos textos que são distribuídos e consumidos em nossa sociedade.

Sobre os suportes e tecnologias para a prática de leitura, Chartier (1998) considera que mudanças nos suportes de leitura podem gerar mudanças nas formas de leitura.

Os gestos mudam segundo tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. (CHARTIER, 1998, p. 77)

Levy (1996, p. 48), ao abordar textos configurados em redes digitais, destaca a “desterritorialização do texto, sem fronteiras nítidas e sem interioridade definível”, o que exige do leitor um trabalho de organização, seleção, associação e contextualização de informações.

Soares (2002, p. 150), ao abordar o texto na tela, o hipertexto, ressalta que este “é escrito e é lido de forma multilinear, multisequencial, acionando-se *links* ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida”. Essas características demarcam diferenças do hipertexto em relação ao texto impresso, que na maioria das vezes é claramente definido, com identificação do começo e fim.

Fundamentada nessas observações sobre leitura e suportes veiculadores e motivada pelo propósito de trabalhar com a compreensão leitora de textos digitais, num estudo investigativo e etnográfico, principiei as ações do projeto interventivo em uma escola da rede pública municipal localizada em um distrito do município de Feira

de Santana – Bahia, que atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Como professora de Língua Portuguesa dessa escola, trabalhei com uma turma do 9º ano, contando com a participação de vinte e nove alunos, com idade predominante de catorze e quinze anos.

As observações detalhadas das interações estabelecidas no grupo e os retornos dados às atividades rotineiras propostas nas aulas, ratificaram minha percepção de que meus alunos não estavam realmente preparados para lidar com as especificidades dos hipertextos digitais. No envolvimento em práticas de consulta na WEB, estavam realizando, quando muito, leituras fragmentadas, descontínuas, sem compreensão ou atribuição de sentidos.

Na tentativa de conhecer as práticas leitoras dos alunos, os suportes e gêneros textuais que circundam sua vida cotidiana e suas estratégias leitoras de textos digitais, procedi à aplicação de instrumentos investigativos específicos. Os dados obtidos em um questionário investigativo aplicado revelaram que, embora os alunos manifestassem claramente seus gostos leitores (gêneros, assuntos, suportes) e reconhecessem a importância da leitura na vida, pouco tempo destinavam a esta prática fora da escola. No que se refere aos suportes de leituras, a Internet apareceu com alto índice. A prioridade nos assuntos da leitura apontou grande predileção por histórias de amor e relacionamentos, seguida por narrativas de aventura e ação e mistério e suspense. A Internet e a televisão constituíram recursos tecnológicos de muito acesso. Através de roda de conversa e observação em momento de livre navegação na sala de informática da escola, foi confirmado o fato dos textos digitais fazerem parte do cotidiano dos alunos. As frases ouvidas como “curte aí meu *post*”, “dê um *like* no meu perfil”, “olha meu *selfie*” apontam para textos digitais produzidos em redes sociais, das quais demonstraram ser frequentadores ativos.

Trabalhar na intervenção com estratégias de compreensão de textos digitais, a serem praticadas pelos alunos, visando à expansão da sua competência e autonomia na leitura desses textos, implica, necessariamente, averiguar inicialmente o nível de compreensão dos alunos perante o texto digital. Nessa intenção foi aplicado um questionário investigativo abordando questões relativas aos procedimentos leitores dos alunos antes da leitura, durante o contato com o texto e após a leitura. As dificuldades registradas perante os textos digitais resultavam, na maioria dos dados, pelo fato da Internet possibilitar “outras distrações”, “desviar o foco”, pela “falta de costume”, “Tem muita coisa pra ver, faz confusão”. Já os que registraram ser mais fácil ler na Internet que no impresso, argumentaram ser mais fácil o acesso às informações e que, “no começo, o texto da Internet pode ser mais difícil, porém, com o tempo se torna igual ao texto impresso, é uma questão de se acostumar”. Em se tratando da análise de percursos leitores de textos digitais, o posicionamento dos alunos em relação ao acesso aos *hiperlinks* permitiu observar que a maior parte do grupo tinha dificuldade de transitar de forma não linear pelos textos virtuais.

Os resultados acerca deste aspecto evidenciaram que, embora pertencentes



à geração da “Era Digital”, os alunos necessitavam desenvolver outras habilidades para um melhor aproveitamento de conteúdos lidos no ambiente digital.

## **CAMINHOS TRILHADOS NA AÇÃO INTERVENTIVA**

A leitura, no contexto escolar, pode ter enfoques variados. Lerner (2002) relaciona alguns propósitos da leitura nas instituições de ensino: ler pelo prazer de ler, sem compromisso com uma atividade necessariamente pedagógica; ler para resolver um problema didático; ler para escrever e para reescrever; ler para buscar informações específicas que serão aplicadas na vida prática; ler para atender a propósitos pessoais; ler para compartilhar com o outro; ler para divertir; ler para reelaborar os romances, os contos, os fatos ou as ideias para além dos limites da realidade; ler para conhecer-se; ler para elaborar antecipações em relação à realidade. Cada um desses propósitos requer uma modalidade de leitura diferente e uma prática pedagógica diferente e adequada. Na intervenção, propus trabalhar a leitura no objetivo de aprender sobre conteúdos/informações relacionados à vida prática, significando, em primeiro lugar, possibilitar ao aluno poder se guiar num mundo com uma multiplicidade de informação; segundo, possibilitar ao aluno que incorpore ao que ele já traz, também o que diz o texto, para transformar seu próprio conhecimento. Entendo que, da mesma forma que é preciso planejar estratégias específicas para ensinar os alunos a lidarem com as tarefas de leitura dentro de cada disciplina, também é imprescindível ensiná-los a lidarem com a multiplicidade de informações disponibilizadas na Internet, desenvolvendo habilidades para interagirem com os textos digitais de forma a avançarem na compreensão desses textos.

Temos um vasto referencial de experiências didáticas com a leitura no suporte impresso, porém, quando nos atemos às situações práticas com textos veiculados no suporte virtual, as experiências são mais limitadas. Para fundamentar-me, busquei apoio em experiências desenvolvidas em contextos educacionais relatadas por Coscarelli (2011, 2013), Ribeiro (2008) e Ribeiro e Novais (2012). As pesquisas empíricas dessas autoras fundamentaram parte do planejamento da minha ação interventiva.

Abordar o contexto dos alunos, suas necessidades e conhecimentos que trazem sobre as várias dimensões do cotidiano e da vida torna possível estabelecer aproximações e relações significativas entre a vida extra e intraescolar. Dessa forma, optei por abordar a temática “Saúde”, por fazer parte das vivências cotidianas dos alunos, sendo também explorada nos projetos temáticos das unidades curriculares. Nas ações postas em prática, esta temática se manifestou através das subtemáticas a ela ligadas: “Saúde, Sabor e Sustentabilidade”, “Vírus Chikungunya” e “Outubro Rosa e Novembro Azul”, num conjunto de atividades pensadas no sentido de

estimular a problematização da realidade, o levantamento de hipóteses, a análise e a interpretação de dados e a sistematização de conhecimentos.

Na intervenção, as atividades foram organizadas em cinco etapas, compreendendo dez encontros, num total de vinte horas/aula.

### **i) Etapa I – Motivação e levantamento prévio acerca do gênero**

As atividades da Etapa I oportunizaram aos alunos a reflexão sobre suas vivências diárias com a leitura, permitindo-me os encaminhamentos iniciais para a abordagem do gênero webnotícia. Nesta etapa, discutiu-se sobre o entendimento da “leitura” e como esta se encontrava presente na vida dos alunos. O vídeo “Ler é o melhor remédio”, disponibilizado no YouTube e produzido por três acadêmicas, foi utilizado na intenção de propiciar ao grupo um momento de reflexão sobre os textos que se apresentam em seu cotidiano. A webnotícia “Treinos funcionais e atividades combinadas ajudam a perder peso”, veiculada no G1, portal de notícias brasileiro mantido pela Globo.com, foi selecionada para exploração com os alunos por abordar temática de interesse do grupo adolescente e por contemplar as características dos textos digitais. Ao explorar a webnotícia, tinha em mente que os alunos observassem a ocorrência de marcas que caracterizassem os textos digitais e analisassem a influência de outros elementos presentes na tela que pudessem ou não interferir no processo leitor. Nogueira e Mallmann (2013), em estudo acerca das características do jornalismo *online* em portais de notícias, abordam as características do jornalismo realizado para a Internet, como: multimídia e convergência, interatividade, hipertextualidade, customização do conteúdo e personalização, memória e instantaneidade. No encaminhamento desta atividade alguns elementos dessa caracterização foram utilizados, por conter traços que convergem para análise das características das notícias no suporte digital.

### **ii) Etapa II – Pesquisa guiada - “Saúde, sabor e sustentabilidade”**

As atividades dessa etapa foram planejadas no intuito de vivenciar com os alunos situações de pesquisa guiada, com oportunidade de esclarecimentos sobre mecanismos de busca e registro, como também com informações acerca da funcionalidade das ferramentas da interface e espaços do suporte virtual, analisando as implicações na adoção de determinadas estratégias para compreensão do conteúdo acessado e lido. Dessa forma, as ações foram encaminhadas para que os alunos desenvolvessem pesquisa na Internet a partir do acesso a *sites* de busca, tomando conhecimento e assimilando ações específicas das atividades de pesquisa no ambiente virtual.

Foi demonstrada a localização dos ícones dos navegadores de acesso à Internet, a localização da barra de endereço e as funções dos botões voltar e avançar. Alguns *sites* de busca foram exemplificados (Google, Uol, Aonde, Giga busca, Achei

e Altavista). Também foram destacadas informações sobre área de digitação de conteúdos, uso de filtros de conteúdos e de palavras-chave e depuração dos *sites* sugeridos no resultado da busca.

Quando desenvolvemos pesquisa na rede, é necessário peneirar os resultados. No *site* de pesquisa Google, uma das maneiras é pesquisar primeiro apenas em páginas do Brasil, estratégia que permite que o universo da busca reduza em percentual elevado. Não usando o “e”, a probabilidade de redução é ainda maior. Na depuração da pesquisa, abordei algumas informações descritas no *site* da revista *Nova Escola on-line*, versão eletrônica reduzida da revista impressa *Nova Escola*, publicada pela Editora Abril.

Na análise do resultado da busca, baseei minhas colocações ao grupo nas informações disponibilizadas pelo professor Nelson Pretto, docente titular da Faculdade de Educação da UFBA, e do especialista Thiago Rodriguez, gerente de marketing do *site* BuscaPé, na reportagem “Como fazer uma boa busca na internet”. Outros critérios observados no processo de busca foram data de publicação da página e credibilidade dos conteúdos a partir das extensões: .gov (governamentais), .org (instituições sem fins lucrativos), .edu (universidades fora do Brasil) e .com, que é a mais comum, abriga de tudo, conteúdos interessantes ou não.

O procedimento solicitado ao aluno:

a) Acessem a Internet. Estando na rede, acessem algum *site* de busca. A partir do ambiente virtual escolhido, façam uma pesquisa sobre o tema *Saúde, sabor e sustentabilidade*. Leia todo o conteúdo da página por você acessada.

b) Após leitura, digite em um editor de texto (Word) algumas informações adquiridas durante a leitura. Salve o arquivo digitado na pasta “Documentos”. Nomeie o arquivo com seu nome.

Com esta proposta, dei aos alunos um objetivo para suas atividades. E, para mim, o objetivo na proposta foi verificar como eles procediam à busca, se estavam usando palavras-chave adequadas ao conteúdo da pesquisa, se adotavam critérios na escolha dos *sites*, como lidavam com trajetos na navegação, enfim, verificar se de fato estavam incorporando em sua prática de pesquisa na rede as informações até então compartilhadas.

### **iii) Etapa III – Pesquisa referendada e prática de habilidades leitoras**

As atividades da Etapa III tinham por objetivo central a prática de habilidades leitoras, pelos alunos, a partir da navegação e leitura de textos na Internet. Nessa proposta, era solicitado ao aluno que acessasse o arquivo intitulado “Pesquisa – Chikungunya”, que lesse integralmente o conteúdo do arquivo, que acessasse os *links* referendados e respondesse posteriormente às questões disponibilizadas.

Nas questões da atividade, os alunos tiveram a oportunidade de praticar habilidades leitoras contempladas na matriz de referência do SAEB – Sistema de

Avaliação da Educação Básica. Mesmo sabendo constituir a matriz do SAEB uma referência de avaliação, não retomei aqui alguns dos descritores que a compõe com intuito avaliativo, mas sim como ponto de partida para elaboração de uma matriz de ensino, no exercício de habilidades leitoras, algumas por vezes pouco trabalhadas na escola.

Na atividade, foram explorados os seguintes descritores:

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

#### **iv) Etapa IV – Explorando estratégias leitoras em ambientes digitais**

Como muitas palavras da língua portuguesa, o termo “estratégia” é polissêmico, podendo, a depender do contexto, ser empregado com diferentes sentidos. Coll *apud* Solé (1998), assim refere-se ao termo “Procedimento, com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade, é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas dirigidas à consecução de uma meta” (COLL, *apud* Solé 1998, p. 68). Para Coscarelli (2013), na leitura, o bom leitor usa boas estratégias, ou bons caminhos, para compreender. Essas são ações mentais que se realizam sobre o texto, algumas delas realizadas sem que se perceba; outras, realizadas conscientemente. Nesta mesma direção, Solé (1998) considera que estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.

Na intervenção, foi trabalhada a noção de estratégia como caminhos que utilizamos para atingir objetivos desejados. Busquei explorar estratégias nos três momentos em que subdividi as atividades da etapa: antes, durante e após a leitura, nos moldes de Solé (1998).

No primeiro momento, foram trabalhadas algumas estratégias de antecipação, que tornam possível inferir o que ainda está por vir, com base em informações explícitas e em suposições. Traçar objetivos para a leitura, gerar hipóteses, fazer previsões e verificar se as hipóteses se confirmam ou não são estratégias capazes de promover a compreensão, segundo Solé (1998), para quem a leitura constitui um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação.

Após o momento de antecipação, os alunos conectaram-se à Internet e passaram a acessar *sites* de pesquisa. À medida que avançavam, reforçava com o grupo alguns procedimentos relativos à pesquisa na rede e à leitura na tela. Foram reforçados, no decorrer da atividade, noções de: observação panorâmica do conteúdo da *homepage* efetivando *pagedowns* ou rolamento de toda a barra de

rolagem para obter uma panorâmica do conteúdo de leitura; leitura atenciosa de títulos e subtítulos; observação dos *links* presentes na tela com palavras e imagens correlatas ao tema da pesquisa e acesso aos *hiperlinks* (representados em imagens, palavras, vídeos, áudios). Esses aspectos constituem pontos marcantes da leitura digital, segundo Ribeiro (2008).

Durante a leitura, trabalhamos também outra característica marcante dos textos digitais: a multissensuosa. Da mesma forma que os *links*, ao trabalharmos com textos, tanto no suporte impresso quanto no virtual, é importante também a leitura de outros elementos que acompanham o registro verbal, como tabelas, gráficos, infográficos, imagens, sons, boxes, colunas, ícones, entre outros, alguns desses elementos fortemente presentes nos textos digitais.

No segundo encontro da etapa, os alunos retomaram a atividade, acessando os *sites* em que navegavam, retomando suas leituras e posteriormente produzindo resumos em editor de texto acerca do conteúdo lido. A prática de relatar a notícia lida, de forma resumida, constitui-se numa estratégia que permite verificar se alguma conclusão se efetivou sobre o tema do texto (D6), se a tese foi identificada (D7) e se ocorreu distinção entre as partes principais e secundárias (D9), o que implica no enfoque das habilidades preconizadas nos descritores do SAEB.

#### **v) Etapa V – Avaliando: “O que aprendi?”**

A última etapa da ação interventiva foi destinada à avaliação do percurso, pelos alunos. Meu objetivo era de propiciar aos alunos momento para refletirem sobre os conhecimentos construídos no decorrer das atividades que vínhamos desenvolvendo. Os aspectos mais valorizados estão relacionados às práticas de pesquisa. Os alunos destacaram o fato de agora estarem mais atentos a esta atividade, na possibilidade de se obter informação adicional sobre conteúdos de pesquisa. Outro aspecto sinalizado, referindo-se como positivo, diz respeito ao acesso a outros textos através dos links associados no texto base. Ainda sobre a pesquisa na rede, as percepções sobre acesso a *sites* variados para obtenção de informações foram registradas.

### **CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA**

Na intervenção, os caminhos trilhados objetivaram o aprimoramento das habilidades leitoras dos alunos no suporte virtual e a utilização de estratégias leitoras propiciadoras da compreensão textual. As ações postas em prática enfocaram atividades de pesquisa em ambientes da Internet, explorando especificamente o gênero webnotícia, não abarcando a existência de outras categorias particulares de gêneros digitais.

Para alcance dos objetivos, pautei-me em alguns dos descritores da Matriz do SAEB e a esses conjuguei habilidades específicas ao suporte virtual, na composição

de uma Matriz de Ensino para o trabalho de pesquisa e leitura na WEB, contemplando as seguintes estratégias:

- Acionamento de conhecimentos prévios
- Levantamento de objetivos e hipóteses
- Estabelecimento de inferências
- Localização de informações explícitas
- Uso de material gráfico diverso como auxílio na interpretação de textos
- Monitoramento da compreensão
- Escaneamento
- Pesquisa
- Procura
- Exploração
- Vagueamento
- Acionamento de campos semânticos
- Retorno ao texto base
- Recapitulação

As estratégias foram enfocadas no exercício prático de habilidades a elas relacionadas, como forma de auxiliar os alunos a melhorarem sua compreensão dos textos digitais. Não houve uma sequência fixa e estática na exploração dessas estratégias. À proporção que desenvolvíamos as atividades, nas demandas do contexto, enfocava cada uma, orientando os alunos no uso e, muitas vezes, explicitando os objetivos de empregá-las no ato leitor. Para algumas delas, foi possível detectar avanços dos alunos, no decorrer da própria atividade; outras, porém, requerem um tempo maior para vislumbrar resultados concretos sobre efetividade ou não de uso na rotina de cada aluno.

Outros aprendizados significativos, com possíveis contribuições a futuras experiências no trabalho escolar, resultam das análises da prática interventiva. Embora consciente de que outras leituras possam desvelar outros olhares perante os registros das vivências, trago algumas considerações relacionadas ao objeto de estudo, suporte e gênero textual a que me dispus investigar e intervir em meu contexto escolar.

Sobre a navegação na WEB, a liberdade de acessos possibilitada pelos cliques do mouse nos vários recursos disponibilizados na *homepage*, permite observar que esta não obedece a uma ordem, havendo a liberdade do leitor em traçar suas rotas de navegação. Aqui é importante destacar, em nosso trabalho pedagógico, a necessidade de estar continuamente vendo com os alunos, ao menos até que estes dominem esta habilidade em suas leituras virtuais, a coerência na progressão textual escrita. Conforme Xavier, *apud* Koch (2005, p.69), “caberá ao hiperleitor, ao passar, por intermédio de tais *links*, de um texto a outro, detectar, através da teia formada pelas palavras-chave, quais as informações topicamente relevantes para manter a continuidade temática”.



Sobre a pesquisa na rede, para que os resultados sejam produtivos, faz-se necessário o professor trabalhar previamente com alunos os objetivos da leitura e a definição temática. E isso vale tanto para os textos virtuais quanto impressos. No espaço virtual, a manutenção temática torna-se ainda mais necessária pelo fato dos alunos estarem imersos numa vastidão de informações.

Sobre a relação impresso e digital, percebo ser ainda muito forte a ligação dos alunos com o impresso, fato não condenável. Acredito que esta habilidade possa ser desenvolvida nos alunos, também no espaço escolar, caso lhes sejam destinadas mais oportunidades de praticarem atividades orientadas, usando o computador.

Por fim, sobre a relação aluno – escola – leitura digital, considero ser ainda muito necessária a discussão dos aspectos que envolvem o hipertexto no ensino. Embora haja abordagem nos documentos oficiais (a exemplo dos PCN e da Matriz de Referência do SAEB), estes carecem de referências sobre o uso. Muitas pesquisas são desenvolvidas nas universidades acerca das especificidades dos textos digitais, contemplando também as formas de leitura/apropriação, registrando a necessidade de incorporação de práticas envolvendo seu uso no ambiente escolar, mas, em termos práticos, as vivências com atividades pedagógicas explorando seu uso junto aos alunos pouco se consolidam.

As pesquisas, discussões e estudos na área de linguagem investem no reconhecimento de variados gêneros textuais, muitos deles do impresso; os efeitos já são sentidos na escola, na abordagem de gêneros textuais diversificados. Da mesma forma, considero importante também, como mencionam Araújo e Costa (2007, p. 32-33), “que a escola também se abra à reflexão não só da composição textual dos gêneros digitais, mas também de seu funcionamento, fato que lhe permitirá avançar no estudo da língua como um lugar de interação humana”.

As práticas de leitura/escritura na Internet constituem uma realidade que se impõe, nos espaços intra e extra muros da escola, por isso, compete a todos nós, professores envolvidos no processo de formação dos estudantes, inserir o hipertexto em nossa prática didática. Considerando que os leitores definem as estratégias utilizadas para entenderem os textos, compete-nos oportunizar, aos alunos, vivências com estratégias de compreensão dos textos digitais, para que eles possam fazer uso autônomo dessas estratégias nas ocasiões pertinentes. Este foi, portanto, meu propósito maior da intervenção.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio. O texto em ambientes digitais. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula**. Belo Horizonte: Vereda, 2013. p. 89-115.

ARAÚJO, Júlio César Rosa de; COSTA, Nonato. **Momentos interativos de um chat aberto: a composição do gênero**. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BRASIL. **O que é o Saeb? Sistema de Avaliação da Educação Básica**. INEP, 2007. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/caracteristicas.htm>>. Acesso em 23 de abril de 2014.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.

COMO fazer uma boa busca na internet. **Revista Nova Escola on-line**. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/como-fazer-boa-busca-internet-423567.shtml>>. Acesso em 02 de outubro de 2014.

COSCARELLI, Carla Viana. Entendendo a leitura. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, UFMG, v 10, n. 1, p. 7-27, jan./jun.2002.

COSCARELLI, Carla Viana; CAFIERO, Delaine. Ler e ensinar a ler. In. COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula**. Belo Horizonte: Vereda, 2013. p. 9-35.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 7 ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Art Med, 2002

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1996.

NOGUEIRA, Felipe Augusto; MALLMANN, Andreia Denise. **Análise das características do jornalismo on-line em portais de notícias**. Disponível em <<http://portalintercom.org.br/anais/sul2013/resumos/R35-0824-1.pdf>>. Acesso em 15 de agosto de 2014.

PRETTO, Nelson; RODRIGUEZ, Thiago. Como fazer uma boa busca na internet. **Revista nova escola on-line**. Dados disponíveis em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/como-fazer-boa-busca-internet-423567.shtml>>. Acesso em 02 de outubro de 2014.

RIBEIRO, Ana Elisa; NOVAIS, Ana Elisa Costa (Orgs.). **Letramento digital em 15 cliques**. Belo Horizonte: BHJ, 2012.

\_\_\_\_\_. **Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais**. 2008. 248 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos, Linguagem e Tecnologia) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/AIRR-7DDQ6S/ana\\_elisa\\_ribeiro\\_tese.pdf;jsessionid=BAE6173824538AF1ECA0A542D8AE4970?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/AIRR-7DDQ6S/ana_elisa_ribeiro_tese.pdf;jsessionid=BAE6173824538AF1ECA0A542D8AE4970?sequence=1)>. Acesso em 31 de maio de 2014.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em 24 de abril de 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

## EXPERIÊNCIAS TRANSFORMADORAS SOBRE CONSCIÊNCIA, EDUCAÇÃO E TRANSDISCIPLINARIDADE A PARTIR DA INTERVENÇÃO DA EDUCADORA MARIBEL BARRETO

**Juliana Costa**

ISEO – Instituto Superior de Educação Ocidentemte  
Salvador – Bahia

**RESUMO:** O interesse em pesquisar as experiências transformadoras sobre consciência, educação e transdisciplinaridade a partir da intervenção da educadora baiana Maribel Barreto é mobilizado pelo reconhecimento das suas realizações relativas à consciência humana e suas repercussões no âmbito da educação formal, numa perspectiva transdisciplinar. Assim, este trabalho tem por finalidade analisar suas concepções de ser humano, consciência, educação e transdisciplinaridade, e as prováveis contribuições do seu trabalho educativo para a formação de educandos e educadores a partir do Estado da Bahia. A pesquisa está baseada na abordagem biográfica, com ênfase nas histórias de vida da Barreto, o que possibilita compreender a trajetória de suas realizações. Foi utilizada a técnica metodológica de coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e análises documentais. Como resultados parciais, cabe evidenciar que as diversas experiências da educadora vêm contribuindo para a melhoria do grau de qualidade de vida de inúmeros seres humanos/profissionais, em diferentes âmbitos de sua atuação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Consciência.

Transdisciplinaridade. Maribel Barreto.

### TRANSFORMER EXPERIENCES INVOLVING CONSCIENCE, EDUCATION AND TRANSDISCIPLINARITY THROUGH THE INTERVENTION OF THE EDUCATOR MARIBEL BARRETO

**ABSTRACT:** Research about the transformative experiences on consciousness, education and transdisciplinarity through the intervention of the Bahian educator Maribel Barreto is based on the recognition of her achievements related to human consciousness and its repercussions in the scope of formal education, in a transdisciplinary perspective. This work aims to analyze her's conceptions of human being, consciousness, education and transdisciplinarity, and the probable contributions of their educational work to the education of educators and students from the State of Bahia. The research is based on the biographical approach, with an emphasis on Barreto's life stories, which makes possible understand the trajectory of her achievements. The methodological technique of data collection was semi-structured interviews and documentary analyzes. As partial results, it is evident that the diverse experiences of the educator have contributed to the improvement of the quality of life of many human beings /

professionals, in different spheres of their performance.

**KEYWORDS:** Education. Consciousness. Transdisciplinarity. Maribel Barreto

## 1 | CONCEPÇÕES DE SER HUMANO, CONSCIÊNCIA, EDUCAÇÃO E TRANSDISCIPLINARIDADE

Compreender as experiências transformadoras sobre consciência, educação e transdisciplinidade, a partir da intervenção da educadora Maribel Barreto, pressupõe análise das abordagens teóricas que nortearam suas reflexões e possibilitaram a transposição para o campo da prática.

### 1.1 Ser Humano como ser trino

O ser humano, de acordo com Barreto (2009) é concebido como um ser trino indivisível, que tem uma estrutura física, psíquica e espiritual. É um ser que sente, pensa e age e necessita saber o que sente e sentir o que sabe, concomitantemente.

Na dimensão física, evidencia, a partir de Lipton (2007 apud BARRETO, 2015) que nós somos uma grande comunidade cooperativa de aproximadamente 50 trilhões de células de tal modo que assim como uma nação reflete as características de seus cidadãos, nossa condição humana reflete a natureza de nossa comunidade celular.

Desta forma, Barreto (2015) enaltece a máxima de que no Universo, nada existe isolado; nele, absolutamente tudo está interconectado, inclusive, as subdivisões aparentemente separadas da mente, tanto consciente quanto inconscientemente, são interdependentes.

Na dimensão psíquica, aproveita as reflexões de Lipton (2007) ao anunciar que a mente consciente está muito além da mera programação genética. Evidencia que os pensamentos são a energia da mente e influenciam diretamente a maneira como o cérebro físico controla a fisiologia do corpo.

Enfatiza que são nossas crenças que comandam nossa existência e lança o desafio de deixarmos de ser meras vítimas de nossos genes para nos tornarmos senhores de nosso destino; capazes de criar uma vida cheia de paz, felicidade e amor, considerando, inclusive, as fortes influências do ambiente.

Assim sendo, segundo Barreto (2005), temos capacidade de não apenas pensar o mundo exterior, mas também de reconhecer a nós mesmos, os outros e o Todo. Temos consciência do nosso eu e sabemos que ele é somente uma parte da consciência.

Na dimensão espiritual, por exemplo, podemos enaltecer as afirmações de que, decididamente, a vida eterna está muito além do corpo, e de que fazemos parte de um único ser: Deus. Nós, seres humanos somos, portanto, Deus. (LIPTON, 2007, p. 33 apud BARRETO, 2015, p. 26).

Segundo a concepção de Barreto (2005, 2006) tal compreensão destaca a

necessidade de termos a percepção do Todo que nos constitui e demonstra que cada parte da trindade se relaciona com a outra, lembrando, inclusive, que em tudo há sinais divinos. Para percebê-los, consciência, inclusive, através da educação.

Os Seres Humanos, hoje, têm pensado numa cidadania planetária, numa educação integral, num desenvolvimento sustentável, mas para tanto, cabe o desafio da autossustentabilidade, esta que implica no equilíbrio consigo mesmo, com a sociedade, com o planeta, enfim, com o universo. Neste sentido, Barreto (2011) propõe que todo ser humano busque se sustentar nas três dimensões que o estrutura: orgânica, mental e espiritual, de maneira a poder viver cada vez mais equilibrado, enfim, mais consciente.

A sustentabilidade orgânica envolve diretamente a alimentação biológica, que inclui exercícios aos órgãos físicos, nutrição equilibrada, vitalizadores catalíticos, suplementos alimentares e outros suplementos vitamínicos, por exemplo.

A sustentabilidade mental trata especificamente da alimentação psíquica, que inclui ações de exercitar o saber pensar, raciocinar, o fortalecimento do poder do pensamento positivo, de meditação transcendental, Tai Chi Chuan, só para citar algumas.

E a sustentabilidade espiritual refere-se à identificação do Ser, através de diferentes ciências da autorrealização, a saber: Yoga, Eucaristia, Darma, Onilateração, dentre outras.

Assim, Barreto (2016) reforça a máxima de que meio ambiente interno equilibrado (sustentabilidade orgânica, mental e espiritual) significa meio ambiente externo equilibrado. E cabe à educação esse papel de favorecer o desenvolvimento dos educandos numa perspectiva integral, tendo como base a consciência, esta que se refere à força interior do Ser Humano que o impele a exteriorizá-la sob forma de ação.

## **1.2 O Ser Humano e a Consciência**

A educadora, Barreto (1999), define a Consciência como sendo uma das faculdades inatas capitais do Ser Humano que tem a finalidade, também, de refletir a Existência como um todo, favorecendo a identificação da sua Natureza Interna com a Natureza Externa, de maneira equilibrada, à luz dos princípios das Leis Naturais que regem o Universo.

Para Barreto (2005), à medida em que o ser humano desperta, constrói e/ou desenvolve sua consciência, amplia sua visão acerca do que é em essência, do sentido da vida e da razão de sua existência, de forma a fazer com que seus interesses individuais cedam espaço para os interesses coletivos.

Assim, propõe investir no desenvolvimento da consciência dos seres humanos, de forma sistemática, inclusive e principalmente através da educação, a fim de favorecer o processo de centrar atenção na condição humana interior, como base

para sua melhor atuação no mundo exterior, afinal, como bem expressa a educadora (2009), nós, o mundo e a humanidade, somos um e os fazemos como são e estão. Eis a correlação direta entre o todo e as partes, a partir da relação indivíduo/sociedade.

Neste contexto, só haverá uma transformação fundamental no ser humano quando sua consciência for transformada a partir do interior, de forma sustentável. Eis o papel central da educação. Lembrando que, para Barreto (2011), ser sustentável é responder voluntária, consciente e cientemente pelos próprios atos e obras, assim que a necessidade exigir e a razão justificar, para a manutenção do equilíbrio dinâmico do Universo, em sua eterna expansão.

### **1.3 Consciência e Educação na formação do Ser Humano**

Na sua obra intitulada “O Papel da Consciência em face aos desafios atuais da Educação” (2005), Maribel Barreto ressalta que a consciência deve ser entendida como a totalidade da experiência humana, evidenciando ainda a possibilidade da configuração de uma concepção integral do ser humano, alicerçada no estudo da consciência.

Fundamentada na sua compreensão de que a consciência é uma das mais importantes faculdades inatas capitais do ser humano, ela sustenta que a educação tem por finalidade auxiliar os educandos no processo de desenvolvimento dos estados de consciência, assim como das suas relações com a realidade e os valores existenciais. (BARRETO, 2005).

Na sua perspectiva, a educação deve ajudar no direcionamento da autointegração do ser humano, pois compreende que todo projeto educativo responsável precisa integrar e não afastar o ser humano de si mesmo.

Apresenta profundas reflexões sobre a possibilidade da construção de uma genuína ação educativa que contemple a integração das dimensões física, psíquica e espiritual do ser humano.

Na sua compreensão, a visão integral do ser humano deve sustentar uma educação integral em que façam presentes tanto a significação do subjetivo quanto do objetivo, do individual e do coletivo, do empírico externo, do interno e do espiritual unitivo. E reforça tal abordagem com a fala de Moraes (1997) ao definir o educando como um ser espiritual em busca de sua transcendência, numa viagem individual e coletiva em busca do significado da vida.

