

# Educação no Brasil: Experiências, Desafios e Perspectivas 3

**Willian Douglas Guilherme  
(Organizador)**



**Atena**  
Editora  
Ano 2019

Willian Douglas Guilherme  
(Organizador)

# Educação no Brasil: Experiências, Desafios e Perspectivas 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>	
E24	Educação no Brasil [recurso eletrônico] : experiências, desafios e perspectivas 3 / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Educação no Brasil. Experiências, Desafios e Perspectivas; v. 3)  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-666-9 DOI 10.22533/at.ed.669192709  1. Educação – Brasil – Pesquisa. 2. Prática de ensino. I. Guilherme, Willian Douglas.  CDD 370.981
<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

O livro “Educação no Brasil: Experiências, desafios e perspectivas” reúne 79 artigos de pesquisadores de diversos estados e instituições brasileiras. O objetivo em organizar este livro é o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios educacionais, sobretudo, das práticas educativas e da formação de continuada de professores.

A obra contém um conjunto de resultados de pesquisas e debates teórico-práticas que propõe contribuir com a educação em todos os níveis de ensino, sobretudo, assuntos relativos à interdisciplinaridade, matemática, arte, gênero, formação continuada e prática escolar.

Os 79 artigos que compõem esta obra foram agrupados em 3 Volumes distintos. Neste 3º e último Volume, são 20 artigos que debatem a Formação Continuada de Professores, fechando com 6 artigos em torno da temática Educação e Arte. No 1º Volume, são 14 artigos em torno da temática Gênero e Educação e 15 artigos sobre Interdisciplinaridade e no 2º Volume, são 25 artigos que debatem sobre a prática escolar em diversos níveis e espaços do processo educacional.

A obra é um convite a leitura e entregamos ao leitor, em primeira mão, este conjunto de conhecimento.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

## SUMÁRIO

### PARTE 1 - FORMAÇÃO CONTINUADA

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
DESAFIOS DA GESTÃO ADMINISTRATIVA/FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL	
Edilma de Jesus Louzeiro Cruz	
Erisvan Sales Oliveira	
Raimunda Nonata da Silva Machado	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6691927091</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>11</b>
A EXPRESSIVIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO - DESAFIOS DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE	
Regina Zanella Penteadó	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6691927092</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>24</b>
A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE NOVOS PROFESSORES DURANTE A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO	
Ana Luiza Sobrinha Silva Souza	
Emília Karla de Araújo Amaral	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6691927093</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>36</b>
A UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E À MODA DA POLÍTICA IDENTITÁRIA	
Emanuel Oliveira da Costa	
Emelinne Bezerra Tavares	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6691927094</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>43</b>
APROXIMAÇÕES ENTRE AS CIÊNCIAS NATURAIS E AS CIÊNCIAS HUMANAS BASEADAS NA BNCC: O LUGAR DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA ESCOLA	
Roberta Dall Agnese da Costa	
Ana Cláudia Reis de Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6691927095</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>54</b>
AS CONCEPÇÕES FORMATIVAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO CEARÁ	
Consolação Linhares de Carvalho Coelho	
Antonia de Abreu Sousa	
Amarílio Gonçalves Coelho Júnior	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6691927096</b>	

**CAPÍTULO 7 ..... 64**

ASPECTOS TEÓRICO-PRÁTICOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM PROMOÇÃO DA SAÚDE:  
EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DA ENFERMAGEM

Antonia de Fátima Zanchetta Serradilha  
Elza de Fátima Ribeiro Higa  
Dircelene Jussara Sperandio  
Marli Terezinha Casamassimo Duarte  
Vera Lucia Pamplona Tonete

**DOI 10.22533/at.ed.6691927097**

**CAPÍTULO 8 ..... 77**

CONTRIBUIÇÕES DA REVISTA EDUCITEC PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
NO AMAZONAS

Wagner Gomes de Oliveira  
Carolina Menandes de Oliveira

**DOI 10.22533/at.ed.6691927098**

**CAPÍTULO 9 ..... 88**

“CRISE DA DOCÊNCIA” E SEUS REFLEXOS NA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM

Izaque Pereira de Souza  
Teresa Kazuko Teruya  
Wellington Junior Jorge

**DOI 10.22533/at.ed.6691927099**

**CAPÍTULO 10 ..... 98**

DA TEORIA À PRÁTICA: UM OLHAR SOBRE AS VIVÊNCIAS EM UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Anderson Moisés Barbosa Souza Chagas

**DOI 10.22533/at.ed.66919270910**

**CAPÍTULO 11 ..... 105**

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA DOCÊNCIA: A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO  
CONTINUADOS DOS PROFESSORES

Ludimar Pegoraro  
Arã Paraguassu Ribeiro  
Rodrigo Regert  
Kleber Prado Filho  
Patrícia de Deus e Silva  
Rosana Rachinski D`Agostini  
Marissol Aparecida Zamboni  
Fátima Noely da Silva  
Eliane Baldo Fantinel  
Marcelo Ricardo Colaço

**DOI 10.22533/at.ed.66919270911**

**CAPÍTULO 12 ..... 117**

É POSSÍVEL DESENVOLVER COMPETÊNCIAS E HABILIDADES POR MEIO DE PRÁTICAS LÚDICAS? RELATO DE EXPERIÊNCIA E PERCEPÇÃO DISCENTE DO CURSO DE FARMÁCIA DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL

Lucila Ludmila Paula Gutierrez  
Alexsandro Ferreira Guimarães  
Camila Silva Martins  
Ana Gabriela Pericolo Nunes  
Ana Paula Oliveira Barbosa  
Paula Pillar Pinto  
Marilene Porawski

**DOI 10.22533/at.ed.66919270912**

**CAPÍTULO 13 ..... 125**

FORMAÇÃO ACADÊMICA: RECONSTRUÇÃO, RESSIGNIFICAÇÃO OU RESGATE?

Juliana Alvares Duarte Bonini Campos

**DOI 10.22533/at.ed.66919270913**

**CAPÍTULO 14 ..... 133**

HORA-ATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O TEMPO/ESPAÇO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Jessica Rautenberg  
Rita Buzzi Rausch

**DOI 10.22533/at.ed.66919270914**

**CAPÍTULO 15 ..... 141**

O ALIMENTO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: DIÁLOGOS ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE, DISCENTE E COMUNIDADE

Terezinha Camargo Pompeo Vinha.  
Marcia Reami Pechula

**DOI 10.22533/at.ed.66919270915**

**CAPÍTULO 16 ..... 148**

O DEBATE ACERCA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Cintya Roberta Oliveira dos Santos

**DOI 10.22533/at.ed.66919270916**

**CAPÍTULO 17 ..... 157**

O PARFOR E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE NO ÂMBITO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS BRASILEIRAS

Raul da Silveira Santos  
Francisco Pereira de Oliveira

**DOI 10.22533/at.ed.66919270917**

**CAPÍTULO 18 ..... 168**

O PROJETO INTEGRADOR COMO INSTRUMENTO DE EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO IFPA

Robson de Sousa Feitosa  
Vanderlei Antonio Stefanuto  
Soraya Farias Aquino  
Alessandra Ribeiro Duarte

**DOI 10.22533/at.ed.66919270918**

<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>181</b>
OS NOVOS DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES HUMANISTAS PARA A FORMAÇÃO DO JURISTA	
Pedro Henrique Hermes	
DOI 10.22533/at.ed.66919270919	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>188</b>
WORKSHOP DE ENSINO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Fernanda Klein Marcondes	
Lais Tono Cardozo	
Kelly Cristina Gavião Luchi	
DOI 10.22533/at.ed.66919270920	
<b>PARTE 2 - EDUCAÇÃO E ARTE</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>195</b>
(DESCONSTRUINDO) ESTEREÓTIPOS: NARRATIVAS EM TORNO DO ENSINO DA ARTE	
Mikael Miziescki	
Marcelo Feldhaus	
DOI 10.22533/at.ed.66919270921	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>207</b>
10 EDIÇÕES DO <i>ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP</i> : O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE AS PUBLICAÇÕES GERADAS PELAS COMUNICAÇÕES ORAIS	
Paulo Roberto Prado Constantino	
DOI 10.22533/at.ed.66919270922	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>215</b>
EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO: O MATERIAL DIDÁTICO DE ACORDO COM OS PROFESSORES DE ARTE	
Aline Raquel Costa de Oliveira	
Cassiano de Almeida Barros	
Andreia Miranda Moraes do Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.66919270923	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>223</b>
ENSINO DE ARTES: FRONTEIRAS ENTRE CURRÍCULO E PESQUISA DOCENTE	
Christiane de Faria Pereira Arcuri	
Deise Marins Alcântara	
DOI 10.22533/at.ed.66919270924	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>234</b>
MÚSICA E EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA	
José Carlos Teixeira Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.66919270925	

<b>CAPÍTULO 26 .....</b>	<b>243</b>
O MATERIAL DIDÁTICO PARA BANDAS DE MÚSICA: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES DE USO <a href="#">Fernando Vieira da Cruz</a> DOI 10.22533/at.ed.66919270926	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR.....</b>	<b>253</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO .....</b>	<b>254</b>

## DESAFIOS DA GESTÃO ADMINISTRATIVA/ FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

**Edilma de Jesus Louzeiro Cruz**

UFMA, Pedagogia, São Luis-Maranhão

**Erisvan Sales Oliveira**

UFMA, Pedagogia, São Luis-Maranhão

**Raimunda Nonata da Silva Machado**

UFMA, Departamento de Educação II, São Luis-  
Maranhão

**RESUMO:** Este artigo surgiu de inquietações acerca da gestão, em escolas de tempo integral, distribuída em três vertentes: **Gestão Pedagógica, Gestão Geral e Gestão Administrativo/Financeiro**. Utiliza como metodologia a pesquisa qualitativa com dados bibliográficos, documentais e empíricos sobre a gestão escolar. Discute os desafios enfrentados na Gestão Administrativa/Financeira, sua importância na obtenção de resultados satisfatórios do sistema escolar, modos de demonstrar transparência e eficiência no manuseio de recursos públicos, além de compreendê-la no contexto da educação integral, diante dos novos paradigmas impostos pela atual conjuntura social, política e econômica brasileira. Destaca autores/as como: Luck (2000), Moraes (1999), Cury (2007), Paro (2002), Maranhão (2014) e aportes legais, essenciais para subsidiarem a pesquisa. Mostra que a distribuição de três vertentes de gestão não é suficiente para construção de práticas de gestão

compartilhada/democrática. A descentralização ainda tem marcas isolacionistas, pois ambas necessitam ter uma visão única do processo educacional, em termos de concepção e práticas de gestão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação integral. Gestão Compartilhada. Gestão Administrativa Financeira

### ADMINISTRATIVE/FINANCIAL

### MANAGEMENT CHALLENGES IN FULL-TIME EDUCATION

**ABSTRACT:** This article arose from concerns about the management, full-time schools, distributed in three aspects: pedagogical management, general management and Administrative/Financial Management. Uses, such as qualitative research methodology with bibliographic data, documentary and empirical on the school management. Discusses the challenges faced in managing administrative/financial, your importance in obtaining satisfactory results of the school system, to demonstrate transparency and efficiency in the handling of public resources, in addition to understand it in the context of integral education, new paradigms imposed by before current social, political and economic conjuncture brazilian. Highlights authors/as: Luck (2000), Mathew (1999), Cury

(2007), Stop (2002), Maranhão (2014) and legal, essential contributions to assist the search. Shows that the distribution of three strands is not enough management for construction of shared/management practices. Decentralization has yet isolationist marks, because both need to have a single view of the educational process, in terms of design and management practices.

**KEYWORDS:** Integral education. Shared Management. Financial Administration

## 1 | INTRODUÇÃO

A instituição escolar é constituída a partir de um sistema educacional bastante complexo que abrange o desenvolvimento de atividades complementares e suplementares ao ensino formal dos conteúdos curriculares. Suas atividades são baseadas em conhecimentos, culturas, práticas sociais, valores, assim como as normas legais vigentes preestabelecidas. A escola é um sistema social resultante da pluralidade de agentes educativos como, professores, especialistas, diretor, alunos, funcionários, pais, dentre outros. Em meio a essas relações dar-se a transmissão de saberes sistematizados devidamente estruturados e compartilhados (FALCÃO F<sup>o</sup>, 1992).

Nesse contexto a educação de tempo integral surge como nova organização de ensino no Maranhão, ampliando o tempo de permanência dos alunos na escola, buscando construir uma educação de qualidade. Destaca-se, também, identificando-se com formas de gestão escolar compartilhada, primando pela descentralização das atividades na organização da escola pública.

As escolas de tempo integral estão funcionando com a gestão escolar distribuída em três vertentes: **Gestão Pedagógica**, responsável pelas atividades fins que é o ensino/aprendizagem; **Gestão Geral**, que dirige e assegura a realização integral do trabalho escolar e a **Gestão Administrativo/Financeiro**, como atividade meio, organiza os processos burocráticos e os recursos destinados à instituição.

O presente artigo tem como objetivo discutir os desafios enfrentados na gestão administrativa/financeira, por compreender a importância do sistema organizacional que uma escola deve ter para obter resultados satisfatório.

A metodologia utilizada para embasar nossa pesquisa foi de natureza qualitativa, com base em dados bibliográficos, documentais e empíricos (de observações em pesquisa de campo).

O interesse sobre a Gestão Administrativa/Financeira surgiu das nossas observações no “Estágio em Gestão de Sistemas Educacionais e Instituições de Ensino Médio” Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com vivência em uma escola de Educação Integral, em São Luis, da Rede de Ensino Estadual Maranhense.

No campo de estágio, observamos a relevância da Gestão Administrativa/Financeira na implementação, aprimoramento e adequação desse novo tipo de

organização escolar, por meio do gerenciamento de todos os recursos financeiros fornecidos pelo governo para um bom desempenho da instituição.

Considerando que, na escola-campo, a vertente da Gestão Administrativa/Financeira é tomada como principal meio de sustentação das outras gestões: Geral e Pedagógica, esta se constitui como ponto de partida para reflexão das intercomunicações presentes entre estas três vertentes e seu desdobramento com alcance no todo da escola.

Dessa forma, foi possível compreendermos que, embora haja descentralização das gestões, ainda trabalham de forma isolada, sendo necessário que estas três gestões, consigam fortalecer seus vínculos e manter, em conjunto, uma única visão de concepção e práticas de gestão para que possam inserir todos os sujeitos escolares nesse novo contexto educacional maranhense.

Com o intuito de ampliar nossa compreensão sobre as potencialidades da Gestão Administrativa/Financeira, preconizamos tecer um olhar reflexivo sobre as raízes da Educação Integral.

## 2 | EDUCAÇÃO INTEGRAL E GESTÃO ESCOLAR

Apesar de ser um termo bastante usado nos meios de comunicação de massa, ao adentrarmos na escola que tem esse formato de educação, percebemos que existe ainda um desconhecimento desproporcional por parte da população maranhense no que tange a proposta dessa educação. Ocasionalmente, pelo que podemos constatar um grande número de desistência dos alunos, bem como o descontentamento daqueles que ainda permanecem nesta realidade.

O que vem a ser realmente a educação integral? Qual a sua proposta? Foi pensando em desvendar esses questionamentos que, tomamos por base, iniciativas de vários educadores, por meio da “Série Mais Educação”, cujo documento afirma que “têm sido formuladas concepções e práticas de Educação Integral alicerçadas na ampliação da jornada escolar, desde o início do século XX, visando à necessidade de reestruturar a escola para responder aos desafios de seu tempo histórico” (BRASIL, 2009).

A “Série Mais Educação” mostra o quanto o tema da educação integral é bastante discutido no cenário nacional, entre os órgãos governamentais e interinstitucionais que buscam consensos no que concerne às possibilidades de desenvolvimento da educação integral, já iniciadas com o Programa Mais Educação, conforme continua explicitando o referido documento:

Outro marco legal voltado para a implementação de ações direcionadas para a educação em tempo integral e que compõe as metas do PDE, constitui-se no **Programa Mais Educação**, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/07, que tem por objetivo fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades sócio-educativas, no contraturno escolar, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola. (BRASIL,

Embora concebemos que a Escola Integral tenha suas raízes nesse contexto, convém salientar que, considerando o ensino médio, cujo nível de ensino se reportam as nossas análises, não deixa de ter um caráter diferenciado no que se refere a finalidade da educação escolar, vinculada ao mundo do trabalho. Afinal, constatamos que, muitos jovens que ingressaram em escolas de tempo integral, objetivavam preparação para adentrarem no mercado de trabalho, já que muitos fazem parte de famílias de baixa renda.

O ideal de associar formação propedêutica e profissional, por meio da educação integral deve ser mais bem difundido na sociedade, principalmente, entre as comunidades escolares que utilizam desta perspectiva de organização escolar, no sentido de desfazer a dicotomia de que a educação integral é preparação imediata para o mercado de trabalho, pois, conforme definem as Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão:

Trabalhar o currículo em tempo integral possibilita uma abordagem mais qualitativa e interdisciplinar, na medida em que se podem fundir conhecimentos/conceitos educacionais, artísticos e culturais, de saúde, do mundo do trabalho, com vistas a uma visão mais abrangente do próprio ato de aprender.

A formação integral não se limita aos conteúdos escolares tradicionais, mas também não os renega e, junto a eles, procura outras formas de conhecer possibilidades de o aluno se encontrar como ser humano no mundo que o cerca, como cidadão na sociedade e como profissional no mundo do trabalho. (MARANHÃO, 2014, p. 17)

Nesse documento é possível entender que não se trata de uma realidade só maranhense, mas nacional. Hoje, o Estado maranhense conta com 11(onze) centros de educação integral, sendo que, 3 (três) destes se encontram na capital. Estes centros estão sob a Gestão do Programa de Educação Integral (PROEIN) da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC/MA), cujos técnicos informam, em reuniões pedagógicas nas escolas, que a meta é alcançar 18 centros em todo o estado maranhense em 2018. Além de que o “secretário de Estado da Educação, Felipe Camarão, destaca que no início da gestão do governador Flávio Dino, a rede estadual de ensino possuía somente um centro de educação integral em funcionamento e agora serão 18 centros” (SEDUC, 2017).

Como podemos constatar, trata-se de uma meta, também, já prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), conforme expressa o próprio documento de Diretrizes da Educação da SEDUC:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê, no seu Art. 34, a ampliação progressiva do tempo de permanência na escola. O Plano Nacional de Educação estabelece em sua meta de nº 6 oferecer educação em tempo integral em no mínimo 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos alunos da Educação Básica. (MARANHÃO, 2014, p. 17)

Diante do exposto, depreende-se ser uma predileção nacional, com forte adesão

do governo estadual, por essa educação, ainda, numa realidade educacional latente, como já foi exposto anteriormente. Acreditamos ser, a educação integral, um grande desafio para a gestão escolar, mesmo para gestores com grandes experiências no campo da gestão de escolas regulares.

A escola é uma instituição pública que se distingue das demais por disponibilizar o ensino sistematizado como um bem público. Nesse sentido, a gestão democrática tem um papel fundamental no que diz respeito à organização escolar, visto que pode construir o desenvolvimento organizacional de toda a escola de modo compartilhado. Esse tipo de gestão é antes de tudo uma abertura ao diálogo e à busca de caminhos mais consequentes com a democratização da escola brasileira (CURY, 2007). Além do que, segundo Garcia (2008, p. 37):

O conceito de gestão associa-se ao fortalecimento da democratização do processo educacional e pedagógico; à participação responsável de todos nas discussões, decisões, efetivação das decisões, acompanhamento e avaliação; e dialogicidade, mediante compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos.

Partindo dessas concepções, convém ressaltar a importância da gestão escolar compartilhada para que o fim, que é o ensino, tenha um bom resultado. Afinal, uma escola em que todos participem direta ou indiretamente consegue alcançar com mais êxito seus objetivos.

Segundo Libâneo (2008), o meio fundamental para garantir que a gestão democrática da escola de fato aconteça é a participação efetiva, que possibilita o envolvimento de toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisões dentro da escola. Proporciona uma melhor percepção e entendimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua execução, das relações da escola com a comunidade, aproximando reciprocamente os professores, alunos, pais e comunidade.

A escola de tempo integral traz grandes mudanças à gestão escolar. Não se trata agora de apenas uma gestão (um responsável legal) para toda a escola e sim três sujeitos podem compartilhar responsabilidades legais. Cada um desenvolve suas funções específicas para, conjuntamente e com a comunidade escolar, conduzirem toda a escola.

Esse tipo de gestão compartilhada é dividido em: gestão geral, administrativo-financeiro e a pedagógica. Cada um deles possui independência nas suas funções. O gestor geral e administrativo-financeiro são responsáveis pelas atividades-meios da escola e o gestor pedagógico pelas atividades-fim, que é o processo de ensino aprendizagem do aluno. São atividades-meios:

[...] aquelas que, embora referindo-se ao processo ensino aprendizagem, não o fazem de maneira imediata, colocando-se, antes, como viabilizadoras ou precondições para a realização direta do processo pedagógico escolar que se dá predominantemente em sala de aula. Destacam-se, entre estas, as operações relativas à direção da escola, aos serviços de secretaria e às atividades complementares e de assistência ao escolar. (PARO, 2002, p. 72)

No Maranhão, a Educação Integral ainda é uma realidade incipiente, recente e desafiadora com a implantação de 11 (onze) escolas em 2016. Os gestores maranhenses de escolas de educação integral têm muitos desafios a superar. Um deles será o de ajudar a sua comunidade escolar a se adaptar e compreender essa proposta. Os pioneiros, nesta reforma educacional, já estão aprendendo práticas de compartilhar a gestão de uma escola, distribuindo suas inúmeras atividades entre as vertentes da: Gestão Geral, Administrativa-Financeira e Pedagógica, a partir de experiências construídas na escola, no exercício da função.

A novidade que nos chamou atenção, na escola campo de estágio, foi a organização de práticas de Gestão Administrativa-Financeira, uma vez que, a gestão geral e a coordenação pedagógica já são bem conhecidas nas escolas. Inquietou-se compreender os desafios de desmembrar algumas atribuições, antes concentradas na gestão geral.

É o que discutiremos na sessão seguinte dando mais ênfase à gestão que tem um papel preponderante na administração da instituição escolar, considerando a força dos financiamentos e recursos públicos na organização dos sistemas escolares e no alcance dos fins desejados.

### **3 | A GESTÃO ADMINISTRATIVA/FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL.**

A gestão administrativa-financeira na escola de educação integral abrange toda a organização da instituição. É ela que irá responder por todo o patrimônio físico e financeiro; exigindo, ao gestor dessa área, um trabalho transparente e organizado no desenvolvimento de suas funções para que toda a escola tenha resultados satisfatórios quanto às condições necessárias na aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, a escola deve ser organizada de forma que atenda as demandas atribuídas a ela. De acordo com Luck (2000, p. 14)

Os sistemas educacionais, como um todo, e os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais especiais, são organismos vivos e dinâmicos, fazendo parte de um contexto socioeconômico cultural marcado não só pela pluralidade, como pela controvérsia que vêm, também, a se manifestar na escola; portanto, com tais características devem ser também as escolas entendidas.

A partir de nossa vivência no campo de estágio, em escolas de tempo integral, observamos sistematicamente como acontece, na prática, esse tipo de gestão. Participamos de reunião de trabalho, realizada com 11 (onze) gestores administrativo-financeiros de centros de educação integral e 2 (dois) técnicos do PROEIN, e vimos o quanto esta dimensão da gestão é fundamental no fomento das práticas de gestão geral e pedagógica.

Este modelo, além da centralidade na gestão dos recursos incorpora certas atribuições tanto da gestão geral quanto pedagógica ao criar processos de rotina administrativa e pedagógica na organização da alimentação escolar, dos espaços

de repouso, da comunicação intra e extra escolar, da gestão de pessoas (efetivos e terceirizados), da gestão de contratos, dentre outros, observando seus benefícios, sobretudo, aos alunos.

Ressaltando ainda a responsabilidade principal de coordenar as diferentes áreas da escola, integrar os resultados gerados por todos e educar sua equipe pelo exemplo e trabalho; inspirando-se na continuidade do projeto escolar de forma autônoma, a gestão administrativa-financeira pode ser um instrumento importante na produção de autonomia da escola, cujo conceito, está relacionado com tendências mundiais de globalização e mudança de paradigma que têm repercussões significativas nas concepções de gestão educacional e nas ações dela decorrentes (LUCK, 2000).

Nesse contexto, a gestão administrativa/financeira se destaca em 3 níveis: **Gestão Estratégica** (PROEIN/Secretaria de educação), **Gestão Tática** (gestão administrativa-financeira) e **Gestão Operacional** (gestão geral, pedagógica, professores, serviços gerais, terceirizados...). Nesse tipo de organização escolar, é possível perceber que esta concentra grande parte da organização da escola, mediante a criação e monitoramento de processos de rotina, intervindo desde a parte burocrática até a operacional (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Há uma diversidade de atividades atribuídas nessa gestão. A liderança é princípio norteador na criação dos processos de rotinas, com iniciativas que busquem melhorias e soluções aos impasses surgidos no cotidiano de uma escola de tempo integral.

A formação a troca de experiências, que acontecem por meio de reuniões, são de extrema importância na obtenção de conhecimentos para alcançar os objetivos com a criação de rotinas administrativas que incidem em organizar planilhas e registrar toda e qualquer ação realizada para um melhor controle, sobretudo, no que diz respeito às questões financeiras.

Enquanto atividade meio para atendimento da atividade fim, que é a gestão pedagógica, a administrativa-financeira, tem grande responsabilidade na realização um trabalho com comprometimento social na oferta de boas condições de trabalho aos docentes e na aprendizagem dos alunos.

Produzir novos modelos de cadastro de fornecedores, planilhas de custos e divulgá-las na comunidade escolar, como vimos, merece destaque como prática de transparência com a gestão dos recursos e bens públicos.

Neste sentido, foi possível identificar que a escola de tempo integral é contemplada com vários programas de financiamento como: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado em 2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); a Agricultura Familiar, dentre outros. O PDDE, de acordo com a resolução nº 34, de 6 de setembro de 2013:

Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação (BRASIL, 2013).

O PDDE tem intencionalidade e critérios pré-definidos quanto ao cálculo ou repasse das verbas às escolas, para isso leva em consideração a localidade da escola, o número de alunos, modalidade de ensino. Este programa:

Destina recursos financeiros, em caráter suplementar, a escolas públicas da educação básica (e casos específicos) para uso em despesas de manutenção do prédio escolar e de suas instalações (hidráulicas, elétricas, sanitárias etc.); de material didático e pedagógico; e também para realização de pequenos investimentos, de modo a assegurar as condições de funcionamento da unidade de ensino, além de reforçar a participação social e a autogestão escolar. Os repasses são feitos anualmente, em duas parcelas iguais.

A transparência é requisito fundamental na administração do orçamento público. Esta é possível com atitudes responsáveis, éticas no controle, registro e comunicação dos valores recebidos e gastos. Ao apresentar planilhas contendo o controle bancário, gastos com alimentação, materiais de expediente, a gestão administrativa-financeira facilita e prepara-se para as futuras prestações de contas e auditorias. Mantém sob controle toda a situação patrimonial evitando, assim, transtornos como falta de material pedagógico, alimentação adequada para os alunos, desconforto com auditorias, dentre outros.

Para Moraes (1999, p. 28):

O princípio da eficiência é que impõe à administração pública direta e indireta e a seus agentes a persecução do bem comum, por meio do exercício de suas competências de forma imparcial, neutra, transparente, participativa, eficaz, sem burocracia e sempre em busca da qualidade, primando pela adoção dos critérios legais e morais necessários para a melhor utilização possível dos recursos públicos, de maneira a evitarem-se desperdícios e garantir-se maior rentabilidade social.

Esse tipo de gestão, composta pelos processos administrativos e financeiros da instituição, anteriormente centralizado na gestão geral em apenas uma pessoa. Esta nova forma de organização escolar que chamamos de gestão compartilhada, descentraliza os processos, porém, não significa que trabalha numa concepção de gestão democrática e participativa. É importante não cair na armadilha de uma distribuição de tarefas isoladas e sem diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo.

Ao descentralizar a gestão escolar em três áreas, a escola tem a possibilidade de se desenvolver com mais eficiência Cury (2007), gerando uma melhor organização no sistema de educação. Nesse sentido Barroso, (1997) nos diz que:

É preciso reconhecer que a descentralização tem sido praticada tendo como pano de fundo não apenas essa perspectiva de democratização da sociedade, mas também a de promover melhor gestão de processos e recursos e, ainda, como condição de aliviar os organismos centrais que se tornam sobrecarregados

com o crescimento exponencial do sistema educativo e a complexidade das situações geradas, que inviabilizam o controle central.

Portanto, compreendemos que práticas de organização de escola de tempo integral, podem ser consideradas pioneiras com esta forma de descentralização de atividades, tendo a figura do gestor administrativo-financeiro como articulador do bom desempenho das outras formas de gestão: geral e pedagógica. Aprimorar esta dimensão, numa perspectiva de gestão participativa, pode produzir reflexões positivas como forma de melhorar os objetivos educacionais traçados no contexto das escolas públicas.

Diante do exposto, vale ressaltar que a Escola em Tempo Integral é um Projeto Coletivo dos Agentes Educativos, e vem se configurando como um trabalho estruturado e compartilhado (pode ser outro caminho de invenção de propostas pedagógicas mais democráticas) para atender o objetivo principal da escola que é estimular e garantir a aprendizagem de todos os alunos.

#### **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo fez um recorte sobre práticas de gestão compartilhada (Geral, Administrativa-financeira e Pedagógica) na escola de tempo integral com foco nas ações da gestão administrativa/financeira.

A organização de uma instituição para alcançar os objetivos propostos na educação tem como princípio básico a busca por autonomia para construir uma relação democrática na comunidade escolar. Tanto que Mousquer, Pereira e Huber (1998) afirmam que a autonomia da escola é uma conquista contínua, sendo a preparação da escola e do indivíduo uma prerrogativa necessária na busca pela qualidade da educação.

A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamentos dos pressupostos do senso comum da vida social. Estes são propícios para o exercício da cidadania, uma prática tão importante na construção da identidade dos sujeitos escolares.

Uma escola que cumpre sua função sabe, conforme Cury (2007), que o direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação.

Percebemos que, mesmo se tratando de uma experiência recente para todos os sujeitos envolvidos, organizada em meio às contradições do sistema capitalista e exploração da pobreza, existe um empenho, entre os gestores/as, no sentido da concretude desta proposta na tentativa de oportunizar, aos alunos, formação

propedêutica com preparação dos jovens às exigências do mundo do trabalho.

Dessa forma, compreendemos que a distribuição de três vertentes de gestão não é suficiente para construção de práticas de gestão compartilhada/democrática. É preciso todo cuidado em processos de descentralização, que ainda possuem marcas isolacionistas, pois ambas as vertentes necessitam ter uma visão única do processo educacional, em termos de concepção e práticas de gestão.

## REFERÊNCIAS

BARROSO, João. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

DOURADO, Luis Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FALCÃO FILHO, José Leão Marinho. Gestão Compartilhada. In: **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Brasília: ANPAE. nº 2., jul./dez. 1992.

GARCIA, Jemima Barreira Cavalcante. Uma construção de gestão participativa no âmbito escolar. In: **Revista Gestão em Rede do CONSED**, Conselho Nacional de Secretários de Educação. Ed. 87, Brasília: Reproset – Indústria Gráfica, 2008.

LIBANEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. Ed. Goiânia: MF livros, 2008.

LÜCK, Heloísa. Gestão escolar e formação de gestores. **Em aberto**. Brasília. Vol.17, nº 72. Fev/Jun. 2000.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. Diretrizes Curriculares. 3. ed. São Luís: SEDUC, 2014.

MORAES, Alexandre de. **Reforma Administrativa**: Emenda Constitucional nº 19/98. São Paulo: Atlas, 1999.

MOUSQUER, Maria Elizabete, PEREIRA, Sueli Menezes, HUBER, Fernanda. **Gestão escolar numa perspectiva democrática**. In: QUALIDADE e Gestão da Escola Básica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p. 37-66. (Cadernos Ceda, 4)

Paro, Vitor H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo.

## A EXPRESSIVIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO - DESAFIOS DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

**Regina Zanella Penteado**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); Instituto de Biociências, Departamento de Educação  
Rio Claro - SP  
e-mail: rzpenteado@uol.com.br

**RESUMO:** O artigo dá destaque às publicações sobre a expressividade do professor universitário mediante uma revisão na base *SciELO (Scientific Electronic Library Online)* envolvendo levantamento e seleção balizados por critérios culminando em sete publicações a integrarem a revisão. A revisão e a análise das publicações mostraram ser poucas e incipientes as publicações sobre expressividade de professores universitários. A expressividade tende a ser analisada de modo fragmentado e em situações que não configuram contextos reais de prática docente e também não correspondem à complexidade da docência na pedagogia universitária e nem mesmo à diversidade de cursos existentes. No que diz respeito à formação de professores na perspectiva de docência como profissão, o artigo contribui em ressaltar a importância da realização de estudos preocupados em investigar a expressividade de docentes da educação superior na pedagogia universitária, especialmente os professores das licenciaturas

(e, particularmente, de disciplinas de estágio curricular supervisionado).

**PALAVRAS-CHAVE:** Expressividade; Professor; Trabalho Docente; Formação de Professores; Pedagogia Universitária; Ensino Superior.

**ABSTRACT:** The article emphasizes the publications on the expressiveness of the university professor by means of a review in the SciELO database (Scientific Electronic Library Online) involving survey and selection based on criteria culminating in seven publications to integrate the review. The review and analysis of the publications have shown few and incipient publications on the expressiveness of university professors. The expressivity tends to be analyzed in a fragmented way and in situations that do not configure real contexts of teaching practice and also do not correspond to the complexity of teaching in university pedagogy and even to the diversity of existing courses. With regard to teacher training from the perspective of teaching as a profession, the article contributes to highlight the importance of conducting studies that are concerned with investigating the expressiveness of higher education teachers in university pedagogy, especially undergraduate teachers (and, in particular, of disciplines of supervised curricular internship).

**KEYWORDS:** Expressiveness; Teacher;

## 1 | INTRODUÇÃO

Segundo Barbosa *et al* (2009) as instituições de ensino superior têm se voltado a buscar uma excelência na qualificação do seu corpo docente vinculada à titulação acadêmica e à realização de pesquisas; o que, de certo modo, favorece uma compreensão de ensino e pesquisa como processos dissociados, pressupondo que para ser um bom professor universitário basta ser um bom pesquisador. Nesse contexto, autores como Barbosa *et al* (2009) e Romano *et al* (2011) ressaltam que pouca ou nenhuma atenção tem sido dada, na formação do professor, ao preparo em relação às práticas de sala de aula; e que a performance do professor nas atividades de ensino representa uma das lacunas na formação dos docentes do Ensino Superior que poderia contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

O trabalho docente é um trabalho interativo: o professor se relaciona com seu objeto de trabalho fundamentalmente por meio da interação humana. A própria pessoa do professor, a sua personalidade, as suas emoções, a sua afetividade, a sua sensibilidade, as suas qualidades, os seus defeitos (e aqui incluímos as suas habilidades comunicativas e expressivas) passam a configurar componentes tecnológicos e a integrar o processo de trabalho nas práticas de ensino (TARDIF, 1916).

No trabalho interativo que é o trabalho docente, as habilidades expressivas e comunicativas dos professores passam a ter fundamental importância - especialmente quando se trata das interações professor-alunos e dos processos de ensino e aprendizagem e de elaboração de novos significados pelos estudantes (MORTIMER, SCOTT, 2002; BARBOSA *et al*, 2009; ROMANO *et al*, 2011).

Cabe, então, observar que a expressividade integra a linguagem nos processos de interação, mediação, comunicação, significação, ensinar/aprender, subjetivação e socialização humana; portanto ela demanda atenção no contexto do trabalho docente, no campo educacional (SOUZA; LEAL; SENA, 2010; PENTEADO, 2015; AZEVEDO e MORTIMER, 2015). A expressividade é inseparável da comunicação, importante na profissão docente na prática de ensino (ROMANO *et al*, 2011).

A forma como o professor faz uso da linguagem e emprega a sua expressividade contribuem para conquistar a atenção e despertar o interesse do aluno, sinalizar a ele o seu espaço/tempo na sala de aula, abrir espaço para a participação dos alunos, facilitar o entendimento e potencializar o aprendizado em classe, além de regular os processos de interação em sala de aula, a relação professor-alunos e os contextos de aprendizagem (AZEVEDO, MORTIMER, 2015).

Na perspectiva da Fonoaudiologia, a expressividade integra recursos verbais, vocais, não verbais e pausas. Os recursos *verbais* são as palavras, a seleção

vocabular, a construção frasal, o texto. Os recursos *vocais* são qualidade vocal, tipos de voz, parâmetros e recursos vocais como *pitch* (sensação de frequência): agudo, médio, grave; *loudness* (sensação de intensidade): fraca, média, forte; velocidade: lenta, média, rápida; articulação: imprecisa, sub-articulada, precisa, sobrearticulada, exagerada; ressonância: difusa/equilibrada, ou com foco predominante: nasal, oral, laringo-faríngeo; modulação: monótona, repetitiva, rica, exagerada; coordenação pneumofonoarticulatória: coordenada ou incoordenada. Os recursos *não verbais* englobam o corpo: posturas, posições, movimentos, deslocamentos, danças, gestos, olhares, expressões faciais e articulatórias; meneios de cabeça, aparência e indumentária (KYRILLOS, COTES, FEIJÓ, 2003; KYRILLOS, 2005). Os silêncios e as pausas (sem preenchimentos sonoros como hesitações), bem como as maneiras de empregá-los no discurso são indicativas da coordenação entre respiração e fala, mas também exercem função na estruturação do discurso, na ênfase discursiva, na delimitação dos turnos de fala entre os interlocutores e na produção de efeitos de sentidos (COTES, 2007). Autores como Barbosa *et al* (2009) consideram, ainda, a fluência e o problema da disfluência como mais um elemento a ser considerado na competência comunicativa em relação à oralidade de professores.

Azevedo *et al* (2014) observam que a literatura é extensa no que se refere a estudos relacionados a alterações e queixas vocais em professores, mas ainda é escassa quando o tema se relaciona ao desempenho comunicativo dos mesmos. Poucos professores têm consciência da importância de sua comunicação não-verbal no exercício da docência, no seu desempenho em sala de aula e no aprendizado dos alunos (SOUSA, LEAL, SENA, 2010); e o tema da expressividade no ensino universitário é pouco abordado (ROMANO *et al*, 2011).

Azevedo *et al* (2014) realizaram uma pesquisa sobre o desempenho comunicativo de uma professora universitária, que fora bem avaliada pelos seus alunos, e investigaram a interação de aspectos prosódicos da voz e da fala e de gestos como estratégias de expressividade. Os autores perceberam que o emprego de vários recursos prosódicos associados aos gestos foi fundamental para uma comunicação eficaz da professora em sala de aula. Para esses autores, a questão da expressividade pode contribuir para a formação de professores.

Para Barbosa *et al* (2009) a expressividade do professor pode ser um recurso a ser trabalhado, desenvolvido, potencializado tendo em vista regular a interação, direcionar as ações docentes na sala de aula, atuar na organização e manejo da classe, e servir de “chave de interpretação”, direcionando a atenção e o valor a ser atribuído pelos alunos a diferentes trechos dos discursos na prática educativa.

Autoras como Castro e Silva (2001) chamam a atenção para os componentes não intencionais das aulas, que decorrem dos valores, das crenças dos professores e que são expressos de modo não-verbal, no jeito como o professor se relaciona com seus alunos, como olha para a classe, em seu modo de andar, de interagir e que interfere no interesse e desempenho dos alunos.

Faz-se, portanto, necessário conhecer os estudos que versam sobre a expressividade do professor no contexto da docência em Ensino Superior, na Pedagogia Universitária.

O objetivo deste estudo é dar destaque às publicações sobre a expressividade do professor universitário.

## 2 | A EXPRESSIVIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO – UMA REVISÃO

O presente estudo busca identificar as produções sobre o tema da expressividade do professor universitário publicadas em periódicos científicos, tendo em vista contribuir para o conhecimento acerca da questão e de como ela vem sendo abordada na literatura e desenvolvida no campo educacional: os recursos expressivos que vem sendo estudados junto ao professor universitário; os aspectos priorizados e os preteridos; as vias de justificativa da importância da expressividade na educação e os elementos, as questões ou as problemáticas aos quais a expressividade do professor de Ensino Superior vem sendo relacionada.

Para tanto, é feita uma revisão mediante buscas *on-line* na base de dados *SciELO* (Scientific Electronic Library Online) realizadas no dia 21/10/2017. Não houve delimitação de idioma nem de período de tempo das publicações. Foram empregados os seguintes descritores: expressividade, comunicação, professor, universitário, ensino superior e pedagogia universitária. A partir desses descritores foram construídas as expressões empregadas nas buscas: (expressividade) AND (professor/a) AND (universitário/a) OR (ensino superior); (expressividade) AND (professor) AND (pedagogia universitária); (comunicação) AND (professor) AND (universitário) OR (ensino superior); (comunicação) AND (professor) AND (pedagogia universitária).

Os resultados do levantamento inicial foram submetidos a uma seleção que implicou na leitura de títulos e resumos (e, quando necessário, do texto na íntegra) tendo em vista um processo de inclusões e exclusões, cujos critérios são expostos a seguir:

Foram aceitas/incluídas as publicações:

- a. Cujas temáticas se enquadra no escopo do estudo;
- b. Que oferece acesso aberto ao resumo e texto completo;
- c. Que focalize processos expressivos e comunicativos de professores e/ou professoras em Ensino Superior (independe se a partir da percepção dos próprios docentes, se dos seus alunos ou de terceiros);
- d. Que a publicação contemple a questão em foco, seja em relato de experiência, pesquisa, intervenção ou revisão da literatura.