Considerando essa demanda do desenvolvimento integral dos educandos Barreto (2005) anuncia que é chegada a hora de tratarmos da Consciência na prática pedagógica, buscando contribuir, efetivamente, para a compreensão do ser na totalidade. Após isso, a autora nos ilumina com a noção de que através da educação há a possibilidade de oportunizar espaço e tempo para que o conhecimento de si e do todo se processem efetivamente, onde, para isso, é preciso que façamos uso de práticas pedagógicas que objetivem esse processo, através de disciplinas



específicas e além, numa perspectiva transdisciplinar.

#### 1.4 Transdisciplinaridade e Consciência

O Ser Humano, como conceituado por Barreto (2005, 2006), é um composto de várias dimensões, que devem ser experimentadas pela descoberta e não pelas invenções; pela experiência direta, correta e completa e não pelas definições; pela compreensão e não pelo conceito pré-estabelecido; enfim, pela realidade experimentada e não pela revelação, pois as suas portas estão dispostas de maneira que só podem ser abertas de dentro para fora.

A educadora, a partir disso, nos ilumina com a sugestão do estudo da transdisciplinaridade como meio específico para adentrar nos meandros da consciência do ser humano na busca à compreensão dessas dimensões. De acordo com De la Torre et al (2008, p. 24, apud BARRETO, 2011, p.32), [...] a atitude transdisciplinar busca a transformação do ser humano em sua totalidade ao se relacionar com os outros e com “o outro”. Uma atitude transdisciplinar está aberta ao novo, não confundindo as diferentes manifestações da realidade com o “real”.

Nesse contexto, e reconhecendo o papel da transdisciplinaridade na educação, Barreto (2011) anuncia questões conceituais que nos proporcionam uma maior compreensão do assunto, partindo da concepção de Nicolescu (2000, p. 9 apud BARRETO, 2011, p. 42) de que a educação transdisciplinar, não deve ser exercida apenas nas instituições de Ensino, mas em todos os ambientes onde o Ser Humano puder estar, pois se há Ser Humano, há possibilidade de aprender.

Assim, caberessaltar os três pilares centrais que sustentam a transdisciplinaridade, a saber: (1) níveis de realidade (envolve uma realidade multidimensional, constituída de diferentes níveis: o macrofísico, o microfísico e o virtual – dá acesso à zona da não-resistência); (2) a lógica do terceiro incluído (é o terceiro incluído que favorece a passagem de um nível de realidade para outro) e (3) complexidade (é uma maneira de pensar e compreender a realidade cuja dinâmica é não linear e recursiva).

Corroborando de forma precisa sobre a transdisciplinaridade na educação Barreto (2011) destaca as contribuições de Freitas; Morin e Nicolescu (1994), através do Art. 11 da Carta da Transdisciplinaridade, quando afirmam que uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento, por outro lado, deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar, portanto, reavalia o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na construção dos conhecimentos à medida em que integrar a experiência objetiva com a subjetiva.

Assim, podemos verificar, através da declaração de Random (2000, p. 23 apud BARRETO, 2011, p.55) que o pensamento transdisciplinar é, antes de tudo, uma tomada de consciência capaz de conduzir o gênero humano do nível de realidade macrofísico à zona de não-resistência. A chave para essa transformação é a Consciência e seu campo de atuação ideal e disponível é a educação formal.

## 2 | EXPERIÊNCIAS TRANSFORMADORAS NA EDUCAÇÃO A PARTIR DA BAHIA

Após uma breve análise das concepções que norteiam o pensamento da educadora Maribel Barreto, destacamos algumas das suas principais contribuições para a educação, pelo trabalho que desenvolve com a Consciência, numa perspectiva transdisciplinar, há 31 anos.

### 2.1 Contribuição literária

Maribel Barreto escreveu 14 livros, que seguem: (1) O papel da Consciência em face dos desafios atuais da Educação (2005); (2) Teoria e Prática da Educação Integral (2006); (3) Ensaio sobre Criatividade. Vol. 1 (2007); (4) Ensaio sobre

Criatividade. Vol. 2 (2008); (5) Os Ditames da Consciência. Vol. 1 (2009); (6) Os Ditames da Consciência: a consciência traz o que é verdadeiro e isso é porta. Vol. 2 (2010); (7) Os Ditames da Consciência: a consciência é o motivo do que vai adiante. Vol. 3 (2011); (8) Ensaio sobre Consciência (2012); (9) Os Ditames da Consciência: a consciência em busca de si mesma. Vol. 4 (2013); (10) Os Ditames da consciência - consciência significa sem medida (2014); (11) Os Ditames da Consciência - Elevado ao Nada (2015); (12) Os Ditames da Consciência: Isto é Atemporal (2016); (13) Os Ditames da Consciência: O vácuo é Pleno (2017); (14) Os Ditames da Consciência: À Ode Humana (2018); e (15) Os Ditames da Consciência: O óbvio é ilusão (2019), além de diversos artigos científicos sobre a temática Consciência, Educação Integral e Criatividade. Destacamos que sua produção literária pode ser acessada, gratuitamente, pelo site: [www.maribelbarreto.com.br](http://www.maribelbarreto.com.br).

Extraímos, inicialmente, passagens de prefaciadores de algumas das obras supracitadas e que servem de referencial teórico para os estudos e pesquisas sobre educação, consciência, criatividade.

Segundo o Prof. Dr. Hélio Santos, Presidente do Conselho Deliberativo do Fundo Baobá e do IBD – Instituto Brasileiro da Diversidade/São Paulo:

Este livro da Professora - Doutora Maribel Barreto culmina uma série luminosa de textos essenciais para a humanidade nesse início do Terceiro Milênio. [...] como uma mestra que não se satisfaz apenas ensinando, apresenta um método, mediante 7 exercícios, para consolidar o aprendizado que sua obra traz (BARRETO, 2014, p. 7 e 10).

Assim expressa a Dr<sup>a</sup>. Teresinha Fróes Burnham, Prof<sup>a</sup>. da Universidade Federal da Bahia e uma das Fundadoras da área de avaliação interdisciplinar da Capes:

Consciência tem sido, para Maribel Barreto, não apenas um foco de estudo, mas o fundamento de si mesma, num processo de aprofundamento que vem desenvolvendo não apenas consigo mesma, mas também compartilhando com muitas outras pessoas, como podemos ver neste livro. Aqui se expressa o compromisso da autora com a difusão de um conhecimento tão necessário aos seres humanos e ainda tão restritamente disseminado/vivenciado em nossa civilização, onde a orientação para o ter é hegemônica e tem obscurecido o pleno desenvolvimento do SER (BARRETO, 2013, p. 9).

O Prof. Dr. Edivaldo Boaventura, Ph.D. em Educação pela The Pennsylvania State University, EUA, evidenciou:

Com este livro sobre consciência, Maribel Oliveira Barreto firma mais uma vez a sua liderança em plena ascensão. Espírito criativo, positivo, dinâmico e acolhedor é uma militante da espiritualidade. [...] Maribel tem tido um produtivo desempenho acadêmico, tanto na Bahia, como fora (BARRETO, 2013, p. 7 e 8).

## **2.2 Direção da Área de Ciências Humanas da Fundação Ocidentemnte**

Seu trabalho junto à Organização Científica de Estudos Materiais, Naturais e Espirituais (Ocidentemnte) começou em 1986, com o propósito de oportunizar ao Ser Humano viver de forma feliz, dinâmica e equilibrada, enfim, integrado com o Universo do qual ele é parte integrante.

Dentre seus feitos junto à organização, criou o Núcleo de Estudos sobre Consciência e Autoconhecimento, que deu suporte à implantação das disciplinas que seguem, e assumiu o compromisso, desde 1999, de liderar um grupo com mais de 500 mulheres para criação de ações de desenvolvimento social em comunidades carentes, realização de eventos e Simpósios Internacionais sobre Consciência e Autoconhecimento (que já está em sua 13<sup>a</sup> edição).

## **2.3 Implantação das Disciplinas Iniciação à Consciência, Consciência e Conscienciologia na Educação Infantil e Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior, respectivamente**

Maribel Barreto implantou na Ananda – Escola e Centro de Estudos, em Salvador, a Disciplina Iniciação à Consciência, em 1996, juntamente com a equipe pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, onde as crianças estudam as Leis Naturais que regem o Universo, a saber: lei de necessidade, lei de equilíbrio, lei de sociedade, lei de igualdade, lei de amizade, totalizando 42 leis durante o ano letivo. Além da disciplina ser oferecida todas as sextas-feiras, cada semana a temática é trabalhada em todos os espaços da escola, através de murais e dilemas científicos.

Implantou também a disciplina Consciência, em 2005, junto à equipe do Ensino Médio e um grupo de pais interessados em dar continuidade ao trabalho educativo desenvolvido pela Ananda – Escola e Centro de Estudos, até o Ensino Fundamental. O intuito dessa unidade curricular é de auxiliar os adolescentes a estudarem e desvendarem os valores das Leis Naturais que regem o Universo, através do quadro de aprofundamento do pensamento acerca da lei de cada semana.

Assim como nos anos anteriores, além da disciplina ser oferecida todas as sextas-feiras, a lei da semana deve ser trabalhada durando os cinco dias letivos em todos os espaços da escola, durante as aulas e momentos propícios nas relações diárias entre educando/educador/colaborador.

A implantação da Disciplina Conscienciologia, por sua vez, começou no ano de 2001, no Programa de Pós-graduação da Fundação Visconde de Cairu, nos Cursos de Especialização em Gestão e Desenvolvimento de Pessoas e Mestrado Profissional Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social.

Resultante da sensibilidade e esforço de educadora Maribel que, buscando sempre novos paradigmas, teve a iniciativa de colaborar, se não com a teoria, com a ideia de que a ciência, a religião e a filosofia devem realizar a partir delas a unidade do pensamento na busca do novo, continuou implantando a Conscienciologia em diferentes matrizes curriculares dos mais variados cursos desde então.

## **2.4 Credenciamento do ISEO**

Em 2007 iniciou o funcionamento do Instituto Superior de Educação Ocidentemnte - ISEO e a autorização para início do Curso de Pedagogia com uma equipe pedagógica com devida qualificação, composta por mestres e doutores. Hoje oferece 8 cursos de pós-graduação lato sensu, Curso Licenciatura em Pedagogia presencial e à distância e aguarda resposta da CAPES para implantação de Programa stricto sensu em Ensino e Autoconhecimento.

Maribel Barreto mantém uma equipe de pesquisa com 12 doutores à frente, que vêm estudando e aprofundando o pensamento sobre as temáticas da consciência, autoconhecimento e desenvolvimento socioemocional.

## **2.5 Implantação de Núcleos de Estudos sobre Autoconhecimento e Consciência**

Em 2004 a educadora passou a implantar em diferentes ambientes o Núcleo de Estudos sobre Autoconhecimento e Consciência - NEAC, partindo da Fundação Visconde de Cairu. Hoje o núcleo é uma realidade em algumas escolas e faculdades tanto da rede privada de Salvador quanto da rede pública do Estado da Bahia, com o objetivo de capacitar e/ou atualizar seus integrantes e demais membros da comunidade, quanto à temática da Consciência como recurso humano de prioridade máxima na pós-modernidade, em prol do desenvolvimento integral do Ser Humano.

Dos estudos desenvolvidos em grupo foram gerados como produtos os seguintes livros: (1) “A Consciência revoluciona” – um paradidático para estudantes de ensino médio, a fim de criarem um novo movimento social revolucionário a partir de suas consciências, tendo como referências a existência dos seguintes movimentos sociais revolucionários: humanismo renascentista, iluminismo, existencialismo, ecologismo, consciencialismo; (2) “Ícones Mundiais - A Humanidade como prioridade”.

Esta obra última é o resultado de uma pesquisa voltada para o estudo das teorias dos grandes ícones da humanidade para o desenvolvimento da consciência humana. Teve como objetivo analisar as teorias desses ícones nos campos científico, filosófico e religioso; bem como caracterizar as teorias científicas nas áreas de exatas, biomédicas, humanas e sociais.

## **2.6 Liderança da empresa de Consultoria em Ciências da Educação – o Marco da Nova Humanidade**

A Educadora presta serviços Educacionais na Educação Básica, Superior e Organizações Não Escolares, orientando a consolidação do marco para a Educação Integral, com foco nos âmbitos regional, nacional e internacional, desde 2009, através de sua empresa Consultoria em Ciências da Educação - CCE.

Idealizou, pela CCE, o Worskhop Os Ditames da Consciência, que vem realizando há 10 anos consecutivos, com participação de estudantes, educadores e demais interessados na temática, por todo o mundo, já tendo sido sediado em Vancouver/Canadá, na Universidade British Columbia, em Aarhus/Dinamarca, na VIA University College, e em demais estados brasileiros com o propósito de auxiliar o Gênero Humano quanto à integração do sentir, pensar e agir de forma que possibilite transformar a definição em compreensão, o conhecimento em Consciência, através de experiências diretas, corretas e completas, portanto em autoconhecimento e, por fim, em autorrealizações.

Idealizou ainda a Vivência: O Despertar da Consciência, que está em sua 12<sup>a</sup> edição consecutiva e ocorre na Chapada Diamantina, Bahia. Como descrito em seu livro publicado no ano de 2013 (BARRETO, 2013), essa vivência, assim como o Workshop, conta com a prática de sete exercícios de conectividade a partir da conduta de determinados animais.

## **2.7 Coparticipação na elaboração do Projeto de Lei do Dia Municipal da Consciência Humana**

Através da Lei Nº 8.865 /2015 ficou instituído o dia 10 de setembro como Dia Municipal da Consciência Humana na cidade de Salvador. Publicado no Diário Oficial em 25 de agosto de 2015.

A partir desse exemplo outros três Municípios aderiram à proposta no Estado da Bahia, a saber: Santo Antônio de Jesus, através da Lei nº 1.454 de 11 de julho de 2018, Conceição da Feira, Lei nº 746, no dia 22 de outubro de 2018, Cruz das Almas, com a Lei nº 2.648, e 4 de dezembro de 2018; tempo em que outros municípios do mesmo estado estão tramitando o projeto em suas câmaras legislativas, a sabe: Camaçari, Itapetinga, Porto Seguro, Jacobina e Jequié.

## **2.8 Coparticipação na elaboração do Projeto de Lei do Dia Estadual da Consciência Humana**

A fim de promover reflexões e ações educacionais, artísticas e culturais no Estado da Bahia, bem como difundir a temática da consciência na sociedade, Barreto atuou junto à Fundação Ocidemnte para a instituição da Lei Nº 13. 932, que designa o dia 10 de setembro como o Dia Estadual da Consciência Humana no Estado da

Bahia, publicado no diário oficial no dia 11 de maio de 2018.

## 2.9 Compartilhamento de pesquisas em nível internacional

A educadora reconhece a existência de 21 países que tem de forma sistematizada desenvolvido estudos e pesquisas sobre consciência, dos quais já esteve presente em 10 (Austrália, Canadá, Colômbia, Costa Rica, Dinamarca, Estados Unidos, México, Panamá, Peru e Portugal), compartilhando suas análises e proposições, a fim de fomentar ainda mais trocas de experiências e realizações sobre a temática da consciência.

## 3 | TRAJETÓRIA ACADÊMICA DA EDUCADORA

As realizações evidenciadas estão assentadas em sua trajetória acadêmica que, resumidamente, compreendem parte dos dados coletados em entrevista e análise de documentos.

Maribel tem tido um produtivo desempenho acadêmico, tanto na Bahia, como fora. Recebeu o título de doutora Honoris Causa, no Panamá. Tornou-se cidadã do Município de Salvador e avaliadora institucional do Ministério da Educação. Compõe conselhos consultivos de instituições. Foi premiada duas vezes pela Organização das Américas para a Excelência Educativa (México e Colômbia). Integra a Academia de Letras de Jequié, sua terra natal, o Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, a Grande Loja Maçônica do Estado da Bahia.

Em sua trajetória desenvolveu trabalhos comunitários em prol do desenvolvimento da criança e adolescente em Paripe, Roça da Sabina, Calabar e Baixa do Dendê (comunidades localizadas em Salvador) e junto à instituição Lar Vida, de Valorização Individual do Deficiente Anônimo. Assiste tanto o Grupo de Apoio à Criança com Câncer como o Núcleo de Apoio à Criança com Paralisia Cerebral.

Como estas, outras várias são as atividades na área do seu pendor filosófico, moral e acadêmico, o que foi/é realizado por Maribel como um fazer agregado ao ponto fulcral de sua atenção: o ensino e a prática da consciência, através da educação.

Nascida em Jequié – BA, em 16 de novembro de 1973, Maribel Oliveira Barreto concluiu o Pós-Doutorado em Educação, Consciência e Transdisciplinaridade pela Universidade Católica de Brasília/Brasil, em 2009; o Pós-doutorado em Educação e Criatividade pela Universidade de Brasília/UNB/Brasil, em 2006; o Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia/Brasil, em 2004; o Mestrado em Educação, a Especialização em Psicopedagogia e a Graduação em Pedagogia.

É membro da Associação Internacional de Estudos Científicos da Consciência (ASSC). Tem experiência como Coordenadora do Mestrado em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social da Fundação Visconde de Cairu (2001-2015). Líder do Núcleo de Investigações Avançadas da Consciência (DGP/CNPQ). Líder



do Núcleo de Estudos Avançados sobre Autoconhecimento do Instituto Superior de Educação Ocidental (ISEO). Atua como consultora da Fundação Lemann, junto à Secretaria de Educação do Estado da Bahia, para o desenvolvimento do Currículo Bahia, a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, desde o ano de 2018.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise das experiências transformadoras pautadas nas categorias centrais da consciência, educação e transdisciplinaridade foi possível identificar as contribuições do trabalho educativo da educadora Maribel Barreto, a partir do Estado da Bahia.

Suas realizações relativas à consciência humana têm gerado repercussões significativas e relevantes no âmbito da educação formal, numa perspectiva transdisciplinar, o que motiva inúmeros profissionais da educação a assumirem o compromisso de buscar fazer Ciência com Consciência, como premissa central de toda e qualquer realização como cientistas educação, a partir dos estudos da consciência.

#### REFERÊNCIAS

- BARRETO, Maribel. **A consciência como recurso para a boa qualidade de vida na pós-modernidade**. In.: Cadernos de Pesquisa/NUFIHE – Núcleo de Filosofia e História da Educação. Salvador: FAGED/UFBA, 1999.
- \_\_\_\_\_. **O papel da consciência em face dos desafios atuais da educação**. Salvador: Sathyarte, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Teoria e prática de uma educação integral**. Salvador: Sathyarte, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Ensaio sobre Criatividade**. 1ª. ed. Salvador: Sathyarte, 2007. v. 1.
- \_\_\_\_\_. **Ensaio sobre Criatividade**. 1ª. ed. Salvador: Sathyarte, 2008. v. 2.
- \_\_\_\_\_. **Os ditames da consciência**. 1ª. ed. Salvador: Sathyarte, 2009. v. 1.
- \_\_\_\_\_. **Os ditames da consciência: a consciência traz o que é verdadeiro e isto é porta**. 1ª. ed. Salvador: Sathyarte, 2010. v. 2.
- \_\_\_\_\_. **Os Ditames da Consciência: a consciência atrai o que vai adiante**. 1ª. ed. Salvador: Sathyarte, 2011. v. 3.
- \_\_\_\_\_. **Ensaio sobre Consciência**. 1ª. ed. Salvador: Sathyarte, 2012. v. 1.
- \_\_\_\_\_. **Os Ditames da Consciência: a Consciência em busca de si mesma**. 1ª. ed. Salvador: Sathyarte, 2013. v. 4.
- \_\_\_\_\_. **Os Ditames da Consciência: consciência significa sem medida**. 1ª. ed. Salvador:

Sathyarte, 2014. v. 5.

\_\_\_\_\_. **Os Ditames da consciência: elevado ao nada**. 1ª. ed. Salvador: Sathyarte, 2015. v. 6.

\_\_\_\_\_. **Os Ditames da consciência: Isto é Atemporal**. 1ª. ed. Salvador: Sathyarte, 2016. v. 7.

\_\_\_\_\_. **Os Ditames da consciência: O Vácuo é Pleno**. 1ª. ed. Salvador: Sathyarte, 2017. v. 8.

\_\_\_\_\_. **Os Ditames da consciência: À Ode Humana**. 1ª. ed. Salvador: Sathyarte, 2018. v. 9.

UNESCO. **Educação e Transdisciplinaridade**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>> Acesso em: 20.02.2016.

LIPTON, Bruce. **A biologia da crença**. São Paulo: Butterfly, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 13. ed. Campinas/SP: Papyrus, 1997

## FORMAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: BREVE RECORTE TEÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

**Heliasmyne Asthiliem Nascimento de Almeida**

Universidade Federal de Mato Grosso  
Rondonópolis – Mato Grosso

**Edir Vilmar Henig**

Universidade Federal de Mato Grosso  
Rondonópolis – Mato Grosso

**RESUMO:** O debate em torno da Educação Superior no Brasil é constante e não menos atual, visto que enfrentamos importantes ataques neoliberais pela desconstrução deste importante instrumento de desenvolvimento econômico e social do país. Para tanto, este texto se propõe debater algumas definições de políticas públicas, enfatizamos a importância das concepções de políticas públicas educacionais e os impactos na sociedade, conseqüentemente, a implementação dessas políticas. Como objetivo, definimos ainda algumas políticas públicas destinada ao acesso e permanência dos estudantes no ensino superior para serem discutidas e analisadas. Nos utilizamos de referencial teórico crítico e ligeiras observações empíricas como embasamento metodológico. Justificamos então que é importante para a sociedade e para a academia este tipo de debate para tentarmos fazer resistência aos movimentos políticos conservadores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação. Políticas

Públicas. Educação Superior.

**ABSTRACT:** Debating Higher Education in Brazil nowadays is not only necessary, but also a current issue, since we've been facing substantial neoliberal attacks against this important social and economic development tool. This article intends to discuss some definitions of public policies and their impact on society. It emphasizes the importance of these definitions and the consequences of these public policies implementation. The research aims to define, discuss and analyze some public policies concerning to access and permanence of higher education students. The methodology was developed through a critical theoretical basis and enriched by empirical evidences. The paper evinces the importance of this debate to the University and society as a resistance tool against conservative political movements.

**KEYWORDS:** Education. Public Policies. Higher Education.

### 1 | INTRODUÇÃO

O Estado, enquanto responsável por estabelecer o controle e poder social, utilizando como instrumento para este fim a edição de normas para o cumprimento pela sociedade, mostra-se preocupado e para isso promove a

elaboração de políticas que corroboram com a democratização do acesso a melhores condições de vida aos cidadãos, ou seja, para o bem comum.

Abordar o tema de formação de políticas públicas é um assunto que abrange todos os segmentos da sociedade e tem como principal protagonista, o governo enquanto ente estatal. A formação de políticas públicas define um momento próprio da política enquanto uma condição de participação de forma livre, pois o cidadão é capaz de se posicionar (ou não) sobre a formação e avaliação de uma política que irá influenciar o meio no qual está inserido. Quando se trata da coisa pública, tratar especificamente do assunto políticas públicas educacionais remete ao cumprimento dos deveres constitucionais do Estado para com a sociedade.

As políticas públicas educacionais se consolidam como mecanismo para o desenvolvimento do país e para o estabelecimento de uma população instruída e empoderada. Para que as políticas públicas educacionais sejam efetivadas satisfatoriamente, “[...] a educação deve ser ponderada como prioridade e concebida como essência principal para o equilíbrio cultural e social” (BASTOS, 2017).

A apresentação do tema de políticas públicas será feita de forma sucinta e a exposição da temática não esgotará o arcabouço de estudos já realizados, tampouco pretende-se inferir questionamentos inquietantes, e sim, apenas reflexões passíveis de agregação de conhecimento e reflexões críticas sobre a temática.

Diante das concepções apresentadas, pode-se indagar sobre qual a importância da formação de políticas públicas educacionais para o acesso e permanência no ensino superior no país por parte dos beneficiários destas ações estatais?

Em consonância com tal indagação, objetiva-se através dessa pesquisa atingir o pressuposto macro de descrever sucintamente as características da formação de políticas públicas com foco em políticas educacionais do ensino superior. Mais minuciosamente, pretende-se: a) apresentar genericamente a formação das políticas públicas; b) descrever a formação e ocorrência das políticas públicas na educação; e c) demonstrar a importância das políticas públicas educacionais no ensino superior como medida de democratização da educação.

A pesquisa desenvolvida, teve como referencial teórico, diversas publicações em bases de dados científicos, como revistas científicas e materiais em formato digital disponível na rede mundial de computadores. Sempre com foco no tema de formação de políticas públicas e/ou políticas públicas educacionais, o que acarretou em um recorte teórico com utilização de estudos com predominância entre os mais conhecidos pela comunidade científica.

## **2 | POLÍTICAS PÚBLICAS: ORIGENS E CONCEITOS**

Ao longo da história, o Estado tem assumido protagonismo ativo para o desenvolvimento do país nas suas mais variadas formas. Uma análise a partir das

características que o Estado assume enquanto interação com a sociedade nos permite ter Estados socialistas, protecionistas, liberais, neoliberais.

Nesta perspectiva, as políticas públicas surgem a cena como ações estatais para suprirem demandas sociais das mais variadas formas. Estas ações têm por objetivos trazer equidade, inclusão, acesso a bens e serviços, que mediante o sistema econômico vigente, ficam impossibilitadas de adquirirem no mercado capitalista.

Os debates sobre políticas públicas originam-se da ciência política, mas na contemporaneidade, se tornou uma disciplina inter, multi e transdisciplinar, passando por diversas áreas do conhecimento, e produzindo reflexões e pensamento que buscam oferecer respostas à problemas sociais. Neste sentido, “o surgimento do campo de políticas surge então não como uma ruptura da ciência política, mas como uma ramificação da mesma, com proposta de categorias analíticas diferentes” (SANTOS, 2017, p. 4). A partir dos estudos sobre ciência política, as pesquisas sobre políticas públicas são iniciadas, principalmente quando as discussões permeiam o dever do Estado para com a sociedade.

O Estado é o ambiente de disputa entre os vários sujeitos sociais, em que um busca trazer a discussão suas próprias demandas. Este espaço é ocupado por sujeitos diferenciados o que torna a luta por protagonismo desigual, uma vez que, a concepção social é pautada em desigualdade. Dentre a gama de problemas sociais, o estabelecimento de políticas públicas parte da preocupação de inserção social da camada mais pobre da sociedade e dos grupos de grande representatividade (SANTOS, 2017).

Resumidamente, pode-se entender que a definição de política pública parte da participação popular na tomada de decisão das responsabilidades estatais perante a sociedade. De diferentes maneiras, a participação popular tomou formas que garantem de maneira direta ou não a ação da sociedade, atualmente, a principal atuação se dá através de representantes escolhidos por voto nas eleições dos diferentes cargos políticos. A participação do ator estatal sempre foi fortemente marcada, contudo não caracteriza que esse é o único ator responsável (OLIVEIRA, 2010).

Ainda de acordo com Lucchese (2004), podemos entender políticas públicas como sendo ações do governo que buscam a regulação social, e desta forma, influenciam as realidades sociais, econômicas, políticas, ambientais, culturais e espaciais. A perspectiva apresentada torna a formulação de políticas públicas e suas implementações são determinados por grupos sociais que demandam seus interesses aos entes estatais, influenciando suas decisões.

Durante a era Vargas de 1930 a 1945, surgem as políticas públicas, no Brasil. Inicialmente com um viés trabalhista que posteriormente foram ampliadas para os contextos da saúde, habitação e educação (FREITAS, 2009). No momento histórico pelo qual o país passava, as políticas públicas, possuíam caráter mais grupal do que social, pois o foco de atendimento das políticas públicas se dava de forma mais focada em categorias sociais e não em toda a sociedade. Em seguida, por volta de

1980, após o período militar as políticas públicas passam a serem estendidas a toda a sociedade com o apoio da promulgação da Constituição Federal de 1988.

No entanto, a implantação de políticas públicas pode sofrer algumas problemáticas. Dentre os possíveis problemas de execução de políticas públicas, nota-se as dificuldades de previsão de disfunções rotineiras, o que prejudica diretamente a efetivação da política pública. Diante das dificuldades do dia a dia, a emancipação dos gestores que decidem sobre a implementação das políticas é requisito essencial para o estabelecimento de uma política eficiente (SANTOS, 2017).

Os tipos de políticas públicas segundo os estudos de Lowi (1964) *apud* Secchi (2010) são entendidos como quatro, sendo eles, a política regulatória que através de leis e normas estabelecem as diretrizes sociais para os atores públicos e privados. Nas políticas distributivas, há o atendimento de demandas sociais de grupos específicos. Já no caso das políticas redistributivas, há o atendimento de parcela da sociedade a partir da onerosidade gerada a outros grupos. Por último, temos as políticas constitutivas, que se baseiam nas normas ou regras para a criação de políticas públicas, se diz como o tipo de política soberana, pois é a partir dela que as outras políticas nascem.

O Quadro 1 foi elaborado para apresentar os tipos de políticas públicas existentes no país.

ÁREA DA POLÍTICA PÚBLICA	EXEMPLOS
Saúde	Entrega gratuita de remédios pelo Sistema Único de Saúde
Educação	Escola em tempo integral
Segurança	Instalação das Unidades de Polícia Pacificadora
Meio Ambiente	Atendimento dos Protocolos e Acordos Internacionais
Saneamento	Política Nacional de Resíduos Sólidos
Habitação	Programa Minha Casa Minha Vida
Emprego	Programa Menor Aprendiz Legal
Economia	Regime de câmbio flutuante
Assistência Social	Campanha do agasalho
Cultura e Esporte	Lei Rouanet
Infraestrutura	Programa de Aceleração do Crescimento

Quadro 1 – Exemplos de Políticas Públicas

Fonte: Adaptado de Secchi (2010).

Para que essas políticas possam ser pensadas e depois implantadas, há um caminho a ser seguido que será descrito na próxima seção.

### 3 | FORMAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

O estudo de políticas públicas se utiliza de referenciais dos mais diversos



universos disciplinares, mas isso não significa que este ramo de investigação seja um somatório de conhecimento, antes é uma seleção de metodologias, técnicas de análise e referenciais conceituais e teóricos que sustentam as pesquisas nesta área de conhecimento.

Para Secchi (2010), políticas públicas nada mais são do que metodologias que implicam diretamente na sociedade, através de decisões de entes que concretamente ou de forma abstrata, estabelecem que uma ação deve ser realizada ou que um novo procedimento deve ser implementado sempre visando o bem-estar social.

Uma política deve atender as demandas advindas da sociedade e os seus anseios, ou seja, “uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público” (SECCHI, 2010, p. 2). As características das políticas públicas, são as seguintes:

Uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante (SECCHI, 2010, p. 2).

O atendimento das solicitações sociais obedece a partir da formulação de políticas públicas, duas abordagens reconhecidas, a abordagem estadocêntrica e a multicêntrica. No caso da diretriz estatista, o protagonista é o Estado. “Nesta perspectiva, afirma-se que o poder imperativo do Estado é a característica basilar, encontrada em boa parte das definições de políticas públicas” (RAEDER, 2014, p. 124). O Estado é o detentor do monopólio do ciclo de políticas públicas, sendo a abordagem a ser utilizada neste estudo.

Na abordagem policêntrica, o intervencionismo e atuação de empresas privadas é notório na formulação de políticas públicas. Com base em teorias da governança pública, redes de políticas públicas e coprodução do bem público, o processo decisório de políticas públicas fica a cargo de diversos grupos (RAEDER, 2014).

Nessa segunda concepção, considera-se pública, apenas as políticas que atenda toda a sociedade. Atualmente, todas as esferas e poderes públicos demandam a construção de políticas públicas. A partir dos novos conceitos sobre direitos sociais com a Carta Magna, a pluralidade de direitos que assistem os mais carentes e as camadas mais enfraquecidas da sociedade vem crescendo cada vez mais e tornando pública, toda a política de bem-estar social (TEIXEIRA, 2009). “Resumidamente tem-se que a abordagem estatista adjetiva o termo política em função do decisor e a abordagem multicêntrica adjetiva em função do objetivo da política” (LIMA, 2012, p. 52).

Para a obtenção de uma visão ampliada sobre o tema, a discussão permeia diversos segmentos de debates públicos que envolvem diversos interesses e rompe com o paradigma da administração estatal (BERGUE, 2013).

Cabe ressaltar a importância de partidos políticos, representantes políticos que propõem medidas de saneamento para a promoção da inclusão social e a promoção

da democratização da educação, saúde e segurança (LOPEZ; BORGES; SILVA, 2018).

Para atender as demandas sociais, o presidente da república deve conseguir autorizar junto a seus pares os projetos que promovam as inserções sociais. Ainda, enfatiza-se que “entre os desafios contemporâneos no campo da gestão pública reside (ainda) o da análise de políticas públicas, em suas fases usualmente definidas como de formulação, de implementação e de avaliação” (BERGUE, 2013, p. 86).

[...] fazem parte da política social brasileira: previdência social, benefícios a servidores, emprego e defesa do trabalhador, desenvolvimento agrário, assistência social, alimentação e nutrição, saúde, educação, cultura, habitação e urbanismo e saneamento básico (JESUS, 2014, p. 3).

Para compreender o ciclo de políticas públicas, deve-se entender que “mais importante do que a sequência que o ciclo apresenta é o entendimento de que a política pública é composta por estágios que possuem características específicas” (RAEDER, 2014, p. 127). O ciclo em si, possui fases que englobam todo processo de gerenciamento de uma política, como pode ser observado na Figura 1 abaixo.



Figura 1 – Ciclo das Políticas Públicas

Fonte: Adaptado de Lopes, Amaral e Caldas (2008)

Com base em Lopes, Amaral e Caldas (2008), na primeira fase do ciclo de políticas públicas, temos a identificação do problema público, que consiste em atividades de reuniões com grupos organizados da sociedade e através das análises de índices governamentais sobre as principais demandas sociais. Com base nesses diagnósticos é possível passar a próxima fase de formulação de políticas.

Na segunda fase, após a constatação do problema público, há a inserção da demanda na Agenda Governamental. Posteriormente, o planejamento de atendimento

da demanda é formulado, gerando objetivos a serem atingidos.

Em seguida, na terceira fase, é o momento em que as decisões são tomadas com o objetivo de atender ao planejamento traçado com base na Agenda Governamental. Já na fase de implementação, “o planejamento e a escolha são transformados em atos” (Lopes, Amaral e Caldas, 2008, p. 15). Os atores definidos na fase de planejamento da política pública são responsáveis por providenciar as atividades de execução da política. Cita-se que há dois modelos de execução das políticas públicas o de “Cima para Baixo (que é a aplicação descendente ou, em outras palavras, do governo para a população) e o de Baixo para Cima (que é a aplicação ascendente ou da população para o governo)” conforme Lopes, Amaral e Caldas (2008, p. 15).

Por último, a fase de avaliação consiste em uma etapa que pode ser utilizada no fim do processo ou antes disso, devido sua importância para mensurar a eficácia e os impactos da implantação da política pública.

Ainda segundo, Lopes, Amaral e Caldas (2008), as políticas públicas devem cumprir algumas funções sociais, são elas, a de promoção do bem-estar social entre os cidadãos, ser exequível, buscar a redução das incertezas, ser pontual, ser ampla e promover a inserção social.

#### **4 | FORMAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

Historicamente, a educação foi protagonista de políticas educacionais no contexto brasileiro, sendo assim, essas políticas se caracterizam como “[...] a ação do Estado com vistas à ordenação de um sistema de educação ou formação e se realizam por meio da prestação de serviços educacionais, tendo as escolas como o meio principal” (JESUS, 2014, p. 3). Cabe salientar que a democratização da educação no Brasil, ultrapassa os parâmetros estabelecidos pela sociedade de inserção social, como das minorias.

Ainda sobre as políticas públicas educacionais de acordo com a perspectiva de inserção, “expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico. Dizem respeito a áreas específicas de intervenção. Cada uma delas, por sua vez, pode se desdobrar em outras” (VIEIRA, 2007, p. 56). Com base nas constituições promulgadas no Brasil, em sua maioria, as políticas educacionais sempre estiverem presentes no texto legal. (LIMA; DAVEL, 2018).

Conforme Oliveira (2010) as escolas são os ambientes educacionais que compõem o sistema de atendimento da sociedade nas demandas da educação, pois é composta por diversos atores que articulam entre si medidas que promovem o ensino-aprendizado.

A implementação eficaz das políticas educacionais só é possível com o cumprimento do planejamento de execução das políticas e a realização das devidas correções com base nas avaliações de efetivação da política. A criação de estratégias para a manutenção dos discentes nas escolas é de suma importância para sua

permanência no ambiente escolar, bem como os programas de assistência estudantil que efetivamente, contribuem potencialmente para a democratização do ensino, principalmente o superior (LIMA; DAVEL, 2018, p. 56).

Sabe-se que o acesso à Educação Superior, no Brasil, é um tema bastante relevante na universidade, diante da crescente demanda social e até mesmo mercadológica. Entretanto, somente com a implantação do Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010, foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, que tem como finalidade “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2008).

As políticas de assistência estudantil são fornecidas pelas Instituições de Ensino Superior da Federação, que com base nas demandas de discentes carentes, se propõem a atender o máximo possível de usuários. Mesmo com o enfrentamento de diversos desafios para a execução dessas políticas, a permanência dos estudantes é fundamental para que a economia brasileira seja movimentada bem como a qualificação dos cidadãos. (LIMA; DAVEL, 2018).

A etapa de avaliação das políticas públicas no contexto educacional também merece destaque, pois é a partir das avaliações que decisões assertivas sobre o futuro da democratização do ensino podem ser tomadas. “Do ponto de vista processual-operacional as políticas educacionais tornam-se obsoletas e/ou inócuas se não forem continuamente revisitadas posto que a sociedade está num movimento em contínua transformação” (SOCZEK, 2013, p. 72).

Diante dos desafios enfrentados para a efetivação da democratização do ensino superior, o Brasil vem tentando implantar medidas ao decorrer de sua história para a promoção da educação, mesmo com os números cada vez maiores para o atendimento da quantidade de alunos formados no ensino superior com qualidade (CUNHA et al., 2014, p. 6).

Atualmente, o Ministério da Educação é o principal órgão competente para promover a ampliação e a democratização dos meios de acesso e permanência no ensino superior no Brasil. “Para tanto, não basta crescer a oferta de vagas na educação superior. É preciso garantir qualidade. Da mesma forma, é fundamental que se faça promovendo inclusão social pela educação em todos os níveis. Por fim, a questão da territorialidade” (BRASIL, 2008). No Quadro 2 abaixo, pode-se observar alguns programas que visam a democratização do ensino superior.

PROGRAMA	PÚBLICO-ALVO	OBJETIVO	SELEÇÃO DE BENEFICIÁRIOS
PROUNI - Programa Universidade para Todos	Estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda <i>per capita</i> familiar máxima de três salários mínimos	Concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e sequenciais em instituições privadas de educação superior	ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FIES – Financiamento Estudantil	Estudantes regularmente matriculados em cursos superiores de graduação	Inserção dos jovens carentes em Universidades Privadas	Índice de classificação do candidato critérios como renda familiar <i>per capita</i> , desempenho acadêmico, condições de moradia, conclusão de ensino médio na rede pública, raça, condição de professor da educação básica, ausência de diploma de nível superior e outros
SISU – Sistema de Seleção Unificada	Estudantes egressos do nível médio	Promover a democratização do ensino superior público no Brasil	Egressos que apresentam nota satisfatória no ENEM
PET – Programa de Educação Tutorial	O PET concede bolsas de apoio acadêmico aos alunos regularmente matriculados em cursos de graduação	Melhoria da graduação, por meio da formação acadêmica ampla e de qualidade e da fixação de valores que reforcem a cidadania e a consciência social dos estudantes universitários	Um grupo por curso, orientado pelo princípio da Educação Tutorial e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
PIBID -Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência	Estudantes regularmente matriculados em cursos de licenciatura	Incentivo à formação inicial de professores para a Educação Básica, a melhoria do ensino nas escolas da rede pública e a integração da educação superior com a educação básica.	Edital próprio do programa
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais	Universidades Federais	Elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos	-

Quadro 2 - Exemplos de Programas de Democratização da Educação no Ensino Superior

Fonte: Adaptado de BRASIL (2008).

Dos programas citados acima, merecem destaque o PROUNI, o FIES e o SISU,

pois são programas que atendem milhares de estudantes em todo o país.

O PROUNI, criado em 2004, é um programa de inserção de alunos bolsistas em centros de ensino superior privados, para o candidato ser contemplado, faz-se necessário que uma série de critérios sejam preenchidos, que partem da renda mensal da família, tipo de escola de origem do ensino médio e pontuação no ENEM. Interessante que o candidato pode acumular o PROUNI com o FIES, pois em alguns casos, o aluno não preenche todos os requisitos para aquisição de bolsa integral, sendo assim, pode-se utilizar o FIES para financiar o restante da mensalidade do curso almejado. O PROUNI também possui um sistema de cotas para alunos deficientes, autodeclarados pretos, pardos e indígenas (CUNHA et al., 2014).

Já o SISU, promove a inserção de estudantes em universidades públicas de ensino superior com o uso das notas obtidas no ENEM. Com notas maiores que zero na redação, os estudantes podem se candidatar a uma vaga em instituições públicas. O SISU seleciona por ordem de pontuação, os alunos que irão se matricular nas universidades dentro do número de vagas ofertadas pela instituição de ensino. Ressalta-se que nem todas as universidades públicas no país já aderiram ao SISU, muitas, por motivos excepcionais ainda mantêm o sistema próprio de vestibular, outras, já aderiram com certos percentuais de vagas por ingresso via SISU e o restante por vestibular próprio (CUNHA et al., 2014).

No caso do FIES, o programa promove a possibilidade de financiamento de cursos de nível superior a alunos em instituições de ensino privadas. Nessa modalidade, milhões de estudantes já foram atendidos.

A promoção dos programas de democratização do ensino superior, demonstra que a educação é um fator fundamental para as mudanças culturais no Brasil, as políticas públicas que se atentam a essas demandas, buscam proporcionar a democratização da ciência e da tecnologia.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento realizado, observou-se que para se obter uma política pública eficiente, o analista de políticas públicas deve ter uma visão holística e possuir muito conhecimento sobre os mais variados contextos sociais. Os estudos teóricos, devem explorar as diversas variáveis que integram a temática e a complementam.

Nesse tipo de tema percebe-se a importância da atuação do Estado na vida das pessoas que compõem a sociedade. De modo geral, a responsabilidade dos atos advindos do governo impacta nas camadas sociais, podendo gerar benefícios e malefícios.

Como mencionado no início da pesquisa, esta breve revisão bibliográfica não possui o objetivo de esgotar essa temática, principalmente, por se tratar de um tema que ainda gera muitas discussões e debates entre os estudiosos.



A promoção da democratização do ensino superior no Brasil ainda possui um longo caminho em construção, pois as variáveis que integram todo o arcabouço que as políticas públicas estão inseridas são complexas e demandam conhecimentos variados e sempre atualizados.

Como propostas para trabalhos futuros sobre a temática, propõem-se que os programas de democratização do ensino superior público sejam identificados e analisados quanto a atuação local, questionando a eficiência na implementação das políticas públicas educacionais que compõem.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, M. de J. **Políticas Públicas na Educação Brasileira**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 05. ano 02, vol. 01, p. 253-263, 2017.

BERGUE, S. T. Gestão Estratégica e Políticas Públicas: Aproximações Conceituais Possíveis e Distanciamentos Necessários. **Contabilidade, Gestão e Governança**, v. 16, n. 2, p. 77-93, 2013.

BRASIL, S. DE E. S. Tipos de Políticas de Educação Superior - Folder do SESU. p. 24, 2008.

CUNHA, L. C. V. DA et al. Políticas públicas de incentivo à educação superior brasileira: acesso , expansão e equidade. **Iniciação - Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística**, v. 4, n. 4, p. 1-14, 2014.

FREITAS, M. O. **Políticas Públicas: experiências em educação, cultura, comunicação e cidadania**. III Encontro de Pesquisa em Comunicação e Cidadania. **Anais...**2009.

JESUS, R. B. DE. Políticas Públicas E O Ciclo De Políticas: Uma Análise Da Política De Mato Grosso. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, n. 14, 2014.

LIMA, W. A. S.; DAVEL, E. Implementação de Políticas Públicas de Assistência Estudantil : estratégias organizacionais na perspectiva da efetividade. **Organizações em Contexto**, v. 14, p. 53-91, 2018.

SOCZEK, D. Políticas públicas em educação : apontamentos reflexivos sobre o PDE – programa de desenvolvimento educacional do estado do Paraná. **Revista Intersaberes**, v. 8, n. Especial, p. 68-81, 2013.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Rbpae**, v. 23, n. 1, p. 53-69, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas. 2002. 176 p.

KLEINA, C; RODRIGUES, K. S. B. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. 1. Ed. Paraná: IESDE Brasil. 2014. 188 p.

LIMA, W. G. Política pública: discussão de conceitos. **INTERFACE**, ed. 05, out. 2012, p. 49-54.

LOPES, B. AMARAL, J. N. CALDAS, R. W. **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Belo Horizonte: SEBRAE/MG, 2008.

LOPEZ, F.; BORGES, J.; SILVA, N. **Quem decide? Formação da agenda e formulação de políticas no executivo federal**. Brasília: Ipea, 2018. (Texto para Discussão, n. 2400).

- OLIVEIRA, A. F. de. **Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática.** In: Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas. PUC de Goiás, 2010, p. 93-99.
- RAEDER, S. Ciclo de Políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. **Perspectivas em Políticas Públicas**, vol. VII, n. 13, p. 121-146.
- SANTOS, C. S. dos. **Implementação de políticas públicas, um processo contínuo de formulação da agenda?** In: XVII ENANPUR. São Paulo, p. 1-11, 2017.
- SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa científica.** [s.l: s.n.].
- SECCHI, L. **Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- SOCZEK, D. Políticas públicas em educação : apontamentos reflexivos sobre o PDE – programa de desenvolvimento educacional do estado do Paraná. **Revista Intersaberes**, v. 8, n. Especial, p. 68–81, 2013.
- TEIXEIRA, J. B. **Formulação, administração e execução de políticas públicas.** In. CFESS. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília-DF: CFESS/ABEPSS, 2009.

## FORMAÇÃO DOCENTE E O USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EM SALA DE AULA: DESAFIOS A SEREM SUPERADOS

### **Luciene de Moraes Rosa**

Centro de formação e Atualização dos  
Profissionais da Educação - CEFAPRO/SEDUC-  
MT  
Barra do Garças– MT

### **Luciana Akeme Sawasaki Manzano Deluci**

Centro de formação e Atualização dos  
Profissionais da Educação - CEFAPRO/SEDUC-  
MT  
Barra do Garças –MT

### **Marly Augusta Lopes de Magalhães**

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT/  
CUA  
Barra do Garças-MT

### **Elídia Paula Cristino Bernardes Silva**

Centro de formação e Atualização dos  
Profissionais da Educação - CEFAPRO/SEDUC-  
MT  
Barra do Garças-MT

**RESUMO:** Este relato tem como objetivo divulgar a experiência desenvolvida na Oficina Pedagógica: formação docente e o uso de tecnologias assistivas em sala de aula: desafios a serem superados, realizada no 17º Fórum Municipal de Educação de Querência –MT nos dias 30 e 31 de Julho de 2018 cujo proposto foi: O público-alvo foram 25 professores da rede estadual e municipal. A oficina teve como objetivo geral: discutir a relação entre a

formação docente e as propostas curriculares para a inclusão de estudantes. E como objetivos específicos: elaborar um plano de aula com o uso de tecnologia assistiva a ser aplicado em sala de aula posteriormente para estudantes com deficiência. Os procedimentos metodológicos adotados foram pautados na metodologia da mediação dialética de divididos em cinco passos didáticos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final cujo porte teórico é: SAVIANI (1997), GASPARIN (2005), e nas discussões de tecnologias assistivas foram fundamentadas em EMER; BATECINI (2014). Os resultados que os professores são bastante preocupados com a inclusão e a aprendizagem dos estudantes, mas se sentem impotentes para mediar os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes no que tange a utilização adequada das tecnologias assistivas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação. Inclusão. Tecnologia-assistiva

TEACHER TRAINING AND THE USE  
OF ASSISTANCE TECHNOLOGIES IN  
A CLASSROOM: CHALLENGES TO BE  
OVERCOME

**ABSTRACT:** This report aims to disseminate the experience developed in the Pedagogical

Workshop: teacher training and the use of assistive technologies in the classroom: challenges to be overcome, held at the 17th Municipal Forum of Education Querência-MT on 30 and 31 July 2018 whose proposal was: The target audience was 25 teachers from the state and municipal network. The aim of the workshop was to discuss the relationship between teacher education and curricular proposals for the inclusion of students. And as specific objectives: to elaborate a lesson plan with the use of assistive technology to be applied in the classroom later for students with disabilities. The methodological procedures adopted were based on the methodology of dialectical mediation divided into five didactic steps: initial social practice, problematization, instrumentalization, catharsis and final social practice, whose theoretical dimension is: SAVIANI (1997), GASPARIN (2005), and in discussions of assistive technologies were based on EMER; BATECINI (2014). The results that teachers are very concerned about the inclusion and learning of students, but feel powerless to mediate the teaching and learning processes of students regarding the appropriate use of assistive technologies.

**KEYWORDS:** Training. Inclusion. Assistive Technology

## 1 | INTRODUÇÃO

Nos dias 30 e 31 de Julho de 2018 ocorreu o 17º Fórum Municipal de Querência-MT cujo objetivos foram: melhorar as aprendizagens dos alunos, valorizar as boas práticas pedagógicas das escolas do município, na rede municipal, estadual e particular, motivar os profissionais de educação para a constante busca da excelência. Dentro desses objetivos o fórum propôs várias oficinas pedagógicas aos profissionais da educação das redes estadual e municipal.

Nesse propósito foi desenvolvida a Oficina Pedagógica Formação Docente e o Uso de Tecnologias Assistivas em Sala de Aula: desafios a serem superados com carga horária de oito horas para vinte e cinco professores da rede Municipal e Estadual de Querência cujas escolas estão localizadas na área urbana e no campo. O objetivo geral foi: discutir a relação entre a formação docente e as propostas curriculares para a inclusão de estudantes com a utilização de tecnologias assistivas e os objetivos específicos foram: elaborar um plano de aula com o uso de tecnologia assistiva a ser aplicado em sala de aula posteriormente para estudantes com deficiências.

Compreendemos que uma escola inclusiva constrói a aprendizagem com respeito à diversidade tornando significativo o processo de humanização. A atuação docente pauta-se em princípios que a educação atenda as necessidades de todos. Para tanto uma postura docente inclusiva da escola e seus profissionais perpassa pelo conhecimento de cada estudante, respeitando seu potencial e necessidades. A escola necessita encontrar respostas para as necessidades de estudantes e dar resposta para as der às inquietações sociais no que tange a adequação aos contextos sociais.

Nesse sentido Cunha et al. (2015) a prática pedagógica do professor exerce

contribuição fundamental no processo de inclusão, pois por meio da busca constante de informações e conhecimento durante os estudos de formação, ele consegue ao compreender as limitações dos estudantes e se apropriar de conhecimentos formativos, intervir no processo de ensino e aprendizagem com ações pedagógicas que contribuam para a cidadania de cada sujeito em sua vida em sociedade.

É importante que professores percebam a diversidade de instrumentos metodológicos que pode ser utilizados na prática educativa inclusiva de forma a subsidiar para o ensino e a aprendizagem. Muitas vezes esses recursos de tecnologias conhecidos como assistivas estão acessíveis no ambiente computacional e poder ser valiosos instrumentos didático- um conjunto de recursos quer contribuem para dar autonomia, inclusão e qualidade à vida social. Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba desde produtos, recursos, metodologias, estratégias práticas e serviços cujos objetivos são a promoção da funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Segundo Demo (2004), o uso de tecnologias digitais na educação pelos professores deve ser compreendido como uma ferramenta de representação de conhecimento cujo principal desafio docente é a passagem da informação ao conhecimento. Desse modo a formação docente tem relevância para o professor na medida em que ele possa se preparar para de mediar às aprendizagens dos estudantes aos novos mundos e descobertas do saber para que sejam capazes de refletir e atuar com criticidade. Assim há uma relação entre formação docente tecnologias- e inclusão.

Quando as discussões são sobre inclusão destacam-se as salas de recursos multifuncionais e seus profissionais cuja capacitação permite-lhes atuar junto aos docentes das salas de aulas regulares. Entretanto mesmo manifestando grande interesse tanto nas discussões quanto na proposta de trabalho inclusivo, os docentes das salas de aula regular revelam que há pouca ou nenhuma interação no cotidiano da escola entre esses e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado. Sentem-se impotentes para mediar os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes no que tange a utilização adequada das tecnologias assistivas.

Acreditando na melhor forma de partilhar as experiências de trabalho em um planejamento com tecnologias assistivas, optou-se por utilizar os procedimentos metodológicos adotados pautados na metodologia da mediação dialética de divididos em cinco passos didáticos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final cujo aporte teórico é: SAVIANI (1997), GASPARIN (2005), e nas discussões de tecnologias assistivas foram fundamentadas em EMER et. al (2014) e Cunha (2015).

O interesse pelo tema e o reconhecimento de sua complexidade colocam na análise dos participantes a necessidade da ampliação da pauta de debates e de

formação continuada pensada inclusive no bojo das áreas de conhecimento e na interlocução fundamental com os profissionais das salas de recursos multifuncionais. Porém isso essas ações não podem ser dissociadas dos investimentos em políticas públicas de acessibilidade por parte da gestão pública de Estados e Municípios. Pois, pensar em inclusão é pensar num aparato de investimentos que perpassa por condições materiais e humanas adequadas para realizá-las.

## **2 | O PONTO DE PARTIDA: PRÁTICA SOCIAL INICIAL E A COLETA INFORMAÇÕES SOBRE O TEMA**

Utilizando-se da metodologia da mediação Dialética de Saviani (1997) e Gasparin (2005) para organizar os procedimentos didático-pedagógicos, iniciamos a prática social inicial da oficina com os seguintes questionamentos:

Qual foi seu primeiro contato com a ideia de inclusão escolar? E como foi sua reação?

Como você avalia sua condição profissional para atuar em contexto de inclusão escolar?

Quais são seus maiores desafios profissionais face ao contexto de inclusão escolar?

Que aspectos você aponta como imprescindíveis para viabilizar na dinâmica escolar a proposta inclusiva?

Quais recursos tecnológicos você tem acesso em seu planejamento em contexto de inclusão escolar?

Como são utilizados os recursos tecnológicos em seu planejamento em contexto de inclusão escolar?

Quais conhecimentos são necessários aos docentes para que a escola possa de fato incluir os estudantes?

Esses questionamentos foram debatidos em 5 grupos e obtivemos a seguinte síntese:

O primeiro contato com a ideia de inclusão ocorreu em sala de aula e nas discussões durante a graduação quando tiveram contato com a disciplina de Línguas Brasileira de Sinais-LIBRAS. Sobre as condições de trabalho para desenvolver uma proposta inclusiva evidenciaram certo “despreparo” (sic) para lidar com algumas situações. Apontaram que muitas vezes a escola possui recursos tecnológicos, mas não em quantidade suficiente para o uso de todos os docentes e que muitos desses recursos às vezes são usados de forma aleatória. Também assinalaram a falta de uma melhor articulação entre escola, famílias e poder governamental principalmente para a realização de uma avaliação multidisciplinar dos estudantes que resulte em um laudo dos estudantes e conseqüentemente em uma proposta pedagógica que de fato possa incluir os estudantes.



### 3 | A PROBLEMATIZAÇÃO E INSTRUMENTALIZAÇÃO: O QUE OS PARTICIPANTES EVIDENCIAM.

A **problematização** para instrumentalizar com o texto base foi proposta a partir das seguintes questões:

Quais mudanças os contextos de inclusão trazem para a formação docente?

Como a formação inicial e continuada pode subsidiar aos docentes face aos contextos de inclusão escolar?

Como conhecimento sobre tecnologias podem ser transformados em formação para os estudantes?

Os questionamentos da problematização foram para orientar o estudo do texto: EMER, et.al. Formação docente para o uso da tecnologia assistiva na educação infantil, RS: CINTED/RENTE. ISSN 1679-1916. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/53558>. Acesso em 20/julho/2018.

Durante o processo de leitura e estudo de texto ressaltamos que o movimento do coletivo para o individual proposto na mediação, os participantes não conseguiram realizar a leitura coletiva conforme a metodologia proposta que parte do coletivo para o individual. Nesse sentido, partiram primeiro de uma leitura silenciosa e só depois fizeram as discussões coletivas. Enfim partiram do método do individual para o coletivo.

Sobre as mudanças que os contextos de inclusão trazem para a formação docente apontaram: a necessidade da formação continuada para dar conta dos desafios, a apropriação e aplicação das tecnologias assistivas e digitais de informação e comunicação para nos processos de ensino e aprendizagem para que os estudantes possam aprender com autonomia. Na compreensão do texto elencaram que a inclusão dos estudantes depende também da estrutura física das escolas e dos materiais pedagógicos adequados. Pois os estudantes necessitam ser atendidos em sua particularidade.

### 4 | DA INSTRUMENTALIZAÇÃO A CATARSE

Durante o processo de instrumentalização e catarse os grupos tinham que elaborar um plano de aula inclusivo com o uso de tecnologia assistiva para estudantes com um tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento.

#### O grupo 1

Nesse grupo houve a opção por desenvolver uma aula na disciplina Língua Inglesa para o ensino fundamental cujo o objetivo foi: associar imagem a escrita. O conteúdo escolhido foi vocabulário. Apresentar para os estudantes com baixa visão apresentar imagens eram imagens de animais em tamanho destacado no computador bem como bonecos desses animais aos estudantes.

#### O grupo2

Apresentou uma aula para o 7º ano cujo objetivo foi: compreender o significado das relações políticas na pólis grega com a inclusão de estudantes com baixa visão ativando no ambiente Linux a acessibilidade de lupa para estudantes com baixa visão. Assim usando o procedimento metodológico da pesquisa os estudantes teriam acesso da tecnologia assistiva da lupa para desenvolver seus estudos em condições autônomas com a mediação do professor.

O **grupo 3** teve um processo interessante de catarse, pois inicialmente compreenderam a importância era o uso das tecnologias assistivas, porém não se atentaram que o plano proposto estava sendo delineado descolado do contexto global de uma aula do currículo comum da escola para todos os estudantes. Nesse grupo haviam profissionais da educação não docentes e professoras. Ao percorrer esse grupo para acompanhar o processo de elaboração, perguntamos: Qual a disciplina que vocês escolheram? Qual o objetivo dessa aula? Para que ano se destina o plano? E qual conteúdo poderá ser trabalho?

Obtivemos como resposta que o grupo era composto por professoras de História e Geografia. Nesse momento uma das participantes perguntou a aula é a mesma para todos? Nossa resposta foi devolver a pergunta: o que pensam? Elas disseram: sim, agora que entendemos que a aula é a mesma, mas os recursos não. Foi nesse momento que mudaram todo o plano e propuseram uma aula para o 7º ano com o objetivo de proporcionar ao aluno identificação semelhanças e diferenças entre os conteúdos tratados: o jogo e imagem, e a partir daí, estabelecer relação ao seu dia a dia. O conteúdo escolhido foi: mudanças na paisagem geográfica foi apresentado com uso imagens e jogos que permitam o uso de recursos associativos e mnemônicos.

#### O grupo 4

A escolha desse grupo envolveu a dedicação em pesquisar a síndrome de asperger e algumas possibilidades de uso de tecnologia assistiva com o uso do **boardmaker**. O **boardmaker** é um programa de computador desenvolvido especificamente para criação de pranchas de comunicação alternativa, utilizando os **Símbolos PCS** e várias ferramentas que permitem a construção de recursos de comunicação personalizados. Uma característica marcante do programa é sua facilidade de uso, propiciada pelas ferramentas intuitivas que dispõe em sua interface de trabalho. Com elas pode-se criar e imprimir uma prancha de comunicação complexa em poucos minutos. O conteúdo apresentado foi o corpo humano e o objetivo geral foi expressar por meio da prancha o processo de aprendizagem.

#### O grupo 5

O trabalho dos participantes desse grupo foi desenvolvido em perspectiva interdisciplinar que envolveu as disciplinas de Ciências, Geografia e Arte. A elaboração do planejamento foi para o terceiro ciclo do ensino fundamental e teve como objetivo geral: Compreender o ciclo da água e objetivos específicos: reconhecer os processos do ciclo da água; conhecer os estados físicos da água; retratar as etapas do Ciclo da

água. O tema da aula foi: O Ciclo da Água.

Os procedimentos metodológicos se basearam na metodologia da mediação dialética com a utilização dos passos didáticos proposto por Saviani cuja Prática Social Inicial foram os seguintes questionamentos: Qual a função da água?

Onde e como utilizamos a água?

Que possibilitaram a seguinte problematização: Como seria a vida sem a existência da água?

Na proposta de instrumentalização elencaram: estudo de textos sobre o ciclo e dos estados da água, passagem de um estado da água para o outro e a relação sociedade e natureza. A proposta de catarse, entretanto ainda estava no processo de instrumentalização pelo mediador didático.

Caberia a apresentação sobre do que foi aprendido. A prática social final foi prevista para utilização do que foi aprendido sobre a água e sua utilização na vida E não houve proposição específica para avaliação.

## 5 | AVALIAÇÃO PELOS PARTICIPANTES

A avaliação dos participantes ocorreu a partir de três questões: **que bom, que pena e que tal**. No item que tal os participantes avaliaram a relevância do tema e que este suscita muita discussão e debate. Sendo assim puderam destacar:

estabelecimento da troca de experiências de diferentes realidades, pois cada participante pode relatar seus desafios com a inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento – TGD, e Transtorno do Espectro Autista-TEA.

Foi considerado que poder aprender mais sobre como se dá o processo de inclusão na área docente e como reagir mediante aos desafios que surgem em sala de aula enriquece o trabalho do professor,

Evidenciaram no item **que pena**:

o fato da carga não ser maior, uma vez que, um tema tão abrangente e complexo deveria estar distribuído em um período de tempo maior;

lamentaram o fato de entre os cursistas não haver nenhum professor do Atendimento Educacional Especializado- AEE, uma vez que, enriqueceriam muito o debate,

em relação ao cumprimento da política de educação inclusiva disseram se sentir abandonados junto com os estudantes

As sugestões apontadas **no que tal** trouxeram:

a necessidade do retorno da professora com o tema em questão na semana pedagógica no início do ano em outra oportunidade,

de se ter mais tempo de oficina com mais materiais pedagógicos;

da necessidade da realização um evento sobre inclusão para cada área de

formação dentro da escola e assim todos poderiam participar do tema,  
a escola deveria ter um plano de ação que ajude aos profissionais a trabalhar melhor sobre inclusão;  
da promoção de mais oportunidade de formação, visto que a maioria dos colegas relatou estar despreparado para desafios diários;  
e também da organização do Fórum das Diversidades abrir espaço para que os docentes pudessem compartilhar relatos de experiências exitosas nem sala de aula com a inclusão,  
e do aumento debates públicos na escola com a participação das lideranças do município  
e continuidade dos estudos com o tema inclusão nos estudos formativos e desenvolvimento profissional da/na escola.

## 6 | DISCUSSÕES E RESULTADOS

Sobre o desenvolvimento da oficina pedagógica e os desafios a serem superados podemos considerar os objetivos da oficina foram cumpridos, pois houve a discussão da relação entre formação docente e as propostas curriculares para a inclusão dos estudantes bem como a elaboração de um plano de aula com uso de tecnologia assistiva para estudantes com deficiência.

Porém, alguns pontos foram evidenciados para reflexão de ações futuras de acordo o que aparecem nas avaliações dos participantes e nas observações das mediadoras. A ausência dos professores da sala de recurso nessa oficina para incrementar o debate e a troca de experiências foi um fator lamentável, formação inclusiva no lócus da escola e em oficinas por área de conhecimento.

No desenrolar das atividades as propostas de trabalho em grupo que foram pensadas do coletivo para o individual evidenciaram que uma resistência no processo de partilha inicial coletiva em que os participantes preferem partir do individual para o coletivo. Embora todos tenham cumprido com as atividades propostas. No dia-a-dia essa postura pode colocar os docentes em posição de isolamento pedagógico e não atender os princípios filosóficos expressos nas filosofias dos projetos políticos pedagógicos das escolas em que atuam.

Outro aspecto a considerar é que devido a complexidade do tema inclusão social e interesse dos docentes em educar para inclusão e autonomia é necessário que esse se constitua em pauta ampliada e permanente na formação continuada e que também os investimentos em políticas públicas de acessibilidade sejam constantes.

Sabemos que essa oficina não encerra o debate e a proposição da organização do ensino seja tecnologias assistivas e/ou outras possibilidades que visem à autonomia do estudante incluso nas escolas da rede pública de Mato Grosso.

Há possibilidades infindáveis, mas que não possíveis sem a organização escolar que define os tempos e espaços da escola, da aprendizagem associadas

aos recursos humanos no caso os professores, auxiliares de turma entre outros profissionais e dos materiais didáticos pedagógicos que possibilitaram uma melhor aprendizagem dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

CUNHA, Aldeci Fernandes da; VIEIRA et al. O Uso das Tecnologias Assistivas na Prática Escolar e o Processo de Inclusão da Pessoa com Deficiência. In: II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONEDU, **Anais eletrônicos**, PE: 2015. Disponível em: V. 1, ISSN 2358-8829.