Foram rejeitadas/excluídas as publicações:

- a. Que não se adequavam aos critérios de aceitação/inclusão anteriormente descritos;
- b. Que se apresentavam duplicadas;
- c. Que se referiam a traduções/versões de um mesmo texto (um mesmo artigo publicado em versões em diferentes línguas – seria mantida a primeira e excluídas as demais).

Tratamento de dados: as publicações selecionadas para a revisão foram lidas integralmente e os seus dados sintetizados, organizados e categorizados levando em conta: a identificação dos autores, o ano de publicação, os recursos de expressividade abordados e o eixo articulador da temática no campo educacional.

As publicações selecionadas para a revisão foram lidas e os resultados apresentados em um quadro para análise e discussão que possibilita o conhecimento acerca da questão e de como ela vem sendo abordada e desenvolvida na interface com a educação.

Algumas perguntas orientam a análise:

- Quais são os recursos de expressividade abordados? (os recursos descritos nos artigos serão (re)interpretados com base na descrição de Kyrillos, Cortes, Feijó, 2003 e Kyrillos, 2005)
- Quais aspectos da questão vêm sendo abordados, priorizados; e quais os preteridos?
- Como a questão da expressividade do professor emerge no campo educacional? A que elementos, questões ou problemáticas educacionais a temática da expressividade do professor vem sendo vinculada, relacionada, atrelada, articulada?
- Quais outros possíveis desdobramentos da temática para o campo educacional, as suas áreas específicas?

O levantamento inicial resultou em 38 artigos publicados, sendo 12 oriundos das buscas realizadas a partir do emprego do descritor “expressividade” e 26 do descritor “comunicação”. Após a aplicação dos critérios e processo de seleção que implica em inserções/aceitações e rejeições/exclusões, foram selecionadas seis publicações (aceitação definitiva) que passaram a integrar o estudo de revisão.

A figura 1 apresenta o fluxograma que sintetiza o processo de seleção:

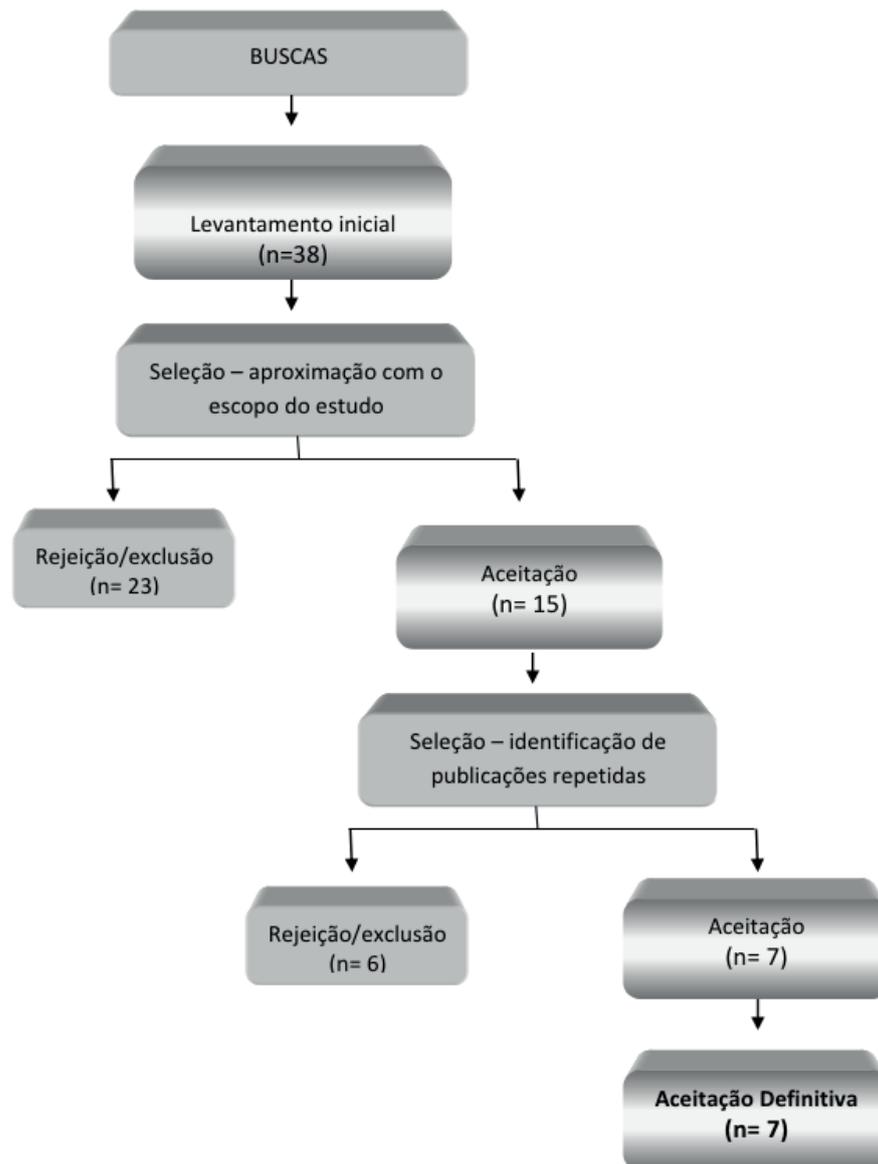


Figura 1 – Fluxograma

O quadro 1 apresenta os resultados das publicações que integram o estudo de revisão:

AUTOR ANO	OBJETIVO DO ARTIGO	RECURSOS EXPRESSIVOS	ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO	CONCLUSÕES
CASTRO, SILVA (2001-a)	Verificar junto aos docentes de Enfermagem, o conhecimento e a importância atribuída aos sinais não-verbais na sua interação em sala de aula.	Vocais Não-Verbais Indumentária Mobiliário e outros elementos	Comunicação professor-alunos  Motivar e despertar o interesse e a participação dos alunos	As categorias facilitadoras da interação com os alunos em sala de aula são: características do professor (conhecimento e postura - física e atitudes), características do aluno, regularidade de contato, conteúdo e comunicação.

<p>CASTRO, SILVA (2001-b)</p>	<p>Verificar junto a discentes de Enfermagem de faculdades pública e privada, os aspectos da comunicação verbal e não-verbal do docente que interferem na sua interação em sala de aula.</p>	<p>Verbais Vocais Não-Verbais Indumentária Mobiliário e outros elementos</p>	<p>A habilidade do professor com a comunicação verbal e não-verbal melhora o desempenho na interação professor-aluno.</p> <p>Comunicação professor-alunos</p> <p>Motivar e despertar o interesse e a participação dos alunos</p> <p>Coerência comunicativa recursos verbais e não-verbais</p>	<p>As categorias de aspectos que facilitam a interação professor-alunos são: características do professor, características do aluno, regularidade do contato e características comuns a professores e alunos. Houve outros elementos e diferenças entre alunos de faculdade pública e privada</p> <p>Como aspectos que interferem na comunicação do docente há a dimensão verbal e o não-verbal.</p>
<p>BARBOSA <i>et al</i> (2009)</p>	<p>Investigar os recursos expressivos de fala e voz, bem como os não-verbais apresentados por treze professores universitários do Instituto de Ciências Biológicas da UFMG.</p>	<p>Verbais Vocais Não-verbais (expressão facial e gestos) Fluência</p>	<p>A performance e a habilidade comunicativa do professor universitário em situação de interação em sala de aula e a qualidade do ensino na Educação Superior.</p>	<p>A formação e qualificação dos docentes do ensino superior pode ser beneficiada por estudos sobre os marcadores de expressividade utilizados pelos docentes e como eles determinam a evolução da interação e construção de significados específicos em contexto de ensino em de sala de aula.</p>
<p>SOUSA, LEAL, SENA (2010)</p>	<p>Verificar a importância da comunicação não-verbal do professor no exercício de sua atividade profissional, atribuída por alunos de Biologia e de Fonoaudiologia</p>	<p>Não-verbais</p>	<p>A expressividade é facilitadora para a compreensão dos conteúdos ministrados e a efetividade da comunicação</p> <p>A expressividade (recursos não-verbais) do professor contribui para o processo de aprendizagem dos alunos</p> <p>A observação da expressividade discente, pelo professor, possibilita tomar atitudes favoráveis ao aprendizado dos alunos</p>	<p>Graduandos de Fonoaudiologia e de Licenciatura em Biologia avaliaram a comunicação não-verbal como importante para a efetividade da interação, podendo interferir no desempenho do docente em sala de aula.</p> <p>Recomenda-se maior atenção e percepção dos professores em relação a expressividade não-verbal na atividade docente, no seu desempenho profissional e na aprendizagem dos alunos.</p>

<p>ZAPATA, GÓMEZ, ROJA (2010)</p>	<p>Identificar os fatores que favorecem uma relação professor-alunos baseada na confiança</p>	<p>Verbais</p>	<p>A comunicação efetiva é elemento essencial na conservação de relações baseadas na confiança no ambiente escolar.</p> <p>A confiança professor-alunos é a alma das comunidades de aprendizagem, pois facilita a livre expressão de ideias, a tomada de decisões e a avaliação de alternativas num clima favorável.</p> <p>A confiança é fundamental nas relações educativas nas instituições educacionais para incrementar a eficiência no processo de formação.</p> <p>No contexto educativo universitário as relações baseadas na confiança incrementam a eficiência no processo de formação gerando ambiente propício à discussão e ao respeito por diferentes pontos de vista, além da motivação para a aprendizagem de professores e alunos.</p>	<p>Os fatores que afetam a construção da confiança de universitários em relação aos seus professores são: o cumprimento do conteúdo do curso, o domínio do assunto e as habilidades de comunicação.</p>
<p>ROMANO <i>et al</i> (2011)</p>	<p>Investigar a expressividade do docente universitário de Enfermagem ministrando aula, em relação aos seus recursos verbais, a partir do julgamento dos alunos.</p>	<p>Vocais</p>	<p>A expressividade pertence ao processo de comunicação, sendo dele inseparável.</p> <p>A comunicação e a expressividade são exigências da profissão docente na prática de ensino.</p> <p>A comunicação de qualidade, expressiva, do professor, é facilitadora das relações professor-alunos e do processo de aprender por parte do aluno.</p>	<p>Os alunos têm capacidade de avaliação da habilidade de comunicação de seus docentes.</p> <p>Novas pesquisas são necessárias sobre a expressividade do professor no trabalho docente no Ensino Superior e de formação de profissionais.</p>

AZEVEDO <i>et al</i> (2014)	Estudar o desempenho comunicativo de uma professora universitária de um curso de Química, por meio da análise perceptivo-auditiva e acústica de aspectos prosódicos da voz e da fala, e da análise dos gestos, investigando a interação desses recursos como estratégias de expressividade.	Vocais Não-Verbais	<p>A comunicação do professor em sala de aula se dá de forma multimodal: escrita, falada, por gestos, desenhos, dentre outras formas.</p> <p>A voz do professor está relacionada a comunicação e a boa atuação em sala de aula.</p> <p>Recursos expressivos são empregados para despertar o interesse do aluno e potencializar o aprendizado</p>	<p>O emprego de vários recursos prosódicos associados aos gestos foi fundamental para potencialização da expressividade e para uma comunicação eficaz em aula.</p> <p>Na fala a expressividade se manifestou por aumento de frequência, variação de curva melódica (predomínio ascendente-descendente), aumento de intensidade vocal, variação de velocidade, articulação exagerada, bem prolongamento de segmentos e pausas silenciosas. Nos gestos houve predominância de gestos combinados – dêiticos com representacionais de ação.</p> <p>A associação desses recursos contribuiu para melhorar a comunicação da professora universitária.</p>
-----------------------------	---	--------------------	--	---

Há poucas publicações em periódicos científicos com o tema da expressividade do professor universitário, sendo elas dos últimos 13 anos.

Mais da metade dos estudos (4 ou 57%) são de autoria de pesquisadores ou equipes que se repetem (CASTRO, SILVA, 2001-a e 2001-b; BARBOSA *et al*, 2009 e AZEVEDO *et al*, 2014) e estão concentrados em universidades da região Sudeste do país (estados de São Paulo e Minas Gerais), o que sugere o caráter endógeno das pesquisas e aponta a necessidade de mais estudos sob diferentes enfoques e envolvendo professores de universidades de outras localidades nacionais.

O quadro 1 mostra que a maior parte das publicações (quatro-57%) está voltada para professores de bacharelados da área de saúde (Enfermagem e Fonoaudiologia); três (42%) envolve docentes de Licenciaturas em Química e Biologia.

Quando acessados os artigos para observação dos recursos expressivos investigados nas publicações nota-se que alguns estudos apresentam confusões terminológicas em relação ao proposto por Kyrillos, Cotes, Feijó (2003) e Kyrillos (2005) – por exemplo: referem-se a recursos verbais quando na verdade analisam recursos vocais.

O quadro 1 permite perceber que há estudos que englobam vários recursos expressivos e também aspectos do ambiente, como a disposição do mobiliário da sala de aula; enquanto outros abordam apenas um dos recursos expressivos isoladamente.

Referente aos aspectos priorizados é possível perceber que os recursos não-verbais prevalecem em cinco publicações (71%); enquanto os recursos verbais e vocais são contemplados em quatro estudos (51%).

Os resultados corroboram os achados de Penteado (2015) no sentido de afirmar a necessidade de uma concepção de expressividade que seja abrangente e integradora dos diferentes recursos expressivos dos professores.

Contudo, todas as publicações afirmam a importância da expressividade do professor para a Pedagogia Universitária.

Nota-se que apenas dois estudos (28%) se valeram de análises de situações reais de aulas dos professores (ROMANO *et al*, 2011; AZEVEDO *et al*, 2014) e que os demais se pautaram em relatos, entrevistas, questionários, simulações e testes cujos dados foram coletados em situações apartadas do real contexto de trabalho docente.

Nas poucas vezes em que a expressividade de professores universitários foi investigada no contexto real do trabalho docente, o cenário privilegiado foi o a sala de aula e os agentes envolvidos foram os alunos em processos interativos, comunicativos, motivacionais e participativos dos mesmos em vista à aprendizagem.

Sem desmerecer a importância disto, cabe observar que o trabalho docente não se resume à sala de aula e às interações com alunos; ele engloba outros contextos e cenários nos quais o professor se envolve com outros agentes sociais empregando habilidades expressivas e comunicativas em processos de desenvolvimento profissional docente que permanecem fora do foco de investigação. Por essa razão os estudos analisados não envolvem estratégias metodológicas de análise de práticas, de confrontação ou auto-confrontação, de entrevistas de explicitação e outras que possibilitassem aos professores evidenciar os saberes docentes que se relacionam com a expressividade posta em investigação ou mesmo desenvolver um processo de tomada de consciência e de reflexão crítica da sua prática com finalidade formativa.

Os sujeitos que têm “voz” nos estudos são: professores universitários experientes (estudos de levantamentos de percepções e representações); alunos de ensino superior (estudos que caracterizam levantamentos de percepções e representações dos alunos e avaliações da comunicação dos professores universitários); e fonoaudiólogos (avaliações dos professores).

Nota-se que professores de graduação em Pedagogia e de diversas Licenciaturas permanecem fora do foco de atenção dos estudos.

Registra-se que, do mesmo modo, permanecem fora do foco das pesquisas e das publicações os professores universitários que ministram disciplinas que são diretamente relacionadas com a formação de futuros professores e com o processo de constituição de identidade profissional docente: no contexto da pedagogia universitária, não foram identificados estudos sobre a expressividade de professores que ministram disciplinas de estágio curricular supervisionado e prática de ensino.

Quando se trata da formação de professores, as interações sociais e as práticas

desenvolvidas nos estágios nas escolas, nos contextos reais e nas rotinas de trabalho docente dentro e fora da sala de aula (que incluem o ensino sem a ele se limitarem) como componentes do processo de socialização profissional docente e de iniciação na cultura docente, desempenham papel relevante na (re)constituição da identidade de professor (SARTI, 2009 e 2013; BATISTA, PEREIRA, GRAÇA, 2012; CARDOSO, BATISTA, GRAÇA, 2016; SARTI, ARAÚJO, 2016; SOUZA NETO, SARTI, BENITES, 2011 e 2016; CORRÊA JÚNIOR, SOUZA NETO, IZA, 2017; RIBEIRO, VEDOVATTO, 2019).

Destarte, no que diz respeito particularmente às licenciaturas, registra-se aqui o desafio de investigar e conhecer a expressividade de professores universitários a partir da investigação das experiências da docência na pedagogia universitária no cenário das práticas de disciplinas de estágio curricular supervisionado. Estudos nessa direção podem subsidiar o conhecimento dos processos interativos, comunicativos e expressivos que integram a socialização profissional docente e que atuam na formação da identidade docente tendo como perspectiva a qualidade da socialização profissional para fomentar o projeto de profissionalização docente.

### **3 | A EXPRESSIVIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO – CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR OS DESAFIOS DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E AS PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE**

Os estudos sobre expressividade envolvendo professores universitários são poucos e incipientes; e comportam potenciais ainda inexplorados a demandarem pesquisas futuras.

A expressividade do professor universitário é relevante e a sua investigação se faz necessária para subsidiar a discussão da complexidade da docência no contexto da Pedagogia Universitária, tendo em vista a melhoria da qualidade na Educação Superior – especialmente nas licenciaturas.

Uma vez que se considere a característica da docência de trabalho interativo, entende-se que os estudos sobre a expressividade dos professores podem contribuir para a compreensão dos usos do corpo no trabalho docente - já que a expressividade se relaciona com os processos que dizem respeito a interação e a comunicação na docência, bem como com a saúde-doença-cuidado e o bem-estar dos professores.

A investigação da expressividade docente pode agregar os debates acerca dos desafios dos processos de formação e socialização profissional de professores e de desenvolvimento profissional docente que se aproximem de uma perspectiva de docência como profissão.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO LL, MARTINS PC, MORTIMER EF, QUADROS AL, SÁ EF, MORO L, PEREIRA RR. Recursos de expressividade usados por uma professora universitária. **Distúrbios da Comunicação**, v. 26, n. 4, p.777-789, 2014.
- AZEVEDO LR, MORTIMER, EF. Voz e gestos: expressividade do professor universitário. *In*: PARENTE CMD, VALLE LELR, MATTOS MJVM (orgs). **Formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso; 2015. p.174-189.
- BARBOSA, N; CAVALCANTI, E.; NEVES, E.; CHAVES, T.; COUTINHO, F.; MORTIMER, E. A expressividade do professor universitário como fator cognitivo no ensino-aprendizagem. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v.14, n.1, p.75-102, 2009.
- BATISTA, P.M.F.; PEREIRA, A.L.; GRAÇA, A. A(re)configuração da identidade profissional no espaço formativo. *In*: NASCIMENTO, J.V.; FARIAS, G.D. (Orgs.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, p.81-112, 2012.
- CARDOSO, M.I.S.T.; BATISTA, P.; GRAÇA, A.B.S. A identidade do professor. **Revista Brasileira de Educação**; v. 21 n. 65 abr.; 371-390; jun. 2016.
- CASTRO RKF, SILVA MJP. **Influências do comportamento comunicativo não-verbal do docente em sala de aula: visão dos docentes de enfermagem**. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v.35, n. 4, p. 381- 389, 2001-a.
- CASTRO RKF, SILVA MJP. **Influências do comportamento comunicação verbal e não-verbal do docente em sala de aula - visão dos alunos de graduação em enfermagem**. **Cogitare Enfermagem**, v. 6, n.2, p. 7-16, 2001-b.
- CORRÊA JUNIOR, J.; SOUZA NETO, S.; IZA, D. Estágio Curricular Supervisionado: lócus de socialização profissional, habitus e produção de saberes. **Revista Brasileira De Educação Física e Esporte**, v.31, n.1, p. 135-152., 2017.
- COTES, C. O uso das pausas nos diferentes estilos de televisão. **Rev CEFAC**, São Paulo, v.9, n.2, p. 228-37, 2007.
- DRAGONE MLS, FERREIRA LP, GIANNINI SPP, SIMÕES-ZENARI M, VIEIRA VP, BEHLAU M. Voz do professor: uma revisão de 15 anos de contribuição Fonoaudiológica. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**. v.10; n.15(2); p.289-96; 2010.
- KYRILLOS, Leny (org). **Expressividade: da teoria à prática**. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.
- KYRILLOS L, COTES C, FEIJÓ D. **Voz e corpo na TV: a Fonoaudiologia a serviço da Comunicação**. São Paulo: Globo, 2003.
- MORTIMER E.F.; SCOTT, P. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: Uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.7, n.3, p. 283-306; 2002.
- MORTON V, WATSON DR. The impact of impaired vocal quality on children's ability to process spoken language. **Logoped. Phoniatr. Vocol**. 2001; 26(1): 17-25.
- PACHANE, G.G. A importância da formação pedagógica para o professor universitário – A experiência da UNICAMP. Tese de Doutorado, Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2003.
- PENTEADO, R.Z. Linguagens nas interfaces educação e saúde: a expressividade do professor de educação física - estudo de revisão. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar**; ano I, v.2, nov. p 125-147, 2015.