DEMO, Pedro. **Universidade e aprendizagem**: horizontes reconstrutivos. POA, RS: Mediação, 2004.

EMER, Simone de Oliveira de; BATECNI, Luciana; **Formação docente para o uso da tecnologia assistiva na educação infantil**, RS: CINTED/RENTE. ISSN 1679-1916 Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/53558>. Acesso em 20/julho/2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6 ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1997. ISBN 8585701099.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

## IMPORTÂNCIA DA ARTE E DE RECURSOS AUDIOVISUAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

### **Adrielly Ferreira Silva**

Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Neuciência Cognitiva e Comportamento, João Pessoa - Paraíba

### **Augusto Monteiro Souza**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Programa de Doutorado em Biotecnologia – Rede Nordeste de Biotecnologia (RENORBIO), Natal - Rio Grande do Norte

### **Rivete Silva Lima**

Universidade Federal da Paraíba, Departamento de Sistemática e Ecologia, Laboratório de Anatomia Vegetal, João Pessoa – Paraíba

### **Nadja Larice Simão Lacerda**

Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia - PROFBIO, João Pessoa - Paraíba.

**RESUMO:** A arte voltada para educação é uma importante ferramenta na construção de conhecimento, pois, o uso de linguagens artísticas pode desenvolver nos alunos suas capacidades: criativa, crítica e reflexiva perante um meio de ensino carregado de sentidos, contribuindo assim, para o processo de aprendizagem e formação do alunado. Os recursos audiovisuais quando utilizados na educação, em especial junto às artes visuais, podem amplificar as possibilidades dentro do processo de ensino-aprendizagem. O presente

trabalho teve como objetivo aplicar estas metodologias alternativas como facilitadores no processo de aprendizagem. O trabalho foi desenvolvido com alunos do ensino fundamental numa escola pública de João Pessoa-PB, utilizando um pressuposto qualitativo, onde os alunos foram abordados por meio de recursos audiovisuais. Quanto às contribuições no processo de ensino-aprendizagem, observou-se que os alunos foram bastante receptivos aos recursos utilizados, uma vez que despertaram o interesse pelos temas. Com a oficina pedagógica, os alunos expressaram seus entendimentos sobre o assunto através da arte. A arte neste caso serviu para eles perceberem o que foi exposto através dos recursos audiovisuais. Deste modo, ficou claro que metodologias alternativas favorecem o processo de ensino-aprendizagem e são fundamentais para o desenvolvimento e crescimento geral do aluno, enquanto aprendiz e cidadão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Metodologias alternativas, Ensino-aprendizagem, Recursos.

### THE IMPORTANCE OF ART AND AUDIOVISUAL RESOURCES IN THE PROCESS OF TEACHING-LEARNING

**ABSTRACT:** The art oriented education is an important tool in the construction of knowledge,



therefore, the use of artistic languages can develop in students their skills: creative, critical and reflective before a medium of instruction loaded meanings, thus contributing to the learning process and training of students. Audiovisual resources when used in education, in particular with the visual arts, can amplify the possibilities within the teaching-learning process. This study aimed to apply these alternative methodologies as facilitators in the learning process. The work was developed with elementary school students in a public school in Joao Pessoa-PB, using a qualitative assumption where students were addressed by means of audiovisual resources. As for contributions in the process of teaching and learning, it was observed that the students were very receptive to the resources used, once they aroused interest in the issues. With the educational workshop, students expressed their understanding of the subject through art. The art in this case served for them to realize what was exposed through audiovisual resources. Thus, it became clear that alternative methods favor the process of teaching and learning and are critical to the development and overall growth of the student as learner and citizen.

**KEYWORDS:** Alternative methodologies, Teaching-learning, Resources.

## 1 | INTRODUÇÃO

Hoje, muito se tem falado e não tanto buscado a formação do indivíduo criativo, crítico e reflexivo. A arte voltada para educação pode ser uma importante ferramenta na construção deste indivíduo, principalmente quando esta é estimulada nos primeiros anos da educação básica. Pois, o uso das linguagens artísticas sejam elas musicais, teatrais, visuais, dentre outras pode desenvolver nos alunos suas capacidades criativas, críticas e reflexivas diante de um meio de ensino carregado de sentidos, contribuindo assim, para o próprio processo de aprendizagem e formação.

Como afirmam Lowenfeld e Brittain (1970), “a arte pode contribuir imensamente para esse desenvolvimento, pois é na interação entre a criança e seu meio que se inicia a aprendizagem”. E se a educação através da arte constitui um indispensável meio para o desenvolvimento da criança, cabe então ao professor, estimular o aluno na criação das condições necessárias para despertá-lo de uma maior sensibilidade, reflexão e raciocínio, ampliando assim uma maior leitura e compreensão do aluno da sua realidade e do mundo em que vive. Portanto, o professor tem o dever de estimular este processo, (contribuindo diante da exposição das artes aos alunos) para o desenvolvimento cognitivo, emocional e perceptivo dos mesmos.

Devido ao grande problema que o sistema de educação pública tem passado é preciso que o educador se preocupe mais com a forma de aprendizagem de seus discentes, pois, todo o professor deve ter compromisso com a educação. Esse profissional encontra-se cada vez mais pressionado em sua vida docente a buscar métodos alternativos para favorecer o entendimento do alunado. Na visão de Oliveira (2012) a arte é uma força cognitiva básica para a educação da população de um país, e não se restringe a um saber estritamente intelectual, se pode mover o interior

das pessoas, seu mundo sensório, a ponto de esclarecer, incitar a ação e torna-se, de fato, um argumento potente para integrar propostas de ensino.

Dentro da realidade do ensino educacional se tem visto constantemente uma complexidade de conteúdos que são aplicados e que muitas vezes são transmitidos ao aluno de uma forma que pouco facilita o aprendizado. Assim, muitas vezes é preciso o professor buscar metodologia e didática que favoreçam este processo. Pois, para Cunha (2001), o bom professor é aquele que não é fixo quanto a seu estilo e a sua prática docente, mas é aquele que se modifica conforme as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

As artes visuais é uma das possibilidades de favorecimento da aprendizagem, visto que quando utilizadas na educação básica, amplificam os recursos dentro do processo ensino-aprendizagem possibilitando intensificar nas crianças e adolescentes o desenvolvimento dos seus conhecimentos e suas habilidades, contribuindo também, para despertar suas diferentes potencialidades criativas, reflexivas e críticas. E, outra possibilidade, são os recursos audiovisuais, pois os equipamentos tecnológicos são usados cada vez mais frequentemente, seja para comunicação, informação, aprendizado ou laser. Essa influência muda completamente o padrão de aluno que a escola hoje recebe. Isso obriga o professor a implantar essas tecnologias em sala de aula já que um dos maiores desafios dele é o de facilitar o acesso pelos discentes ao conhecimento.

Hoje, é um grande desafio desenvolver materiais educacionais digitais mais eficazes, mais fáceis de serem compreendidos pelos alunos e que promovam a aprendizagem sem se transformar em um obstáculo ao criar recursos que não estejam de acordo com as condições cognitivas dos alunos. É preciso criar materiais que consigam equilibrar entre a carga relevante e irrelevante das informações para que a aprendizagem seja significativa. Independente do recurso audiovisual e tecnológico usado, o importante é a metodologia, o material de apoio e a didática aplicada pelo professor em sala de aula (PEREIRA, 2012).

Para Barros (2000), o professor é o agente-chave da escola na era da informação e da tecnologia e uma de suas principais funções é a de operar como filtro altamente seletivo na estruturação de visões de mundo e proteção contra sobrecargas cognitivas de seus discentes. A solução para superar a estas sobrecargas situa-se no papel de mediador e processo de contextualização oferecido pelo professor. A sobrecarga cognitiva dá-se sempre que há um excesso de informação, condicionando-se assim a aprendizagem significativa.

Partindo do que foi dito e do pressuposto de que a tecnologia e a mídia estão presentes em todos os segmentos e áreas do conhecimento humano e; a arte é uma ferramenta fundamental para educação, o presente estudo abordou a aplicabilidade dessas metodologias alternativas no processo de ensino-aprendizagem com alunos da educação básica, mais especificamente com estudantes de 6ª série e do Fundamental I de duas escolas municipais localizadas em João Pessoa/PB. O

objetivo deste trabalho é estimular a leitura e interpretação de imagens e vídeos através da utilização de recursos audiovisuais e artes para aprimorar a reflexão, o raciocínio e a visão crítica dos alunos.

## 2 | REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Redig e Couto Júnior (2010) ensino-aprendizagem é o conjunto de ações em que se articulam as atividades de transmissão e de aquisição de informações e de conhecimentos. A eficácia deste é medida pela quantidade e qualidade dos conhecimentos transmitidos e adquiridos. Para tanto, ser professor não pode limitar-se apenas a transmitir o saber, é também, facilitar e orientar a aprendizagem, despertando o interesse e apoiar os alunos na interação entre os problemas, os conhecimentos e as experiências. A eficácia da aprendizagem é medida, principalmente, pela quantidade e qualidade dos conhecimentos adquiridos. Para os autores, as técnicas de utilização de materiais têm a ver com a concretização das estratégias em que o professor deve recorrer e a materiais de trabalho que o auxiliem para alcançar aquilo que pretende.

O papel da escola diante das inovações, para Sampaio e Leite (1999), “deve ser o de desmistificar a linguagem tecnológica e iniciar seus alunos no domínio do seu manuseio, interpretação e criação”, da mesma forma que tem trabalhado com as linguagens convencionais. Tendo como objetivos diversificar as formas de atingir o conhecimento e ser estudadas, como objeto e como meio de se chegar ao conhecimento, já que trazem embutidas em si mensagens e um papel social importante. É papel da escola também, permitir ao aluno, através da utilização da diversidade de meios, familiarizar-se com a gama de tecnologias existentes na sociedade; desmistificar e democratizá-las (SAMPAIO; LEITE, 1999).

Através da música e das artes visuais, modos de sobrevivências, entre outros, são componentes que constituem a cultura de um povo e são todos importantes na educação e no desenvolvimento humano. Ela pode oferecer oportunidades de reflexão, questionamento, conhecimento e entendimento quanto à riqueza da grande diversidade cultural da espécie humana. O desenvolvimento e a contextualização histórica dos componentes culturais através da arte podem ajudar a compreender as inquietações humanas, contribuindo para o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao grupo e do potencial criativo.

Partilhamos da ideia de que a crise no ensino de ciências é acompanhada de uma crise de criatividade, pois os indivíduos parecem experimentar as consequências de uma “educação bancária” tão criticada por Freire (1996). Com o uso das novas tecnologias, cria-se uma situação de motivação nas leituras de imagens e de outras manifestações visuais, modificando o cenário e tornando o estudante agente ativo na construção do conhecimento, uma vez que têm se mostrado muito significativas, cabendo ao professor potencializar a utilização destes recursos.

O aluno ao lidar com as atividades audiovisuais consegue assimilar, como também compreender melhor os conteúdos dados pelo professor, do que caso estivesse ouvindo as teorias pelas quais, em muitos casos, são bombardeados. Com isso, conseguem uma maior aprendizagem e aprendem de maneira lúdica, os elementos que estão implícitos e explícitos nos textos, a compreender que há outras relações que podem ser atribuídas ao texto, constrói uma opinião crítica nas diversas situações comunicativas. Estes recursos podem ser usados como motivadores de aprendizagem e organizadores do ensino em sala de aula, uma vez que a quebra de ritmo é saudável pelo fato de alterar a rotina e permitir diversificar as atividades realizadas (ARROIO; GIORDAN, 2006).

Na visão de Krasilchik, (2004) os objetivos do ensino de biologia seriam: aprender conceitos básicos, analisar o processo de pesquisa científica e analisar as implicações sociais da ciência e da tecnologia. Segundo esta mesma autora “a biologia pode ser uma das disciplinas mais relevantes e merecedoras da atenção dos alunos, ou uma das disciplinas mais insignificantes e pouco atraentes, dependendo do que for ensinado e de como isso for feito”. A linguagem audiovisual consegue mediar a formação de novos conceitos por parte dos alunos e permitir que esses se interessem e internalizem conceitos que seriam incompreensíveis, se expressos com o formalismo das definições científicas (SANTOS E SANTOS, 2005), alterando apenas a linguagem de forma a torná-la mais acessível, entretanto, mantendo a mensagem original.

Segundo Fernandes, (1998) os slides permitem uma projeção de alta resolução, enfatizando cores, beleza e detalhes, visíveis de qualquer ponto de uma sala de aula. Argumenta também que as imagens em si não asseguram nenhum aprendizado e que devem vir acompanhadas de uma nova abordagem, de sensibilização do aluno para o mundo natural. Com isso os recursos audiovisuais, desenvolvem formas sofisticadas e multidimensionais de comunicação sensorial, emocional e racional, superpondo linguagens e mensagens, o que facilita a interação com o público (ARROIO; GIORDAN, 2006). Apresentando um enfoque naturalista e aventureiro, mas que não se limita apenas a isso, faz com que esse aluno aprenda, pense, questione e principalmente queira saber mais.

A arte na educação afeta a invenção, inovação e difusão de novas ideias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador. Arte não é enfeite, mas sim, cognição, profissão; é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. (BARBOSA, 2007). E, as novas tecnologias influenciadas pelas consequências sociais, cognitivas e discursivas, ao serem inseridas no contexto educacional também trazem uma maior interação entre o leitor e o texto, podendo ampliar as possibilidades de trabalho em sala de aula.

A Arte, com seu conteúdo específico e como disciplina necessária e obrigatória na educação escolar, mostra-se, como polo dinamizador do currículo e seu maior

mérito é possibilitar uma relação de ensino-aprendizagem significativa. Sendo a Arte parte integrante da cultura, sua utilização apresenta-se de forma relevante e com amplas possibilidades de integração, divulgação e desenvolvimento da cultura popular no contexto escolar em relação aos diversos conteúdos e disciplinas. O estudo e interpretação artística revelam uma atitude pedagógica e educadora em seu sentido mais amplo, aponta caminhos futuros porque respeita o presente, o contexto, as possibilidades que se apresentam, visando preservar e enriquecer o espírito criador (BRITO, 2001).

Para Barbosa (2007), o papel da arte na educação está relacionado aos aspectos artísticos e estéticos do conhecimento. Expressar o modo de ver o mundo nas linguagens artísticas dando forma e colorido é uma das funções da arte na escola. A educação estética tem como lugar privilegiando o ensino, entendendo por educação estética as várias formas de leitura, de fruição que podem ser possibilitadas às crianças no seu cotidiano.

Não só as imagens contribuem para assimilar as complexas relações produzidas na sociedade, mas pode-se afirmar que o audiovisual em sua forma tecnológica e informatizada é um meio mais poderoso de difusão e assimilação da realidade social. Os recursos midiáticos dentro da escola auxiliam professores e alunos no trabalho com informações que estão sendo produzidas velozmente na sociedade contemporânea, e que em muitos casos se dilui rapidamente sem ao menos conseguirmos decifrá-las. Segundo Nogueira e Nogueira (2007) é preciso que a comunicação pedagógica (o ensino) seja decifrada e dominada para que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem consigam aproveitar o que está sendo reproduzido no ambiente escolar, social e cultural.

Segundo Alves (2001) a imagem tem o poder de convencer, sensibilizar, manipular e dominar. E neste contexto, o professor tem o papel de auxiliar seus alunos a interpretar esses meios de manipulação da imagem, pois, o olhar crítico instruído pelos professores pode ajudá-los a ter mais consciência do que estão vendo, compreendendo o poder da imagem, e da dominação eficaz dos meios de comunicação. O professor tem que ter um mínimo de conhecimento sobre a indústria cultural e informativa e suas influências na sociedade.

A imagem na escola mexe com a emoção, razão, e com o contexto da aula, porque a imagem tem muito poder sobre o indivíduo. Assim, o aluno tem que ser receptivo ao recurso midiático (filme, jornal, revista, internet, música), para tanto, após a exposição do recurso é necessário o debate, a reflexão e o trabalho escrito. E o uso dos recursos midiáticos dentro da escola permite planejar aulas que vão auxiliar os professores na integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização (LIMA, 2013).

A linguagem audiovisual é a que mais diretamente emerge da realidade e, portanto, dela se origina. Pode-se dizer que a linguagem audiovisual expressa a realidade na sua dimensão espaço-temporal, ou seja, naquilo que a realidade é

tempo e espaço, juntos e separados. Essa linguagem precisa ser compreendida para além dos produtos audiovisuais construídos a partir dessa sintaxe, ou seja, dessa justaposição de imagens e sons (ALMEIDA, 1994).

Quando trabalhada as artes visuais e os recursos audiovisuais juntos como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem o professor:

torna possível o estabelecimento de um ambiente lúdico que dá segurança psicológica e ajuda a desenvolver o talento criativo e o respeito pelos outros... O exercício frequente da expressão e da comunicação gera atitudes positivas como o compromisso, a iniciativa, a desinibição, a opção pessoal, a autoestima etc. (GUTIERREZ, 2000, p. 71).

Há fortes razões para considerarmos o diálogo entre ciência e arte capaz de estabelecer uma nova relação dos conhecimentos científicos com seu público, por meio de uma proposta didática voltada diretamente para o ensino de ciências. Entendemos ser fundamental para isso selecionar e organizar os conteúdos pretendidos, criar padrões mínimos de regularidade em sua comunicação e compor uma avaliação correspondente, a fim de que se confirme a potencialidade de maiores êxitos nos processos de ensino (OLIVEIRA, 2012).

Portanto, para um processo de ensino-aprendizagem significativo cabe ao professor o desafio de despertar no estudante a curiosidade, o desejo em aprender, o interesse pelo tema abordado. Para Assmann (2004) “a curiosidade é desejo energizado pela vontade de criar caminhos de descoberta e habitats ou nichos nos quais o conhecimento possa sentir-se bem, possa nutrir-se e crescer”. Para isso, a inquietação, o não acomodar por parte do docente, é de fundamental importância como forma de incitar o despertar dos discentes para o mundo do conhecimento de maneira prazerosa e estimulante.

### 3 | METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido nas escolas Municipal de Ensino Fundamental I Frei Albino no bairro Bessa e Ramalho Colégio e Curso no bairro Costa e Silva, ambos em João Pessoa/PB. Com alunos do 4º e 5º ano da primeira escola e do 7º ano do Fundamental II da segunda.

Com finalidade de atender aos objetivos expostos segue-se a linha qualitativa que para Ramos, Ramos e Busnello (2005) não é traduzida em números, na qual pretende verificar a relação da realidade com o objeto de estudo, obtendo várias interpretações de uma análise indutiva por parte do pesquisador. De tal modo, os dados qualitativos incluem também informações não expressas em palavras, tais como pinturas, fotografias, desenhos, filmes, vídeo tapes e até mesmo trilhas sonoras (TESCH, 1990). Este método difere, em princípio, do quantitativo, à medida que não emprega um instrumental estatístico como base na análise de um problema, não pretendendo medir ou numerar categorias (RICHARDSON, 1989).



Para Minayo (1994) a investigação qualitativa é a que melhor se coaduna ao reconhecimento de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos. Pois, aqui, os estudantes foram abordados por meio de imagens, recursos audiovisuais, conteúdos voltados para a educação através de dinâmicas, aulas expositivas, utilização de recursos audiovisuais e realização de oficinas, onde os alunos puderam expressar seus sentimento e entendimento do que foi passado. Ainda para Minayo (2001), 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.

Eles puderam também usufruir de uma metodologia alternativa para uma maior compreensão de conteúdos complexos. A oficina pedagógica serviu como pressuposto para a avaliação e verificação se esse tipo de metodologia favoreceu o processo de ensino-aprendizagem, já que é uma das características da pesquisa qualitativa a preocupação com o contexto, no sentido de que o comportamento das pessoas e a situação ligam-se intimamente na formação da experiência (CASSEL; SYMON, 1994).

#### **4 | RESULTADOS**

Desde o início os alunos foram bastante receptivos e se mostraram animados com a realização deste projeto. Falando com eles, foi possível perceber que isso, se deu em parte, pelo fato do projeto ter sido realizado através de uma metodologia diferente, pois envolveu atividades ligadas a arte e recursos audiovisuais. Nas primeiras aulas foram desenvolvidas dinâmicas que possibilitaram a criação de laços de confiança, permitindo, em um curto espaço de tempo, que os alunos compreendessem a proposta e pudessem participar com envolvimento e interesse, inclusive sugerindo como as atividades poderiam ser realizadas em determinados momentos. Procurou-se incentivar a participação efetiva das crianças.

Quanto às contribuições no processo de ensino-aprendizagem, observou-se que os alunos foram bastante receptivos aos recursos utilizados, uma vez que despertaram o interesse pelos temas. Com a oficina pedagógica, os alunos expressaram seus entendimentos sobre o assunto através da arte. A arte neste caso serviu para eles perceberem o que foi exposto, e ao mesmo tempo proporcionou um momento de descontração e interação com os colegas de classe. Todo o conhecimento é produzido a partir do processamento das informações captadas pelos sentidos de cada pessoa.



**Figura 1:** (A) Estudantes assistindo o vídeo sobre criacionismo; (B) estudantes assistindo o vídeo sobre criacionismo; (C) exposição do conteúdo sobre Criacionismo e Evolucionismo e (D), Exposição sobre a seca no sertão. Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Os recursos audiovisuais e artes são capazes de maximizar a gama de estímulo para o aprendiz captar as diferentes informações necessárias no processo de ensino-aprendizagem, além de que o uso desses recursos possibilita uma aprendizagem significativa, pois ancora o aprendizado em diferentes pontes que podem ser significativas para o aluno, e pode ter relação com o seu conhecimento prévio. Além de que essas ferramentas podem gerar maior interesse, motivação e um maior dinamismo.

Entretanto, não basta apenas o querer mudar por parte do docente. Faz-se necessário alimentar a sua vontade de estar construindo algo novo, de estar compartilhando os momentos de dúvidas, questionamentos e incertezas, de estar encorajando o seu processo de reconstrução de uma nova prática. Uma prática reflexiva na qual a tecnologia possa ser utilizada a fim de reverter o processo educativo atual. (SANTOS e RADTKE, 2005).

Pode-se dizer que os recursos audiovisuais se apresentam em suportes impressos ou digitais. O que, independente do suporte, eles: ampliam a compreensão dos ouvintes; ajudam a reter as informações por tempo mais prolongado; permitem ao orador ordenar e esquematizar melhor a sequência do discurso e auxiliam no esclarecimento e reforço das informações mais importantes do que se pretende apresentar. (GUERRA, et al, 2011).

A arte é uma ferramenta essencial na capacidade que os alunos precisam desenvolver de expressar seus pensamentos.



**Figura 2:** (A) Grupo de alunas interagindo no momento de pintura; (B) estudante brincando e pintando; (C), (D) e (E), Fotos dos alunos na oficina pedagógica, onde eles puderam expressar através da pintura o que entenderam sobre o conteúdo que foi apresentado; (F) momento final onde os alunos mostraram os seus desenhos. Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Foram apresentados aos alunos dois vídeos sobre o tema “Educação Ambiental”, nos quais se utilizaram de desenhos animados presentes em seu cotidiano, como a Turma da Mônica e outros. Pois, os recursos audiovisuais desenvolvem um ver com múltiplos recortes da realidade através dos planos, e em muitos ritmos visuais: imagens estáticas e dinâmicas, câmara fixa ou em movimento, uma ou várias câmaras, personagens quietas ou em movimento, imagens ao vivo, gravadas ou criadas no computador. Um ver que está situado no presente, mas que o interliga não linearmente com o passado e com o futuro. Diante disso, após a apresentação dos vídeos, foram solicitados a desenharem o que haviam compreendido; expor seu entendimento sobre o tema através do desenho.

Seria fundamental que o docente compreendesse que, por meio desses recursos tecnológicos disponíveis no nosso cotidiano, ele pode dialogar com os conteúdos acadêmicos, de forma a minimizar as dificuldades dos educandos e desenvolver suas capacidades e potencialidades. A possibilidade de relacionar as artes visuais com o currículo a ser trabalhado é o que transforma as aulas em um ambiente propício para o aprendizado, visto que, por meio de pintura, desenho ou outra imagem, os alunos poderiam vivenciar situações passadas e compreender melhor a época estudada (REDIG; COUTO JÚNIOR, 2010). Os conteúdos multimídias também são recursos importantes para abordar assuntos abstratos, auxiliando os alunos com dificuldades na abstração. É por meio da imaginação que a imagem transforma o conhecimento.

Na arte concebe-se executando, projeta-se fazendo, encontra-se a regra operando, já que a obra existe só quando é acabada, nem é pensável projetá-la antes de fazê-la e, só escrevendo ou pintando, ou contando é que ela é encontrada e é concebida e é inventada. Quando a oficina foi proposta, levou-se em consideração o fato de que a Arte trata de relacionar sentimentos, trabalhar aspectos psicomotores e cognitivos, planejar e implementar projetos criativos e se engajar emocionalmente

neles, num permanente processo reflexivo. E pode-se constatar isso através do empenho e dedicação de cada “artista” em sua obra (Figura 3).



**Figura 3:** (A) Grupo de alunos da escola Ramalho desenvolvendo oficina; (B, C, D, E, F) resultado da oficina de desenho na escola Ramalho. Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Através dessas atividades desenvolvidas, observa-se que precisamos romper com as práticas pedagógicas que impossibilitam a construção do conhecimento, com atividades “prontas” que não respeitam o ritmo de aprendizado de cada estudante. Por isso, acredita-se ser fundamental que os professores pudessem adotar aulas flexíveis, desenvolvendo metodologias alternativas, inovadoras e inclusivas.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades encontradas no dia a dia em sala de aula e que se apresentam como desafio à criatividade no processo educacional devem ser enfrentadas pelo professor. Entendemos que esses profissionais não podem deixar de questionar temas como a tomada de consciência dos problemas, os instrumentos de expressão e a rediscussão do lugar e do sentido da cultura no ensino de ciências.

Se o professor possibilita aos alunos apenas situações onde cada informação é colocada de forma desconectada uma da outra e onde cada estímulo é isolado (por exemplo, apenas audição, apenas visual, etc.), isso restringe a capacidade deles aplicarem e apreenderem a realidade como ela é. Assim os recursos audiovisuais e a arte podem e devem ser desenvolvido como processo educativo escolar, pois os mesmos envolvem uma gama de ações que o professor por si só não poderia demonstrar em sala de aula.

Deste modo, fica claro que metodologias alternativas favorecem o processo de



ensino aprendizagem e são fundamentais para o desenvolvimento e crescimento geral do aluno, enquanto aprendiz e cidadão.

Ressalta-se que não há procedimentos ou receitas fáceis quando se fala em educação, uma vez que cada proposta conta com o conjunto de maneiras e reações de cada pessoa envolvida no complexo processo de ensino-aprendizagem. Se tal procedimento é resultado da captação cognitiva e criativa de cada aprendiz, então é preciso investir em novas técnicas, em novas direções e novas ferramentas educacionais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 1994.

ALVES, M. A. **Filmes na escola: uma abordagem sobre o uso de audiovisuais (vídeo, cinema e programas de TV) nas aulas de Sociologia do Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado apresentado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – 2001.

ARROIO, A.; GIORDAN, M. O vídeo educativo: aspectos da organização do ensino. **Química Nova na Escola**, n. 24, p. 7-10, novembro, 2006.

ASSMANN, H. **Curiosidade e prazer de aprender**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2007.

BARROS, C. M. M. C.da C. **Os impactos das Novas Tecnologias na Educação**. Manuscrito não publicado. João Pessoa: UFPB, 2000.

BRITO, T. A. K. **Educador: O humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Petrópolis, 2001.

CASELL, C.; SYMON, G. **Qualitative methods in organizational research**. London: Sage Publications, 1994.

CUNHA, M. I. A relação professor-aluno. In: VEIGA, I. P. A. **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 2001. p. 145-155.

FERNANDES, H. L. Um naturalista na sala de aula. **Ciência & Ensino**. Campinas, Vol. 5, 1998.

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

GUERRA, R. A. **Cadernos Cb Virtual**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2011.

GUTIERREZ, F. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

LIMA, M. F. Formação dos professores para a inserção das mídias em sala de aula: uma proposta de ação, reflexão e transformação. **HOLOS**, ano 29, v. 3, junho, 2013.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.  
\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

NOGUEIRA; NOGUEIRA. **Um Arbitrário Cultural Dominante**. São Paulo: Ed. Segmento, Revista Educação, nº05, 2007.

OLIVEIRA, D. F. Ciência e arte: um “entre-lugar” no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde. **RBPG**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 541 – 567, julho de 2012.

PENNA, M. **O dito e o feito: política educacional e arte no ensino médio**. João Pessoa: Manufatura, 2003.

PEREIRA, J. L. O professor e os recursos audiovisuais: aprendizagem no século XXI. **Seminário Nacional: currículo em movimento**, I. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2012.

RAMOS, P.; RAMOS, M. M.; BUSNELLO, S. J. **Manual prático de metodologia da pesquisa**: artigo, resenha, projeto, TCC, monografia, dissertação e tese.

REDIG, A. G.; COUTO JÚNIOR, D. R. **Processos de leitura e escrita na era digital na educação inclusiva**. Rio de Janeiro, outubro, 2010.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, B.S.; RADTKE, M.L. Inclusão digital: reflexões sobre a formação docente. In: PELLANDRA, N. M.C., SCHLUNZEN, E. T. M.; JUNIOR, KLAUSS S. (Orgs.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas / cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

TESCH, R. **Qualitative research: analysis types and software tools**. Basingstoke: The Falmer Press, 1990.



## INDICADORES DE QUALIDADE NA TRAJETÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: A IDENTIDADE PROFISSIONAL EM QUESTÃO

### **Josimar de Aparecido Vieira**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Núcleo de Integração do Ensino, Pesquisa e Extensão Ciências Humanas, Sertão, Rio Grande do Sul.

### **Marilandi Maria Mascarello Vieira**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Núcleo de Integração do Ensino, Pesquisa e Extensão Ciências Humanas, Sertão, Rio Grande do Sul.

**RESUMO:** A preocupação central deste artigo é com a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, mais especificamente com as mudanças em relação à identidade do profissional formado e à interpretação de indicadores de qualidade. Constituído numa abordagem qualitativa, foi produzido por meio de pesquisa bibliográfica e documental envolvendo autores como Assis; Castanho (2006), Morosini (2001), Veiga (1995), Saviani (2008), Silva (2003), Brzezinski (2008), Scheibe; Aguiar (1999), Libâneo (2006); Pimenta (2006), Sobrinho (1992), Pimenta; Fusari; Pedroso; Pinto (2017), dentre outros. Na análise documental foram examinados textos legislativos que normatizaram a criação e oferecimento do curso de Pedagogia no Brasil. As repercussões indicam que aspectos socioeconômicos, políticos e educacionais da sociedade brasileira vêm servindo de pano

de fundo para identificar propostas político-pedagógicas deste curso e enfoques dados à questão da qualidade. A qualidade vem sendo demarcada conforme suas respostas aos interesses da sociedade. Os indicadores de qualidade vêm sendo determinados a partir de questionamentos sobre quem é o pedagogo, por meio da indicação de atividades do campo educativo que são direcionadas a ele.

**PALAVRAS-CHAVE:** Curso de Pedagogia, Indicadores de qualidade, Identidade profissional.

**ABSTRACT:** The main concern of this article is with the trajectory of the course of Pedagogy in Brazil, more specifically with the changes in relation to the identity of the trained professional and the interpretation of quality indicators. Constituted in a qualitative approach, it was produced through bibliographical and documentary research involving authors like Assis; Castanho (2006), Morosini (2001), Veiga (1995), Saviani (2008), Silva (2003), Brzezinski (2008), Scheibe; Aguiar (1999), Libâneo (2006); Pimenta (2006), Sobrinho (1992), Pimenta; Fusari; Pedroso; Pinto (2017), among others. In the documentary analysis were examined legislative texts that normalized the creation and offering of the course of Pedagogy in Brazil. The repercussions indicate that socioeconomic, political and educational aspects of Brazilian

society have been used as background to identify political-pedagogical proposals of this course and approaches given to the question of quality. Quality has been demarcated according to its responses to the interests of society. The indicators of quality have been determined based on questions about who is the pedagogue, through the indication of activities of the educational field that are directed to him.

**KEYWORDS:** Pedagogy course, Quality indicators, Professional identity.

## 1 | INTRODUÇÃO

Neste estudo busca-se identificar a interpretação dos indicadores de qualidade do processo de formação docente revisitando a história do curso de Pedagogia e destacando as principais mudanças ocorridas em sua gênese e desenvolvimento. Busca responder ao seguinte questionamento: quais os indicadores de qualidade expressos nas principais mudanças ocorridas com a identidade profissional do pedagogo na história da educação superior e do curso de Pedagogia?

Nele estão expressos os aspectos socioeconômicos, políticos e educacionais que serviram de pano de fundo para identificar propostas político-pedagógicas presentes no curso de Pedagogia, bem como os enfoques dados à questão da qualidade, identificando as principais mudanças ocorridas, regulamentações, desenvolvimento da profissão do pedagogo, entre outros aspectos, com a finalidade de interpretar os indicadores de qualidade.

Trata-se de pesquisa qualitativa de cunho descritivo, baseada em estudo bibliográfico de artigos referentes ao tema e análise de documentos oficiais de criação e regulamentação do curso de Pedagogia (leis, decretos, resoluções e pareceres), procurando identificar os referenciais de qualidade do curso. Mesmo considerando que um curso não se restringe ao que consta em suas determinações legais, optou-se por recortar o tema pelo enfoque dado em alguns documentos legais que orientaram a sua formulação, tais como o Decreto nº 19.851/31, que criou os cursos de licenciaturas; o Decreto-lei nº 1.190/39 que efetivamente criou o curso de Pedagogia; o Parecer nº 251/62 do Conselho Federal de Educação (CFE), que estabeleceu diretrizes para a formação do bacharel de educação para atuar em tarefas não-docentes; o Parecer nº 252/69 do CFE, que introduziu a formação dos especialistas em educação, a resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura e a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada

Assim, o artigo está constituído de três seções: a primeira apresenta definições do termo qualidade e os indicadores para sua avaliação; a segunda traça a retrospectiva de constituição do curso de Pedagogia no Brasil para identificar nos documentos oficiais os indicadores de qualidade e, por fim, a terceira seção enfoca

o curso de Pedagogia na atualidade, ainda procurando identificar os indicadores de qualidade atribuídas a ele.

## 2 | QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONCEITUAÇÃO E INDICADORES

Há duas expressões ligadas ao termo qualidade que gozam de posições divergentes na área educacional: "educação de qualidade" e "qualidade da educação". Mais do que simples inversão de termos, as expressões evocam sentimentos, percepções ou visões diferenciadas nos ouvintes/leitores. "Educação de qualidade" é identificada de forma positiva, graças a adjetivação que o segundo vocábulo imprime ao primeiro: "[...] quando se fala em educação de qualidade, está se pensando em uma série de atributos que teria essa educação. A qualidade, então, não seria um atributo, uma propriedade, mas consistiria num *conjunto* de atributos, de propriedades que caracterizariam a boa educação" (RIOS, 2006, p. 68-9).

Assim, a expressão é utilizada sem reservas nos slogans de instituições de ensino, nos debates políticos, na mídia em geral e nos meios acadêmicos porque não há contestação sobre a importância da garantia de qualidade na educação, já que se trata de um objetivo a ser alcançado em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, Cunha; Pinto (2009, p. 572) expressam a situação descrita quando afirmam que

Falar em educação de qualidade parece não exigir complemento, pois o termo "qualidade", assim como "excelência", aponta para o máximo, para o melhor. Uma expressão incomparável, para a qual qualquer definição se mostraria mais restrita do que a intenção do próprio termo.

Já a expressão "qualidade da educação", embora também usual, não tem o mesmo prestígio na área educacional, pois é cercada de polêmicas dada a sua identificação com os programas de qualidade total oriundos do contexto empresarial nos quais o enfoque é a eficiência, produtividade e relação custo x benefício. Bertolin (2009) afirma que esses termos, característicos da iniciativa privada, nos últimos anos passaram a fazer parte da rotina das instituições de educação superior que adotaram tais programas de qualidade, mas que não atingiram os objetivos previstos:

Defensores dos modelos de qualidade empresariais (*total quality management*, qualidade total etc.) atribuem tal fato a algumas características existentes na academia, como a resistência à noção de cliente para os alunos, dificuldades de trabalho em equipe, tradição e resistência a novas práticas, entre outras. Por outro lado, outras teses sustentam a inadequação do conceito de qualidade da indústria para a educação superior em razão da natureza qualitativa do ensino e da pesquisa, que não podem ser traduzidas numa lógica de gestão e empresarial (BERTOLIN, 2009, p. 128).

A qualidade, nesse contexto, liga-se aos conceitos de quantidade, produtividade e eficiência que não se adaptam a avaliação do fenômeno educativo e dificultam a gestão das instituições de ensino superior, já que expressa a racionalidade

instrumental que considera a educação como produto.

A definição do termo qualidade é tarefa difícil, pois é multidimensional porque depende do campo onde é utilizado, o que gera tanto semelhanças quanto diferenças substanciais que dificultam a sua delimitação semântica. Etimologicamente, deriva dos vocábulos latinos *qualis*, *qualitas* que referenciavam a casta, natureza ou caráter do ser a quem se referia, ou segundo Assis e Castanho (2006), ligava-se à essência, entendida como maneira de ser que afeta as coisas em si mesmas e, por afetá-las, possui abrangência maior que a quantidade, pois se aplica às coisas materiais e imateriais. Ferreira (1975, p. 1175) informa que o termo *qualitate* expressava "propriedade, atributo ou condição das coisas ou pessoas capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza" e, por fim, Sobrinho (1992, p. 9), caracteriza qualidade como "[...] atributo que permite o reconhecimento e a aprovação da natureza de alguma coisa enquanto tal, conforme julgamentos de valor socialmente constituídos e praticados num determinado meio". Como se constata, em todas essas definições há juízo de valor para o qual que tomam como referência parâmetros comparativos.

Na área educacional a expressão é marcada pelo dissenso, pois varia segundo o tempo e o meio, dando origem a taxionomias diferenciadas que enfocam aspectos particulares. Quando utilizado numa perspectiva política com vistas à emancipação e desenvolvimento do sistema educacional, podemos identificar conceitos como qualidade formal, qualidade política, qualidade acadêmica, social e educativa.

Os dois primeiros termos são diferenciados por Demo (2001) como meios e finalidades: **qualidade formal** é a "habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento" (p. 14), referindo-se, portanto, à qualidade da educação enquanto meio. Já a **qualidade política** está vinculada às suas finalidades, e o autor a identifica como a "condição básica a participação do indivíduo, relacionando-se a fins, valores e conteúdos" (p. 14).

Demo (2001) também distingue, em relação às instituições educacionais, os conceitos de **qualidade acadêmica, social e educativa**. O primeiro está ligado à capacidade de produção original de conhecimento, da qual depende intrinsecamente a docência; a qualidade social refere-se à capacidade da instituição identificar-se com comunidade local e regional e com relação ao problema do desenvolvimento, enquanto que a qualidade educativa relaciona-se como formação da elite, no sentido educativo. Para Sobrinho (1992), a qualidade educativa está ligada à ideia de formação integral dos sujeitos com vistas ao desenvolvimento de sua autonomia.

Morosini (2001) distingue três concepções de qualidade: a qualidade **isomórfica**, a qualidade da **especificidade** e a qualidade da **equidade**. No isomorfismo, a qualidade é tida como padronização que se reflete em práticas de avaliação, expressas no ranqueamento e em programas de ensino voltados à "empregabilidade" e articulados à lógica de mercado; a segunda concepção está

ligada ao conceito de diversidade (instituição, curso, região, cultura etc.), buscando não mais a imposição de padrão único, mas respeito às especificidades e, por fim, a terceira concepção, relacionada à equidade, reconhece a qualidade segundo uma visão crítico-transformadora de educação.

Quanto aos indicadores de qualidade de uma instituição ou curso, são tão divergentes quanto o próprio conceito de qualidade. Para a sua definição entram em cena dimensões quantitativas e qualitativas que se relacionam com o objetivo que se tem como orientador da avaliação da qualidade. Souza (2017) informa que esses indicadores variam no tempo, sendo que na década de 1990 a qualidade dos cursos superiores estava associada ao desempenho dos alunos, avaliados em exames nacionais por área de formação e em 2000, com a implantação do Sinaes, foram incluídas as dimensões infraestrutura, corpo docente e organização didático-pedagógica. Na atualidade, na qualidade de um curso pode-se incluir fatores externos como o grau de empregabilidade de seus concluintes e os percentuais de abandono, por exemplo, ou fatores internos, como os critérios inclusos na avaliação de cursos pelo INEP/MEC como sua organização didático-pedagógica, o corpo docente em relação à formação e suas ações curriculares, processos de avaliação da aprendizagem, integração do aluno à prática educativa, relação do curso com os sistemas públicos de ensino, análise da composição e atuação do Núcleo Docente Estruturante, além da infraestrutura material do curso.

Necessário destacar que a LDB, Lei nº 9394/96, apesar de mencionar o termo qualidade como um dos princípios da educação (Art. 3º, IX) sob responsabilidade do Poder Público, que deve assegurar padrões mínimos, definidos como: "[...] variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem" (art. 4º, IX), não a define.

Tendo essas contribuições como referenciais, na próxima seção revistamos a trajetória de constituição do curso de Pedagogia procurando identificar os indicadores de qualidade expressos nos documentos oficiais de sua regulamentação, especialmente suas finalidades, organização didático-pedagógica, espaço de atuação profissional e identidade.

### **3 | O CURSO DE PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL**

Na década de 1930 o Brasil sofria profundas transformações provocadas pelas mudanças do modelo socioeconômico. A crise mundial da economia capitalista provocou a crise cafeeira, instalando o modelo socioeconômico de substituição de importações (VEIGA, 1995). As forças econômicas e políticas se reorganizaram, desencadeando a Revolução de 30, marco referencial para a entrada do modo capitalista de produção que passou a exigir mão de obra especializada, para o que era preciso investir na educação. O governo Vargas constituiu, em 1930, o Ministério



da Educação e Saúde Pública e, em 1931 sancionou decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes, por meio da “Reforma Francisco Campos”.

Em 1932 um grupo de educadores lançou à nação o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros educadores que defendiam a escola pública, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino. Quanto à formação de professores, advogavam a necessidade de criação de cursos superiores. Essa tendência pedagógica trouxe inovações em relação à escola tradicional. Contudo, defendida pelos liberais que representavam a emergente classe burguesa industrial e almejavam um país urbano industrial democrático, não questionava a sociedade e os valores propostos no seu tempo. Segundo Saviani (1988), a Escola Nova representou plenamente os ideais liberais, sem se contrapor aos valores burgueses, reforçando a adaptação do aluno à sociedade.

Os liberais escolanovistas aproximaram-se do Governo Vargas e influenciaram a elaboração da Constituição de 1934, que dispôs, pela primeira vez, a educação como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Infelizmente, a riqueza do texto constitucional não se efetivou porque a ditadura de Vargas, implantada no Estado Novo, impôs ao país a Constituição de 1937, bem mais conservadora que a de 1934.

É nesse contexto que surge o curso de Pedagogia. Silva (2003), ao apresentar uma retrospectiva acerca da identidade do curso, o faz em três fases: a da "identidade questionada", de 1939 a 1972, na qual as funções atribuídas ao curso foram questionadas; a da "identidade projetada", de 1973 a 1978, em que houve a defesa da sua extinção; e a da "identidade em discussão", que abrange o período de 1980 até os dias atuais.

Em 1934 foi criada a Universidade de São Paulo, organizada segundo as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, regulamentado pelo Decreto nº 19.851/31, que dispôs sobre a organização do ensino superior e adotou o regime universitário. Conforme Saviani (2008, p. 18), neste decreto "se previu, entre os cursos necessários para se constituir uma universidade no Brasil, o de educação, ciências e letras. Começa-se a abrir, a partir daí, o espaço acadêmico da pedagogia". Segundo o ministro Francisco Campos, responsável pela criação do decreto, esses cursos eram destinados à formação de professores para o ensino normal e secundário, já que esse nível de ensino seria "[...] pobre, deficiente e muitas vezes nulo" porque faltava ao corpo docente a "orientação didática segura e com sólidos fundamentos em uma tradição de cultura" (*apud* SAVIANI, 2008, p. 23).

Os indicadores de qualidade não ficaram claros nos documentos oficiais que fundamentaram a criação do curso de Pedagogia, mas pode-se deduzir que, de acordo com os anseios escolanovistas, esperava-se deles formação capaz de fornecer aos profissionais o domínio dos conteúdos acumulados e das metodologias de ensino. O enfoque era, então, a formação do professor, e curso de qualidade



deveria ser aquele capaz de fornecer ao licenciado o conjunto dos conhecimentos da área e as estratégias didático-pedagógicas.

Em 1935 o secretário de Educação do Distrito Federal Anísio Teixeira criou a Universidade do Distrito Federal com Faculdade de Educação na qual se situava o Instituto de Educação. Como Pioneiro da Educação Nova, ele incorporou ao projeto de criação o ideário da concepção idealizada por Dewey.

Todavia, segundo Silva (2003), o curso de Pedagogia foi criado pelo governo ditatorial de Vargas por meio do Decreto-lei nº 1.190/39, que instituiu a Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro, alguns anos depois de a Universidade do Distrito Federal ter sido incorporada à Universidade do Brasil pelo Decreto nº 5.515/1935. Brzezinski (2008, p.30) enfatiza que ela surgiu diante das discussões e debates sobre a criação das primeiras universidades brasileiras.

Desde aquela data o estatuto teórico da Pedagogia tem sofrido impasses e reflexos em termos de identidade e perfil do pedagogo. No decorrer da estruturação do curso o papel do pedagogo esteve indefinido entre generalista ou especialista; professor ou especialista em conteúdos, bacharel ou licenciado, técnico em educação ou docente. A identidade do curso sempre fez parte do contexto de debates e indefinições políticas próprias do campo da educação e confundiu-se com o tema qualidade da educação, ou seja, se a história do curso é marcada pela indefinição de sua identidade, as dimensões de sua qualidade também não ficam delineadas nos documentos oficiais e nas discussões que o constituíram.

Quanto à identidade dos primeiros cursos de Pedagogia, foi criado como bacharelado e tinha a duração de três anos, podendo ser complementado para obtenção do título de licenciado pela frequência ao curso de Didática, com duração de mais um ano. Quanto à sua estrutura curricular, Saviani (2008, p. 39) aponta as seguintes disciplinas:

1º ano: Complementos de matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional.

2º ano: psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; administração escolar.

3º ano: psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação.

Como se vê, há forte presença no curso dos "fundamentos da educação" e de unidades curriculares voltadas à gestão da educação, o que o caracteriza como bacharelado, enquanto há poucos componentes destinados ao domínio das metodologias de ensino, que deveriam ser objeto de estudo do curso de Didática. E não o eram porque, segundo o autor, o pedagogo cursava na licenciatura apenas a Didática Geral e Didática Especial, visto que as demais que compunham o currículo do curso haviam sido cursadas no bacharelado.

Assim, é possível inferir que a preocupação de Anísio Teixeira, em 1935, de

criar um curso voltado à formação de professores com domínio das técnicas de ensino, não se traduziu no currículo do curso, o que permite aduzir que a qualidade da formação era diferenciada nos dois projetos em razão da função a ele atribuída: para o primeiro, o objetivo era a formação do professor, no segundo a ênfase era a formação do técnico, o que demonstra perfil diferenciado de qualidade acadêmica.

Sobre a concepção que orientou a criação do curso, Saviani (2008, p. 38) registra que era diferenciada tanto do curso defendido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo quanto da Universidade do Distrito Federal. Assim explica: "Enquanto nesta a formação profissional é ancorada no desenvolvimento de estudos e pesquisas e na observação e no exercício prático das escolas laboratório, naqueles separa-se o profissional do cientista, deslocando-se o eixo das atividades universitárias para a formação profissional". Em relação à função do curso, também comentam Scheibe; Aguiar (1999, p. 223).

Essa faculdade visava à dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, entre elas, a área pedagógica, seguindo a fórmula conhecida como "3+1", em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Formava-se então o bacharel nos primeiros três anos do curso e, após concluído o curso de didática, conferia-se-lhe o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado.

Como bacharel, o pedagogo poderia ocupar, mediante concurso, o cargo de técnico de educação do Ministério de Educação, campo profissional vago quanto às suas funções. Como licenciado, a principal área de atuação era o curso normal, campo não exclusivo dos pedagogos, pois para nele lecionar bastava ter diploma de ensino superior. Assim, o campo de trabalho era difuso, ou seja, criou-se um curso sem elementos que pudessem caracterizar esse novo profissional.

Para Brzezinski (2008), o problema colocado ao curso se relaciona à especificidade do seu conteúdo e à identidade do profissional, sem contar com as inúmeras regulamentações que causaram a sua desvalorização, pois, de acordo com a autora,

[...] a cultura instalada no curso de pedagogia conferia ao pedagogo um estigma determinante de falta de identidade de acordo com os padrões da época, uma vez que o Técnico em Educação nunca teve um lugar definido no mercado de trabalho e o professor primário que tinha espaço de atuação nas primeiras séries do ensino fundamental, a rigor, não era preparado neste curso (p. 213).

O esquema 3+1 foi mantido em atuação da década de 1940, salvo com uns ajustes, até 1969. Essa ausência de regulamentações pode ser explicada pela permanência da Escola Nova como concepção orientadora da educação, já que, embora rivalizasse com a Pedagogia Tradicional desde a década de 1930, o que se expressou na elaboração do Manifesto dos Pioneiros de 1932, Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados, de 1959, e a Campanha em Defesa da Escola Pública, de 1958 a 1966, e conviveu com o surgimento da Pedagogia Libertadora, não houve alterações significativas na concepção dos cursos de licenciatura.

Com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (nº 4.024/61) o Conselho Federal de Educação, segundo suas atribuições, fixou o currículo mínimo de formação de professores nos cursos superiores e o curso de Pedagogia teve sua regulamentação definida pelo parecer do CFE nº 251/62, elaborado pelo professor Valnir Chagas. Existiam duas correntes contrárias em relação ao curso: uma defendia sua extinção, alegando a falta de conteúdo próprio, e outra sustentava a sua existência. Silva (2003, p. 36) explica que "a ideia da extinção provinha da acusação de que faltava ao curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dar a nível superior e a de técnicos em Educação em estudos posteriores ao da graduação". Não houve vencedores na disputa, pois Valnir Chagas deu razão às duas correntes, reconhecendo a procedência da polêmica, mas preferindo manter a formulação, postergando a definição da identidade.

Assim, formulou o Parecer CFE nº 251/1962, no qual fixou o currículo mínimo e a duração do curso que ficou assim constituído: "[...] sete matérias para o bacharelado, quais sejam: psicologia da educação, sociologia (geral e da educação), história da educação, filosofia da educação, administração escolar e mais duas matérias a serem escolhidas pela IES" (BRZEZINSKI, 2008, p. 213). Já a lista das opcionais, segundo Saviani (2008, p. 43) incluía disciplinas como biologia, história da filosofia, estatística, métodos e técnicas de pesquisa pedagógica, cultura brasileira, educação comparada, higiene escolar, currículos e programas, técnicas audiovisuais de educação, teoria e prática da escola média e introdução à orientação educacional.

Até 1961 o curso permaneceu voltado à formação de técnicos educacionais, não aos professores das séries iniciais, exceto a formação nas disciplinas pedagógicas dos cursos secundários de formação de professores (curso Normal), configuração reforçada pelo Parecer nº 251/1962. Para as licenciaturas foi aprovado o Parecer nº 252/1962, que legislava sobre a formação do professor. "Continuava, portanto, a dualidade na Pedagogia: bacharelado x licenciatura. Aquele, formando o técnico, este formando o professor para a Escola Normal, ambos os cursos com duração de quatro anos" (BRZEZINSKI, 2008, p. 57). A regulamentação do esquema "3+1, portanto, deixava de vigorar. Em relação à qualidade da formação do pedagogo e dos licenciados em geral, tais pareceres são silentes.

A segunda reformulação ocorreu com o Parecer nº 252/69, pelo qual o CFE regulamentou que o curso deveria formar especialistas através das habilitações, criando-se a orientação educacional, administração escolar, supervisão e inspeção educacional. Assim, a identidade do curso estava ligada à de professores para o ensino normal e a de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas. Registre-se que o contexto do fim da década de 1960 viu-se marcado pela Pedagogia Tecnista implementada pelo regime militar.

Brzezinski (2008, p. 70) esclarece que, segundo o conselheiro Chagas, para a formação desses especialistas o curso deveria oferecer diversas habilitações. "Para

justificar essa diversidade, o parecerista assegura que a profissão que corresponde ao setor é única " a de professor da Escola Normal que por natureza, não só admite como exige "modalidades" diferentes de capacitação, a partir de uma base comum". O parecer provocou inversão da situação vivida pelo curso até então. A partir de 1962, o pedagogo era identificado como profissional que reduzia a educação à sua dimensão técnica, mas ele pode ser considerado como o mais importante diante da definição do campo de trabalho do pedagogo.

Sobre as consequências da reorientação pedagógica do regime militar com a adoção da Pedagogia tecnicista, comenta Saviani (2008, p. 89-90):

Essa pedagogia acaba impondo-se, a partir de 1969 – depois da Lei nº 5540, que reestruturou o ensino superior, destacando-se nesse quadro o Parecer nº 252/69, que reformulou o curso de pedagogia. Nessa reformulação, a influência tecnicista já está bem presente. O curso é organizado mais à base de formação de técnicos e de habilitações profissionais e refluí aquela formação básica, formação geral, que era a marca anterior do curso de pedagogia. Em 1971, vem a Lei nº 5692, com a tentativa de profissionalização universal do ensino de 2º grau. A influência tecnicista, então, impõe-se; é na década de 1970 que o regime militar tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através dos acordos MEC-USAID, centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características básicas da pedagogia tecnicista.

Se até então os documentos legais não fizeram menção à qualidade dos cursos de formação dos professores, a partir da década de 1960 os parâmetros de qualidade da educação passam a ser confundidos com a qualidade empresarial, subordinando-a a lógica do mercado. Para Saviani (2008, p. 51), "a formação ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social, ajustando-se, o mais completamente possível, às demandas do mercado de trabalho que, por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como esta em que vivemos". O autor a denomina de "concepção reprodutivista de educação", cuja síntese expressa ao tratar das funções esperadas para os novos especialistas em educação formados pelo curso: "Cabe ao especialista inserir-se nela para garantir-lhe a eficiência por meio de uma racionalidade técnica que maximize a sua produtividade" (p. 51).

Na década de 1970 algumas ideias de Valnir Chagas elaboradas em 1962 foram lembradas quando ele propôs ao Conselho Federal de Educação a reestruturação dos cursos superiores de formação para o magistério. Iniciou-se o processo de redefinições quando, segundo Brzezinski (2008), foram elaboradas as indicações do Conselho Federal de Educação de nº 67/75 e nº 70/76, que discutiram sobre estudos superiores de educação e preparo de especialista em educação. Em seguida, foram propostas as indicações de nº 68/75, redefinindo a formação pedagógica das licenciaturas, e a de nº 71/76, regulamentando a formação superior de professores para Educação Especial, e deveria ainda regulamentar a formação, em nível superior, do professor dos anos iniciais da escolarização, incluindo também a pré-escola.

O conselheiro Chagas chegou próximo a efetivar a formação dos professores para as séries iniciais no ensino superior e do especialista em educação apenas

na pós-graduação, mestrado ou doutorado. Todavia, para Silva (2003), em nenhum momento o conselheiro fez referência à figura do pedagogo e ao curso, mesmo porque passou a chamá-lo de "licenciaturas das áreas pedagógicas". Em razão dessas mudanças, os educadores viam ameaça tanto para a extinção do curso quanto para a profissão do pedagogo.

[...] A extinção do Curso de Pedagogia encontrava justificativa, sobretudo, na tendência brasileira de centrá-lo na vertente profissionalizante, como campo prático, que mantém pouca relação com os estudos epistemológicos. Essa razão assenta-se na quase inexistência, até essa época, de estudos teóricos que tratassem a pedagogia como ciência unitária [...] (BRZEZINSKI, 2008, p. 82).

Valnir Chagas, em razão dessa possível extinção, fez aflorar novas ideias sobre o desenvolvimento do curso de Pedagogia e a identidade do pedagogo; assim, iniciou-se um novo processo de redefinições. Na década de 1980 várias experiências foram realizadas com sucesso no âmbito da pedagogia, dentre as quais está o pioneirismo das universidades federais, favorecendo a adoção do princípio da base comum nacional de formação de professores, a docência. Novas habilitações passaram a integrar os currículos do curso, pois visava formar o professor de alfabetização, da pré-escola, do ensino especial, dos anos iniciais de escolarização, entre outras (BRZEZINSKI, 2008). Essa nova base de formação de professores foi implantada em 1983 pela Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador (Conarcfe), que se transformou em Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope).

## **4 | OS INDICADORES DE QUALIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA NA ATUALIDADE**

Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 trazendo novamente o curso de Pedagogia à pauta das discussões, recriando, assim, a identidade do pedagogo, isto é, a formação deste profissional desloca-se para o cotidiano da escola (SILVA, 2003). Já em 1999 foi inaugurado novo período para o curso, ou seja, o período dos decretos. O Decreto nº 3.276/99 no art. 3º enfatiza, segundo Silva (2003), que "a formação ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental se dará exclusivamente em cursos normais superiores", restando à pedagogia a função de preparar outro profissional da educação que não fosse o professor. Por sua vez, o Decreto nº 3.554/00 substituiu o termo "exclusivamente" por "preferencialmente", e com isso retoma-se as discussões frente às funções do curso de Pedagogia como licenciatura, mas um tanto desqualificado.

Silva (2003, p. 86) afirma que, em 2/2/2001, o documento norteador para comissões de autorização e reconhecimento de curso de Pedagogia reviu as funções do curso, propondo nova concepção, voltada a um



[...] curso aberto às várias áreas de atuação do profissional do pedagogo, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidades profissionais e facultou às instituições de ensino superior a inclusão de áreas específicas de atuação do pedagogo em seus projetos pedagógicos, acompanhadas das respectivas competências e habilidades capazes de credenciá-lo ao exercício profissional.

O Ministério da Educação e a ANFOPE formularam o documento "Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Profissionais da Educação" que, de acordo com Silva (2003), indica como *lócus* privilegiado da formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica e superiores as universidades e suas faculdades/centros de educação. A docência é a base da identidade profissional dos profissionais da educação.

Com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, atribuíram ao curso a responsabilidade de formar professores para atuar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e escola normal e/ou educadores sociais, pedagogos para empresas, órgãos de comunicação, áreas tecnológicas ou outras, conforme expresso em seu art. 2º:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, DCNP, 2006, p. 01).

A docência, a partir daquela legislação, não é restrita a ministrar aulas, mas articula a ideia de trabalho pedagógico a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares, conforme consta no art. 4º:

Parágrafo Único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação das tarefas próprias do setor de educação;

II- Planejamento, execução coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III- Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, Resolução CNE/CP n. 01/2006).

Segundo a Resolução, para obter a formação profissional em Licenciatura em Pedagogia o estudante deverá frequentar curso de 3.200 horas distribuídas em 2.800 horas dedicadas a assistir aulas, seminários, pesquisas e consultas à biblioteca. Dentre essas 300 horas de Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Ensino Fundamental, 100 horas serão dedicadas às atividades teórico-práticas, como extensão e iniciação científica.



O processo de formação de pedagogos passa pela sobrecarga do currículo e a ausência de conteúdos específicos para cada área. Libâneo (2006) acredita que é difícil que um curso com essa duração possa formar profissionais com tantas especificidades, ou seja, professores, gestores, pesquisadores, especialistas..... O autor opina que, "[ ] para se atingir qualidade de formação, ou se forma bem um professor ou se forma bem um especialista, devendo prever-se, portanto, dois percursos curriculares entre si, porém distintos" (p. 82).

Nesse sentido, a pesquisa realizada entre 2012-2013 com os cursos de Pedagogia no estado de São Paulo por Pimenta; Fusari; Pedroso; Pinto (2017, p. 28) corrobora a afirmação de Libâneo:

As matrizes curriculares dos cursos de pedagogia refletem os mesmos problemas identificados nas DCN, ou seja, a indefinição do campo pedagógico e a dispersão do objeto da pedagogia e da atuação profissional docente. Consequentemente, a maioria desses cursos não dão conta de formar nem o pedagogo, nem, tampouco, o professor para os anos iniciais da educação básica e para a educação infantil.

Os parâmetros de qualidade da formação do pedagogo também não se encontram formulados nas diretrizes curriculares. Há, entretanto, alguns princípios que permitem aduzi-los, conforme constam em seus artigos:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de **interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.**

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à **construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;**

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, **com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;**

X - demonstrar consciência da diversidade, **respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras** (BRASIL, DCNP, 2006). (Grifos nossos).

As DCNs apontam a necessidade de superação da ideia de qualidade da educação ligada ao mercado de trabalho, mas vinculada ao compromisso e à responsabilidade social do pedagogo como exigência atual e, especialmente, a partir da promulgação da Constituição de 1988, que coloca a superação da marginalização e das diferenças sociais, políticas e econômicas como condição essencial ao país.

Por fim, menciona-se a Resolução nº 2, de 1/07/2015 que definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para

a formação continuada que, embora não tenha revogado as diretrizes específicas do curso de Pedagogia, no art. 2º estende a aplicação das normas nela definidas à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil e no ensino fundamental, o campo da Pedagogia.

Em relação à organização curricular, não houve alteração da carga horária total, apenas a ampliação do estágio supervisionado - para 400 horas -, e das atividades teórico-práticas, como extensão e iniciação científica, que passou de 100 para 200 horas.

Por não tratar especificamente do curso de Pedagogia, as Diretrizes não explicitam proposição de currículo, mas consta no art. 5º a previsão de base comum nacional para a formação dos profissionais da educação, que deve ser orientada para o alcance do perfil do egresso descrito em seus nove incisos, complementada também pelo art. 7º que, em oito incisos complementa o repertório de informações e habilidades esperadas do egresso da licenciatura.

O art. 10 também referencia a base comum nacional dos cursos de formação de professores e nele consta o § 5º que, referindo-se ao curso de Pedagogia, prevê que na formação dos professores que atuarão na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental nas orientações curriculares "a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino [...]".

No que concerne à qualidade, objeto de análise do presente trabalho, a expressão foi citada catorze vezes no texto das diretrizes, sendo que em seis faz referência ao "padrão de qualidade" da educação; em cinco é usada como atributo da educação (educação de qualidade), uma citação refere-se à finalidade da educação (art. 3º, § 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da **qualidade social** da educação...) e, por fim, duas citações expressam o estado dos materiais a serem utilizados na educação.

A ideia de padrão de qualidade está expressa na Constituição Federal de 1988 como um dos princípios do ensino, diz respeito à definição de critérios para medir a qualidade da educação e envolve a variedade e a quantidade mínima, por aluno, de insumos necessários para assegurar a oferta adequada do processo ensino-aprendizagem, a relação custo "aluno" qualidade, tarefa tão necessária como complexa:

Há necessidade de se estabelecer padrões de qualidade do ensino-aprendizagem, há necessidade de mensuração da eficiência e da eficácia dos sistemas educativos, mas, para se chegar a resultados concretos em educação, um grande conjunto de indicadores da qualidade devem ser levados em conta: a qualidade tem fatores extraescolares e intraescolares; é preciso considerar outros critérios também, subjetivos, sempre deixados de lado, mas que podem ser dimensionados intencionalmente (GADOTTI, 2010, p. 17).

As considerações do autor sinalizam para a dificuldade de estabelecer tais

padrões de qualidade tendo em vista a própria indefinição dos termos e as diferenças significativas entre os níveis, etapas e modalidades de ensino que implicam em parâmetros também diferenciados para assegurar o ensino de qualidade e que representam um complexo e enorme desafio para a próxima década.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação não se separa das demais dimensões e espaços da vida em sociedade, já que é um de seus elementos constitutivos e, portanto, influenciada pelas condições concretas em dado momento histórico que define a ordem econômica, social, cultural, política e, por consequência, a educacional. Assim, a análise da gênese do curso de Pedagogia e da memória dos traços da sua trajetória permitiu compreender que desde seu surgimento ele enfrenta dificuldades para constituir sua identidade, pois ela é frágil, sempre subordinada às funções que lhes têm sido atribuídas pela sociedade, que se constituiu em quatro períodos: período das regulamentações (1939-1972), o das indicações (1973-1978), o das propostas (1979-1998) e o dos decretos (1979-1998) (SILVA, 2003).

A análise dos documentos legais de sua criação e regulamentações permitiu perceber que o tema qualidade da educação e da formação do pedagogo não consta neles de forma expressa, mas os indicadores de qualidade do curso estão ligados à sua identidade, finalidades e o campo de atuação dos egressos. Há que se ressaltar que o tema esteve presente apenas nas Diretrizes Curriculares dos cursos de formação de professores, aprovada em 2015, onde se fez referência especialmente ao padrão de qualidade.