RIBEIRO, R.C.; VEDOVATTO, D. **Estágio supervisionado em Educação Física: processos de iniciação à docência**. Curitiba: CRV, 2019.

RODRIGUES A.L.V.; MEDEIROS A.M.; TEIXEIRA L.C. Impactos da voz do professor na sala de aula: revisão da literatura. **Distúrbios da Comunicação**, v. 29, n.1, p. 2-9, 2017.

ROMANO CC; ALVES LA; SECCO IAO; RICZ LNA, ROBAZZI MLCC. A expressividade do docente universitário durante sua atuação na sala de aula: análise dos recursos verbais utilizados e suas implicações para a enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v.19, n.5, t.1-9, set.-out, 2011.

SARTI F.M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.02, p.133-152, ago, 2009.

SARTI, F.M. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.46, p.83-89, set/dez. 2013.

SARTI, F.M.; ARAÚJO, S.R.P.M. Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 175-184, maio-ago. 2016.

SOUSA L.F.L.; LEAL A. L.; SENA E.F.C. **A importância da comunicação não-verbal do professor universitário no exercício de sua atividade profissional**. **Revista CEFAC**, v. 12; n. 5; p. 784 – 787; 2010.

SOUZA NETO, S.; SARTI, F.M.; BENITES, L.C. Do ofício de aluno ao *habitus* profissional docente: desafios do estágio supervisionado. Anais: 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste – Anpedinha Sudeste; Rio de Janeiro, 10 a 13 de julho de 2011. Disponível em: [http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/trabalhos/PPGE\\_\\_015.182.018-06\\_trabalho.pdf](http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/trabalhos/PPGE__015.182.018-06_trabalho.pdf) Acesso em: 31/07/2018.

SOUZA NETO, S.; SARTI, F.M.; BENITES, L.C. Entre o ofício de aluno e o *habitus* de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n.1, 311-324, jan./mar. de 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/49700> Acesso em: 31/07/2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed., 2ª reimpressão. Petrópolis: Vozes, 2016.

ZAPATA J.C.M.; GÓMEZ A.M.C.; ROJAS L.M.D. Modelado de la relación de confianza profesor–estudiante em la docencia universitária. **Educ. Educ.** v.13, n. 1, p. 77–90; 2010.

## A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE NOVOS PROFESSORES DURANTE A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

**Ana Luiza Sobrinha Silva Souza**

Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Barreiras - BA

**Emília Karla de Araújo Amaral**

Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Barreiras - BA

**RESUMO:** O objetivo deste estudo foi investigar como a formação inicial e continuada do profissional que atua na educação infantil, suas concepções e práticas, podem influenciar no processo formativo do futuro professor em experiência de estágio. Com base nos estudos de Pimenta; Lima (2005/2006), França (2009/2013); Rocha; Anadon (2012); Brasil (2009); Marran (2011), dentre outros, adotamos um referencial que discute a formação do profissional da educação infantil, o estágio supervisionado e a figura do professor regente como possibilitador de aprendizagens significativas no decorrer do acompanhamento do estágio. Optamos por uma abordagem de cunho quanti/qualitativo, com utilização de um questionário como instrumento de coleta de dados. Os participantes foram 08 professores da educação infantil de Barreiras-BA, que receberam estagiários em suas salas de aula durante o 1º e 2º semestre letivo de 2016 e 10 acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus IX, que passaram pela experiência

do estágio na educação infantil. Os resultados da pesquisa apontaram que a influência das práticas/atuação do professor regente na formação do futuro professor foi considerada pela maior parte dos participantes da pesquisa como parcial. Porém, esse acompanhamento, mesmo que influencie parcialmente, necessita de definições mais claras, quanto às ações esperadas do regente nesse processo formativo, por isso deve existir um maior diálogo entre as unidades formadoras para a construção de tais atribuições.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação. Estágio. Professor regente.

**ABSTRACT:** The objective of this study was to investigate how the initial and continuous graduation of the professional that acts in the childhood education, its conceptions and practices, can influence the formative process of the future teacher in the traineeship experience. Based on Pimenta's studies; Lima (2005/2006), França (2009/2013); Rocha; Anadon (2012); Brazil (2009); Marran (2011), among others, we adopted a referencial that discusses the graduation of the childhood education professional, the supervised traineeship and the figure of the regent teacher as a facilitator of meaningful learning during the follow-up of the traineeship. We opted for a quantitative/qualitative approach, using a questionnaire as

an instrument of data collection. The participants were 08 teachers from the childhood education of Barreiras-BA, who received trainees in their classrooms during the first and second semester of 2016 and 10 academics from the Pedagogy course of the State University of Bahia - UNEB, Campus IX, whose experienced the traineeship in the childhood education. The results of the research pointed out that the influence of the practices/regent teacher's performance in the graduation of the future teacher was considered by most of the participants as partial. However, this monitoring, even if it influences partially, needs clearer definitions, regarding to the expected actions of the regent on this formative process, so there must exist a greater dialogue between the training units for the construction of such duties.

**KEYWORDS:** Graduation. Traineeship. Regent teacher.

## INTRODUÇÃO

A formação dos profissionais que atuam na educação infantil é uma questão relevante que necessita ser debatida constantemente, já que a atuação desses profissionais requer conhecimentos específicos quanto ao processo de desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos. A legislação referente a esse processo formativo é clara quando prevê que as características da formação devem ser ajustadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino, assim como a cada faixa etária.

Diante do fato de o professor da educação infantil ser também um coformador de futuros professores durante o período de estágio curricular acadêmico, é que se faz necessário conhecer a formação deste profissional e buscar compreender como o professor regente, com suas concepções e práticas decorrentes da sua formação inicial e continuada, pode influenciar o processo formativo do estagiário.

Essa indagação surgiu a partir do estágio em educação infantil, no qual foram vivenciadas algumas angústias decorrentes da falta de formação específica do professor regente. Essa pesquisa, portanto, buscou investigar a formação dos profissionais que atuam nesta etapa da educação básica na cidade de Barreiras-BA, e como essa formação é também importante para o percurso formativo de licenciandos em Pedagogia.

## O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS

A formação do professor é, reconhecidamente, um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados à educação, em qualquer que seja o grau ou modalidade. “No caso da educação da criança menor, vários estudos têm apontado que a capacitação específica do profissional é uma das

variáveis que maior impacto causa sobre a qualidade do atendimento”. (MEC/SEF/DPE/COEDI,1994, p. 11).

Somente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 (LDB 9394) é que as atividades do professor de educação infantil deixam de ser vistas como assistenciais e este passa a ser reconhecido como profissional. Dessa forma, o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos<sup>1</sup> adquiriu reconhecimento e ganhou uma nova dimensão no sistema educacional, qual seja atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania.

Essa nova dimensão da Educação Infantil passa a se articular com a valorização do papel do profissional que atua com a criança de 0 a 5 anos, com exigência de um patamar de habilitação derivado das responsabilidades sociais e educativas que se espera dele.

O artigo 29 da LDB 9394/96 diz que a educação infantil tem por finalidade “o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Isso requer qualificação do profissional que estará à frente dessa modalidade, para que este possa compreender toda essa dimensão.

Campos (1999, *apud* GALVÃO; BRASIL, 2009) defende que, para delinear um perfil condizente com essa etapa, o professor precisa conhecer a fundo as fases de desenvolvimento das crianças, características culturais, sociais, étnicas e de gênero. Deve ainda buscar conhecer a realidade da qual elas partem e como aprendem. O perfil desse profissional deve ter como base o cuidar e o educar, como dimensões indissociáveis para o trabalho na Educação Infantil, considerando outras motivações para este trabalho educativo, afinal:

gostar de criança é importante, mas não é suficiente para realizar um trabalho de qualidade. A educadora deve ter objetivos a alcançar, como, por exemplo, o desenvolvimento integral da criança, e o alcance dessa meta deveria ser a mola propulsora para a sua motivação. É preciso ressaltar a importância de se garantir um profissional consciente do seu papel e as finalidades da educação infantil, que reflita sobre as formas de garantir a qualidade desse nível de educação e, se necessário, modificar sua prática pedagógica. (OLIVEIRA, 2008, p. 62)

Diante das novas tarefas atribuídas à escola e da dinâmica por elas geradas, impõe-se uma revisão da formação docente em vigor, na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados, que incluem o desenvolvimento de disposição para atualização constante de modo a inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade.

---

1. A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que institui o ensino fundamental de 09 anos, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da LDB 9.394/1996, ao estabelecer matrícula obrigatória no ensino fundamental a partir dos 6 (seis) anos de idade. Sendo assim, a partir deste ano, a educação infantil passa a atender a crianças de 0 a 5 anos.

(PARECER CNE/CP 9/2001)

É pensando nessas novas demandas, que o processo formativo docente deve contemplar, desde o início, uma formação que articule os saberes necessários à docência condizentes com as necessidades atuais. Nesse sentido, o estágio supervisionado que é parte desse processo longo e contínuo, deve aproximar e preparar de certo modo, o futuro profissional da educação básica para esses novos desafios.

## **ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

O estágio, segundo Pimenta e Lima (2005/2006), constitui-se em um campo de conhecimento que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado é um dos momentos da formação de professores que possibilita uma maior aproximação do licenciando com as peculiaridades da escola, proporcionando a convivência com o “chão da escola”, com as rotinas que cercam o meio educacional. É o espaço/tempo de experiências significativas nas quais os futuros professores passam a construir sua prática pedagógica testando estratégias, revisitando contribuições teóricas, enfim, vivenciando as possibilidades da docência de maneira bastante singular. (ROCHA; ANADON, 2012)

No que diz respeito à legislação referente ao estágio supervisionado, a lei n. 11.788/2008 apresenta em seu artigo 1º que o estágio é:

Ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular [...], o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso e visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008).

Complementando essa definição, o parecer n. 28/2001 afirma que o estágio curricular supervisionado tem a pretensão de oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real, em situação de trabalho direto nas unidades escolares. Assim, o licenciando poderá acompanhar e compreender algumas atividades como planejamento de aulas e elaboração de projetos pedagógicos. O estagiário poderá exercer o papel de professor, integrando-se com os alunos e professores, realizando uma rica troca de experiências e podendo desenvolver as competências exigidas na sua futura prática profissional, especialmente a regência. (BRASIL, 2002)

O estágio, nesse contexto de troca, prepara para um trabalho coletivo. Conforme Pimenta (2005/2006, p. 21), “o ensino não é um assunto individual do

professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais”.

Nessa perspectiva, o estágio poderá colaborar para o saber-fazer, no próprio campo de trabalho, sendo que este saber não se reduz a técnicas ou metodologias de ensino, mas compreende o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades respaldadas em uma postura crítico-reflexiva. (MARRAN, 2011).

O projeto do curso de Pedagogia do *Campus IX* - UNEB (2014) sintetiza o Estágio Curricular Supervisionado como uma das etapas mais importantes de um curso de graduação, pois nele é possível experimentar uma série de situações e atividades que são próprias da área profissional em que o graduado irá atuar, possibilitando que este tenha um contato real, direto e imediato com as demandas, problemáticas e alternativas presentes no mundo do trabalho.

Compreendendo a natureza legal e o aporte teórico sobre o estágio supervisionado, explanado no decorrer desse tópico, é importante ressaltar que o mesmo deve ser acompanhado na escola por um profissional experiente e com formação adequada. Sendo assim, é necessário delinear qual é o papel desse profissional no contexto em que tais práticas se realizam e reconhecer a importância da participação deste profissional na formação de novos professores, durante a experiência de estágio.

## **SUPERVISOR REGENTE COMO COFORMADOR DO FUTURO PROFESSOR**

França (2009) evidencia a figura do professor regente como alguém que assume a responsabilidade de direcionar o futuro professor, inserindo-o em sua sala de aula na escola básica, de modo que essa experiência de estágio possa se configurar como “tempo de aprendizagem” em um contexto real de trabalho, entre alguém capacitado e um aluno estagiário.

Pimenta e Lima (2005\2006) consideram que o exercício de qualquer profissão é prático, pois se trata de aprender a fazer algo. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, pode se dar pela imitação e reelaboração de modelos de prática que se considera bom.

Apesar de esses modelos não serem suficientes para uma formação ampla e de qualidade, certamente influenciarão no percurso desse futuro professor. Quando se compreende o Estágio Supervisionado como um espaço/tempo de aprendizagem que ocorre através das relações estabelecidas entre um profissional e um aprendiz, logo, se alerta para o fato de que esse contato deflagra um campo de força entre o *habitués de quem faz*, e, ao mesmo tempo de quem aprende, o que determina a complexidade das relações de aprendizagem. (ARAÚJO, 2010).

O acompanhamento e a orientação do estagiário pelo professor regente são, conforme aponta França (2009), indispensáveis no processo de aprender a ensinar,

vivenciado pelos futuros professores. Dessa forma, esse acompanhamento necessita ser pensado como um compartilhamento do processo formativo e o professor regente necessita abrir mão de uma rotina estabelecida para criar novas práticas que insiram os futuros professores, ou seja, essas práticas devem ser construídas de forma conjunta.

Segundo a autora, é através da significação e ressignificação do saber que o professor constrói sua práxis, bem como o futuro professor que absorve o significado dessa práxis do professor em exercício, adotando como referência para a sua profissionalização. Assim, é preciso considerar o professor regente também como formador de outros professores.

## **METODOLOGIA**

Esta produção é resultado de um trabalho de conclusão do curso de Pedagogia. A metodologia utilizada foi quanti-qualitativa, do tipo estudo de campo. Creswell (2007) define esse método misto de abordagens como uma pesquisa exploratória, sequencial, que inicia com coleta e análise de dados quantitativos para, posteriormente, partir para a coleta e análise de dados qualitativos. Por fim, faz-se a interpretação global de todo o resultado.

O contexto investigado compreendeu duas instituições da rede pública municipal de educação infantil, ambas de médio porte, localizadas na cidade de Barreiras-Ba. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário, aplicado a 08 professores que receberam em suas salas de aula graduandos do curso de Pedagogia, em período de estágio no 1º e 2º semestre de 2016. Dos 08 participantes, 04 têm formação em Pedagogia e a demais formação em outras licenciaturas (Matemática e Biologia). Fizeram parte também da pesquisa 10 licenciandos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Bahia (*Campus IX*), que passaram pela experiência do estágio em educação infantil no 1º e no 2º semestre do ano letivo de 2016. Todos os participantes foram identificados por letras no decorrer do trabalho, prezando-se assim o sigilo das informações pessoais.

## **RESULTADOS**

Adentrando no contexto teórico e prático sobre o estágio, buscamos entender qual a compreensão de graduandos e professores regentes a respeito desta atividade formativa:

<b>Alternativa mais relevante</b>	<b>Alternativa menos relevante</b>
Uma oportunidade de conhecimento da realidade em que irá atuar	Cumprimento de uma exigência curricular e de carga horária do curso de pedagogia.

Quadro 1 - Como os graduandos compreendem o estágio supervisionado (alternativa mais e menos relevante)

Fonte: Dados coletados via questionário aos graduandos estagiários

<b>Quantidade de Respostas</b>	<b>Alternativas Consideradas Como Mais Relevantes</b>
3	Espaço de construção da identidade profissional
1	Momento propício para o estagiário relacionar teoria e prática
2	Oportunidade de conhecimento da realidade em que irá atuar

Quadro 2 – Como os profissionais da educação infantil compreendem o estágio supervisionado (alternativas mais relevantes)

Fonte: Dados coletados via questionário aos professores regentes

Pimenta (1997) nos ajuda a entender essa concepção de estágio quando ressalta o mesmo como imprescindível para o processo formativo dos futuros professores. O estágio é o espaço onde os futuros educadores terão uma proximidade com o ambiente que envolve o cotidiano de um professor e, a partir desta experiência, os acadêmicos começarão a se ver como futuros professores.

Nas questões assinaladas pelos professores regentes fica evidente que o estágio supervisionado é compreendido como um processo de formação necessário ao graduando das licenciaturas já que:

[...] constitui um componente integrante do currículo dos cursos de licenciatura, sendo concebido como tempo e espaço de aprendizagem e não apenas como uma atividade extracurricular realizada para o cumprimento de uma carga horária isolada e descontextualizada do curso. Ao mesmo tempo em que integra prática e teoria, o estágio colabora para que o futuro professor compreenda e reflita sobre as complexas relações que ocorrem no ambiente escolar, seu futuro *locus* profissional. (RAYMUNDO, 2013, p. 361)

Foi de suma importância entender também, nesta pesquisa, a postura do professor regente durante o estágio supervisionado, na ótica do estagiário.

<b>Nº de respostas por alternativas</b>	<b>ALTERNATIVAS</b>
7	O professor regente concedeu autonomia total para desenvolvimento das atividades propostas
4	O professor regente auxiliou nas dificuldades durante as atividades em sala
3	O professor regente auxiliou no planejamento e execução das atividades durante o período de estágio
1	O professor regente concedeu autonomia apenas para o Desenvolvimento de atividades voltadas para alguns eixos como: movimento, música, artes...

Quadro 3 - Postura do regente durante o estágio em que o graduando realizou o estágio

Apenas 03 graduandos em experiência de estágio sinalizaram que os professores auxiliaram, de fato, no planejamento e execução das atividades, que são os aspectos fundamentais nesse processo formativo. França (2013) relata que não basta o estagiário estar em sala observando o trabalho do regente, é preciso que esse professor também esteja disposto a introduzir esse aluno na atividade docente. Então, dar autonomia, auxiliar nas dificuldades, planejar e executar com o estagiário é direcionar, e introduzir esse aluno na atividade docente significa: [...] aceitar e querer ensinar algo que já domina e que faz e refaz continuamente. Significa, também, abrir portas, mostrar caminhos, dialogar, superar os erros, compartilhar os acertos. (FRANÇA, 2013, p. 80)

Em relação a dar autonomia total para o estagiário é preciso que o professor regente tenha claro o que isso significa no contexto da formação inicial do licenciando, pois dar autonomia não significa deixar o estagiário desenvolver a atividade docente sem auxílio e acompanhamento. Rios (2008, p.12) enfatiza que “a autonomia é sempre relativa, se dá na relação com os outros e, portanto, é inadequado confundi-la com independência ou ausência de responsabilidade”. Muitas vezes, essa atitude travestida de um discurso de liberdade, mascara a não corresponsabilização por parte de muitos regentes frente ao processo formativo dos futuros professores.

Nº de Participantes por alternativas	Alternativas
2	Concedem autonomia apenas para o desenvolvimento de atividades voltadas para alguns eixos como: movimento, música, artes...
5	Concedem autonomia total para desenvolvimento das atividades propostas
2	Concedem autonomia somente para atividades voltadas para o cuidado, ficando com a parte pedagógica durante o estágio
4	Concedem auxílio no planejamento e execução das atividades durante o período de estágio

Quadro 4 - Postura da professora regente frente aos estagiários

Fonte: Dados coletados via questionário aos graduandos estagiários

Vale destacar que 04 professoras assinalaram conceder autonomia apenas para o desenvolvimento de atividades voltadas para alguns eixos como: movimento, música, artes ou somente para atividades voltadas para o cuidado, ficando com a parte pedagógica durante o estágio. Logo, percebe-se uma contradição quando afirmam que o estágio é um espaço de construção de identidade profissional e conhecimento da realidade em que irá atuar. Essa limitação dificulta a aprendizagem do processo como um todo, sendo assim, compromete a finalidade do estágio.

Rios (2008, p. 7) traz que “a escola é o espaço de uma educação intencional,

sistematizada, para a qual se exige preparo, direção, criatividade, rigor”, então se o estagiário está ali para ter uma aproximação com a realidade em um contexto real de trabalho, esse preparo deve culminar tanto no cuidar quanto ensinar.

Sobre a influência da prática/atuação do professor regente sobre a formação do futuro professor obtivemos o seguinte resultado:

GRADUANDOS	RESPOSTAS
04	A Influência é plena.
05	A Influência é parcial.
01	Não há influencia

Quadro 5 - Concepção de como o professor regente, pode ou não influenciar na formação dos futuros professores durante o estágio

Fonte: Dados coletados via questionário aos graduandos estagiários

Percebi que o professor regente ele pode influenciar bastante. Se este é um bom profissional fica claro que o estagiário procurará realizar um bom trabalho e tendo o auxílio deste profissional ambos terão ótimos resultados. (GRADUANDO C)

Através da justificativa acima, fica evidente que para a participante, quando o professor regente é um bom profissional, o estagiário tem um bom resultado. Logo, o professor influência plenamente e de forma positiva na formação do estagiário.

No meu caso não tendo muita experiência no magistério influenciou muito (...) Claro que cada um tem seu jeito de ministrar aulas e eu tenho o meu que não foi influenciado diretamente por ela, e eu tive oportunidade e liberdade para usar na medida do possível. (GRADUANDA B)

Na fala acima, fica claro que a influência é maior quando não se tem experiência, porém, compreende a respondente que o exercício não deve ser uma cópia quando afirma que cada um tem seu jeito de ministrar aula. Pimenta (2010, p.103) afirma que o “estágio como reflexão da *práxis* possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na área docente. ”

A participante que assinalou que não influenciava, traz a própria experiência como base: “*No meu caso, não. Por ter experiência e já ter contato com crianças, principalmente na educação infantil*”. (GRADUANDA E)

Pimenta e Lima (2010) ressaltam que, mesmo para quem já atua no magistério, o estágio supervisionado serve como um espaço de reflexão, ressignificação de saberes docente bem como produção de conhecimentos.

Em relação às professoras regentes, nenhuma marcou que a influência era plena, 7 (sete) destas assinalaram que a influência era parcial. “*Acredito que sim, pois quando o estagiário não tem o apoio do professor regente, seu estágio pode deixar marcas negativas para sua futura docência*”. (PROFESSORA F)

Uma respondente assinalou que essa prática e atuação não influenciavam: “*Acredito que não influencia, tendo em vista que a formação docente está relacionada ao processo contínuo de reflexão sobre a sua prática não apenas sobre a crítica*

ou análise da prática de outros” ( PROFESSORA B)

Pimenta e Lima (2005/2006) esclarecem que o aprendizado de qualquer profissão é prático, que esse conhecimento se dá a partir de observação, reprodução de ações que se considera como boas, escolhendo, adequando, acrescentando e retirando, a depender do contexto no qual se encontra e, é nesse caso que as experiências e conhecimentos adquiridos facilitam as decisões.

Sobre essa prática/atuação do regente, França (2013, p. 80) demonstra que “é o professor que constrói a suas *práxis* e o futuro professor que aprende o significado dessa *práxis* do professor em exercício, para tomá-la como referência para a construção de sua prática, ainda que provisória.

França (2009) chama a atenção para o fato de que muitos professores não sabem o que fazer quando recebem os estagiários, logo desconhecem a sua importância nesse processo. Outra questão é a disponibilidade, o sentir-se parte desse movimento, de querer inserir o aluno estagiário na docência, considerando a falta de tempo desvalorização profissional entre outros fatores desmotivadores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a formação de professores é um dos fatores determinantes para a qualidade do ensino, independente da etapa, é imprescindível que seja assegurado o domínio adequado das competências que são inerentes à docência, tanto para o profissional em processo de formação continuada, quanto para aqueles em formação inicial.

Sobre o acompanhamento do professor regente no período de estágio, é possível afirmar que a postura deste deve permitir ao graduando desenvolver-se enquanto profissional, através da imersão em todas as atividades concernentes à docência, pois, como foi relatado, alguns professores regentes só permitem que o estagiário realize tarefas consideradas por ele como menos relevantes. Cabe a este direcionar o planejamento, auxiliar nas dificuldades e execução das atividades planejadas e como foi demonstrado na pesquisa, são poucos os que, de fato, desenvolvem tal tarefa, uma vez que, existem situações nas quais se dá autonomia total apenas para não se responsabilizar pelas atividades desenvolvidas pelo estagiário, o que não colabora para a aprendizagem, significação e ressignificação da prática.

Nessa direção é pertinente que exista um maior diálogo entre a universidade e a escola que recebe o estagiário, para que sejam estabelecidas definições do que se espera da escola e do professor regente que acompanha o estágio.

Embora a influência das práticas e atuação do regente perante a formação do futuro professor tenha sido considerada como parcial pela maioria dos participantes (professores regentes/ graduandos em experiência de estágio), as contribuições podem ser inúmeras quando se está ciente dessa atuação, uma vez que só esse profissional pode mediar esse processo de aprendizagem no contexto da escolar.

Pensando nessa proposta de acompanhamento do estagiário, França (2009) propõe a institucionalização da figura do regente, que passaria a receber um auxílio financeiro para acompanhar o estagiário, numa espécie de convênio que qualificasse esse professor regente.

Talvez essa proposta possa ser uma alternativa para um maior comprometimento nesse processo formativo, levando em consideração a gama de atividades que os docentes desempenham diariamente. Mas essa proposta, sozinha, não surtirá efeito se cada envolvido não estiver ciente de suas funções neste processo.

## REFERÊNCIAS

ANADON, Simone Barreto; ROCHA, Jeruza da Rosa da. O estágio curricular no processo formativo de futuras educadoras. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012, Caixias do Sul. **Anais eletrônicos**... Caixias do Sul, 2012. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao\\_de\\_Professores/Trabalho/05\\_35\\_33\\_1405-6924-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/05_35_33_1405-6924-1-PB.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2016.

ARAÚJO, Geiza Torres Gonçalves de. Estágio supervisionado: espaço e tempo de formação do pedagogo para a atuação profissional. 2010. 120 f. **Dissertação (mestrado em Educação)** - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. Disponível em: <[http://www.ufjf.br/ppge/files/2010/07/Dissertacao\\_GeizaAraujo\\_2010.pdf](http://www.ufjf.br/ppge/files/2010/07/Dissertacao_GeizaAraujo_2010.pdf)>. Acesso em: 08 out. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 20 de set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes [...] e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm)>. Acesso em: 22 out. 2010. Acesso em 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 21/2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP n. 28/2001**, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao parecer n. CNE/CP 21/2001. Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. SEF/DPE/COEDI. (1994) **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília. disponível em: <http://www.sema.edu.br/editor/fama/livros/educacao/forma%c3%87%c3%83o%20inicial%20e%20continuada%20de%20educadores%20por%20uma%20pol%20pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FRANÇA, Dimair, Souza. **A supervisão dos estágios de ensino pelos professores da educação básica**: limitações e desafios. Olhares, Guarulhos, v. 1, n1, p. 64-89, maio. 2013. Disponível em: <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/47/9>>> Acesso em: 13 de mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Formação do pedagogo: a orientação dos estágios de ensino pelo professor da escola básica. IX Congresso Nacional de Educação – EDICERE. **III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, 26 a 29 de outubro de 2009. Disponível em:

<[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3064\\_1382.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3064_1382.pdf) >Acesso em: 13 de abril 2017.

GALVÃO, Afonso Celso. BRASIL, Tanus Ive. Desafios do ensino na Educação Infantil: perspectiva de professores. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 61, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v61n1/v61n1a08.pdf> >Acesso em: 25 de mar. 2017.

MARRAN, Ana Lúcia . LIMA, Paulo Gomes . Estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro: algumas reflexões. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.2 agosto 2011. Disponível em : <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/6785/4910>>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

OLIVEIRA, Maria Izete de. Educação infantil: legislação e prática pedagógica. **Psicol. educ.**, São Paulo , n. 27, p. 53-70, dez. 2008 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752008000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 abr. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática como mediação na construção da identidade do professor** uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, Marli E. D. A.; OLIVEIRA, Maria Rita S. (Org). Alternativas do ensino de didática. Campinas: Papirus, 1997, p. 37-70.

\_\_\_\_\_. **Porque o estágio para quem já exerce o magistério**: uma proposta de formação contínua. In: Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2010. 5 ed.

\_\_\_\_\_. **Estágio e docência**. Revista Poiesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. disponível em: <[file:///c:/users/explorer%20informatica/downloads/10542-40790-1-pb%20\(1\).pdf](file:///c:/users/explorer%20informatica/downloads/10542-40790-1-pb%20(1).pdf) >acesso em: 13 de mar. 2017.

RAYMUNDO, Gislene M. Catolino. A prática de ensino e o estágio supervisionado na construção dos saberes necessários à docência. **Olhar de professor**, v. 16, n. 2. Ponta Grossa, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/index>> Acesso em : 20 mar. 2017.

RIOS, Terezinha Azeredo. A dimensão ética da sala de aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma P. A. (org) **Aula**: gênese, dimensões princípios e práticas. Campinas:Papirus, 2008, p. 73/93.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA. Departamento de Ciências Humana- *Campus IX*. **Resumo do projeto do curso de pedagogia-licenciatura**. Colegiado do Curso de Pedagogia. 2014. Barreiras. UNEB, 2014.

## A UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E À MODA DA POLÍTICA IDENTITÁRIA

**Emanuel Oliveira da Costa**

UFPE

Recife – PE

**Emelinne Bezerra Tavares**

UFPE

Recife – PE

**RESUMO:** Este pequeno trabalho, propõe em suas consecutivas linhas, e com uma só penada, abordar o paradigma pós-moderno como motor do discurso maior na universidade pública brasileira, revelando como a política de classes foi substituída pela política identitária; raça, sexualidade, mulher, ambientalismo, gênero, etc, tendo como base de apoio ideológico o programa estruturalista. Nesse sentido, discutiremos como o paradigma pós-moderno/moda nega qualquer projeto de emancipação e abordagem crítica à exploração de classes, propondo lutas variadas e fragmentadas, ou seja, tendo como fundamento a micropolítica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pós-modernidade; Universidade, Identidade, Classe social.

### THE BRAZILIAN PUBLIC UNIVERSITY AND THE FASHION OF THE IDENTITY POLITIC

**ABSTRACT:** This little work, proposes in its consecutive lines, and with one fell swoop,

approach the postmodern paradigm as the driving force of higher discourse at the Brazilian public university, revealing how the class politics was replaced by identity politics: race, sexuality, woman, environmentalism, gender, etc, based on ideological support the structuralist program. In this sense, we will discuss how the postmodern/fashion paradigm denies any project of emancipation and critical approach the exploitation of classes, proposing varied and fragmented struggles, that is, based on micropolitics.

**KEYWORDS:** Postmodernity; University; Identity; Social Class.

### INTRODUÇÃO

As políticas de identidade tem conquistado vasto terreno na universidade pública, esse fenômeno resulta da presença maciça das ideologias do programa pós-moderno, implantado nas últimas décadas do século XX, pelo grande capital. Esse paradigma é responsável por dirigir o discurso acadêmico maior, colocando suas pautas de base: gênero, raça, sexualidade, ambientalismo, mulher, etc, negando ou desconsiderando a velha política de classes de Marx, ou seja, o conceito de classe social. A análise científica tem sido substituída por um exagero de olhares sobre o

objeto. Nesse sentido, trabalha-se com a ideia de pós-verdade, onde cada sujeito vê no objeto o que quer ver, não existe verdade, o que existe são verdades, a depender do olhar de quem olha. Fica evidente a pobreza no qual o debate na maioria das vezes acontece, pois não se faz um mergulho nas entranhas da realidade, pairando-se apenas no olhar superficial. O debate pós-moderno limita-se apenas a aparência, fazendo com que a ambiência acadêmica torne-se metafórica e insuportável, porque niilista, porque hedonista. As metáforas nada mais são segundo Santos (2009) que flashes isolados, não se dando em sistemas, sendo assim impossibilitadas de fornecer teorização. Todo um discurso da negação e desconstrução, ainda herdado de Nietzsche, que escondia atrás das metáforas seu pensamento totalmente reacionário, descortinado com a análise de Losurdo, que assim coloca:

A trágica grandeza do filósofo, o fascínio e a extraordinária riqueza de um autor capaz de pensar a história inteira do ocidente e de colocar-se bem além da atualidade, sobre o terreno da “longa duração”, tudo isto emerge plenamente só se, renunciando a remover ou a transfigurar em um inocente jogo de metáforas as páginas mais inquietantes ou mais repugnantes, ousamos olhar de frente para aquilo que realmente é: o maior pensador entre os reacionários e o maior reacionário entre os pensadores (Losurdo, 2016, p. 83).

Os olhares pós-modernos, acabam camuflando a realidade, pois estão sempre a confundir essência com aparência, desconstruindo e negando tudo exageradamente. Suas construções metafóricas e sistemas simbólicos como representação da realidade, tiveram por base ideológica; o terreno do estruturalismo.

## **ESTRUTURALISMO: AMBIENTE FÉRTIL PARA OS PÓS-MODERNOS**

O paradigma pós-moderno, reflete ainda com mais vigor as produções teóricas iniciadas pelo estruturalismo. Trata-se de uma forte rejeição aos três principais eixos da filosofia clássica herdados pelo marxismo: Razão dialética, historicismo concreto e pensamento humanista do mundo. Autores estruturalistas e pós-estruturalistas como: Lévi-Strauss, Michael Foucault, Althusser, Barthes, Wittgenstein, Ernest Cassier etc, quando apresentavam a estrutura simbólica para explicar a realidade, deixavam aparecer a verdadeira política escamoteada pela práxis manipulatória. Nesse caminho desenvolveu-se um ataque a conceitos centrais da filosofia marxista, como: razão dialética, pensamento emancipacionista, classe social, historicismo concreto, a começar pelo desmanche do homem. Na antropologia a diluição do homem é atizada por Lévi- Strauss no *Pensamento Selvagem*:

Aceitamos, pois, o qualitativo de esteta, por acreditar que o objetivo último das ciências humanas não é construir o homem mas dissolvê-lo. (Lévi-Strauss, 2017, p. 275).

Depois disso, os estruturalistas defendem que toda parte de um sistema simbólico não tem significação quando separado da estrutura que a regula. Fica claro com essa ideia, a manipulação do conteúdo pela forma. É quando o olhar,

a observação, faz com que a aparência se confunda com a essência. Chegando-se até mesmo a duvidar da diferença entre ambas. Todo um modo de pensar que foi se desenvolvendo na Antropologia estrutural de Lévi-Strauss, que considera a realidade social um sistema de símbolos e para torna-la inteligível é preciso um método próprio, encontrado na linguagem moderna. A estrutura é a semiologia geral. Esse pensamento entende que os fatos conscientes nada mais são que fenômenos de superfície e a essência ou estrutura feita por fatos inconscientes. Como o geral compreende a estrutura, os fatos tendem a caminhar do especial para o geral, ou seja, do consciente para o inconsciente.

É ainda na sua estrutura inconsciente que Lévi-Strauss vai eliminar toda contradição interna da realidade social. Toda uma abordagem á moda do pensar positivista, que procura abandonar o exame da origem dos fenômenos em favor da explicação de suas leis imutáveis de manifestação. Assim em “Le cru et Le cuit” coloca Lévi-Strauss (1967, p. 14, *apud* COLTINHO, 2012, P. 54), “ Quando uma contradição aparece, isso é prova de que a análise não foi levada suficientemente longe e que certas características distintivas passaram despercebidas”.

Louis Althusser também em suas análises estruturalistas sobre o marxismo, destacou o poder da estrutura sobre seus efeitos, defendendo que o real em sua totalidade concreta teria sido superada por uma estrutura abstrata ou invisível, sendo essa mesma estrutura, um produto da consciência e não um fato externo a ela. A respeito, comenta Coutinho (2012): as categorias de Althusser vão revelando sua natureza estruturalista, quando define o modo de produção do pensamento. Althusser deixa claro que- como Lévi-Strauss ou Foucault- parte de uma fetichização do intelecto manipulador.

O que o programa estruturalista tenta fazer em seus postulados é matar o homem. É eliminar a humanidade do homem, acabar com sua racionalidade, seu modo de pensar crítico. Eliminando toda filosofia emancipatória e razão dialética. Essa é a política do estruturalismo, sua verdadeira práxis de manipulação. O programa estruturalista vai ser o carro chefe de pensadores que virão depois, influenciados e simpáticos às teorias e propostas de desmanche do homem. Um exemplo é o escritor Michael Foucault, que em “As Palavras e as coisas” escreveu:

O homem é uma invenção cuja recente data a arqueologia do nosso pensamento mostra facilmente. E talvez o fim próximo [...] se estas disposições viessem a desaparecer [...] se desvanecessem, com o solo do pensamento clássico- então se pode apostar que o homem se desvaneceria, como, na orla do mar, um rosto de areia. (Foucault, 2002, p. 536).

Assim Foucault vai buscar em sua Arqueologia do saber elementos manipulatórios que não só eliminem o homem, mas a própria história. Em sua episteme, Foucault deixa claro que seu principal objetivo é libertar o homem do humanismo negando a história como processo concreto de construção do homem a partir de suas relações de trabalho e modo de produção. Assim afirma Foucault:

O ser humano não tem mais história; ou antes, porque fala, trabalha e vive, acha-se ele em seu ser próprio, todo embricado em histórias que não lhe são nem subordinados nem homogêneos [...] o homem que aparece no começo do século XIX é desistoricizado. (Foucault, 2002, p. 510).

Perceba-se que nessa concepção idealista da história, que apenas considera categorias isoladas, em cada período da própria história, o que Foucault busca fazer é explicar a práxis pela ideia e não as formulações ideológicas pela práxis concreta, pisando no solo da própria história como fez Marx:

Todas as formas e todos os produtos da consciência não podem ser resolvidos por forças da crítica espiritual [intelectual], pela redução à “consciência de si” ou pela transformação em “fantasmas”, “obsessões”, “visões”, etc. – mas só podem ser dissolvidos pela derrubada prática das relações reais das quais brotam essas tapeações idealistas; não é a crítica, mas a revolução, a força motriz da história, assim como da religião, da filosofia e de qualquer outro tipo de teoria. Tal concepção mostra que a história não acaba se resolvendo na “consciência de si”, como “espírito do espírito” mas que, em cada uma de suas fases, encontra-se um resultado material, uma reunião de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos, que cada geração transmite à geração seguinte; uma massa de forças produtivas, de capitais e de condições que, embora sendo em parte modificada pela nova geração, prescreve a esta suas próprias condições de existência e lhe imprime um determinado desenvolvimento, um caráter particular. (Karl Marx, 2005, p. 65).

Nessa mesma atmosfera idealista do pensar, também pousaram pensadores como Derrida com a ideia de desconstrução, Gilles Deleuze, Félix Guattari, etc. Assegurando eles que, a realidade nada mais é do que um jogo irracional, onde, apenas as regras podem ser entendidas, e não a origem e a finalidade, ou seja, a negação completa do historicismo concreto e da teleologia. Teleologia essa, própria do homem, pois só o homem é portador de finalidade.

Nesse sentido o homem aparece apenas como uma peça do jogo/realidade, sem princípio nem fim, ideia muito semelhante à de Martin Heidegger em suas discussões filosóficas sobre a técnica e a ontologia. Heidegger vai afirmar que o homem é um ser para a morte, fazendo uma separação entre o homem e o meio como bem destacou Coutinho:

Heidegger, finalmente partindo da fenomenologia, criaria a ontologia [...] segundo ele, o indivíduo e o mundo não formam uma síntese orgânica, mas são entidades antagônicas; o homem está lançado numa cotidianidade que deve superar se não quer viver no reino da inautenticidade, que é para ele o mundo da comunidade social. [...] É precisamente por limitar o mundo econômico-social a essa imediatividade cotidiana que Heidegger considera-o inautêntico, ontologicamente “alienado”. (Heidegger, 2010, p. 49).

Em seus fundamentos, subjetividade e sentido despreza qualquer mediação do histórico, que nesse caso ele confunde com dominação técnica. Assim Heidegger procura esconder a incidência das ações sobre as técnicas, aja vista que a técnica é apenas matéria, já as ações sobre elas é acima de tudo política. Assim no filosofar de Heidegger, que filosofava sobre tudo, encontramos:

A essência da técnica repousa na armação. Seu imperar pertence ao destino.

Porque o destino leva toda vez o homem a um caminho de desabrigar, este permanece a caminho sempre à margem da possibilidade de apenas perseguir e perpetuar o que o desabriga no que é requerido e a partir dali tomar todas as medidas. (Heidegger, 2007, p. 389).

Toda essa abordagem de cunho estruturalista e idealista filosófica serviu como sustentáculo teórico para as ideologias pós-modernas, que vão se desenvolver em um novo contexto. Contexto esse que começa com o sangramento do regime de acumulação fordista, revelando-se numa crise do capital totalmente estrutural. Em reação a crise, teve começo uma nova ofensiva do próprio capital, na tentativa de recuperar o estágio da acumulação de antes. Todo esse movimento de ofensiva vai se cristalizar em um novo padrão acumulativo, contrário ao modelo fordista. Entrará em cena o modelo flexível, que se consolidará na reestruturação de produção, piorando ainda mais à precarização das condições do trabalho, atacando as leis trabalhistas e enfraquecendo o poder sindical, tudo isso em benefício do novo processo de flexibilização e desregulamentação da produção, transformações essas que deram suporte material ao projeto neoliberal. Nesse contexto de crise do capital é que o capitalismo levantará sua ofensiva ideológica e cultural através de uma nova abordagem: a visão pós-moderna do mundo.

Fica claro que o paradigma pós-moderno é um contraponto ideológico a crise da modernidade, expressando-se em várias áreas do saber, como nas artes; no âmbito da cultura em geral incluindo a filosofia e a ciência, revelando desse modo uma nova conjuntura sócio-histórica. Esse pensamento rejeita toda tentativa totalizante de conhecimento ou abordagem, bem como todo programa societário que se contradite ao capital. Alimentando discussões não mais alicerçadas nas metanarrativas, mas em temas que priorizem as diferenças, a fragmentação, essa sendo tanto do homem como do mundo. Assim esclarece Duriguetto:

No âmbito da teoria social, o termo pós-moderno diz respeito às teses que sustentam a crise dos programas nas ciências sociais e a necessidade de uma nova produção de conhecimento, agora não mais centrada nas metanarrativas, mas na atenção às diferenças, ao efêmero, ao fragmentado [...] primeiramente o alvo da crítica pós-moderna é a Razão moderna. A ideia de que a realidade é um complexo e contraditório, mas passível de ser apreendido racionalmente, problematizada e transformada é duramente criticada. (Duriguetto, 2009, p. 3).