Diante dessas considerações, pode-se assegurar que a qualidade do curso de Pedagogia vem sendo balizada de acordo com as configurações assumidas em sua constante busca de resposta aos interesses da sociedade. Os indicadores de qualidade, por sua vez, vêm sendo igualmente estabelecidos a partir da busca de resposta a respeito de quem é o pedagogo, por meio da indicação de atividades do campo educativo que são direcionadas a ele. Como o currículo do curso vem sendo organizado historicamente na perspectiva do campo de trabalho, mantendo distanciamento das questões referentes ao estatuto teórico da própria pedagogia (SILVA, 2003), sua qualidade vem sendo aferida nessa mesma direção.

A história do curso e a sua identidade precisam ser compreendidas criticamente. O resgate de elementos socio-históricos que contribuíram na organização social e profissional do curso e, nele, dos pedagogos formados é fundamental quando se busca cursos com qualidade.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS, A.E.S.Q.; CASTANHO, M.E.L.M. Educação, Inovação e o professor universitário. **Revista E-Curriculum**. São Paulo (SP), v. 2, n. 3, s.p., dez. 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 18 de out. 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília (DF): Imprensa Nacional, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2010.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 16 nov. 2010.
- BERTOLIN, J. C. G. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, (SP), v.14, n. 1, p. 127-149, mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a07v14n1.pdf>. Acesso em: 19 out. 2016.
- BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 7. ed. Campinas (SP): Papyrus, 2008.
- CUNHA, M.I.; PINTO, M. M. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 571-591, set./dez. 2009.
- DEMO, P. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. Disponível em: [http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3086/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_084.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3086/1/FPF_PTPF_12_084.pdf). Acesso em: 10.out.2016.
- LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é Pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MOROSINI, M. C. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. **Interface - Comunic, Saúde, Educ.**, Botucatu (SP), v. 5, n. 9, p. 89-102, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v5n9/06.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016.
- PIMENTA, S.G; FUSARI, J.C; PEDROSO, C.C.A; PINTO, U.A. Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.43, n.1, p. 15-30, jan./mar. 2017.
- RIOS, T.A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas (SP): Autores Associados, 2008.
- SCHEIBE, L.; AGUIAR, M.A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XX, n. 68, p. 220-239, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf> . Acesso em: 15 nov. 2010.
- SILVA, C.S.B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas(SP): Autores Associados, 2003.
- SOBRINHO, J.D. Universidade: projeto, qualidade, avaliação e autonomia. **Pro-Posições**, v.3, n.1,p.

7-17, 1992.

SOUZA, V.C. Qualidade da formação de pedagogos na perspectiva da oferta do Parfor Presencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 81-96, jan./mar. 2017.

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, I. P. A. **Repensando a didática**. 10. ed. Campinas(SP): Papyrus, 1995.

## INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DO REDUACIONISMO À MUDANÇA EPISTEMOLÓGICA

### Ana Cristina Souza dos Santos

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,  
Departamento de Teoria e Prática em Educação,  
Rio de Janeiro – Estado do Rio de Janeiro.

### Akiko Santos

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Agrícola, Rio de Janeiro – Estado do Rio de  
Janeiro.

**RESUMO:** Este artigo, baseado nos resultados obtidos com alunos de pós-graduação (doutorandos de Medicina Veterinária e professores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia), busca refletir sobre a relação entre o ser e as propostas inovadoras em educação que sugerem ressignificações conceituais e superação da fragmentação, simplificação e descontextualização do conhecimento impostas pelos ideários modernistas e reproduzidas na pedagogia tradicional. A intervenção junto aos doutorandos da Medicina Veterinária, privilegiando a abordagem teórica, teve a intenção de observar as posturas reativas e a disposição de acolhimento do novo quadro conceitual, trazendo à consciência o condicionamento cultural. A intervenção junto aos mestrandos/professores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

(IFs), privilegiou-se as práticas de ensino, desenvolvidas nos estabelecimentos de origem, fundamentadas na teoria da Complexidade e Transdisciplinaridade. Os conceitos e lógica da modernidade, por estarem tácitos na estrutura organizacional, atuam subliminarmente no modo de pensar e fazer dos educadores. Nesse sentido, o texto retoma o acontecido com as pedagogias alternativas e faz considerações sobre o esforço de polinização da teoria da Complexidade e Transdisciplinaridade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inovação; Transdisciplinaridade; Pós-graduação.

**ABSTRACT:** This article, based on the results obtained with postgraduate students (doctoral students of Veterinary Medicine and professors of the Federal Institutes of Education, Science and Technology), seeks to reflect on the relationship between the individual (the being) and the innovative proposals in education that suggest conceptual resignifications and the overcoming of the fragmentation (simplification and decontextualization of knowledge imposed by modernist ideas and reproduced in traditional pedagogy). The intervention made with the doctoral students of Veterinary Medicine, privileging the theoretical approach, was intended to observe the reactive postures and the willingness to host the new conceptual framework, bringing to consciousness the



cultural conditioning. The intervention made with the masters / teachers of the Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFs), was focused on teaching practices, developed in establishments of origin, based on the theory of Complexity and Transdisciplinarity. The concepts and logic of modernity, tacit in the organizational structure, act subliminally in the way of thinking and doing of educators. In this sense, this article reviews what happened with the alternative pedagogies and makes considerations about the effort of pollination of the theory of Complexity and Transdisciplinarity.

**KEYWORDS:** Innovation; Transdisciplinarity; Postgraduate education.

## 1 | INTRODUÇÃO

Inovar em educação depende do perfil do sujeito frente a novas evidências científicas e epistemológicas na leitura do cosmo, dos fenômenos naturais, sociais e educacionais. O modo como o sujeito se coloca ante fenômenos que se evidenciam, permite aferir em que medida o seu processamento é pontual, sem questionamento do sistema em vigor, ou, já expressa uma inovação epistemológica, transgredindo os conceitos estabelecidos.

O sistema cognitivo e emocional já estruturado pelo sujeito, sua satisfação ou insatisfação diante uma realidade social e educativa da qual depende, delinea o modo como ele nela se situa: ou se acomoda, fazendo adaptações pontuais (reducionismo); ou realiza diálogos entre os conceitos da modernidade reproduzidos pela pedagogia tradicional e os novos que surgem dos avanços da ciência, incorporados e sistematizados pela teoria da Complexidade e Transdisciplinaridade.

O comportamento reducionista frente a fenômenos complexos tende a simplificá-los, separando as partes constituintes em diferentes unidades. Esta atitude reproduz conceitos e lógica da filosofia moderna. Pode-se constatar tal postura, na história da educação cada vez que surge uma teoria alternativa à pedagogia tradicional.

Essa persistência do reducionismo tem boicotado mudanças conceituais postuladas pelas teorias alternativas. Não obstante não provocar mudanças significativas, a prática do reducionismo tem acentuado a necessidade de melhor entender a questão do conhecimento e do ser humano. Pois, como já sustentava Hegel (in: KONDER, 2007), a questão central da filosofia está na questão do ser. Hegel entendia que a questão do ser humano é determinante do conhecimento. É nesse sentido que Morin (2000) busca compreender o processamento interno dos sujeitos e aprofundar a relação ser-saber.

## 2 | CONSTITUIÇÃO DO SER HUMANO: UM SISTEMA AUTO-ECO-ORGANIZADOR

O ser humano tece a si mesmo dialogando com os recursos disponíveis no seu entorno segundo as circunstâncias históricas. É certo que durante o seu crescimento,

o sujeito absorve as crenças existentes na sociedade, mas, como diz Morin (2000), o sujeito não é somente condicionado pela sociedade, mas também, autônomo ao dialogar com seus princípios. A subjetividade e a objetividade se entrelaçam formando um anel recursivo. Nesse sentido, o ser humano não é somente um produto da sociedade como já dizia Marx (2008).

Na construção de vida pessoal, o sujeito reage aos estímulos do seu entorno por meio de percepções, desejos, expectativas e idiosincrasias. Em decorrência, ele tece alteridade em relação aos outros e atualiza-se no processo de construção de si na rede ecossistêmica da qual depende. Na sua relação com o entorno, ele se adapta ao mesmo tempo em que atua com interpretações próprias.

Os sujeitos são dependentes e autônomos ao mesmo tempo: influenciam e são influenciados pela sociedade. Nessas interações os indivíduos estão em permanente dialogia-recursiva, identificando-se e diferenciando-se. Para Morin (2000), o indivíduo consiste num sistema **auto-eco-organizador**, isto é, em função dos estímulos ambientais, ele se auto organiza. Os códigos sociais o humanizam, porém, esses códigos ao serem vividos, são processados segundo interpretações particulares.

Para Moraes (2008), a conformação do ser humano resulta de um processo multirreferencial na construção do conhecimento. Para se esclarecer tal processo é necessário identificar os códigos que regem a organização social construída fundamentalmente a partir da sistematização elaborada por Descartes (1973), que separa e fragmenta o conhecimento em disciplinas.

### 3 | DISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

As crenças, conceitos e lógica do pensamento moderno são reproduzidos na estrutura e organização do conhecimento e da sociedade. Na educação, o princípio da fragmentação comanda o sistema e a prática da Pedagogia Tradicional. Somente para lembrar, menciona-se alguns de seus conceitos:

O privilegiamento da dimensão racional do ser humano em detrimento de outras como a emoção, intuição, sensação, sensibilidade, espiritualidade, o conceito de ser humano, na modernidade, se limita à dimensão racional (o homem é um “ser racional”);

A lógica que comanda o pensamento moderno fragmenta o ser e o conhecimento em disciplinas e o descontextualiza (organização disciplinar do sistema educacional) e perde de vista a visão global;

O agir pedagógico enfatiza o conhecimento útil à organização econômica e social, valorizando a obediência, a submissão, a memorização, ou, a capacidade de reprodução de conteúdos selecionados pelos docentes (conceito de aprendizagem como memória e repetição) (SANTOS, 2007).

No sistema constituído pela ciência e pela filosofia modernas, a ciência (que está sempre reconstruindo o construído) tem feito grandes avanços indicando a necessidade de reformulação também em outros campos do conhecimento. A era da globalização coloca em comunicação todo o planeta, mostrando a diversidade humana, a interdependência e o destino comum da espécie. Atualmente, vivencia-se uma cadeia de acontecimentos interdependentes entre esferas e estruturas, mostrando a conexão múltipla e pluridimensional.

No âmbito da educação, a ampliação de horizontes para uma visão planetária leva à necessidade de se ter uma prática transdisciplinar, vivenciando valores de solidariedade e respeito para com os diferentes.

Devido a todo um invólucro que reforça o sentimento de identidade (nacionalismo, ocidentalismo, regionalismo, centralismo étnico-ético e cultural), o ser humano tende a rejeitar o diferente e a transformar os diferentes em “minorias” e “exceções” (negros, índios, trabalhadores rurais, mulheres, homossexuais) como não fazendo parte da normalidade.

A cultura constituída, com seus símbolos e ritos, preserva e organiza a vida dos que compartilham o mesmo quadro de crenças e valores. As propostas inovadoras ameaçam o conhecimento já adquirido e a estrutura vigente, questionando o seu ser, fazer e pensar, diga-se de passagem, um conhecimento adquirido com muito esforço e sacrifícios (CARDOSO VIEIRA OLIVEIRA, 2003).

Lidar com a diversidade significa construir novas sinapses neuronais. É abandonar a certeza e a segurança já construídas e mergulhar no incerto, ampliando o horizonte, abraçando uma ética planetária, incluindo os diferentes. Uma mudança de atitude no dia a dia.

O avanço da ciência tem trazido elementos que desestabilizam os pilares do sistema moderno. Desde o século passado, especialistas de diferentes áreas vêm promovendo reuniões internacionais visando elaborar uma epistemologia que responda mais efetivamente aos desafios colocados pela sociedade contemporânea.

Os fundamentos teóricos que sustentam a nova visão de mundo, desvelados pela ciência, estão também presentes na vasta obra de Edgar Morin, conhecida como **Pensamento Complexo**, e sistematizado por Nicolescu (1999) como **lógica do terceiro termo incluído**, uma lógica diferente da hegemônica e apresentada no *Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade* (1994).

Nesses últimos tempos em que a Complexidade e Transdisciplinaridade vêm se afirmando na educação, alguns docentes dos IFs (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia), mestrandos do PPGEA (Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola) têm feito incursões nessas teorias e ensaiam inovação no seu agir pedagógico através de projetos transdisciplinares. Esses docentes têm encontrado muitas dificuldades ao introduzir projetos transdisciplinares nos seus respectivos campus que compõe a rede dos IFs. Os obstáculos relatados pelos organizadores dos projetos, em geral, referem-se à estrutura, conceitos e lógica

disciplinar que conformam a mente dos docentes. Segundo Cardoso Vieira Oliveira (2003), a organização escolar tende a ser obstáculo de inovação.

#### 4 | A HEGEMONIA DA LÓGICA CLÁSSICA: REDUCIONISMO

Não obstante o predomínio da **lógica clássica** na sociedade moderna, ao longo do tempo emergiram teorias pedagógicas alternativas à tradicional (Escola Nova, Pedagogia de Paulo Freire, Construtivismo). Seus idealizadores e seguidores construíram metodologias como “método de projetos”, “solução de problemas”, “centros de interesse”, “método Paulo Freire” que possibilitavam estabelecer relações entre diferentes conhecimentos.

Os conceitos desses educadores empenhados em inovação confrontavam o espírito modernista, porém, na prática seus métodos foram adaptados e desenvolvidos com conceitos modernistas. Omitiu-se a fundamentação original e se perdeu o caráter de inovação, permanecendo no sistema como mais uma metodologia de ensino.

A **lógica clássica**, como instrumento que controla o discurso e conforma o modo de pensar e interpretar os fenômenos que se instala no nível da subconsciência, não é questionada por estar tácita nas estruturas disciplinares e atua cada vez que surge uma nova teoria pedagógica, configurando o que Morin chama de **retroação**, ou **auto regulação**. O autor a define como causalidade linear, ou seja, “a causa age sobre o efeito, e o efeito age sobre a causa, tal como no sistema de aquecimento, em que o termostato regula o andamento do aquecedor, controlando o frio externo” (MORIN, 2000: p. 94-95).

Assim, a pedagogia tradicional vem mantendo sua hegemonia. Atualmente, quando os docentes tentam introduzir inovações através de projetos transdisciplinares, objetivando religação de saberes, eles relatam as resistências encontradas da parte de alguns colegas. Em geral, as resistências são derivações da acomodação ao ritual já instituído.

Na fase da sensibilização na implantação do projeto, buscando a abertura das mentes e a percepção do novo, para alguns, a teoria é o fator entusiasmante, enquanto para outros é presenciar o desenrolar das práticas de diálogo de saberes e constatar a qualidade da aprendizagem.

Exercer a prática educativa sem mobilizar a teoria significa correr o risco de cair no reducionismo. Há várias ações praticadas nos estabelecimentos escolares que se poderia dizer que são “germes” e “indícios” da transdisciplinaridade. Elas provêm das teorias pedagógicas alternativas que foram desvirtuadas e adaptadas ao sistema. O reducionismo não questiona a lógica clássica que fundamenta o pensamento moderno, implícita na organização disciplinar e nas práticas educativas, o que faz com que as pessoas não tenham consciência de que seus raciocínios são guiados por essa lógica.

## 5 | MUDANÇA EPISTEMOLÓGICA

A globalização tem revelado a diversidade humana e a ciência contemporânea tem evidenciado as conexões entre os fenômenos naturais e sociais. No entanto, devido à força da **lógica clássica**, o sujeito, ante fenômenos complexos de múltiplas interações, tende a interpretá-los e acomodá-los utilizando a lógica a que está habituado e automatizado no seu cérebro.

Inovar em educação requer mudança de atitude, como já dizia Ivani Fazenda (1993). Mudar atitudes significa mudar a lógica que comanda o raciocínio e a ação pedagógica, ou seja, fazer mudança epistemológica, uma mudança interna. Nas palavras de Marilza Suanno (2013:79): “reorganizar o conhecimento, hoje disperso, disjunto, construindo perspectivas didáticas rumo à interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, religando cultura científica e cultura humanística”.

Ao deparar-se com a diversidade de grupos humanos, a atitude sob o domínio da lógica clássica levanta fronteiras, prisioneira do individualismo, da identidade cultural e da nacionalidade. Estes princípios moldam a constituição emocional e dão segurança ao sujeito, mas também impedem sua atuação no mundo globalizado que exige capacidade de interagir com os diferentes.

Enfrentar a diversidade humana e cultural requer atitude aberta em relação aos outros. Uma atitude de escuta, respeito, acolhimento e reciprocidade. A lógica clássica abstrai tais atitudes devido ao seu terceiro axioma que nega a articulação dos diferentes [Lógica clássica: “**1.** O axioma da identidade:  $A \text{ é } A$ ; **2.** O axioma da não contradição:  $A \text{ não é não-}A$ ; **3.** O axioma do terceiro **excluído: não existe** um terceiro termo  $T$  que é ao mesmo tempo  $A$  e não- $A$ ” (NICOLESCU, 1999: p. 29-32)]. Daí a necessidade da **lógica do terceiro termo incluído**, formalizado por Nicolescu (1999) e seus conceitos correlatos.

A sistematização da **lógica do terceiro termo incluído** diferencia-se da **lógica clássica** no seu terceiro axioma que ao separar (opor) os diferentes elementos, a lógica clássica nega a interação dos opostos, daí chamada também de **lógica da exclusão** ou lógica binária. A lógica do terceiro termo incluído (*lógica ternária*) aceita os dois primeiros axiomas, ou seja, que se separe os diferentes elementos, mas também aceita a interação entre eles, por isso o termo **incluído**. Assim, o terceiro axioma foi reformulado por Nicolescu (1999: pg. 29-32) da seguinte forma: “**3. O axioma do terceiro incluído: existe um terceiro termo  $T$  que é ao mesmo tempo  $A$  e não- $A$ ”.**

Ao formalizar as interações de elementos diversos, a lógica do terceiro termo incluído se aplica também na prática de interdisciplinaridade. Embora haja diferenças entre essas modalidades (interdisciplinaridade e transdisciplinaridade), este artigo valoriza igualmente as duas, ressaltando suas diferenças.

## 6 | MUNDO DA VIDA: RETROAÇÃO OU RECURSIVIDADE

Lembrando Habermas (1988) que dizia que entre teoria e prática há o mundo da vida, Edgar Morin (2000: 94-95) se detém nesse processo de sujeitos construindo-se no mundo da vida, observando suas tessituras frente a novas abordagens e indica dois movimentos que representam atitudes radicalmente diferentes, chamando-os de **retroação** e de **recursividade**. Estes movimentos são processos mentais realizados pelos sujeitos para se auto organizar em função de novas demandas.

Os dois polos (retroação e recursividade) indicados por Morin, quando usados para compreender o processamento dos sujeitos, permitem fazer diferenciações no modo de tratamento de novos conhecimentos. Há os que acomodam conhecimentos emergentes à velha estrutura cognitiva a que estão habituados (reducionismo), ou seja, diante de uma nova epistemologia emergente, o sujeito até realiza mudanças em relação a determinados pontos, mas não empreende mudanças conceituais, mantendo-se no mesmo sistema cartesiano com sua lógica e conceitos. Nesse caso o movimento é de **retroação**. E há os que buscam dialogar com o novo e avançar, transformando o velho e evoluindo rumo à construção de novas estruturas cognitivas de explicação da realidade. Esse é um movimento de **recursividade** e significa revisar conceitos e estabelecer novas estruturas e relações, considerando a cadeia de acontecimentos interdependentes entre diversas esferas e estruturas. Uma conexão múltipla e pluridimensional entre os fenômenos. No âmbito psicológico significa transformar-se, não mais excluindo os diferentes, mas incluindo-os a partir de atitudes de reciprocidade, de escuta e acolhimento.

Vale dizer que entre retroação e recursividade há uma diversidade de construções, segundo o grau de abertura mental do sujeito. As primeiras iniciativas na organização e execução de um projeto com uma nova epistemologia, por ainda não ter muito domínio dos seus conceitos, entra-se em contradição repetidamente, aproximando-se ao que Morin chama de retroação. São fases de aprendizagem do sujeito e aperfeiçoamento na construção da relação teoria/prática.

Convém ainda lembrar que Nicolescu, em 1994, no evento do *I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade*, apresenta a **metodologia transdisciplinar** mostrando que há vários níveis de realidade: “**1. Vários níveis de realidade; 2. Lógica do terceiro termo incluído e 3. Complexidade**” (NICOLESCU, 1999: p. 47).

A disciplinaridade seria o nível da simplicidade, opondo os contrários, sem possibilidade de articulação. Esse sistema de pensamento obedece à lógica binária de identidade e não contradição (lógica clássica). O nível da transdisciplinaridade, aplicando a lógica ternária, é o nível em que os opostos (diferentes) interagem, isto é, os diversos conhecimentos disciplinares dialogam, religando os saberes.

Não obstante os níveis de realidade serem distintos, e possuírem suas próprias fundamentações lógicas e conceituais, a pesquisa e o ensino transdisciplinar e disciplinar se complementam e se interfertilizam. São **duas lógicas e dois sistemas**



## 7 | REPERCUSSÕES DA TRANSDISCIPLINARIDADE: ABORDAGEM TEÓRICA

Para se ter uma ideia de como os conceitos da teoria da complexidade e da transdisciplinaridade (incompatíveis com os do sistema disciplinar) repercutem nos sujeitos que trazem uma formação disciplinar, através da abordagem teórica, expõem-se, a seguir, algumas manifestações de doutorandos da Medicina Veterinária. Após o término do curso sobre a complexidade e transdisciplinaridade, registrou-se as seguintes manifestações:

No início fiquei meio perdida e apavorada. Com o desenrolar das discussões, a preocupação em decorar nomes e épocas foi sendo substituída por um genuíno interesse nas formas de pensar e expressar (participante 1).

Nossos pensamentos e crenças determinam nossas atitudes e constituem nossa cultura (participante 2).

Durante o curso, pude aprimorar e refinar minha visão de educadora, aprendendo a valorizar ainda mais o respeito ao conhecimento alheio, as verdades individuais e coletivas, diversidade de formas de pensar e agir (p.3).

Minha tolerância aumentou, levando-me a aceitar mais facilmente modos, ideias e atitudes que antes me pareciam irracionais e errôneas. Flexibilizei minha atitude anterior de querer convencer por possuir conhecimento superior e refinado, substituindo-a por interação, troca e respeito aos limites possíveis (p.4)

Para mim, foi como uma criança que está aprendendo a ler. Quando iniciou parecia um monstro, algo diferente, novo. Com o tempo vi que o monstro não era tão mal assim, muito pelo contrário, poderia até aprender com ele e quem sabe aceitá-lo (p. 5.)

Cheguei à conclusão que o novo assusta, mas quando nos dispomos a entendê-lo, a estudá-lo e abrimos o coração para o novo, tudo se transforma. Passamos a compreender de forma diferente e a mudar a nossa forma de pensar (p. 6).

Ao conhecer a proposta da disciplina, me senti um pouco confuso, pois não conseguia vislumbrar o resultado final nem como seríamos avaliados, é claro que este sentimento está fundamentado na maneira cartesiana pela qual, desde os primórdios da minha educação, fui formado. Contudo me senti à vontade com o filme “Contato” e a discussão que gerou em seguida, apesar de minhas convicções religiosas, tentei abstrair e construir um senso crítico, uma visão epistemológica (p. 7).

Despertou em mim a necessidade, que era latente, de quebrar paradigmas, reconstruir o saber. O convívio com colegas, uns mais outro menos experientes, tanto no contexto filosófico quanto profissional e de vida pessoal, somaram extraordinariamente (p.8).

Daqui em diante procurarei conhecer mais, assim como fundamentar melhor paradigmas. Não sei se vou alcançar o conteúdo daqueles que respiram o ar das ciências humanas, contudo, como veterinário, futuro doutor, formador de

opinião que almeja o ensino, representante da área de saúde, nesta sociedade que carece tanto de orientação e educação, assumo isso como compromisso pessoal (p.9).

De início me senti ignorante, na verdade descobri o universo fora do meu mundo técnico, fragmentado, stricto sensu (p.10).

## 8 | ABORDAGEM ATRAVÉS DA PRÁTICA: PRÁTICAS INOVADORAS

As práticas inovadoras de religamento de saberes - através de Temas Transversais, Método de Projetos, Painéis Integrados, Visitas Técnicas, Solução de Problemas - desenvolvidas pelos docentes/mestrandos do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA), nos seus respectivos estabelecimentos, têm encontrado algumas resistências, dependendo das condições regionais, locais e da qualificação dos colegas que compõem o quadro docente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

As resistências relatadas pelos organizadores, em geral, são derivações de atitudes e estruturas enrijecidas de conceitos e valores divulgados e cobrados pelo sistema disciplinar. A seguir, reproduz-se comentários dos organizadores:

Inicialmente, articulou-se conteúdos de apenas duas disciplinas, mas na trajetória, na medida em que o projeto ia sendo difundido no campus, outros especialistas se somaram ao grupo e estabeleceu-se relações entre as produções literárias, conhecimentos humanísticos e científicos, requerendo aplicar conceitos transdisciplinares e sua lógica do terceiro termo incluído (IFRO – Campus Colorado do Oeste).

Alguns professores levantaram dúvidas de como poderiam colaborar com a atividade transversal, de certa forma inédita no Colégio (IFRS – Campus Sertão).

Com esse trabalho, experiência foi ganha, isso aumenta as chances de que no próximo evento as falhas cometidas nesse, sejam evitadas, como por exemplo, a questão da comunicação interpessoal, a necessidade de uma argumentação mais fundamentada por parte dos organizadores e mesmo a necessidade de um trabalho preliminar no cotidiano da escola com alunos e professores (IFTM – Campus Uberlândia).

Dentre os dez professores orientadores no CTAIBB\UFF, alguns que inicialmente não aderiram ao projeto se sensibilizaram ao ver que o trabalho “ganhava corpo” e que vários colegas e todos os alunos da segunda série do curso de Agroindústria se propunham a participar. (...) vivenciamos aqui, um momento que consideramos importantíssimo na prática da inter-transdisciplinaridade, que deve ser marcada pela coletividade, pela profundidade nas relações pessoais, em que um contamina o outro pela troca, pelo diálogo, capaz de superar barreiras que poderão ser transpostas pelo desejo de criar, de inovar, de ir além (CTAIBB\UFF e IFES – Campus Colatina).

Houve um envolvimento pleno nas atividades extrapolando nossas expectativas (IFPB – Campus Souza).

(...) a primeira reação que uma boa parte dos professores teve foi de descrença, falta de vontade de trabalhar com algo que estava fora dos seus planejamentos.

Alguns professores chegaram até mesmo a argumentar que não tinha cabimento desenvolver um projeto “cultural” em uma escola técnica. Outros alegaram que a data de realização atrapalharia demais o *andamento das aulas, que os alunos não poderiam perder conteúdo. Viam o projeto apenas como lazer (...)*. Não sem resistência por parte de um número considerável de professores, continuamos elaborando e reelaborando o projeto, ao mesmo tempo em que já desenvolvíamos atividades com os alunos em sala de aula, preparando-os para a semana em que culminaria com a realização da “II Semana Cultural – Diversidade e Inclusão” (IFTM – Campus Uberlândia).

Observamos que os professores não demonstraram qualquer interesse pelo assunto, o que nos fez tomar um outro rumo na execução da atividade. Ao invés do professor, o aluno seria o grande incentivador da participação do professor no processo (IFPI – Campus Florianópolis).

O educador ainda se mantém preso nas grades curriculares de sua disciplina, existindo também dificuldades de diálogo entre os especialistas, talvez por medo de perder sua identidade (IFBA - Campus Guanambi).

A adesão de nossos professores foi ainda tímida. Alguns alegaram falta de tempo e a dificuldade de encaixar o tema dentro de outras atividades existentes na escola (IFCE - Campus Crato).

Enfrentamos dificuldades de toda ordem que iam sendo superadas a partir de diálogo e do trabalho entre os envolvidos (CTAIBB\UFF e IFES – Campus Colatina).

Com esse trabalho pedagógico foi possível estar-se ao mesmo tempo no campo disciplinar, entre as diversas disciplinas e ir além delas, para procurar a compreensão por meio da unidade do conhecimento (IFBA- Campus Camaçari).

O tema ENERGIA foi, portanto, trabalhado pela ótica de disciplinas como física, matemática, química, biologia, informática, história, geografia, português entre outras (IFPI – Campus Florianópolis).

O tratamento do tema agroecologia pelos docentes de diferentes disciplinas da Escola Agrotécnica Federal de Satuba, possibilitou um novo olhar sobre esse tema criando a partir daí a concepção de que outras oportunidades deverão ser implementadas (IFAL – Campus Satuba).

Consideramos assim, que não foi apenas um projeto, mas um desafio, no momento que tínhamos que nos despojar de toda tradição disciplinar, transgredindo conceitos e enveredando por caminhos dantes ainda não trilhados. É certo que houve resistência de muitos colegas na nossa escola, mas por outro lado, entendemos que não é fácil desapegarmos de uma arraigada postura para de repente aderirmos a uma nova forma de ser e de se pensar o fazer pedagógico. No entanto, as disciplinas que abriram seus compartimentos para adentrar outras óticas, puderam perceber o quanto foi valiosa essa experiência (...). As disciplinas que se cruzaram, provocaram diálogos, estreitaram distâncias entre o emotivo e o cognitivo, entre o sensível e o inteligível (IFCE- Campus Crato).

O projeto alcançou um momento crucial quando todos os professores envolvidos foram definindo Links entre as áreas humanísticas e as técnicas e entre a formação acadêmica e a profissional (IFSudeste MG – Campus Rio Pomba).

## 9 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre teoria e prática são construções feitas pelo sujeito crítico na medida da tomada de consciência. Ao informar-se da nova abordagem educativa se empenha em implementar e aprimorar a prática. Esse processo de tecelagem de si mesmo e sua prática na educação acontece passo a passo, rastreando e descobrindo a correspondência entre as duas instâncias.

Pela característica da programação do curso de doutorado de Medicina Veterinária, ao contemplar trinta horas semestrais dedicadas à temática em questão, prevaleceu a escolha da abordagem teórica, buscando otimizar o pouco espaço de tempo, ensejando a oportunidade de percepção de si e a necessidade de mudança de paradigma através dos conceitos e atitudes.

Já no caso dos professores dos IFs, a característica da programação do curso de mestrado, na modalidade de alternância, permite a frequência desses docentes sem terem que abandonar suas aulas nos estabelecimentos de origem. Devido a essas condições tem-se solicitado aos mestrandos a organização e o desenvolvimento de um projeto transdisciplinar juntamente com os colegas/docentes, discentes e técnicos que compõem a comunidade escolar.

A forma como cada coletividade assume a inovação depende das crenças que conformam os sujeitos, da interpretação pessoal e percepção de contradições nos valores implícitos ou explícitos na cultura e subcultura escolar, resultando em diferentes modalidades de construção, desde o reducionismo à inovação epistemológica.

Como já dizia Morin (2000) acerca da **ecologia da ação**, quando se lança uma ação no mundo, essa ação entra num jogo de interações com uma multiplicidade de fatores que conformam os sujeitos e, muitas vezes, segue direções contrárias às intenções originais. Ao considerar a proposição de Morin (2002) de que a reforma deve se originar dos próprios educadores e não do exterior, o hibridismo é inevitável, pois, no magistério, os docentes são movidos por diferentes referenciais teóricos, o que resulta em um leque de construções diferenciadas (SANTOS; SANTOS, 2015).

Inovar a tradição consolidada na cultura escolar requer tempo, tempo de convencimento para a construção coletiva de novos conceitos, práticas, valores e atitudes no modo de ensinar. Significa lidar com dois níveis de realidade, cada qual com suas leis, conceitos e lógicas. Saltar de um nível para outro sempre que necessário.

## REFERÊNCIAS

CARDOSO VIEIRA OLIVEIRA, L. Gestão do trabalho pedagógico, novas tecnologias e inovação na cultura escolar: uma intersecção a ser estudada. In: BARIAN PERROTTI, E. M; VIGNERON, J. **Novas tecnologias no contexto educacional: reflexões e relatos de experiências**. São Bernardo do Campo, SP: Umesp, 2003.

- DESCARTES, René. **Discurso do Método**. In: *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Abril-Cultural, 1973. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Junior.
- FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade. Um Projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1993.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoría de La Acción Comunicativa I, Racionalidad de La Acción e Racionalización Social**. Madrid: Taurus, 1988. Tradução de Manuel Jiménez Redondo.
- KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª. ed. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2008. Trad. Florestan Fernandes.
- MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação – novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana\WHH – Willis Harman House, 2008.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. Trad. Eloá Jacobina.
- MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.
- NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999. Tradução Lúcia Pereira de Souza.
- PRIMEIRO CONGRESSO MUNDIAL DE TRANSDISCIPLINARIDADE**. Portugal. Convento de Arrábida, 2-6 novembro, 1994. <http://www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.net>. Acesso: 9 de março de 2016.
- SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre-RS: Editora Sulina, 2004.
- SANTOS, Akiko; SANTOS, Ana Cristina Souza dos; SANCHEZ, Sandra Barros; BUENO, Eliane de Souza Silva. Ensino Integrado: Jusposição ou Articulação? In: SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo. **Ensino disciplinar e transdisciplinar. Uma coexistência necessária**. Rio de Janeiro: WAK editora, 2014.
- SANTOS, Ana Cristina Souza dos e SANTOS, Akiko. Hibridismo nas práticas inter/transdisciplinares: reducionismo ou articulação? In: BEHRENS, Marilda Aparecida; Romilda Teodora (orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores**. Curitiba: Appris, 2015.
- SUANNO, Marilza V.R. Outra finalidade para educação: emerge uma didática complexa e transdisciplinar. In: ZWIREWICZ, Marlene (coord). **Criatividade e Inovação no Ensino Superior. Experiências latino-americanas e europeias em foco**. Blumenau: Nova Letra Gráfica e Editora Ltda, 2013.

## INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PEDAGOGOS À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO

### **Marilete Terezinha Marqueti de Araujo**

Universidade Federal do Paraná  
Secretaria Municipal da Educação  
Curitiba - Paraná.

### **Taís Wojciechowski Santos**

Universidade Federal do Paraná  
Secretaria Municipal da Educação  
Curitiba - Paraná.

### **Ricardo Antunes de Sá**

Universidade Federal do Paraná  
Curitiba - Paraná.

**RESUMO:** O presente artigo tem por finalidade apresentar um relato de experiência de uma formação continuada para a integração das tecnologias e mídias digitais nas práticas escolares, à luz do Pensamento Complexo. Esta ação ocorreu nos meses de agosto e setembro de 2015 e foi proposta pela então, Gerência de Tecnologias Educacionais da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba em parceria com a Universidade Federal do Paraná. O público participante foram as pedagogas atuantes nas regionais da educação de Curitiba, responsáveis em articular as ações pedagógicas das escolas municipais da Rede Municipal de Ensino deste município. O objetivo desta formação foi promover a reflexão e o debate acerca da integração das tecnologias

e mídias digitais nas práticas escolares de maneira articulada com os pressupostos teóricos do sociólogo francês Edgar Morin. As temáticas discutidas foram: Cibercultura; Estratégias de integração das tecnologias e mídias digitais; Formação Continuada; Infraestrutura; Orientações pedagógicas; Perfil do novo professor e Tecnologia na Escola. Essas temáticas foram compreendidas como “fios” de uma tapeçaria que influenciam organizacionalmente e recursivamente nas ações pedagógicas para a integração das tecnologias e mídias digitais nas práticas escolares. As pedagogas também perceberam conceitualmente a escola como um sistema complexo e dinâmico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pensamento Complexo. Tecnologias e Mídias digitais. Formação continuada.

### INTEGRATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES AND MEDIA IN EDUCATION: THE CONTINUED FORMATION OF PEDAGOGUES IN THE LIGHT OF COMPLEX THOUGHT

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to present an account of the experience of continuing education for the integration of digital technologies and media in school practices in



the light of Complex Thought. This action occurred in August and September 2015 and was proposed by the then Educational Technology Management of the Municipal Education Department of Curitiba in partnership with the Federal University of Paraná. The participating public were pedagogues active in the regional education of Curitiba, responsible for articulating the pedagogical actions of the municipal schools of the Municipal Teaching Network of this municipality. The objective of this training was to promote reflection and debate about the integration of digital technologies and media in school practices in a manner that is in line with the theoretical assumptions of French sociologist Edgar Morin. The themes discussed were: Cyberculture; Strategies for the integration of digital technologies and media; Continuing Education; Infrastructure; Pedagogical guidelines; Profile of the new teacher and Technology at School. These themes were understood as “threads” of a tapestry that influence organizational and recursive pedagogical actions for the integration of digital technologies and media in school practices. The pedagogues also conceptually perceived the school as a complex and dynamic system.

**KEYWORDS:** Complex Thought. Technologies and Digital Media. Continuing education.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo constitui-se num relato de experiência sobre a formação continuada de pedagogos para a utilização, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais nas práticas escolares à luz das contribuições teóricas do Pensamento Complexo.

Pensar/discutir acerca da integração das tecnologias e mídias digitais na educação contemporânea é determinante, pois, seja sob a perspectiva da democratização, do acesso ou pelo fato de as tecnologias e mídias digitais permearem a cultura humana, seu uso contextualizado e integrado ao currículo escolar tem por objetivo transformar o processo de ensino e de aprendizagem no contexto da Cibercultura. É fundamental aprofundar-se os estudos sobre o Pensamento Complexo como Método que possibilita ampliar a compreensão de que a escola é uma organização complexa e que, portanto, é permeada de ações integradas, tecidas em conjunto, na qual o ensino e a aprendizagem precisam contribuir para a formação integral dos estudantes em suas múltiplas dimensões: culturais, sociais, afetivas, psicológicas, econômicas, tecnológicas etc.

## 2 | FORMAÇÃO CONTINUADA: AS TECNOLOGIAS E O PENSAMENTO COMPLEXO

A Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba na gestão 2013 - 2016 propôs discussões e reformulações, em suas Diretrizes Curriculares, por meio de grupos de estudos, palestras e ações formativas, bem como orientando o processo

de reformulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba. Como parte deste conjunto de ações, no segundo semestre de 2015, a Gerência de Tecnologias Educacionais da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, visando refletir acerca da integração das tecnologias ao PPP das escolas da RME de Curitiba, propôs uma ação formativa, tendo como público participante as pedagogas atuantes nos Núcleos Regionais da Educação. Os processos formativos caracterizam-se como uma necessidade permanente para o desenvolvimento profissional e, “[...] no caso das tecnologias, é preciso que se instale um processo de diálogo crítico e reflexivo sobre os fundamentos teóricos e metodológicos do uso dos recursos tecnológicos na escola”. (SÁ; ENDLICH, 2014, p. 66). Esta frente de formação continuada surgiu do entendimento de que as profissionais, conhecidas na RME, como “Pedagogas de Núcleos”, exercem um papel fundamental no desenvolvimento das ações pedagógicas, uma vez que tem a responsabilidade de orientar, articular e subsidiar o trabalho dos pedagogos e pedagogas atuantes nas escolas da RME de Curitiba. Entende-se que elas podem auxiliar no processo de integração das tecnologias e mídias digitais nas práticas escolares, para que as mesmas sejam utilizadas de maneira contextualizada aos conteúdos e temas trabalhados na escola, além de promover discussões coletivas e sistematizadas no PPP de cada unidade escolar.

A Gerência de Tecnologias Educacionais organizou desde o primeiro semestre de 2015, uma ação formativa com o objetivo de sensibilizar, orientar e subsidiar os trabalhos das profissionais da Pedagogia, no que diz respeito ao processo de utilização, integração e apropriação pedagógica das tecnologias e mídias digitais na escola. Entendendo que este processo não pode ser estanque, e que precisa transcender a relação de linearidade apontada pelos autores Moersh (1996) e Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), pois compreende-se que os estágios não são escalares, mas que existe um movimento dinâmico entre os fatores que influenciam o processo de utilização, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais. (ARAUJO, 2015).

Por isso, durante a elaboração/concepção da formação continuada buscou-se um aporte teórico para contribuir no entendimento de que as tecnologias não podem ser utilizadas nas práticas pedagógicas de maneira isolada, mas sim dentro de um contexto que se desenvolve em uma rede de ações complexas, que integra as multidimensionalidades presentes na escola, dimensão afetiva, social, cultural, cognitiva, psicológica, entre outras. Assim, a orientação da proposta formativa, teve como pressuposto teórico, o Pensamento Complexo, difundido pelo sociólogo francês Edgar Morin, o qual defende a premissa de que “a escola é uma instituição complexa porque lida com a multidimensionalidade do sujeito humano”. (MORIN, 2011, apud SÁ, 2013, p. 125).

Para atender a uma formação que contemplasse a utilização das tecnologias e mídias digitais sob a perspectiva do Pensamento Complexo, foi firmada uma parceria

com a Universidade Federal do Paraná, na pessoa do Professor Doutor Ricardo Antunes de Sá, profissional que desenvolve pesquisas acadêmicas e trabalhos em instituições educacionais, que integram as tecnologias nas práticas escolares, segundo os pressupostos da Complexidade.

O Pensamento Complexo pode contribuir para o processo de integração das tecnologias e mídias digitais nas práticas escolares, uma vez que, esta ação requer um olhar sobre a prática que contemple a organização pedagógica da escola compreendida como um todo orgânico no qual as “partes” que o compõem se articulam para produzir o “todo” que retroage sobre as “partes”. (SÁ, 2013). Segundo Morin (2010, p. 189-190), “A complexidade é um desafio ao conhecimento”, uma vez que, objetiva reconhecer e compreender o objeto inserido em seu contexto. O que torna o conhecimento mais completo, “[...] mais rico, mais pertinente a partir do momento em que o religamos a um fato, um elemento, uma informação, um dado, de seu contexto”.

As tecnologias e mídias digitais precisam ser integradas de maneira contextualizada às práticas escolares, fazendo parte do cotidiano escolar e não como uma ação estanque, pontual e fragmentada. Para tanto, foram inseridas na formação continuada, propostas de reflexões e discussões que contemplam os pressupostos teóricos do Pensamento Complexo. Investir na formação dos profissionais da educação é essencial para que, diante dos inúmeros desafios que a escola enfrenta todos os dias, possa-se contribuir para a construção de uma visão complexa de mundo e de ser humano. Esta ação formativa ocorreu nos meses de agosto e setembro de 2015, em dois momentos: dois encontros presenciais de 04 horas cada. Participaram trinta e cinco pedagogas, atuantes nos nove Núcleos Regionais da Educação da RME de Curitiba e no Departamento de Ensino Fundamental da SME.

O primeiro encontro foi dividido em duas partes. No primeiro momento, a equipe da Gerência de Tecnologias Educacionais da SME, conduziu uma reflexão inicial a respeito do pedagogo como: organizador, planejador e articulador do trabalho em relação às tecnologias e mídias digitais na unidade escolar e do processo coletivo de integração das tecnologias no Projeto Político-Pedagógico.

No segundo momento, o professor Ricardo Antunes de Sá proferiu palestra intitulada: Tecnologias e mídias digitais na Cibercultura: uma reflexão pedagógica, a qual ressaltou a necessidade de construir-se uma concepção de tecnologia e mídias digitais na escola. Para isso, propôs que se construa um olhar sobre este tema a partir do Pensamento Complexo e abordou temas relevantes, relacionados ao paradigma das ciências emergentes. Ressaltou que no século XX surgem as chamadas ciências transdisciplinares, tais como: a ecologia, a cibernética e a cosmologia. Contextualizou o desenvolvimento científico e tecnológico no processo de globalização econômica, mundialização da cultura. Fez alusão o surgimento da nanotecnologia que possibilitou o desenvolvimento vertiginoso da tecnologia digital que é a base tecnológica na qual as mídias transitam e se suportam. E por fim,

apontou a necessidade de que os(as) pedagogos(as) tenham uma compreensão e fundamentação sobre a Ciência Pedagógica. Esta entendida como uma ciência complexa porque necessita elaborar seu Discurso Pedagógico articulando, tecendo, tramando as contribuições epistemológicas da: Filosofia, Sociologia, Biologia, Psicologia, Psicanálise, Antropologia, História, Comunicação, Informática etc. Dando continuidade à sua abordagem, o professor explicou que o Pensamento Complexo procura pensar o mundo, a escola, o conhecimento e o estudante a partir de um Método que permita captar e compreender a Complexidade da vida humana, física e natural. (SÁ, 2015).

Para Morin (2003), o método é entendido como uma disciplina do pensamento, algo que deve ajudar a qualquer um a elaborar sua estratégia cognitiva, situando e contextualizando suas informações, conhecimento e decisões, tornando-o apto para enfrentar o desafio onipresente da complexidade. (MORIN, 2003). Pensar a educação sob a perspectiva do Pensamento Complexo implica em ter-se como concepção de homem: “[...] homem e mulher multidimensional, compreendido em suas dimensões: cultural, biológica, política, social, histórica, psicológica, étnica, econômica, religiosa, educacional”. (SÁ, 2015).

No segundo encontro foram organizados grupos de discussão, mediados pelos integrantes da equipe da Gerência de Tecnologias Educacionais, com a finalidade de apontar subsídios para se pensar o processo de integração das tecnologias e mídias digitais ao PPP a partir das seguintes temáticas: Cibercultura; Estratégias de integração das tecnologias e mídias digitais; Formação Continuada; Infraestrutura; Orientações pedagógicas; Perfil do novo professor; e Tecnologia na Escola. O Pensar Complexo permite refletir que a realidade é multidimensional, dinâmica e versátil e que, discutir sobre o uso das tecnologias e mídias digitais na escola isoladamente carece de sentido. Por isso, os temas propostos para discussão procuraram possibilitar aos profissionais a compreensão sobre o processo de interdependência das temáticas que, ao mesmo tempo, constroem o contexto.

A seguir se apresenta as considerações ponderadas pelo grupo de pedagogas participantes da formação. As pedagogas foram identificadas pela letra P seguida de um número, como segue o exemplo P1, lê-se pedagoga 1.

- a. **Cibercultura** - Atualmente, as tecnologias e mídias digitais são responsáveis por grandes transformações sociais e culturais, nesse sentido a P3 afirmou que: *“Faz-se necessário discutir acerca das TDIC nos cursos de formação continuada”*, porque *“A apropriação das práticas culturais relacionadas à cibercultura transformam a cultura escolar”* (P3). Faz-se necessário incluir elementos que permeiam a cibercultura nas práticas pedagógicas das instituições de ensino, com o propósito de tornar a instituição escola um espaço adaptado às transformações que as tecnologias e mídias digitais imputaram ao comportamento humano.

Sobre essa questão, ainda, a P26 destacou que *“Incluir a cibercultura na escola*

*será um desafio de muitos anos, faz-se necessário pensar em ações de âmbito maior para que essa realidade se efetive nas instituições de ensino*". Para Morin (2014) a missão do ensino não é transmitir o mero saber, mas uma cultura que permita aos educandos compreender a condição humana, favorecendo ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre. Para Forquin (1993), educação e cultura se complementam, uma não pode ser pensada sem a outra. Por isso, a escola, enquanto espaço de construção e socialização do saber historicamente construído, tem como função social integrar as tecnologias e mídias digitais à prática pedagógica, uma vez que as tecnologias fazem parte da cultura.

Além disso, outra característica de um sistema complexo é o fato de o sistema ser reconstrutivo e não somente reprodutivo e replicativo, por isso, um sistema complexo não se repete, mas se reconstrói. Isso significa que a escola, enquanto uma unidade complexa está sempre em processo de mudanças, construção e reconstrução. (MORIN, 2014). E para que, os professores percebam essa dinamicidade da escola e da cultura, é necessário como afirmou a P31 *"Formação inicial e continuada integradas, para incluir os recursos tecnológicos na escola"* pois como ressaltou a P15 *"Alguns professores ainda não possuem práticas ligadas a cibercultura, é necessário que se apropriem de metodologias pedagógicas para uso das TDIC"*. Nesse contexto, não se pode pensar em escolas reprodutoras do conhecimento construído linearmente, mas em escolas com práticas voltadas ao pensar articulado, criativo e emergente.

#### **b. Estratégias de Integração das Tecnologias e Mídias digitais:**

A utilização das tecnologias e mídias digitais deve ir além da concepção de ferramenta, já que, quando integradas ao currículo, possuem um grande potencial pedagógico e como afirmou o professor Ricardo Antunes de Sá, a tecnologia "[...] é uma mediação, portanto, condiciona, não determina. Quem determina é o homo/sapiens/demens nas suas relações com os outros homens imersos numa dada cultura, construída pelos próprios homens". (SÁ, 2015).

Portanto, deve-se pensar como afirmou a P22 num *"Planejamento integrado, com práticas pedagógicas inovadoras, recursos online e com mais interatividade"*, para que os professores possam *"Elaborar atividades contextualizadas, de interesse dos alunos, sem proibir as tecnologias e sim usá-las a seu favor"*. (P14).

Para que isso realmente aconteça é necessário contemplar o uso das tecnologias e mídias digitais de maneira integrada ao planejamento, superando o mero uso de determinado recurso tecnológico. (LOPES, 2005).

#### **c. Formação continuada:**

O processo de integração das tecnologias e mídias digitais no contexto da escola não é tarefa fácil. Conforme pontua Gomes (2013), muitos professores têm fortemente marcado o paradigma no qual foram formados, geralmente em bases tradicionais, cuja aprendizagem era considerada um processo linear, de memorização,



pouco questionador e nas quais não fazia naturalmente parte as tecnologias digitais.

Embora o modelo tradicional de educação seja ainda hegemônico, a escola vem incorporando práticas educacionais rumo a um novo paradigma educacional. Esse paradigma vem acentuando a luta contra a fragmentação do saber, contra o modelo conteudista e conservador da escola tradicional. (BEHRENS, 2011).

Contudo, a P16 destacou que *“A formação inicial (graduação) não traz os embasamentos e fundamentos necessários para o professor, assim, o processo de formação continuada para o uso, integração e apropriação das tecnologias pelos docentes é essencial”*.

Entende-se que a formação continuada dos professores deve ocorrer de forma a provocar uma reflexão crítica e criativa sobre a prática docente. Por isso, esses momentos não devem ser ocupados apenas com vistas a instrumentalizar os profissionais para o uso de um determinado recurso tecnológico de modo fragmentado e desvinculado da prática, como afirmou a P13 *“Cursos para ferramenta específica não despertam o interesse do professor. O importante é ofertar cursos que integrem o uso do recurso ao conteúdo curricular”*.

É importante que os momentos de formação continuada possam propiciar uma reflexão teórica e prática por parte dos profissionais. Estes momentos devem estar centrados nas demandas que o professor já tem na escola, ou seja, partir do conteúdo, bem como, refletirem sobre o que se pode promover de melhorias significativas usando os recursos tecnológicos.

As tecnologias e mídias digitais trazem a necessidade de redefinir o entendimento sobre o processo de ensino e aprendizagem, pois ressignificam as formas de conhecer, aprender e construir conhecimento. (LOPES, 2005). Assim, as tecnologias trazem para a escola a necessidade de uma “nova pedagogia” que considere o aluno como parte integrante de um sistema complexo.

Nessa perspectiva, a P7 pontou que: *“A formação continuada precisa desmistificar a tecnologia, mostrando possibilidades ao professor”*, por isso a importância de entender que a formação continuada não se faz somente nos cursos presenciais tradicionalmente oferecidos pelas mantenedoras, deve-se compreender que uma parte importante das formações continuadas ocorre dentro da própria escola. (GOMES, 2013). É preciso repensar também a formação do gestor e do pedagogo ou coordenador pedagógico, profissional responsável por planejar, organizar e articular todo o trabalho dentro das unidades de ensino.

#### **d. Infraestrutura:**

Para que as tecnologias estejam de fato integradas às atividades curriculares da escola é preciso mudanças complexas, num cenário favorável e interligado à uma nova visão de educação, que compreende a vida e o processo de ensino e aprendizagem como sistemas dinâmicos, interativos e complexos. No entanto, para que o desenvolvimento dessa nova visão possa se efetivar existem também



implicações de ordem infraestrutural, tais como: acesso às tecnologias, conectividade, rede elétrica, lógica, manutenção dos equipamentos, etc., como afirmou a P17 *“Conectividade, acesso à internet com boa velocidade e sem fio (rede wifi), liberação de sites de pesquisa”*.

A infraestrutura é um elemento que influencia na qualidade do trabalho do professor e da escola, segundo Moran (2011, p.14) é preciso: “Uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo; com infraestrutura adequada, atualizada, confortável; tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas [...]”.

#### **e. Orientação Pedagógica:**

A utilização das tecnologias e mídias digitais nas atividades cotidianas é um dos caminhos para que a instituição escolar se torne um lugar mais significativo e mais próximo da realidade dos estudantes, que em sua maioria já estão inseridos neste mundo digital, pois como afirma Lévy (1996) a tecnologia não é exterior ao homem, mas está incorporada à atividade humana, transformando as práticas sociais e culturais, denominada cibercultura.

Em relação ao papel do pedagogo no processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais no ambiente escolar, a P5 apontou que *“O pedagogo precisa realizar um diagnóstico da sua realidade escolar, para: conhecer os estudantes da escola, conhecer as tecnologias disponíveis na escola, conhecer o grupo de professores e suas relações com as tecnologias”*.

A orientação pedagógica deve contribuir no processo de integração das tecnologias e mídias digitais, pois o pedagogo interage com o professor auxiliando-o no planejamento. A P15 destacou *“A importância do gestor como incentivador para o uso das tecnologias”*, por isso a orientação pedagógica deve mediar e articular o uso das tecnologias digitais na escola, como reiterou a P7 *“Ter um profissional com conhecimentos específicos sobre a tecnologia e com domínio pedagógico para auxiliar os professores nas escolas”*, já que *“O avanço tecnológico não permite que o professor acompanhe o desenvolvimento de todas as tecnologias”*. (P1).

É preciso construir novas estruturas de pensamento, que ajudem a problematizar o real, a tecnologia, o mundo e a realidade vivida. (MORAES, 2015). Assim, o pedagogo tem função primordial na construção dessa “nova pedagogia”, a partir do diálogo e da interação coerentes com a dinâmica de um mundo complexo.

#### **f. Perfil do novo professor:**

Vivenciar novas formas de ensinar e aprender, mediadas pelo uso das tecnologias e mídias digitais, remete a um repensar sobre o perfil do professor na sociedade contemporânea. Para Lopes (2005, p. 40) *“O novo papel do professor emergirá das relações também inovadoras que já começam a ser estabelecidas. [...] há um novo paradigma sendo construído que exige uma nova forma de ensinar”*.

A identidade docente é multidimensional, pois é construída a partir de aspectos:

culturais, sociais, econômicos, políticos, religiosos, se configurando como um processo inacabado. (ARAUJO, 2015). Assim, é impossível definir um perfil único para o papel do professor, pois como relatou a P9 *“Existem vários perfis de profissionais, uns são tradicionais e outros que já fazem uso das tecnologias”*.

Como a identidade docente não é única, não é unidimensional, a relação que o professor estabelece com o uso das tecnologias e mídias digitais também não é. (ARAUJO, 2015). Ao discutir sobre a forma que os professores utilizam as tecnologias digitais, a P6 mencionou que *“O uso é uma questão singular, o professor é quem decide se quer usar”*.

Pensar sobre o perfil do professor instigou as pedagogas a refletirem sobre os desafios para o uso das tecnologias e mídias digitais, como apontou a P10 *“Têm professores com inovações e motivados, mas às vezes os recursos não funcionam”* e a P7 *“A questão da tecnologia ainda é muito frágil na escola”*.

Para Lopes (2005) esses desafios exigem, por parte do professor, um novo pensar sobre a realidade, percebendo sua totalidade e a totalidade que envolve a prática docente, como as questões de infraestrutura, formação continuada, orientação pedagógica, concepção de cibercultura, entre outras.

#### **g. Tecnologia na escola:**

As mudanças, culturais, sociais e tecnológicas ocorridas nos últimos tempos, decorrentes do processo econômico, político, científico e histórico, evidenciam novas demandas em relação aos modos dos sujeitos se relacionarem uns com os outros e com o conhecimento. A escola, como uma instituição sociocultural, situada numa sociedade permeada pelas tecnologias digitais, busca formas de integrar as tecnologias aos encaminhamentos didático-metodológicos, mas é preciso como afirma Lopes (2005) práticas que garantam que as tecnologias digitais não sejam utilizadas como mero recurso tecnológico, camuflando velhas práticas enraizadas em teorias fechadas e reducionistas do conhecimento.

Sobre o entendimento do papel das tecnologias na escola a P8 destacou que *“A tecnologia tem que ser entendida na mediação, integração e articulada à prática pedagógica”*, em concordância com a fala do professor Ricardo Antunes de Sá (2015) que reiterou a necessidade de compreender as tecnologias como mediação. Outra reflexão foi que *“A utilização das tecnologias digitais tem que estar voltada para fins pedagógicos”* (P5), portanto, os espaços de interação e comunicação proporcionados pelo uso das tecnologias digitais na escola, são alternativas para ressignificar os processos de ensino e aprendizagem. (LOPES, 2005).

### **3 | CONSIDERAÇÕES**

Inserir a discussão sobre o Pensamento Complexo de maneira integrada às discussões sobre tecnologias na RME foi uma ação inédita até o momento. Apesar

de a discussão ocorrer em um nível ainda preliminar, acredita-se que foi um bom começo para ações futuras que poderão dar frutos no caminho da disseminação, compreensão e inserção do Pensamento Complexo nas ações educacionais da RME de Curitiba com vistas à uma pedagogia complexa que permita construir uma concepção mais contextual, dialógica e sistêmico-organizacional das tecnologias e mídias digitais.

O Pensamento complexo pressupõe a necessidade de conceber a educação escolar como rede, como um sistema complexo que se organiza a partir das ações e interações; que concebe a escola como uma unidade complexa, que se articula e se organiza por meio dos agentes educativos: professores, estudantes, direção e comunidade. Agentes que se interdependem, que se interatuam e elaboram uma cultura desta escola ao longo do seu processo de existência. Essa concepção procura religar o que está separado porque nada está separado de nada. A escola se articula com a sociedade que se articula com a escola num processo de tensão complementar e antagônica. Há uma necessidade de, a partir de uma concepção complexa de educação, construir-se uma nova concepção e novos processos de integração das tecnologias e suas linguagens na unidade escolar. Essa mudança de paradigma requer o desenvolvimento de práticas pedagógicas, de uma “nova pedagogia”, pautada em posturas e atitudes coerentes com essa linha de pensamento.

A formação continuada fundamentada no Pensamento Complexo pode possibilitar um olhar aberto às emergências e as incertezas da escola, das tecnologias e da educação. Dialogar com as pedagogas sobre as construções e transformações sociais e culturais trazidas pelas tecnologias e mídias digitais permitiu compreender o movimento e a dinamicidade da realidade e da escola. Esse processo formativo fortalece e encadeia as ações das pedagogas para a integração das tecnologias e mídias digitais nas práticas escolares, a partir das categorias como: Cibercultura; Estratégias de integração das tecnologias e mídias digitais; Formação Continuada; Infraestrutura; Orientações pedagógicas; Perfil do novo professor e Tecnologia na Escola.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Marilete Terezinha Marqueti de. **A Identidade do professor que utiliza as Tecnologias e Mídias digitais na sua prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente**. In: MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. 19. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOMES, Fabrícia Cristina. **Projeto um computador por aluno em Araucária – UCAA**: Investigando a prática dos professores. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em

Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

LEVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Loyola Ed34, 1996.

LOPES, Rosana Pereira. **Um Novo Professor: Novas Funções e Novas Metáforas.** In: ASSMANN, Hugo. (Org.) Redes Digitais e Metamorfose do Aprender. Petrópolis: Vozes, 2005.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos.** Campinas, SP: Papyrus, 2015.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas.** In: MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. Novas Tecnologias e mediação pedagógica. 19ed. Campinas: Papyrus, 2011.

MORIN, E. **O método 5: a humanidade da humanidade.** Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, E.; CIURANA, E.R.; MOTTA, R.D. **Educar na Era Planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana.** São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MORIN, E. **Meu caminho.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução Eloá Jacobina. 21 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

SÁ. R. A. de. **O Projeto Político – Pedagógico da escola: diálogos com a complexidade.** In: Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinariedade. Orgs. SANTOS, A.; SUANNO, J.H.; SUANNO, M.V.R. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SÁ. R. A. de. **Tecnologias e mídias digitais na Cibercultura: uma reflexão pedagógica.** Curitiba, 26 ago. 2015. Palestra proferida na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

SÁ. R. A. de; ENDLICH. E. **Tecnologias digitais e formação continuada de professores.** Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15010>> Acesso em 03 de fev. de 2016.

## INTRODUZINDO O DESIGN DE INTERAÇÃO NO CURSO DE EDITORAÇÃO: CRIATIVIDADE NA CONCEPÇÃO DE PRODUTOS DIGITAIS DE ÚLTIMA GERAÇÃO

**Maria Laura Martinez**

Universidade de São Paulo

São Paulo, Brasil

### INTRODUCING INTERACTION DESIGN IN PUBLISHING COURSE: CREATIVITY IN THE STATE-OF-THE-ART DIGITAL PRODUCTS DESIGN

**RESUMO:** O livro digital, apesar de não ser um fenômeno novo, ganhou relevância na década de 2010 devido à mobilidade propiciada por melhores e menores dispositivos de leitura e à usabilidade de novos formatos. Esses fatos associados às novas práticas e hábitos do prosumidor, cada vez mais conectado, vêm abalando o mercado editorial que busca se adaptar às rápidas mudanças. Em 2012 o curso de Editoração da Universidade de São Paulo introduziu o livro digital no seu currículo através da criação de duas novas disciplinas que atuam em campo transdisciplinar. Uma dessas matérias aborda o ensino do design de interação para criar livros digitais interativos. O foco está no processo de criação. Os alunos desenvolvem através de um semestre o modelo conceitual de produtos editoriais digitais inovadores utilizando um método que surgiu como tese de doutorado em 2002 e que vem sendo aperfeiçoado desde então. A seguir, é apresentada essa experiência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro digital, Editoração, Design de interação, Educação.

**ABSTRACT:** Despite of the fact that they are not a new phenomenon; ebooks have gained prominence in the 2010s because of the mobility afforded by best and smaller reading devices and also because of the better usability of new formats. These facts associated with new practices and habits of the prosumer - increasingly connected - are shaking the publishing industry that is trying to adapt to fast changes. In 2012 the Publishing undergraduate course at the University of São Paulo included ebook study and production in its curriculum by creating two new disciplines at transdisciplinary fields. One of such subjects addresses interaction design in order to create interactive digital books. Its main goal is on the creative process. The conceptual model of innovative digital publishing products are developed by students using a method that emerged as a doctoral thesis in 2002 and that has been improved since then. The following sections present this experience.

**KEYWORDS:** eBook; Publishing; Interaction Design, Education.

## 1 | INTRODUÇÃO

O curso de Editoração da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) inaugurou em 2012 uma nova grade curricular de graduação que, entre outras mudanças, introduziu o estudo e o projeto do livro digital através da criação de duas novas disciplinas em campo interdisciplinar, o que tornou necessário expandir o universo dos alunos para áreas que não tem tradição em seus currículos (MARTINEZ, 2017a).

Este artigo descreve a experiência com a disciplina “Design de interação para editoração” que entrou em vigor em 2013. O seu foco está no processo de criação de produtos editoriais digitais interativos que não se limitam apenas a imitar os livros impressos, mas que exploram intensamente a linguagem do meio digital e conectado de forma criativa, agregando valor à experiência do interator-prosumidor, dentro de seu contexto socioeconômico e cultural, naturalmente complexo.

A principal abordagem teórico-metodológica da disciplina é a projetual, como entendida na área de Design. Para Bonsiepe (2012), o design interpreta a “funcionalidade não em termos de eficiência física, como acontece nas engenharias, mas em termos de comportamento incorporado em uma dinâmica cultural e social”. O enfoque da engenharia, no entanto, enriquece o olhar transdisciplinar e as reflexões feitas no curso.

O método adotado para o projeto da disciplina surgiu em 2002 como tese de doutorado em Engenharia da autora e, desde então, tem sido aprimorado e modificado através do estudo e da experiência prática, sendo aplicado a projetos e ensinado em cursos de graduação e de pós-graduação em áreas de Comunicação e de Design. É um método descritivo – e não prescritivo – compreendido como um processo não apriorístico, que se configura através da práxis (MARTINEZ, 2017b).

Entre os principais resultados: entre 2013 e 2018 foram realizados 22 projetos de produtos editoriais digitais criativos. Essa experiência está sendo de grande valor e visa desenvolver no futuro Editor habilidades e conhecimentos que o capacitem a integrar e liderar equipes de criação de produtos editoriais digitais inovadores, com foco no humano. Também gera novas oportunidades para a atividade editorial.

## 2 | O LIVRO DIGITAL

O livro digital apesar de não ser um fenômeno novo, ganhou relevância na década de 2010 devido à mobilidade propiciada por melhores e menores dispositivos de leitura como *e-readers*, *smartphones* e *tablets* e pelo desenvolvimento de formatos que tornam o texto fluído adaptável a diferentes tamanhos de telas, entre outros.

Acrescido a isso, a conectividade, a convergência e o fenômeno das mídias sociais digitais introduziram mudanças nas formas de leitura, escrita e comunicação, além de novas práticas de publicação, agitando as estruturas editoriais.



## 2.1 Novas formas expressivas para o livro

Há livros digitais que não buscam imitar o impresso, como o faz o formato PDF.

Livros chamados de *enhanced* acrescentam à narrativa oriunda do impresso, complementos multimídia como vídeo, animações ou áudio. Como exemplo, a edição especial do livro digital “Getúlio”, lançado pela Editora Companhia das Letras, que acrescenta à narrativa sobre a vida de Getúlio Vargas, gravações de vídeo e de programas de rádio daquela época.