Perceba-se que essa cosmovisão, defende ser impossível a apreensão da realidade aproximando-se muito do agnosticismo de Hume e Kant, como doutrina idealista e reacionária criada no século XVII, pregando que o mundo é incognoscível. Nesse viés, trabalha-se partes, fragmentos da totalidade, defendendo-se com isso que só as formas isoladas podem ser explicadas. Nesse caminho há uma tendência muito forte, a semiologização da realidade, pois como não se trabalha mais com o conceito de verdade, mas sim de “verdades” e essas verdades ficam a critério dos valores e sabores de cada um, todo engajamento de projeto universal, ou política de emancipação é tornada ultrapassada. Aqui o conceito de classe social, bem como o pensamento humanista, vai cedendo lugar a lutas menores e relações de

micropoder. Campo farto para o desenvolvimento de teorias como a “microfísica do poder” de Foucault, que discute as relações de poder em escala mínima, sem abordar os conflitos internacionais das guerras imperialistas. Ainda para Duriguetto:

É nesta postura de ação política que está presente as análises pós- modernas. No lugar dos sujeitos, organizações e lutas políticas universais, como classes, partido e luta de classes, a crítica política pós-moderna defende a protagonização dos grupos particulares como de mulheres, homossexuais, minorias étnicas, que lutariam contra as diversas formas de poder e opressão presentes na vida cotidiana e dispersas por toda a sociedade civil. (Duriguetto, 2009, p. 4).

Para os pós-modernos, a grande crítica em busca da inovação e a substituição da política de classe pelas políticas de identidade, é resultado do fracasso da “social democracia e das experiências do socialismo real”. A partir desses eventos, novas posturas intelectuais e práticas culturais foram se desenvolvendo no campo político, sobretudo a partir de 1970 com o chamado pós-marxismo. Nesse sentido a análise materialista histórica da sociedade foi abandonada, junto com o proletariado como aparelho de luta. O que entra em voga nesse novo projeto, são as identificações alicerçadas nas variedades culturais, ou seja, as formas de políticas são fundamentadas em diferenças de identidade, na pluralidade dos diferentes sujeitos. Com isso, os conceitos de revolução e emancipação foram substituídos pela transgressão, por teorias da micropolítica, que desencadeiam lutas menores sem unidade de engajamento, sem centro e sem coordenação.

## **PALAVRAS FINAIS**

Em linhas gerais, conclui-se que a universidade pública brasileira tem sido palco das políticas pós-modernas ou de “identidade” nas últimas décadas. Todo um conjunto de ideologias produzidas pela nova política de acumulação flexível ou modelo neoliberal. Esse paradigma é responsável por comandar o discurso maior nas universidades, levantando suas bandeiras fragmentadas de lutas. Colocando suas pautas de base, ou melhor, sem base, já que essas lutas variam ao olhar e aos sabores de cada um, conforme seus interesses. Desse modo, a velha política de classes de Marx e Engels, e toda filosofia de emancipação, foi substituída pelas lutas menores (micropolíticas); gênero, sexualidade, mulher (feminismo burguês), ambientalismo, raça, etc, que a todo tempo, defende a diluição do homem e do mundo em sua totalidade concreta. Ao mesmo tempo em que recusam qualquer abordagem política que tenha em seu bojo; a socialização da economia e que faça crítica ao capitalismo como um sistema totalizante, denunciando a exploração de classes, abordagem essa fundamental para solução das reivindicações das pautas pós-modernas.

## REFERÊNCIAS

COLTINHO, Carlos Nelson. **O Estruturalismo e a Miséria da Razão**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. O olhar pós-moderno dos novos movimentos sociais. IN: SEMINARIO LATINOAMERICANO DE ESCUELAS DE TRABAJO SOCIAL, 19,. El Trabajo Social en la coyuntura latinoamericana: desafíos para su formación, articulación y acción profesional. **Anais...** Ecuador: Universidad Católica Santiago de Guayaquil. Guayaquil, 2009. Disponível em: <<http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-019-305.pdf>>. Acesso em 9 abr. 2018.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. 8. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **A Questão da Técnica**. São Paulo, v. 5, n.3, p. 375-398. 2007.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O Pensamento Selvagem**. 7. Ed. Campinas: Papiрус, 2007.

LOSURDO, Domenico. **Nietzsche e a Crítica da Modernidade**. São Paulo: Ideias e Letras, 2016.

MARX, Karl, **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e tempo**. Razão e Emoção. 4. Ed. São Paulo: Edusp, 2009.

## APROXIMAÇÕES ENTRE AS CIÊNCIAS NATURAIS E AS CIÊNCIAS HUMANAS BASEADAS NA BNCC: O LUGAR DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA ESCOLA

### **Roberta Dall Agnese da Costa**

Docente Colaboradora do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade de Caxias do Sul

### **Ana Cláudia Reis de Oliveira**

Acadêmica do Curso de Pedagogia do Instituto de Desenvolvimento Educacional de Caxias do Sul

**RESUMO:** Vivemos em uma sociedade altamente influenciada pelo conhecimento científico. Em função disso, os documentos legais que normatizam a Educação nacional tem, cada vez mais, indicado a importância do desenvolvimento dos conceitos atrelados a ele nos diferentes componentes curriculares. Para trazer estas discussões para o contexto acadêmico, o presente artigo propõe, a partir de uma revisão bibliográfica, a elaboração de constructos com base nas definições dos conceitos atrelados ao conhecimento científico, sendo eles: procedimentos científicos, criticidade, saberes contextualizados - encontrados nos textos referentes as Ciências da Natureza e as Ciências Humanas na BNCC por aproximação lexical. Com estes esforços de aproximar as áreas das Ciências, se espera contribuir com a formação complementar dos professores sobre a BNCC, sobre o desenvolvimento do pensamento científico enquanto competência escolar e, por fim, as

aproximações entre as Ciências, Naturais e Humanas para a formação cidadã.

**PALAVRAS-CHAVE:** conhecimento científico; Ciências Naturais; Ciências Humanas; BNCC.

### APPROACHES BETWEEN NATURAL SCIENCES AND HUMAN SCIENCES BASED ON BNCC: THE PLACE OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE IN SCHOOL

**ABSTRACT:** We live in a society highly influenced by scientific knowledge. As a result, the legal documents that regulate National Education have increasingly indicated the importance of the development of concepts linked to scientific knowledge in the different curricular components. In order to bring these discussions to the academic context, this article proposes, from a bibliographical review, the elaboration of constructs based on the definitions of concepts linked to scientific knowledge, being: scientific procedures, criticality, contextualized knowledge - found in texts referring to the Natural Sciences and the Human Sciences in the BNCC by lexical approach. With these efforts to approach the areas of science, it is hoped to contribute to the complementary training of teachers on the BNCC, on the development of scientific thinking as a school competence and, finally, the approximations between Sciences,

Natural and Human for citizen training.

**KEYWORDS:** scientific knowledge; Natural Sciences; Human Sciences; BNCC.

## 1 | INTRODUÇÃO

O conhecimento científico ocupa um lugar cada vez mais importante em nossa sociedade. Este conhecimento está presente em praticamente tudo que conhecemos, desde as roupas que vestimos até as comidas que são a base da nossa alimentação. Por isso, a compreensão de como este tipo de conhecimento é produzido, como chega até nós e as críticas a ele, é relevante para todas as pessoas. Uma das principais correlações sobre o conceito de conhecimento científico é o de verdade provisória. A partir, então, a noção de fidedignidade, pode-se definir, com o auxílio de outros conceitos complementares, a sua consolidação.

Em função desta relevância, a ênfase no desenvolvimento do senso crítico é prevista nos marcos legais que regem a Educação nacional desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Eles tornavam clara a intenção de promover uma formação voltada ao desenvolvimento do senso crítico como expressão da cidadania (BRASIL, 1998; SILVA, 2003).

Atualmente, com a adoção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), novamente se observa um destaque para a expressão da cidadania, contextualizada na sociedade em que vivemos, altamente influenciada pelo pensamento científico. Não é à toa que a BNCC traz o pensamento científico como competência geral que orienta os currículos de todas as escolas (BRASIL, 2017; CERICATO; CERICATO, 2018).

Na escola, o pensamento científico deve perpassar todos os componentes curriculares, conforme definido na BNCC, porém é notório, analisando as produções acadêmicas, que aqueles voltados às Ciências, sejam elas Naturais ou Humanas, normalmente acabam ficando com as maiores responsabilidades acadêmicas sobre seu desenvolvimento. Assim, importa compreender profundamente o papel do conhecimento científico enquanto competência geral, as definições teóricas de cada área (como os objetivos, os objetos de conhecimento e os conceitos fundamentais) e, por fim, analisar as aproximações entre as áreas no que tange ao conhecimento científico.

Para trazer estas discussões para o contexto acadêmico, o presente artigo propõe, em um primeiro momento, a partir de uma revisão bibliográfica: definir a competência voltada ao desenvolvimento do pensamento científico na BNCC e apresentar as áreas das Ciências Naturais e das Ciências Humanas da BNCC, discutindo-as com autores específicos. Para organizar estas revisões em um todo carregado de significado, propõem-se, em um segundo momento, a elaboração de constructos com base nas definições dos conceitos atrelados ao conhecimento científico, sendo eles: procedimentos científicos, criticidade, saberes contextualizados

- encontrados nos textos referentes as Ciências da Natureza e as Ciências Humanas na BNCC por aproximação lexical.

Para tanto, cabe destacar, antes das análises propriamente ditas, os conceitos que fundamentam a pesquisa, nomeadamente competências, pensamento científico e constructos. Isto porque, é por meio destes conceitos que toda a pesquisa se desenrola. Assim, enfatizam-se as definições que foram consideradas, inclusive, para as compreensões posteriores.

De acordo com a BNCC, a competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017). Esta proposta de um ensino por competências pode ser considerada como uma iniciativa de internacionalização da política educacional brasileira (THIESEN, 2019). Alinhando-se aos documentos que avaliam a Educação em nível internacional, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), por exemplo, o sistema de ensino brasileiro passa a se organizar em função das competências a serem desenvolvidas nos estudantes, e não mais em relação aos conhecimentos.

Desta forma, as habilidades do pensamento científico aparecem diluídas, na competência número sete, que elabora sobre argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2017). Percebe-se, portanto, o pensamento científico para além do domínio da linguagem científica, perpassando a construção de relações dentro e entre os diferentes objetos de conhecimento das Ciências.

Assim, conforme define a própria BNCC em sua competência geral de número dois, o estudante deve ser capaz de exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das Ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2017). Esta proposta de integrar os conhecimentos de diferentes áreas, prevista na BNCC, justifica a importância da mobilização para adquirir novas habilidades e desenvolver o processo cognitivo, assim como de elaborar constructos que, justamente, possam aproximar as áreas de conhecimento das Ciências com base nas definições dos conceitos atrelados ao conhecimento científico.

Entende-se por constructo um conceito adotado intencionalmente, observável e referível em esquemas teóricos (FREITAS, 1994). Ademais, utilizando a própria linguagem científica, constructos constituem elaborações ideativas (intencionais) criadas ou adotadas com determinadas finalidades científicas, de modo consciente e

sistemático que representam o passo inicial em direção a formulação de uma teoria (MARCONI; LAKATOS, 2004).

Com estes esforços de aproximar as áreas das Ciências, se espera contribuir com a formação complementar dos professores, seja ela inicial ou continuada sobre: i) a BNCC, enquanto marco regulatório da Educação nacional; ii) o desenvolvimento do pensamento científico enquanto competência escolar e, por fim, iii) as aproximações entre as Ciências, Naturais e Humanas para a formação cidadã.

## **2 | METODOLOGIA**

Em relação aos procedimentos metodológicos, definem-se a abordagem, os objetivos (em relação ao objeto de conhecimento) e os procedimentos. Enquanto modalidade, esta pesquisa se enquadra na qualitativa, buscando explicar o porquê das coisas, produzindo informações aprofundadas e ilustrativas, capazes de produzir novos conhecimentos (DESLAURIES; KÉRISIT, 2008). Cabe ainda destacar que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (BOGDAN; SARI, 2010).

No caso desta, entende-se por ambiente natural os documentos que regem a base da Educação nacional, e o olhar das pesquisadoras sobre as aproximações dos textos presentes nela, acrescidos de diálogos com outros pesquisadores da área, como instrumento de análise. Assim, apoiando-se em Lüdke e André (2013), assume-se que, as pesquisas qualitativas têm se tornado, cada vez mais, o interesse de pesquisadores da área da Educação. Isto por que na área da Educação, não importa apenas a representatividade numérica, mas também o aprofundamento da compreensão de um grupo/ ou da pesquisa/ do contexto (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Quanto aos objetivos em relação ao objeto de conhecimento, trata-se de uma pesquisa exploratória (GIL, 2008), classificada como bibliográfica. A pesquisa bibliográfica, enquanto procedimento que possibilita as aproximações entre o entendimento e a realidade que se deseja investigar, é realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas em diferentes meios (GOLDENBERG, 1997; GIL, 2008).

## **3 | A BASE NACIONAL E SUAS RELAÇÕES COM AS CIÊNCIAS**

A partir do final da década de 1990, intensificaram-se os movimentos dos órgãos diretores da Educação básica em construir uma geral para a elaboração dos currículos das escolas (GONTIJO, 2015). Atualmente, como documento norteador dos processos educativos em nível nacional tem-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim, a BNCC, enquanto documento legal, já estava prevista no Plano Nacional de Educação, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e na Constituição Federal (GONTIJO, 2015). A Base BNCC é, portanto, um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017).

Em relação à estrutura da BNCC, fundamenta-se a constituição de áreas do conhecimento, nomeadamente: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso (BRASIL, 2017). Assim, as Ciências da Natureza e as Ciências Humanas, por sua vez, ainda se organizam em componentes curriculares diferentes, com habilidades e objetivos específicos.

Esta pesquisa optou por realizar um recorte e escolher apenas as áreas da Ciências em função do contexto de sociedade em que vivemos, que aprecia fortemente o conhecimento científico – somos usuários e consumidores da Ciência e suas tecnologias. Assim, o ensino de Ciências deve proporcionar a todos os cidadãos conhecimentos e oportunidades de desenvolvimento de capacidades necessárias para se orientarem em uma sociedade complexa, compreendendo o que se passa a sua volta (CHASSOT, 2003).

Autores como Souza et al. (2007) discutem a necessidade de as pessoas perceberem a Ciência como parte da sua cultura, e, portanto, como resultado das relações do homem com o meio, sendo então determinada social e historicamente. Nessa perspectiva, o ensino de Ciências desde os primeiros anos da Educação Básica é considerado um direito de toda criança, pois possibilita a apropriação de saberes para o exercício de sua cidadania e com condições de pensar o seu cotidiano à luz desses conhecimentos. (VIECHENESKI; CARLETTTO, 2013). Além disso, o ensino de Ciências é fundamental para despertar nos estudantes o interesse pelas carreiras científicas e assim ampliar a possibilidade de o país contar com profissionais capazes de produzir conhecimentos científicos e tecnológicos, que poderão contribuir para o desenvolvimento econômico e social da nação (UNESCO BRASIL, 2005).

O conhecimento científico, enquanto produto típico das Ciências, exerce profunda influência sobre o ensino. Observa-se, por exemplo, que a partir da Segunda Guerra Mundial, a Ciência e a tecnologia transformaram-se num enorme empreendimento socioeconômico, trazendo uma maior preocupação com o estudo das Ciências nos diversos níveis de ensino. Atualmente, o movimento educação científico-tecnológica para todos e a ideia de alfabetização científica pressupõem a formação de cidadãos capazes de fazer opções de modo consciente, bem como a existência de amplas relações entre a ciência, a tecnologia, a sociedade e o meio (NASCIMENTO et al., 2010).

Segundo Hurd (1998) alfabetização científica envolve a produção e utilização da Ciência na vida do homem, provocando mudanças revolucionárias na Ciência com

dimensões na democracia, no progresso social e nas necessidades de adaptação do ser humano. A BNCC, por sua vez, traz uma abordagem diferenciada para o conceito, revelando-o como letramento científico. O letramento científico envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências (BRASIL, 2017).

Retomando a BNCC e suas dez competências gerais, faz-se um recorte e destaca-se o pensamento científico para a qualidade das construções em sociedade. Desta forma, recorrendo a Abrantes e Martins (2007), destacam que o desenvolvimento pensamento científico é dependente da qualidade do desenvolvimento do pensamento, isto é, do desenvolvimento do pensamento como reflexo da realidade sob a forma de abstrações ou de conceitos. Assim, o professor tem papel fundamental, pois é ele quem produz os estímulos e mediações que os estudantes vão receber, e que vão influenciar no desenvolvimento do pensamento científico, ou seja, é preciso atribuir significado à experiência formativa (CERICATO; CERICATO, 2018).

### **3.1 BNCC e as áreas das ciências da natureza e das ciências humanas**

No que se refere às Ciências da Natureza, segundo a BNCC, a área deve garantir o desenvolvimento de oito competências específicas, entre elas: avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho e agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais (BRASIL, 2017). Estas competências merecem destaque pois claramente aproximam o ensino às necessidades da sociedade, fazendo, portanto, com que a Ciência seja reconhecida como algo aplicável, um conhecimento efetivamente útil.

A área das Ciências Humanas, por sua vez, contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, o saber contextualizado, além das noções de tempo e espaço, que são considerados como conceitos fundamentais da área (BRASIL, 2017). As noções de espaço e tempo corroboram com a construção do raciocínio espaço-temporal, que se baseia na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica (BRASIL, 2017). A ênfase neste tipo de raciocínio possivelmente se justifica pela importância dele para a compreensão do mundo atual e pelo lugar secundário que ele tem ocupado nas práticas escolares, que privilegiam uma lógica de planejamento pautado no conteudismo e na repetição (GIROTTI, 2015).

Para que o ensino de Ciências faça sentido, seja no contexto das Naturais ou Humanas, alguns procedimentos metodológicos devem ser respeitados, no sentido

de preservar os métodos próprios da Ciência. Entre eles destacam-se a observação, experimentação, solução de problemas, unidades de trabalho, discussões, leituras e método científico propriamente dito.

Para Ferracioli (1999) o pensamento é adaptado, por isso deve ser considerada a troca de informações do senso comum que enriquece e aproxima o conteúdo visto na realidade do estudante, valorizando seu conhecimento e oferecendo-lhe a oportunidade de assimilar e criar novas teorias sobre o tema. O estudante carrega consigo conhecimentos, objetivos e motivações que interferem na sua aprendizagem e o diálogo possibilita que estes aspectos sejam percebidos, interfiram na prática do professor e na abordagem dos conteúdos a serem estudados.

Assim, contextualizando especificamente o Ensino de Ciências, dispõem-se de algumas estratégias didáticas que contribuem para otimizar os processos de ensino e aprendizagem: problematização (AZEVEDO, 2004), indagação colaborativa (VICKERY, 2016), experimentação (PACHECO, 2006), ensino com pesquisa (MUNFORD; LIMA, 2007), estudos do meio e pesquisas de campo, debates e ludicidade (SOARES e tal. 2014). Outras ainda podem ser encontradas em Borges e Lima (BORGES; LIMA, 2007).

Cabe destacar que, especificamente na área das Ciências Humanas, os procedimentos de investigação devem contribuir para que os alunos desenvolvam a capacidade de observação de diferentes indivíduos, situações e objetos, trazendo à tona dinâmicas sociais em razão de sua própria natureza (BRASIL, 2017).

Para além da BNCC, pode-se considerar o exposto por Bassoli (2014), e classificar como ensino por investigação as diferentes denominações que ele recebe na literatura, como questionamentos e resolução de problemas (problematização). De qualquer modo, ao professor, cabe o planejamento de atividades que se diferenciem fundamentalmente por envolver, obrigatoriamente, a discussão de ideias, elaboração de hipóteses explicativas e experimentos para testá-las (CAMPOS; NIGRO, 1999).

De um modo geral, o que se espera, tanto no ensino de Ciências da Natureza quanto no ensino de Ciências Humanas é que nas atividades propostas, os alunos sejam objetivamente levados a estabelecer relação de causa e efeito; comparação entre fatos e situações; e interpretação de dados, resultados, gráficos a partir das informações exploradas.

### **3.2 Constructos atrelados ao conhecimento científico**

Os constructos foram elaborados com base nas definições dos conceitos atrelados ao conhecimento científico, sendo eles: procedimentos científicos, criticidade, saberes contextualizados - encontrados nos textos referentes as Ciências da Natureza e as Ciências Humanas na BNCC por aproximação lexical. A aproximação lexical foi possível pois, ao analisar os textos referentes as áreas do conhecimento na BNCC, encontram-se semelhanças importantes que convergem para a construção de um corpus de informações sobre o conhecimento científico.

Além disso, cabe destacar que, segundo Penteado (2001) ambas Ciências se alimentam da construção do conhecimento científico da realidade, distinguindo-se por ser realizado por meio de um trabalho organizado. Ocorre apenas uma divisão do trabalho científico em diferentes especialidades, no sentido de viabilizar a ação humana de produção do conhecimento científico (PENTEADO, 2001).

A própria BNCC aproxima as duas Ciências quando as define, incorporando conhecimentos de ambas nos seus fundamentos. Por exemplo, em relação as Ciências Naturais, envolvendo a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das Ciências. Da mesma forma, em relação as Ciências Humanas, envolvendo a compreensão de processos e fenômenos sociais, políticos e culturais (BRASIL, 2017).

Todo conhecimento científico, por essência, é produzido por um método rigoroso de investigação cujo objetivo é fornecer explicações sobre fenômenos. No âmbito do ensino de Ciências Naturais fala-se muito em procedimentos científicos, que segundo Moreira e Ostermann (1993) visam superar a visão de Ciência que considera o processo de produção do conhecimento científico como uma rígida sequência de passos que começa com a observação e culmina em uma conclusão/ descoberta. Da mesma forma, no ensino de Ciências Humanas na BNCC são citados procedimentos de investigação em que devem contribuir para que os alunos desenvolvam a capacidade de observação de diferentes indivíduos, situações e objetos (BRASIL, 2017).

Dessa forma, o processo investigativo deve ser entendido como elemento central na formação dos estudantes, em um sentido mais amplo, e cujo desenvolvimento deve ser atrelado a situações didáticas planejadas ao longo de toda a educação básica, de modo a possibilitar aos alunos revisitar de forma reflexiva seus conhecimentos e sua compreensão acerca do mundo em que vivem.

Assim, ao aproximar os procedimentos científicos da realidade dos estudantes, as Ciências buscam aprimorar e desenvolver a sua criticidade. No texto das Ciências Naturais, por exemplo, quando se define a promoção de situações de aprendizagem, destaca-se a importância de participar de discussões de caráter científico. Dialogando com as Ciências Humanas e seus objetivos, novamente destaca-se a criticidade enquanto contribuição da área no sentido de promover nos alunos uma atuação ética, responsável e autônoma diante dos fenômenos sociais e, inclusive, naturais (BRASIL, 2017).

Quanto a importância dos saberes contextualizados, em Ciências Humanas destaca-se a valorização e problematização das vivências e experiências individuais, enquanto, nas Naturais o enfoque também aborda a resolução de problemas cotidianos, completando o sentido da contextualização. Cabe destacar que, a contextualização de saberes vem progressivamente assumido um papel central nas discussões sobre ensino e aprendizagem.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento científico tem se tornado cada vez mais importante e presente em nosso cotidiano. Em função disso ele tem ganhado destaque nos documentos que normatizam a Educação nacional. A BNCC evidencia sua importância desde a definição das competências gerais da Educação Básica e desenvolve explorações do conceito nas áreas das Ciências Naturais e nas Ciências Humanas.

Assim, o objetivo desta pesquisa foi propor, a partir de uma revisão bibliográfica, a elaboração de constructos com base nas definições dos conceitos atrelados ao conhecimento científico. Os constructos, adotados intencionalmente visando aproximar a área das Ciências no contexto da Educação nacional, constituem um passo inicial na proposição de explicações sobre o papel do conhecimento científico na formação educacional e cidadã dos alunos.

Com estes esforços de aproximar as áreas das Ciências, se espera contribuir com a formação complementar dos professores, seja ela inicial ou continuada sobre a BNCC, sobre o desenvolvimento do pensamento científico e, por fim, as aproximações entre as Ciências, Naturais e Humanas para a formação cidadã.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antonio; MARTINS, Lígia Márcia. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 11, p. 313-325, 2007.

AZEVEDO, Maria Cristina P. Stella. **Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula**. In: **Ensino de Ciências unindo a pesquisa e a prática**, São Paulo: Thonson, 2004.

BASSOLI, Fernanda. Atividades práticas e o ensino-aprendizagem de ciência (s): mitos, tendências e distorções. **Ciência & Educação**, v. 20, n. 3, 2014.

BOGDAN, Robert; SARI, Bogdan. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 2010.

BORGES, Regina Maria Rabello; LIMA, VM do R. Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil. **Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 6, n. 1, p. 165-175, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Maria Cristina da Cunha; NIGRO, Rogério Gonçalves. **Didática de ciências: o ensino-aprendizagem como investigação**. São Paulo: FTD, 1999.

CERICATO, Itale; CERICATO, Lauri. A formação de professores e as novas competências gerais propostas pela BNCC. **Revista Veras**, v. 8, n. 2, p. 137-149, 2018.

CHASSOT, Atico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista**

**Brasileira de Educação**, n. 22, p. 89-100, jan./abr. 2003.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michéle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: Poupart, J. et al. (Orgs.) A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos (pp. 127-154). Petrópolis: Vozes, 2008.

FERRACIOLI, Laércio. Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 194, pp. 5-18, jan./abr., 1999.

FREITAS, Edmundo Leal de. Alguns aspectos da linguagem científica. **Sitientibus**, n.12, p. 101-112, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTO, E.D. Ensino de Geografia e raciocínio geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 5, n. 9, p. 71-86, 2015.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. base nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 2, 2015.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

HURD, Paul DeHart. Scientific literacy: New minds for a changing world. **Science & Education**, v. 82, n. 3, p. 407-416, 1998.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2004.

MOREIRA, Marco Antonio; OSTERMANN, Fernanda. Sobre o ensino do método científico. **Caderno catarinense de ensino de física. Florianópolis. Vol. 10, n. 2 (ago. 1993), p. 108-117**, 1993.

MUNFORD, Danusa; LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. Ensinar ciências por investigação: em quê estamos de acordo?. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 9, n. 1, p. 89-111, 2007.

NASCIMENTO, Fabrício; FERNANDES, Hylío Laganá; MENDONÇA, Viviane Melo de. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista histedbr on-line**, v. 10, n. 39, p. 225-249, 2010.

Pacheco, Décio. A experimentação no ensino de ciências. **Ciência & Ensino**, v. 2, n. 1, 2006.

PENTEADO, H. D. O. As Ciências Humanas. In PENTEADO, H. D. O. **Metodologia do ensino de história e geografia**. Cortez, 2001.

PINHEIRO, Filipa Margarida Dias Lima. Contextualização do saber: formação inicial dos professores de 1º e 2º ciclo do ensino básico. 2012. **Tese de Doutorado**.

SILVA, Elisabeth Ramos da. O desenvolvimento do senso crítico no exercício de identificação e escolha de argumentos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 3, n. 1, p. 57-68, 2003.

SOARES, M.C. et al. O ensino de ciências por meio da ludicidade: alternativas pedagógicas para uma prática interdisciplinar. **Revista Ciências & Ideias**, v. 5, n. 1, p. 83-105, 2014.

SOUZA, C. A.; et al. Cultura científica-tecnológica na educação básica. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v.9, n.1, jul. 2007.

THIESEN, Juares da Silva. Currículos da Educação Básica Brasileira: convergências com o discurso educacional global em contextos de internacionalização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 2, 2019.

ÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

UNESCO BRASIL. Ensino de Ciências: o futuro em risco. 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139948por.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

Vickery, Anitra. **Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental**. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.

VIECHENESKI, Juliana Pinto; CARLETTO, Marcia. Por que e para quê ensinar ciências para crianças. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 2, 2013.

## AS CONCEPÇÕES FORMATIVAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO CEARÁ

### **Consolação Linhares de Carvalho Coelho**

Instituto Federal do Ceará- IFCE

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica

### **Antonia de Abreu Sousa**

Instituto Federal do Ceará- IFCE

Doutora em Educação Brasileira pela  
Universidade Federal do Ceará

### **Amarílio Gonçalves Coelho Júnior**

Instituto Federal do Ceará- IFCE

Doutor em Teleinformática pela Universidade  
Federal do Ceará

**RESUMO:** O objetivo desse estudo é identificar as disputas travadas entre os grupos sociais dominantes e dominados pelo controle da formação dos jovens cearenses matriculados nas escolas estaduais de educação profissional. Para tanto, analisamos os discursos sobre as concepções formativas presentes nos seguintes documentos elaborados pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará- SEDUC - O Relatório de Gestão: o pensar e o fazer da educação profissional no Ceará-2008 a 2014 e os Referenciais para a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da Rede Estadual de Ensino do Ceará (2013). Esses documentos foram analisados a partir dos conceitos de trabalho como princípio educativo, ciências, tecnologia e cultura que são os eixos estruturantes do ensino médio

e que seriam a base para integrar teoria e prática em uma perspectiva de formação total do sujeito, conforme propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Como resultado da análise, observamos que os documentos apresentam discursos antagônicos que defendem, por um lado, uma formação integral do ser humano, mas, por outro lado, apostam na gestão escolar para resultados que se aproxima da lógica do capital. Na prática, esse antagonismo revela as disputas pela formação do trabalhador, exigindo dos profissionais da educação uma posição política quanto aos processos pedagógicos que serão desenvolvidos no sentido de promover uma educação pela libertação do aluno e futuro trabalhador ou no sentido de manter a ordem da sociedade de classe.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Profissional; Integração Curricular e Formação integral.

### THE FORMATIVE CONCEPTIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION IN THE STATE OF CEARÁ

**ABSTRACT:** The objective of this study is to identify the disputes between the dominant social groups and dominated by the control of the training of young people from Ceará, enrolled in the state schools of professional

education. For that, we analyze the discourses on the formative conceptions present in the following documents prepared by the Education Department of the State of Ceará-SEDUC: The Management Report: the thinking and doing of professional education in Ceará-2008 to 2014 and the offer of Integrated High School to Professional Education of the State Education Network of Ceará (2013). These documents were analyzed from the concepts of work as an educational principle, science, technology and culture that are the structuring axes of secondary education and that would be the basis for integrating theory and practice in a perspective of total subject formation, as proposed by the Guidelines National Curricula of Basic Education. As a result of the analysis, we observe that the documents present antagonistic discourses that defend, on the one hand, an integral formation of the human being, but, on the other hand, bet on school management for results that approaches the logic of capital. In practice, this antagonism reveals the disputes over the formation of the worker, demanding from education professionals a political position regarding the pedagogical processes that will be developed in the sense of promoting an education for the liberation of the student and future worker or in the sense of maintaining the order of society class.

**KEYWORDS:** Professional Education; Curricular integration and integral training.

## 1 | INTRODUÇÃO

A educação profissional no Brasil é um campo privilegiado para se observar as disputas dos setores dominantes e dominados pelo controle do projeto de formação do trabalhador, conforme identificou Antonia de Abreu Sousa (2012) ao analisar a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia-IFs. Este artigo se propõe identificar essas possíveis disputas entorno da formação dos jovens cearenses matriculados nas escolas estaduais de educação profissional, por meio da análise das concepções formativas que orientam o currículo das escolas profissionais do Estado do Ceará.

Para alcançar o objetivo proposto, faz-se necessário uma análise da educação profissional na década de 90 e no início do século XXI, compreendendo a repercussão das políticas nacionais de educação na esfera estadual.

A educação profissional foi disciplinada, em 1996, como modalidade, no Capítulo III (artigos 39 a 42) da Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei nº 9394), atendendo aos interesses do capital na medida em que era destinada a formar aptidões para a vida produtiva, como era expresso, originalmente no art 39: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, às ciências, à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.” (BRASIL, 1996, p. 26).

Nessa mesma perspectiva, foi assinado, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, o Decreto de nº 2.208/1997 que previa, em seu art 5º, uma organização curricular própria para a educação profissional e independente do

ensino médio, bem como estabelecia como objetivo da educação profissional a formação estrita para o desenvolvimento de competências que visavam a atender as necessidades das atividades produtivas.

Em 2003, o cenário da política nacional mudou com a chegada ao poder Executivo Federal de um representante do operariado, Luiz Inácio Lula da Silva, o que possibilitou a mobilização dos setores educacionais, ligados ao domínio da educação e trabalho, e dos sindicatos contra a separação obrigatória ensino médio/educação profissional estabelecida pelo Decreto de nº 2.208/1997.

O resultado das reivindicações foi a assinatura do Decreto nº 5.154/2004 que revogou o decreto de 1997, passando a prevê a integração entre ensino médio e a educação profissional que seria ofertada na mesma instituição de ensino e o aluno teria uma única matrícula. A educação profissional passou a adotar como premissas, em uma concepção oposta aos interesses economicista ou produtivistas que ditavam a política educacional na década de 1990, o trabalho como princípio educativo, indissociabilidade entre teoria e prática e articulação entre áreas da educação, do trabalho, ciências e tecnologia.

No sentido de viabilizar a integração entre ensino médio e educação profissional, foi sancionado o Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, que implementou o Programa Brasil Profissionalizado que visava “[...] fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de Educação dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios [...]” (BRASIL, 2007, p 1). Por meio desse Programa, o governo federal repassa recursos para que os entes federativos invistam em suas escolas técnicas no sentido de modernizar e expandir as redes públicas de ensino médio integrado à educação profissional.

As mudanças ocorridas na legislação federal refletiram na organização da educação profissional do estado do Ceará com a expansão das matrículas e unidades de ensino, conforme trataremos a seguir. Entretanto o que buscamos entender, sob a noção dos eixos estruturantes do ensino médio apresentada pela Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica- aprovada em 2010, é como a formação dos estudantes vem sendo compreendida pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará- SEDUC e em que medida se aproxima de uma formação que privilegia a integração entre trabalho e educação ou reforça os interesses do capital.

## 2 | EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO

Para entendermos as concepções formativas da SEDUC, faz-se necessário uma sucinta discussão sobre o papel da escola no capitalismo.

Segundo Mirian Jorge Wande, citada por Kuenzer, no sistema capitalista, a escola reproduz a divisão de classe social por meio da separação entre o trabalho intelectual e trabalho manual, ratificando as desigualdades sociais construída

historicamente:

[...] nas sociedades de classe, no modo de produção capitalista, a escola, como as demais instituições, é perpassada pelos interesses da classe dominante, a escola brasileira cumpre a função de reproduzir as relações sociais dominantes, sob a aparência de uma instituição universal que transmite um saber universal. Sob esta aparência, reproduz a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, localizada que está no polo teórico, separado do polo prático, como consequência da separação existente nas sociedades capitalistas, entre o trabalhador e os meios de produção. ( WANDE *apud* KUENZER, 1991, p. 41)

Em especial, a trajetória da educação profissional no Brasil sintetiza a citação acima, uma vez que a educação básica e profissional foram marcadas pela dualidade, sendo a primeira de caráter propedêutico destinada à formação das elites, enquanto a educação profissional de caráter mais instrumental estava direcionada aos filhos da classe trabalhadora ( MOURA, 2007).

Dessa forma, a escola, ao separa o trabalho manual do intelectual, aliena o trabalhador de sua capacidade reflexiva, garantindo a internalização dos valores da ordem estabelecida e fortalecendo a própria lógica do capital.

É somente pela recuperação do sentido ontológico do trabalho que será alcançada a libertação do trabalhador. Esse sentido ontológico é entendido na perspectiva marxista em que o homem diferencia-se dos outros animais por meio da atividade consciente do trabalho em que produz os seus meios materiais para a sua existência ( MARX E ENGELS, 1998, p. 10).

Frigotto (2015, p.17) adverte que o sentido ontológico de trabalho não pode ser confundido com as modalidades históricas dos trabalhos escravos, servis ou de emprego sob a noção do capitalismo, mas refere-se ao trabalho produtor de valores de uso para atender as necessidades básicas próprias da natureza humana. De acordo com as possibilidades de cada um, o trabalho é um princípio educativo formador do caráter do novo homem para construir uma sociedade sem desigualdade ou exploração, sendo, portanto, o trabalho um dever e um direito ético de todas as pessoas. Nesse sentido, o processo de aprendizagem deve coincidir totalmente com a produção, não havendo separação entre trabalho manual e intelectual, passando a educação a se identificar com a vida das pessoas.

### **3 | O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO CEARÁ**

A Secretaria de Educação do Estado do Ceará-SEDUC aderiu, em 2008, ao Programa Brasil Profissionalizado ( Decreto nº 6.302/07) por meio das seguintes ações, realizadas no primeiro semestre de 2008:

1.Assinatura do Compromisso Todos pela Educação, em conformidade com o Decreto n. 6.094/97; 2. Formalização, junto à Secretaria Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), da sua intenção de participação no Programa, cadastrando as informações exigidas no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e

Controle (SISMEC); 3. Solicitação, junto ao Ministério de Educação e Cultura, de apoio técnico para realização do diagnóstico e do plano de educação profissional; 4. Envio do diagnóstico e do plano de educação profissional para análise da SETEC; 5. Realização de ajuste no diagnóstico e no plano de educação profissional; 6. Celebração de convênio junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (CEARÁ, 2014.p .17)

Essas ações viabilizaram, no segundo semestre de 2008, a instituição dos Centros Educacionais para a Juventude- CEJOVEM, posteriormente denominados de escolas estaduais de educação profissional (EEEP), quando da criação da Lei Estadual n.14.273, de 19 de dezembro de 2008, publicada no Diário Oficial do Estado, de 23 de dezembro de 2008 (CEARÁ, 2014.p .17), estabelecendo:

Art 1º Fica o Poder Executivo autorizado a criar mediante Decreto, na estrutura organizacional na Secretaria da Educação-SEDUC, Escolas Estaduais de Educação Profissional-EEEP, sendo-lhes asseguradas às condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho. (CEARÁ, 2008.p. 1)

Em cumprimento à lei 14.273/08, foram, inicialmente, implantadas 25 escolas profissionais, em 20 municípios, ofertando quatro cursos e registrando 4.181 matrículas. Após onze anos do projeto inicial, o número de unidades de ensino ampliou para 122, atingindo 95 municípios em todo o Estado e ofertando 52 cursos nas mais diversas áreas de atuação, sendo registrado um crescimento expressivo no número de matrícula que ultrapassou, em 2018, cinquenta mil alunos beneficiados por uma formação profissional integrada ao ensino médio, conforme os dados disponibilizados no *site* da SEDUC.

Esses dados, contrastados com a realidade do ano 2015 da Educação Profissional Tecnológica-EPT de nível médio do Ceará, fornecem os elementos quantitativos para a compreensão do impacto do Programa Brasil Profissionalizado na educação cearense, pois, segundo César Lima Costa (2012,p.98), no referido ano, o número de matrículas nessa modalidade de ensino não ultrapassava de 14.606, indicando apenas 3,5% das matrículas do ensino médio, ou seja, de cada 100 matrículas no ensino médio, apenas 3 ou 4 eram referentes ao nível técnico da EPT no mesmo período. Essas matrículas eram ofertadas majoritariamente pelo sistema S no nível de formação inicial e continuada, enquanto os outrora denominados Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), atuais Institutos Federais, eram responsáveis pela maioria das matrículas no nível tecnológico.

### **3.1 O pleno desenvolvimento do sujeito como ponto de partida para a análise das concepções formativas das Escolas Profissionais do Estado do Ceará**

Para além da expansão no número de escola e de matrículas, as questões centrais que se impõem para análise são referentes às concepções curriculares das escolas profissionais do Ceará, uma vez que:

[...] a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade,

justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, cuja a finalidade é o *pleno desenvolvimento de seus sujeitos*, nas dimensões individuais e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social. (BRASIL, 2013. p. 16 grifo nosso)

O desenvolvimento pleno dos sujeitos, conforme prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013, p.161-164), pressupõem a incorporação pelas redes e unidades de ensino de um currículo integrado, estruturado pela noção de trabalho, ciências, tecnologia e cultura, uma vez que tais noções representam as dimensões da formação humana.

Na elaboração de um projeto formativo para o ensino médio, as Diretrizes compreendem o trabalho como princípio educativo a partir da dimensão ontológica, na medida em que:

[...] proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio. ( *Ibid*, p. 162)

O trabalho é compreendido como realização inerente ao ser humano, pois é por intermédio do trabalho, diferentemente dos outros animais, que o homem transforma a natureza adaptando-a as suas necessidades. Para tanto, ele se apropria do conhecimento produzido pela humanidade para reformulá-lo e aplicá-lo na mediação de sua existência. Esses conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente no curso da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade, são definidos, pelas Diretrizes, como Ciências, que, por sua vez, ao serem apropriados como força produtiva, sintetizam o conceito de Tecnologia, que representa a “[...] mediação entre conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real).” ( *Ibid*, p. 162).

Esse processo relacional entre ciências e tecnologia originado do trabalho ocorre orientado por uma determinada cultura, que significa um conjunto de normas de conduta de uma sociedade, expressas pelos valores éticos e estéticos, correspondendo às manifestações materiais e simbólicas que constituem o modo de vida de uma população específica ( *Ibid*, p.162).

Essas categorias são os referenciais básicos para a organização das atividades interdisciplinares, compreendidas, pelas Diretrizes (2013. p. 184), como abordagem teórico-metodológica direcionada para a integração das distintas áreas do conhecimento, superando a dualidade entre teoria e prática. A partir, desses princípios, analisaremos, na próxima seção, as concepções formativas do ensino médio integrado a educação profissional no Estado do Ceará.