Outros surgiram no meio digital, como é o caso do premiado App para iPad “*The flying books of Mr. Morris Lessmore*” de William Joyce, que utiliza para narrar a história o texto e a linguagem fílmica, além de muita interatividade: permite até tocar um piano virtual! ... o que cria um mágico efeito nas crianças.

E-books também podem contribuir com uma franquia transmídia explorando possibilidades como o *crowdsourcing*, através do engajamento dos fãs desse universo.

Embora o universo editorial venha passando por uma crise anterior ao livro digital e que vai além dele, conforme Thompson (2012), *e-books* que descubram como utilizar a linguagem do meio digital e conectado de forma verdadeiramente expressiva poderão revigorar a atividade editorial. Ainda, as redes digitais permitem novos modelos de negócios, sem paralelo no mundo do livro impresso e, compreender a linguagem e as possibilidades do meio digital, é um fator crucial para o sucesso de uma Editora que se aventure nesse universo. Editores podem aprender com áreas de design e desenvolvimento de interfaces digitais interativas, agregando valor aos seus produtos. O livro digital pode revelar novas oportunidades profissionais tanto para Editores quanto para desenvolvedores e para especialistas em design de interação e *user experience*.

## 2.2 As três gerações de livros digitais

Mielniczuk (2003), analisando o desenvolvimento do webjornal como produto, aponta três grandes gerações pelas quais teria passado o jornalismo online desde o surgimento da Web e faz um paralelismo com outros dois autores: Pavlik e Silva Jr. que analisam essas três gerações sob a ótica da produção de conteúdo e da disseminação da informação em rede, respectivamente.

Se levarmos em conta o conteúdo do livro digital e as interfaces como mediadoras do conteúdo digital, também podemos identificar três gerações de e-books: (1) a incunabular ou transpositiva, (2) a perceptiva ou exploratória e (3) a hipermidiática.

A primeira geração de e-books identifica um período que se caracteriza por imitar o impresso através de formatos como TXT e PDF onde a prática comum é reproduzir o material impresso no meio digital sem explorar suas características novas, como recursos hipermídia ou interativos.

A segunda geração, apesar de imitar o impresso experimenta novos recursos e funcionalidades do meio digital como dicionário embutido e links. Esse é o caso de livros de literatura publicados em formatos como EPUB 2. Também pode incorporar novos conteúdos complementares ao do volume impresso, como vídeo, gravações de áudio ou recursos digitais interativos. Neste caso temos livros chamados de *enhanced* ou melhorados. Como exemplo, a edição especial do livro Getúlio (vol.2), lançada pela editora Companhia das Letras, contendo gravações de rádio e TV da época, que ajudam a contextualizar a narrativa.

A terceira geração reconhece que o meio digital tem linguagem própria e busca utilizar essa linguagem criando novas formas originais e expressivas para o livro digital e que não têm paralelo no impresso. São exemplos novas formas narrativas interativas como aquelas que utilizam a realidade aumentada, as interfaces multimodais (que se adaptam ao perfil de seus interatores e/ou ao contexto de uso), a linguagem dos games e das animações e formas de *crowdsourcing* para o desenvolvimento do seu conteúdo, como é o caso da Wikipedia.

A terceira geração é a que oferece o maior desafio para o Editor. Um dos principais problemas é saber como utilizar a linguagem do meio digital e conectado, articulando suas características de forma sábia, sensível e assertiva. Como diria Murray (2003): passando da mera forma aditiva (que busca resultados somando mídias) para uma verdadeira forma expressiva (para além da multimídia). Como fazer isso enriquecendo a narrativa, o potencial informativo, o acesso e a distribuição da informação e, ainda, conseguindo atingir o sentimento de imersão e enlevo da leitura, tão típico dos bons livros?

Há a necessidade de novos campos de conhecimento para o projeto de produtos editoriais digitais interativos, um deles é o design de interação. O design de interação pode ser aplicado com sucesso a livros de segunda geração *enhanced* e de terceira geração. Por outro lado, os livros digitais da terceira geração desafiam o próprio conceito de livro e podem tornar muito tênue a linha que os separa de um website ou de um jogo. No entanto, estão dentro do ecossistema do livro e podem vir ou levar ao livro, em qualquer um dos seus suportes. Por isso, dentro da matéria criada na USP preferimos denomina-los de “produtos editoriais digitais dentro do ecossistema do livro”.

### **2.3 Ecossistemas do livro digital**

As pessoas interagem com livros dentro de um contexto que inclui, entre outros, sua realidade sociocultural, seu meio ambiente, experiências passadas e expectativas futuras. Esses elementos e as inter-relações existentes entre todos os componentes desse contexto formam um grande ecossistema no qual se inclui o livro, em todas as suas formas, e sua abordagem estimula o processo criativo e inovador no design de produtos editoriais digitais. Essa abordagem não está vinculada a uma única área do conhecimento, pois tem natureza transdisciplinar.

O livro digital mais do que um sistema computacional é um elemento de um ecossistema com foco nas pessoas, na cultura e na comunicação, estes e outros elementos devem ser levados em conta na concepção destes produtos de software. Terry Winograd – professor de Stanford e ex-orientador dos criadores do Google –, teve uma forte influência na distinção entre a atividade de design e a de produção do software. Na segunda metade da década de 90, Winograd foi convidado para escrever sobre o futuro da computação nos próximos 50 anos. O autor defende, entre outros, que o futuro da computação estaria na comunicação e no **design de interação**: “sistemas computacionais estendem e priorizam seu foco nas pessoas e na comunicação, em vez de olhar apenas os aspectos relacionados à máquina (hardware e software)” (WINOGRAD, 1997). Winograd adota o termo *interspace* em substituição a interface, explicitando a importância do contexto e do ambiente no qual está inserido o espaço de comunicação entre o humano e o computador. Winograd e Flores (1986) trouxeram a filosofia ao campo da computação baseando seus estudos sobre a interação na fenomenologia de Heidegger que aborda a ação e a cognição humana em íntima relação com o contexto. Posteriormente outros autores seguiram e ampliaram esta abordagem expondo a natureza holística da experiência interativa e influenciaram tanto a área da Interação Humano-Computador (IHC) quanto a área de Design. Em especial, Mononen (2017) e Dominici (2017) abordam a complexidade, tanto na prática profissional quanto na educação do chamado Design Sistêmico.

### 3 | DESIGN COMO PROJETO

Metodologias de design surgiram na década de 60 tentando unificar a prática projetual nos campos da engenharia mecânica, arquitetura e design industrial. Com o tempo cada área adotou suas próprias definições e dinâmicas para descrever suas práticas. O que as une é a visão do design como projeto. A própria atividade do designer tem sido objeto de estudos que apontam padrões típicos voltados à síntese e à valorização do pensamento tácito ou intuitivo na solução de problemas (CROSS, 1993; HARTSON e HIX, 1989; STOTERMAN, 2008).

A engenharia de usabilidade incorporou fatores humanos no desenvolvimento de software (MAYHEW, 1999). Conforme Ehn e Lowgreen, o conceito tradicional de usabilidade, baseado em medidas quantitativas, com o tempo adquiriu uma abordagem mais qualitativa que o aproximou à qualidade da experiência do usuário. Igualmente, a engenharia de usabilidade deu origem ao design contextual (EHN e LOWGREN, 1997).

Houve um crescente interesse da comunidade de IHC em relação à abordagem do design. Donald Norman exerceu uma grande influência neste sentido, popularizando o design centrado no humano (NORMAN, 1998). Outros dois autores com grande experiência em práticas de design, também influenciaram fortemente

esse interesse: Bill Moggridge, fundador da IDEO – famosa empresa de design – e um dos responsáveis por cunhar o termo “*interaction design*”, e Bill Buxton (BUXTON, 2007).

### 3.1 Problemas de design: complexidade e síntese

O processo de design se baseia na solução de um problema que frequentemente depende de muitas variáveis de contexto, como por exemplo, humanas, técnicas, socioculturais e econômicas. Para Stolterman (2008), isto faz com que problemas de design sejam naturalmente complexos. A atividade do designer tem sido objeto de estudos que apontam padrões típicos voltados à síntese e à valorização do pensamento tácito ou intuitivo na solução desses problemas (CROSS, 1993; MOGGRIDGE, 2007; STOTERMAN, 2008). “*This is the reason that design education relies on a project-based approach of ‘learning by doing’*” (MOGGRIDGE, 2007, pag. 650).

### 3.2 O modelo de design Double-Diamond

Na nova reedição, Norman apresenta o modelo de design chamado de “Double Diamond”, proposto pelo Conselho Britânico de Design, em 2005 (Norman, 2013). Esse modelo descreve o processo de design através de duas grandes etapas que seguem a abordagem divergente-convergente. A primeira, chamada de “Espaço do Problema”, foca a compreensão do problema a ser abordado em seu contexto. Através da aplicação de diversas técnicas surgem muitas ideias e interpretações que finalmente convergem para a definição do problema real a ser abordado. A segunda etapa, chamada de “Espaço da Solução”, parte da definição do problema e investiga muitas soluções distintas, através de protótipos, antes de convergir para a solução final.

### 3.3 O método de Martinez (2002)

O método de design proposto em Martinez (2002) serviu de base para a metodologia adotada. Esse método foi baseado no de engenharia de usabilidade de Mayhew (1999), introduzindo modificações e contribuições. Como estudo de caso, o método foi aplicado ao desenvolvimento da Agência Universitária de Notícias (AUN) online do Departamento de Jornalismo e Editoração da USP, em 2002.

Nos anos seguintes, o método foi sendo modificado e adaptado à medida que era ensinado pela autora e aplicado em projetos de seus alunos de pós-graduação em comunicação (entre 2003 e 2007) e de graduação em jornalismo (em 2004, 2005, 2007 e 2009) e em editoração (em 2009 e de 2013 até o presente). Também foi utilizado em dois projetos transdisciplinares bem sucedidos dos quais a autora participou como orientadora e como coordenadora de design de interação e que venceram, respectivamente, a primeira competição proposta pelo Simpósio IHC,

em 2006 (VOLPATO et al, 2006b), e a Olimpíada USP de Inovação, em 2011 (ROZESTRATEN et. al., 2011).

À medida que ia sendo aplicado e modificado o método foi se afastando da visão tradicional da engenharia de usabilidade e passou a adotar uma visão mais próxima ao pensamento em design e à experiência do usuário. A abordagem do *design thinking* (BROWN, 2009; NORMAN, 2013), tornou-se cada vez mais presente nas atividades dos alunos.

#### 4 | METODOLOGIA

O ensino de design de interação adota o método modificado de Martinez. Também fundamenta sua teoria em Norman (2013), Cooper (2009) e Preece (2011), entre outros.

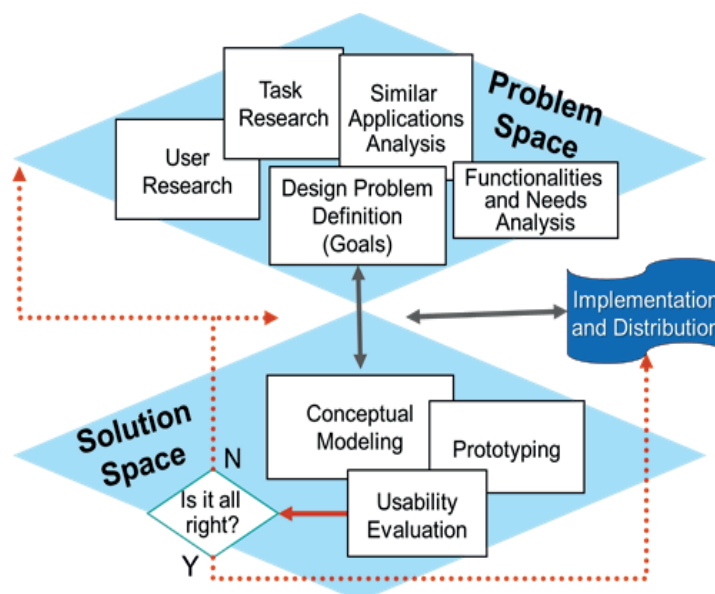


Figura 1 - O diagrama do método em Martinez (2017b).

O método modificado, adota o modelo Double-Diamond de design - proposto pelo Conselho Britânico de Design em 2005 (NORMAN, 2013), conjugado com a flexibilidade do ciclo estrela de Hix e Hartson (1993).

A figura 1 esquematiza esse método. Destaca os espaços do problema e da solução, herdados do modelo Double-Diamond e representados pelos losangos azuis no fundo. Os retângulos brancos são representações didáticas das principais etapas abordadas em sequência no semestre letivo, no entanto, na prática projetual, seu desenvolvimento pode se superpor. A imersão no espaço do problema pelo designer alimenta insights valiosos nas sessões de *brainstorming*, confrontadas com observações contextuais e técnicas de pesquisa envolvendo humanos, como entrevistas. O protótipo é central no espaço da solução e serve tanto para a concepção de soluções, materializando e comunicando ideias, quanto para a sua avaliação com

usuários reais.

## 5 | RELATO DA EXPERIÊNCIA

A disciplina de graduação “CJE0642-Design de interação para Editoração”, da Escola de Comunicações e Artes da USP, adota a abordagem projetual e se baseia no método apresentado no item anterior. A matéria começou a ser oferecida em 2013 e é ministrada no primeiro semestre de cada ano durante aproximadamente 15 encontros. Cada aula ocorre uma vez por semana e dura, aproximadamente, 4h. Cada turma é formada por uma média de 15 alunos do terceiro semestre letivo. Apesar do perfil bastante heterogêneo, compartilham o amor pelos livros.

### 5.1 O processo de ensino

A disciplina apresenta uma introdução ao estudo do design de interação, à metodologia de design centrado no humano e à usabilidade. O foco da disciplina está no processo criativo e os alunos desenvolvem o modelo conceitual de um livro digital de última geração que é prototipado em baixa fidelidade e avaliado com usuários reais. Esse produto editorial busca formas de agregar valor ao conteúdo sob o ponto de vista do público leitor ou prosumidor.

As primeiras cinco aulas são conceituais. Nesse primeiro mês os alunos se reúnem em grupos de 3 a 5 integrantes e identificam um tema de projeto que lhes encante e motive. No segundo mês de aula inicia-se o projeto e se realiza a investigação do espaço do problema que ocupa 5 aulas. Nessa nova etapa, uma parte de cada aula é dedicada à fundamentação teórica do item projetual abordado. A outra é dedicada ao projeto, onde se discute e ilustra a aplicação da teoria dentro de cada grupo de trabalho. Tem-se como tarefa de casa, continuar o desenvolvimento daquela parte e documentá-lo. O terceiro bloco do curso foca o modelamento conceitual da solução. As aulas estimulam o esboço de protótipos de baixa fidelidade, desde o início. A avaliação do protótipo baseia-se em testes com usuários reais (mínimo 3), realizados e documentados fora da aula. Durante o curso há três pontos de entrega da documentação para nota e feedback: no fim do segundo e do terceiro mês e, no encerramento do curso. No último encontro os grupos apresentam o trabalho em um seminário e entregam a documentação final.

### 5.2 Críticas, desafios e lições aprendidas

#### *5.2.1 O foco deve estar no humano, não na tecnologia*

A diferença é sutil, mas fundamental e está no cerne do que faz com que certos programas e objetos do cotidiano sejam melhores do que outros similares, para seus usuários dentro de um contexto de uso. Donald Norman fornece-nos uma rica discussão neste sentido. As equipes iniciam o projeto com um tema, mas,



normalmente, também com uma solução em mente. A escolha inicial do tema em geral é descrita pela equipe como: “desenvolver um produto editorial que faça isto e aquilo”, raramente dizem “certas pessoas precisam e apreciam isto e aquilo e poderiam ser beneficiadas por um produto que abordasse este assunto”. Esse viés aparece de diferentes formas a cada etapa e devemos lembrá-los onde está o foco. Tem sido útil, introduzir na segunda aula uma dinâmica para exemplificar o processo do *design thinking*.

### 5.2.2 *Muito trabalho. O caos assusta.*

A investigação do espaço do problema se torna tanto mais trabalhosa quanto menos experiente é o designer, especialmente para os alunos que estão aprendendo teoria concomitantemente à sua aplicação. O conhecimento tácito se desenvolve na medida da experiência (HONG e SULLIVAN, 2009; MOGGRIDGE, 2007; NORMAN, 2013; STOTERMAN, 2008). Apesar das etapas serem ensinadas de forma sequencial podem ser refeitas mais de uma vez ou em conjunto. É necessário empatia e paciência para acompanhá-los e encorajá-los neste processo onde tudo parece caótico e sem sentido (NORMAN, 2013) antes de aparecer uma solução. A documentação do método deve ser flexível, rigidez ao seguir etapas e documentá-las pode inibir a criatividade (HONG e SULLIVAN, 2009).

### 5.2.3 *Dar liberdade para as idas e vindas entre etapas*

Durante a modelagem conceitual, mesmo antes de realizar qualquer teste, alguns alunos ficam confusos quando percebem que estão seguindo por um caminho sem sucesso e sentem necessidade de reformular o projeto ressignificando o espaço do problema. Este é um fenômeno que não é incomum dado que o espaço do problema é complexo e, principalmente iniciantes, podem perceber tardiamente aspectos importantes evidenciados nas observações contextuais, entrevistas ou dados coletados em etapas anteriores ou ainda, a necessidade de outros dados. A prática de ir e voltar entre etapas ou entre o espaço do problema e da solução - um contribuindo com a definição do outro -, é uma característica observada em estudos da atividade de designers à qual se referem Dix (1997), Hartson e Hix (1989), Moggridge (2007) e Norman (2013). No diagrama da figura 1, a seta que levava do espaço do problema ao da solução era simples, e foi modificada para dupla, complementando a seta pontilhada, já existente, para retorno no ciclo. O designer deve ter liberdade para se movimentar entre etapas. Modificar etapas anteriores pode ser necessário assim como ter jogo de cintura para lidar com os prazos. É bom programar o curso finalizando um pouco antes para acolher um tempo excedente, se necessário.

#### 5.2.4 Encorajar a geração simultânea de várias soluções

O modelo Double-Diamond de design orienta a investigação simultânea de diversas soluções antes de convergir para o protótipo final, o que favorece o processo criativo (NORMAN, 2013). Às vezes, uma nova abordagem para uma solução que aparenta ser “sem sentido” pode gerar percepções valiosas e inovadoras. No diagrama da figura 1 os espaços do problema e da solução foram posicionados sobre dois losangos representando melhor esse processo divergente-convergente. No entanto, é comum observar uma tendência a se trabalhar sobre uma única solução por vez resistindo a abandonar os conceitos iniciais e a gerar diversas alternativas. Este fenômeno também foi observado anteriormente (FINGER e DIXON, 1989; DIX e FINLAY, 1997, pg. 203) e é um ponto que merece atenção. É importante encorajar a diversidade de protótipos e ideias, mas tendo um plano para viabilizar os testes no curto tempo da disciplina.

#### 5.2.5 A avaliação formativa nem sempre é bem compreendida

Para alguns não tem rigor científico nem estatístico e é muito subjetiva. Essa percepção merece cuidado no ensino. Conforme Hartson e Hix (1989), a avaliação formativa é diferente da avaliação somativa. A primeira se aplica desde os primeiros estágios de desenvolvimento quando o produto é apenas uma ideia. O processo iterativo permite que um problema não detectado em um ciclo de avaliação possa ser detectado no seguinte, ou ainda que um problema detectado possa ser melhor investigado posteriormente. Ainda, este tipo de avaliação é bastante formal porque segue um procedimento bem estabelecido. Cuidado para que a suposta informalidade dos testes de usabilidade não confunda.

## 6 | PRINCIPAIS RESULTADOS

Entre 2013 e 2018 foram realizados 22 projetos. Apesar de todos terem sido desenvolvidos com esmero, é apresentado um a título de ilustração.

O projeto “Fábrica de Historinhas” foi criado por quatro alunas do curso de Editoração, em 2014, sob supervisão desta autora, chama a atenção para como os resultados da pesquisa no “espaço do problema” aprofundam e despertam a atenção para o problema abordado no “espaço da solução”. Conforme Martinez (2017b),

O projeto “Fábrica de Historinhas” foi pensado para crianças. A ideia inicial era fazer um livro digital interativo com funções didáticas e de entretenimento. Foram necessárias algumas idas e vindas, do espaço do problema para o da solução, para se transformar em um projeto criativo e inovador.

Através de pesquisa qualitativa (etnográfica) a equipe constatou que

...crianças pequenas consomem repetidamente as mesmas histórias clássicas

e elaboram sua subjetividade através delas; possuem grande criatividade; gostam de desenhar e de imaginar suas histórias; através dessas histórias expressam valores, medos e sentimentos que geralmente não conseguem verbalizar e possuem um sentimento bastante comum de solidão. Contribui para o sentimento de solidão o estilo de vida moderno onde é comum: pai e mãe trabalharem fora de casa; famílias modernas enxutas com um ou nenhum irmão; famílias dispersas geograficamente, sem a proximidade de parentes ou avôs; ambientes de socialização sendo preteridos pelo uso de eletrônicos e a falta de espaços seguros para brincar e fazer amigos fora de casa. Essas são algumas das percepções que foram sendo tecidas e digeridas aos poucos, nas idas e vindas entre as etapas do método, refinando a compreensão do problema. A pesquisa levou a criar o modelo conceitual não de um livro, mas de uma fábrica de livros onde se encontram os clássicos amados pelas crianças que além de ser lidos podem ser personalizados com fotos dos pequenos. A fábrica também permite criar histórias que atribuam continuidade e fins diferentes para as narrativas clássicas ou, ainda, criar histórias totalmente novas utilizando desenhos, sons e/ou textos. Essas novas histórias, ou aquelas reescritas, podem ser compartilhadas com amigos virtuais sob a supervisão dos pais. Para os pais, as histórias criadas por seus filhos lhes permitem entrar em contato com sua subjetividade, percebendo angústias, gostos e medos – características que às vezes fogem na relação corrida da vida cotidiana. A aplicação tem o potencial de criar diálogos ajudando a lidar com esse sentimento de solidão enquanto apoia a criatividade das crianças para contar histórias.

Esse exemplo mostra as possibilidades do método. Igualmente, nos faz refletir sobre o potencial que apresenta para cooperação entre pessoas de humanidades (que já o estão utilizando no curso de Editoração), e profissionais das áreas de Computação, *User Experience* e Design de interação.

## 7 | CONCLUSÃO

O design de interação permite ao Editor expandir seu vasto universo cultural para áreas mais transdisciplinares desenvolvendo habilidades e conhecimentos que o capacitem a integrar equipes de criação de produtos editoriais digitais interativos. Ao mesmo tempo, cria oportunidades para a atividade editorial em meio à crise da profissão e poderá ser uma contribuição valiosa ajudando futuros editores a encontrar novos caminhos de valorização. Aos desenvolvedores, designers de interação e especialistas em *user experience*, a parceria com a atividade editorial, abre novas oportunidades de trabalho e negócios.

## 8 | AGRADECIMENTOS

Aos professores e alunos do curso de Editoração, pela oportunidade. Ao núcleo de pesquisa NAWEB, pelo apoio. Aos meus mestres, minha profunda gratidão.

## REFERÊNCIAS

BONSIEPE, G. **Design: como prática de projeto**. São Paulo, SP: Blucher. 2012.

- BROWN, T. **Change by design: how design thinking transforms organizations and inspires innovation**. New York, NY: Harper Collins. 2009.
- BUXTON, B. **Sketching user experiences: getting the design right and the right design**. San Francisco, CA: Morgan Kaufmann Publishers Inc. 2007.
- COOPER, A.; REIMANN, R.M.; CRONIN, D. **About face 3: the essentials of interaction design**. Wiley. 2009.
- CROSS, N. Science and design methodology: a review. **Res. in Eng. Design**. 5: 63-69. Springer-Verlag. 1993.
- DIX, A. et. al. **Human-Computer Interaction**. 2nd. ed. Prentice Hall. 1997.
- DOMINICI, L. Theoretical studies and practical tools for a systemic design educational paradigm. Applications of Systems Thinking principles to design education. **The Design Journal**. V. 20, 2017.
- EHN, P.; LÖWGREN, J. Chapter 12 - Design for quality in use: human-computer interaction meets information systems development. In: Healand, M.G.; Landauer, T.K.; Prabhu, P.V. (Eds.) **Handbook of human-computer interaction**. 2nd. edition. Elsevier Science. pp.299-314. 1997.
- FINGER, S.; DIXON, J. R. A review of research in mechanical engineering design. Part I: descriptive, prescriptive, and computer-based models of design process. **Res. in Eng. Design**. 1: 51-67. 1989.
- HARTSON, H.R.; HIX, D. Toward empirically derived methodologies and tools for human-computer interface development. **Int.Jour. of Man-Machine Stud**. 31: 477-494. 1989.
- HIX, D.; HARTSON, H.R. **Developing user interfaces: ensuring usability through product and process**. New York: John Wiley & Sons, Inc. 1993.
- HONG, H-Y; SULLIVAN, F.R. Towards an idea-centered, principle-based design approach to support learning as knowledge creation. **Educ. Tech. Research. Dev**. 57:613-627. 2009.
- MARTINEZ, M.L. Um método de webdesign baseado em usabilidade. São Paulo, 2002. 301p. **Tese (Doutorado)**. Escola Politécnica. Universidade de São Paulo, Brasil. 2002.
- \_\_\_\_\_. Livro digital: continuidades e rupturas de um mercado em transformação. In: Anais do Intercom-SE 2014. **XIX Cong. Brasileiro de Ciên. da Comunicação na Região Sudeste**. Intercom. 2014. Disponível em: <http://www.portalintercom.org.br/anais/sudeste2014/resumos/R43-1507-1.pdf>
- \_\_\_\_\_. Introduzindo o livro digital no curso de Editoração: uma busca epistêmica. **Revista de Graduação da USP**. Universidade de São Paulo. p.53-66. V.2, N.1. Mar. de 2017(a). DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2525-376X.v2i1p53-66>
- \_\_\_\_\_. An Interaction Design Method for Creative Conceptual Models' Design. **Proc. of the XVI Brazilian Symp.on Hum. Fact. in Comp. Systems**. Article 9. 2017(b). Disponível em: <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=3160560>
- MAYHEW, D. **The usability engineering life cycle – a practitioner's handbook of user interface design**. San Francisco, CA: Morgan Kaufmann Publishers. 1999.
- MIELNICZUK, L. Sistematizando alguns conhecimentos sobre jornalismo na web. In: PALACIOS, Marcos; MACHADO, Elias. (Org.). **Modelos de jornalismo digital**. Salvador: Calandra. p. 37-54. 2003.

MOGGRIDGE, B. **Designing interactions**. Cambridge, MA: MIT Press. 2007.

MONONEN, L. Systems thinking and its contribution to understanding future designer thinking.. **The Design Journal**. V. 20, 2017. DOI: 10.1080/14606925.2017.1352949. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14606925.2017.1352949?src=recsys&>

MURRAY, J. **Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. São Paulo, SP: Editora UNESP. 2003. (Original publicado em 1998).

NORMAN, D. **The design of everyday things**. 3th.expanded Ed. New York, NY: Basic Books. 2013. (original publicado em 1987).

PREECE, J.; Rogers, Y.; Sharp, H. **Interaction design: beyond human-computer interaction**. 3rd. Edition. New York, NY: John Wiley & Sons. 2011.

ROZESTRATEN, A S.et. al. Rede social Arquigrafia-Brasil: design de um ambiente online baseado em transdisciplinaridade e colaboração. In: **Anais do VII CSCW 2011**. Belo Horizonte, MG. 2011.

STOTERMAN, E. The nature of design practice and implications for interaction design research. **International Journal of Design**. 2(1): 55-65. 2008.

THOMPSON, J. B. **Merchants of culture**. Second edition. Cambridge, UK: Polity Press. 2012.

VOLPATO, E.; SOBRAL, E.; SILVA, L.F.C.; MARTINEZ, M.L. Relatório para a competição de avaliação do sistema JEMS. In: **Proc. of IHC'06. VII Brazilian Symp. on Human Factors in Comp. Systems**. ACM. 2006b. Disponível em: <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1298076>

WINOGRAD, T. From computing machinery to interaction design. In Denning, P.; Metcalfe, R. (eds.). **Beyond calculation: the next fifty years of computing**. Springer-Verlag. 149-162. 1997. Disponível em: <http://hci.stanford.edu/~winograd/papers/acm97.html>

\_\_\_\_\_.; FLORES, F. **Understanding computers and cognition: a new foundation for design**. Ablex Publishing Corporation. 1986.

## **SOBRE OS ORGANIZADORES**

**KEYLA CHRISTINA ALMEIDA PORTELA** - Secretária Executiva formada pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Licenciada em Língua Inglesa e Espanhola pelo Centro Universitário de Varzea Grande – UNIVAG. Especialista em Linguística Aplicada pela Unioeste, Especialista em Gestão de Processos e qualidade pela Uninter, Especialista em Recursos Humanos pela Uninter, Especialista em Gestão de projetos pela Uninter, Especialista em Gestão e Docência em Ead pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Especialista em Didática do Ensino Superior pela Unipar, Especialista em Formação de professores pela UTFPR. Especialista em MBS – Master Business Secretaries pela Uninter. Mestre em Educação pela Universidade de Lisboa e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCSP). Desenvolve trabalhos nas áreas de educação, ensino e gestão. Atualmente é docente do Instituto Federal do Paraná – Campus Assis Chateaubriand. E-mail para contato: keylaportela@bol.com.br

**ALEXANDRE JOSÉ SCHUMACHER** – Secretário Executivo formado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE; Bacharel em Administração de Empresas com Habilitação Administração Hospitalar; Tecnólogo em Comércio Exterior; Doutor com menção internacional em Economia e Direção de Empresas; Tese resultante do processo de doutoramento foi premiado internacionalmente no prêmio “Adalberto Viesca Sada” pela Universidade de Monterrey no México no ano de 2015; possui Mestrado em Administração de Empresas; Especializações Lato Sensu em: Comércio Exterior para Empresas de Pequeno Porte; Docência no Ensino Superior; Administração e Marketing; MBA em Planejamento e Gestão Estratégica; MBA em Administração e Gerência de Cidades; Gestão Escolar; Administração em Agronegócios.. Já atuou como consultor em grupos empresariais em setores específicos; realiza palestras em conferências em temas específicos relacionados a sua área de formação e de desenvolvimento de pesquisas. É Pesquisador de temáticas relacionadas com as empresas familiares e suas dinâmicas. É Practitioner em PNL e Hipnose Moderna. Atualmente é docente do Instituto Federal do Paraná – Campus Assis Chateaubriand. E-mail para contato: alexandre.jose.schumacher@gmail.com



## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Análise do Discurso 174, 175, 182

Avaliação contínua 37, 42

Avaliação da Educação Básica 49, 51, 52, 58, 59, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 191, 258, 262

Avaliação institucional 47, 73

### B

Bases Tecnológicas 14

### C

Cidadania Planetária 98, 99

Conectivismo 86, 87, 89, 93, 94, 95, 96, 97

Construcionismo 86, 87, 88, 89, 91, 93, 96

Currículo Escolar 137

### D

Debate Paradigmático 115, 116

Desenvolvimento profissional 149, 153, 155, 160

### E

Educação de Jovens e Adultos 14, 107, 209, 210, 214, 217

Educação Domiciliar 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207

Educação Profissional e Tecnológica 105, 106, 109, 113, 114, 362

Estado neoliberal 49, 57

Estratégias de ensino-aprendizagem 105

### F

Formação continuada 114, 338, 343

Formação de professores 13, 36, 135, 149, 362

Formação omnilateral 105

### G

Graduação presencial 37

### I

Identidade Cultural Negra 137

Informática Educativa (IE) 86  
Informática na Educação 1, 13, 87  
Inovação Pedagógica 161, 167  
Instrucionismo 86, 87, 88, 89  
Internet das Coisas 14, 15, 17, 18, 21, 23, 24

## **L**

Literatura infantil 174

## **M**

Meritocracia 49, 58

## **P**

Paulo Freire 17, 93, 119, 123, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 146, 148, 210, 220, 234, 307, 324, 330  
Pensamento Complexo 329, 338, 339, 340, 341, 342, 346, 347  
Perfil Computacional 1  
Performatividade 149  
Políticas públicas de avaliação 49, 73  
Prática docente 25  
Projeto de Vida 98, 101, 102  
Projeto político-pedagógico 73

## **R**

Regulação social 149  
Resignificações 149

## **S**

Saúde Comunitária 98, 102, 104  
Saúde Ecológica 98, 101, 102, 103, 104  
Socialização 199

## **T**

Tecnologias e Mídias digitais 338, 343, 347  
Transdisciplinaridade 263, 267, 272, 274, 326, 327, 329, 332, 337, 348

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7247-553-2



9 788572 475532