## 4 | CONCEPÇÕES CURRICULARES DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS DO ESTADO DO CEARÁ

O Relatório de Gestão: o pensar e o fazer da educação profissional no Ceará-2008 a 2014 e os Referenciais para a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da Rede Estadual de Ensino do Ceará (2013) foram os dois documentos analisados, a partir das noções estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica sobre os eixos estruturantes do ensino médio, para compreendermos as disputas pelo projeto de formação da classe trabalhadora no Ceará.

Conforme o primeiro documento supracitado, a integração curricular entre as disciplinas da base comum e as disciplinas técnicas deve ter por base “uma concepção integral do ser humano, que agregue suas diferentes dimensões constituintes com vistas à formação omnilateral dos sujeitos. O trabalho, a ciência e a cultura compõem as dimensões aqui referidas” (CEARÁ, 2014, p.144). Tal concepção é baseada nas Diretrizes Nacionais que compreendem o “Ensino Médio fundamentado na integração das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura [...], uma vez que materializa a formação humana integral” (BRASIL, 2013, p.190).

Já no segundo documento mencionado, há o detalhamento dos conceitos de cultura, ciências e trabalho, conforme é possível observar:

O trabalho, aqui compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (associado ao modo de produção). É pelo trabalho que seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem concepções de mundo, viabilizam a convivência, transformam a natureza, se organizam socialmente e fazem história.

A ciência implica os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilitam, contraditoriamente, o avanço das forças produtivas. Representa os conhecimentos sistematizados e expressos na forma de conceitos representativos da realidade considerada.

A cultura corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta da sociedade. (CEARÁ, 2013, p. 19)

A observância de cada uma dessas dimensões que compõem o ser é fundamental para se constituir uma proposta curricular baseada na concepção de formação integral, pois “[...] é na perspectiva de integração das dimensões da vida humana que se tece a proposta de ensino médio integrado à educação profissional praticada nas Escolas Estaduais de Educação Profissional” (Ibid, p.19)

A noção do trabalho em seu sentido ontológico e a organização curricular a partir dos eixos estruturantes: trabalho, ciências e cultura, aproxima a concepção de ensino/aprendizagem exposta pela SEDUC ao conceito de educação integral proposto pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica que privilegia a formação do aluno para além das capacidades técnicas, garantindo a compreensão dos fenômenos

estudados a partir da perspectiva interdisciplinar de modo a formar o trabalhador tanto para assumir os postos de produção como para assumir as lideranças nas fabricas e vida social ou outras atividades profissionais se assim desejarem.

Se por um lado há uma concepção de formação integral do sujeito nos documentos analisados, por outro lado há orientações nos mesmos textos para uma formação mercadológica, na medida em que orientam para que seja implementado nas escolas um modelo de gestão baseado na Tecnologia Empresarial Socioeducacional-TESE que consiste na incorporação da tecnologia empresarial Odebrecht (TEO) pelas escolas públicas. Esse modelo foi implementado, em 2004, nos centros de educação integral de ensino médio em Pernambuco. ( COSTA, 2012, p. 130)

Segundo os documentos em análise, a TESE traz para a escola uma estrutura da gestão empresarial estratégia, mas sem perder de vista a função de uma escola pública de qualidade, sendo o gestor um líder que deve implementar a Gestão Pública por Resultados “[...] em que o setor público adota uma postura empreendedora, voltada para o cidadão como cliente e buscando padrões de eficiência, eficácia e efetividade, com ética e transparência.” (CEARÁ, 2013,p. 14 e 15).

Na análise de César Lima Costa (2012, p. 144), a TESE compreende a escola como uma empresa, tanto no aspecto linguístico como de procedimento, o que não tem o caráter desinteressado, mas alinhado aos valores do capitalismo em suas feições contemporânea, uma vez que

[...] a TESE como proposta educacional empresarial tende, “mediaticamente”, a dar continuidade ao processo neoliberal com “novas” nuances, pois continua classicamente reafirmando a ineficiência do Estado, como instituição capaz de implementar políticas públicas necessárias à equalização dos problemas sociais, de um lado, e de outro, se oferece como parceiro no processo de gestão do sistema de ensino, mediante mecanismos que garantam formas ‘ eficiente e eficazes’ de formação humana, elidindo a idéia de que tais mecanismos consistem em processos regressivos de empresariamento da sociedade [...] ( COSTA, 2012, p. 129)

Então verificamos que tanto as noções de currículo integrado sob os eixos estruturantes do ensino médio aparecem como concepções formativas para a organização do currículo das Escolas Profissionais do Estado do Ceará, como as concepções de formação para o capital por meio de uma gestão escolar baseada nos princípios empresariais que ignoram a noção de integração curricular ao passo que privilegia as concepções de uma educação baseada nos resultados quantitativos da educação, como o desempenho dos alunos em avaliações internas e externas.

Essa contradição revela os embates travados entorno da formação da classe trabalhadora no contexto do capitalismo, conforme destacou Sousa:

No capitalismo, a educação formal é regulada para a classe trabalhadora, mas isto não ocorre sem contradições, conflitos e tensões. Nesses embates, prevalecem, quase sempre, os interesses dominantes; mas, dependendo da conjuntura histórica, interesses de frações da classe trabalhadora também são atendidos. Com efeito, se pode dizer que a educação serve aos interesses de conservação societária, mas carrega consigo a capacidade de explicitar as contradições e

A educação profissional e tecnológica no Brasil revela com mais nitidez essas disputas entre os setores dominantes e dominados pela hegemonia da formação dos trabalhadores e os discursos antagônicos apresentados nos documentos, produzidos pela SEDUC, reproduz, claramente, esses embates.

A importância de identificar esses enfrentamentos consiste no fato de revelar ao profissional da educação os caminhos que podem ser percorridos por escolhas pedagógicas comprometidas seja com a formação integral do sujeito que possibilite uma educação emancipatória ou com a manutenção da ordem vigente por meio do ensino em que a prática e a teoria estejam desassociadas e a meta seja alcançar os resultados mensuráveis ( notas nas avaliações ou fluxo de alunos de uma série para a seguinte) que traduzam a “eficácia” da educação pública.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A SEDUC apresenta concepções formativas antagônicas para as Escolas Estaduais de Educação Profissional. Se por um lado, considera a integração curricular, tendo por referência os eixos estruturantes do ensino médio que privilegiaria todas as dimensões do ser humano, conforme orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, por outro lado, apresenta a concepção de uma gestão voltada para resultados mensuráveis que indicariam o grau de qualidade da escola pública, sendo baseada na TESE.

Essa aparente contradição nada mais é do que o reflexo das disputas entre os setores dominantes e dominados pelo projeto de formação da classe trabalhadora que fica mais evidente nas propostas curriculares de educação profissional.

Reconhecer essas disputas é fundamental para que os professores e gestores escolares possam assumir, de forma consciente, posições pedagógicas por um ensino que promova a integração entre educação e trabalho ou por um ensino que esteja comprometido com a ordem capitalista, sendo, portanto, em última instância, uma escolha política que irá interferir na vida dos inúmeros jovens formados nas Escolas Profissionais do Estado do Ceará.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso: 11 de julho de 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Educação Profissional: legislação básica. Acesso: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso: 11 de julho de 2019.

**BRASIL. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta os artigos 36 e 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm). Acesso: 11 de julho de 2019.

**BRASIL. Decreto n. 6.302 de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Acesso: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso: 11 de julho de 2019.

CEARÁ. **Relatório de Gestão “O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará – 2008 a 2014”.** Fortaleza: Secretaria da Educação; Coordenadoria de Educação Profissional, 2014.

CEARÁ. **Referenciais para a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da Rede Estadual de Ensino do Ceará.** Fortaleza: Secretaria da Educação; Coordenadoria de Educação Profissional, 2013.

COSTA, César Lima. **A integração do ensino médio à educação profissional técnica no Brasil e os rebatimentos no Estado do Ceará:** da aparência à essência. Fortaleza: UFC, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e Sentido Ontológico, Epistemológico e Político da Inversão da Relação Educação e Trabalho para Trabalho e Educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol.10, n.20, julho/dezembro de 2015.

KUENZER, A. Z. **Educação e Trabalho no Brasil o estado da questão.** Brasília: Reduc, 1991.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SOUSA, Antonia Abreu, Expansão da Educação Profissional no Brasil: Análise dos Instituto Federais de Educação, Ciências e Tecnologia- IFS. Educação e Formação para o trabalho no Brasil. In: SOUSA, Antonia Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; ARRAIS, Enéas; BESSA, Maryland (Orgs). **Educação e Formação para o trabalho no Brasil.** Fortaleza: Edições UFC, 2014.

## ASPECTOS TEÓRICO-PRÁTICOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM PROMOÇÃO DA SAÚDE: EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DA ENFERMAGEM

### **Antonia de Fátima Zanchetta Serradilha**

Escola Técnica Estadual Elias Nechar-Catanduva-  
SP

### **Elza de Fátima Ribeiro Higa**

Faculdade de Medicina de Marília- Departamento  
de Enfermagem-Marília-SP

### **Dircelene Jussara Sperandio**

Escola Técnica Estadual Elias Nechar-Catanduva-  
SP

### **Marli Terezinha Casamassimo Duarte**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Filho- UNESP-Departamento de Enfermagem-  
Botucatu-SP

### **Vera Lucia Pamplona Tonete**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Filho- UNESP-Departamento de Enfermagem-  
Botucatu-SP

**RESUMO:** Objetivou-se identificar, na literatura científica atual, temas e métodos relacionados a experiências exitosas de ensino de enfermagem sobre promoção da saúde. Trata-se de artigo de revisão integrativa da literatura, que contemplou 25 artigos nacionais e internacionais publicados em inglês, espanhol e português, de 2013 a 2017. As bases utilizadas na busca foram: CINAHL, Scopus, *Web of Science*, MedLine, LILACS e BDNF, utilizando os descritores combinados por operação booleana: promoção da saúde, ensino, aprendizagem e enfermagem. Os temas

que se destacaram foram: educação em saúde, diversidade sociocultural, vulnerabilidades individuais e coletivas e, quanto aos aspectos metodológicos, sobressaíram-se: métodos ativos, experiências interprofissionais, valorização do pensamento crítico, integração teórico-prática e de ensino-serviço-comunidade. Como base nos achados desta revisão, concluiu-se que a formação do enfermeiro em promoção da saúde deve valorizar a singularidade dos sujeitos e do coletivo, o trabalho compartilhado com demais profissionais e a participação comunitária, recomendando-se adotar métodos inovadores, ativos e integradores do processo ensino-aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Promoção da Saúde; Formação Profissional; Enfermagem.

### THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING IN HEALTH PROMOTION: SUCCESSFUL EXPERIENCES OF NURSING

**ABSTRACT:** The objective of this study was to identify themes and methods related to successful experiences of nursing education on health promotion in the current scientific literature. This article is an integrative literature review, which included 25 national and international articles published in English, Spanish and

Portuguese, from 2013 to 2017. The bases used in the search were CINAHL, Scopus, Web of Science, MedLine, LILACS and BDNF, using the descriptors combined by the Boolean operation: Health promotion, teaching, learning and nursing. The themes that stood out were health education, socio-cultural diversity, individual and collective vulnerabilities and, as for the methodological aspects, they stood out: active methods, interprofessional experiences, appreciation of the thought Critical, theoretical-practical and teaching-service-Community integration. Based on the findings of this review, it is concluded that the education of the nurse in health promotion should value the uniqueness of the subjects and the collective, the work shared with other professionals and the community participation, recommending adopting innovative methods, assets and integrators of the teaching-learning process.

**KEYWORDS:** Health promotion; Professional Training; Nursing

## 1 | INTRODUÇÃO

A promoção da saúde vem sendo foco de estudos e propostas elaboradas por especialistas, técnicos, pesquisadores e líderes políticos. Em âmbito internacional, a publicação da Carta de Ottawa, em 1986, foi o marco inicial para o incentivo da elaboração de políticas públicas que contemplam o compromisso com a promoção da saúde. A partir de então, espera-se que tais políticas incluam aspectos da justiça social e da defesa da saúde, e que os governos desenvolvam cinco campos de atuação: implementação de políticas públicas saudáveis, criação de ambientes saudáveis, reorientação de serviços de saúde, capacitação da comunidade e desenvolvimento de habilidades individuais e coletivas. Atrelado a esses aspectos, o *empowerment*, mostra-se como estratégia fundamental para a promoção da saúde, sendo esse compreendido como o processo comprometido com a transformação da realidade e a produção de saúde e de sujeitos saudáveis, contando com a efetiva participação social (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2015).

No Brasil, a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) foi instituída em 2006 e revista em 2014, com ênfase no processo saúde-doença e nos seus fatores condicionantes e/ou determinantes, que se relacionam às condições socioeconômicas, ambientais, habitacionais, de educação e cultura, de modo a reforçar os princípios da promoção e da proteção à saúde, interligados aos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2015).

A promoção da saúde pode ser conceituada, também, como o processo de capacitação individual e coletivo para aumentar o controle sobre os referidos determinantes, com vistas a atuar na melhoria da qualidade de vida e de saúde (HEIDEMANN et al., 2015).

Oficialmente, está previsto que todos participantes da enfermagem brasileira estejam, ao lado dos demais profissionais do setor saúde, preparados para atuar na promoção da saúde, nos diferentes cenários de prática, especialmente, na Atenção

Primária à Saúde (APS) (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2015).

Contudo, distanciando-se das definições anteriormente expostas, alguns estudos realizados no país revelam que a formação em enfermagem sobre promoção da saúde ainda se encontra muito atrelada aos conceitos de prevenção de doenças e agravos, interligada ao modelo hegemônico, biologicista, individual e que privilegia a doença (GOMEZ, MOYA, 2015).

Especificamente, quanto à formação de enfermeiros, evidencia-se a imprecisão conceitual entre promoção da saúde, educação em saúde e prevenção de agravos, não havendo, ainda, padronização do desenvolvimento de competências em cursos de graduação e pós-graduação em enfermagem nesses aspectos (HEIDEMANN et al., 2015).

Tendo como base o exposto, o presente estudo objetivou identificar, na literatura científica atual, temas e métodos relacionados às experiências exitosas de ensino de enfermagem sobre promoção da saúde.

## 2 | MÉTODO

Dentre os diferentes tipos de revisão sistemática, optou-se pela revisão integrativa da literatura (RIL), a qual possibilita ao pesquisador realizar o agrupamento e a síntese dos resultados de pesquisas sobre o tema de interesse, produzindo novos conhecimentos, bem como oportuniza o desenvolvimento de novas teorias e o levantamento de outros problemas de pesquisa (SOARES et al, 2014).

Em coerência com o objetivo proposto, nesta RIL, a questão norteadora estabelecida, seguindo a estratégia PICo foi: *Quais temas e métodos relacionados ao ensino sobre promoção da saúde devem ser adotados na formação em enfermagem?*

A busca na literatura foi realizada pela combinação booleana <and> dos descritores: promoção da saúde, ensino, aprendizagem e enfermagem e, quando pertinente, de suas versões na língua inglesa, junto às bases de dados: *Cumulative Index to Nursing & Allied Health Literature* (CINAHL), obtendo-se 559 publicações; na base multidisciplinar da Elsevier disponível no Portal CAPES (*Scopus*) foram 536; na *Web of Science*: 47; na Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (MedLine): 704; na *Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde* (LILACS): 69 e na Base de Dados em Enfermagem (BDENF) foram 647 publicações.

Aos 2.560 artigos selecionados, foram aplicados os critérios de inclusão estabelecidos para esta RIL: artigos científicos originais, publicados na íntegra e de livre acesso, no período de janeiro de 2013 a dezembro de 2017, nos idiomas inglês, português ou espanhol. Pela leitura dos títulos e dos resumos desses artigos, foram excluídos aqueles que não abordavam o processo de ensino-aprendizagem de promoção da saúde envolvendo estudantes de enfermagem. Após essa seleção, foram excluídos 22 artigos repetidos entre as bases, restando 283 artigos. Esses

últimos foram lidos na íntegra, conferindo-se a potencialidade de cada um para responder à questão norteadora anteriormente apresentada, totalizando 25 artigos incluídos nesta RIL.

### 3 | RESULTADOS

Todos os 25 artigos revisados se referiram à formação universitária de profissionais de saúde ou, especificamente, do enfermeiro, detectando-se ausência de pesquisas relacionadas à formação das demais categorias profissionais da enfermagem.

Em relação às características de publicação, no ano de 2016 foi publicado o maior número de artigos, oito artigos. Em periódicos internacionais foram encontrados 17 artigos, sendo todos publicados na língua inglesa, com dois artigos publicados em três periódicos e os demais em periódicos diversificados. Nove artigos foram publicados em periódicos nacionais, desses, sete foram publicados somente em português. Dentre os periódicos nacionais, dois artigos foram publicados em dois periódicos e os demais artigos em periódicos distintos. Quanto aos primeiros autores, observa-se que oito eram do Brasil e 17 internacionais (Quadro 1). Complementa-se todos os autores eram vinculados a instituições formadoras da área da Enfermagem ou da Saúde.

N	Ano	Periódico	Idioma	1º Autor	País
1	2017	REME	Português	Gurgel SS	Brasil
2	2017	Nurse Educator	Inglês	Eaton M	EUA
3	2017	Nurs Edu Today	Inglês	Turner-WA	RU
4	2016	J Nurs Scholarsh	Inglês	Howard LM	Canadá
5	2016	Nurs Forum	Inglês	Smith P	EUA
6	2016	J Res Fund Care	Inglês/Português	Rufino LAL	Brasil
7	2016	Nurse Educ	Inglês	Decker K	EUA
8	2016	Nurs Edu Pract	Inglês	Blake H	RU
8	2016	J Adv Nurs	Inglês	Jones R	RU
10	2016	Rev APS	Português	Silva EAL	Brasil
11	2016	Brit J Midwifery	Inglês	Ridley N	RU
12	2015	BMC Med Educ	Inglês	Chua AZE	Singapura
13	2015	Nurs Edu Pract	Inglês	Simpson V	EUA
14	2015	BMC Nursing	Inglês	Stuhlmiller CM	Austrália
15	2015	J Prof Nurs	Inglês	Kohlbray P	EUA
16	2015	REME	Português	Zanettini A	Brasil
17	2014	Public Health Nurs	Inglês	Ezeonwu M	EUA
18	2014	Rural Rem Health	Inglês	Mpofu R	África Sul
19	2014	Rev Enf UFSM	Português	Vendruscolo C	Brasil
20	2014	Rev enferm UERJ	Português	Valença CN	Brasil
21	2014	Rev APS	Português	Melo GC	Brasil
22	2013	Nurse Educ Today	Inglês	Zanchetta M	Canadá
23	2013	Rev Esc Enf USP	Inglês/Português	Santos DS	Brasil
24	2013	Clinic Simul Nurs	Inglês	Mawji A	Canadá
25	2013	Nurs Educ Perspec	Inglês	Sideras S	EUA

Quadro 1 – Síntese de características das publicações, idioma, país e profissão/ocupação do 1º autor.

Sobre os objetivos, os 25 estudos puderam ser subdivididos naqueles que se propuseram a descrever experiências de ensino-aprendizagem relacionadas à promoção da saúde (1,3-7,11-12 14,16-17,20-23); nos que realizaram avaliação de intervenções educativas na temática (2,13); naqueles que estudaram a formação para o trabalho interprofissional da área da saúde, voltada à promoção da saúde (15,19,24); nos que compararam aprendizagem de estudantes em um curso de enfermagem com modelos diversificados de estratégias (9,18,25-26), no que abordou a avaliação curricular referente ao conteúdo de promoção da saúde (10).

A metodologia adotada nos artigos revisados foram: nove foram relatos de experiência (1,11-12,15-16,22,24-26); seis seguiram a abordagem qualitativa de pesquisa (4-5,18,20,21,23); sete a abordagem quantitativa (2,6,9-10,13-14,17); dois artigos a abordagem qualitativa e quantitativa (7,18) e um estudo configurou-se como uma reflexão teórica (3).

Dentre os campos de formação relativos às experiências estudadas, a maioria dos artigos pode ser diretamente vinculada ao da Saúde Coletiva, com 20 artigos (1, 2, 5, 6, 8-23), alguns abordando áreas específicas como Saúde Familiar, Saúde do Idoso, Saúde Materno-infantil, Saúde da Criança e Saúde do Adolescente. Foram três os artigos no campo da Saúde do Trabalhador (3, 4, 7) e dois no da Enfermagem Clínica (24, 25).

O Quadro 2 sintetiza os temas relacionados à formação de enfermagem sobre promoção da saúde que foram identificados nas experiências exitosas estudadas nesta RIL.

<b>N</b>	<b>Aspectos Teóricos</b>
1	Conceito de promoção da saúde/Políticas/Educação em saúde
2	Conceito de promoção da saúde/Políticas
3	Conceito de promoção da saúde/Processo saúde-doença/Trabalho interprofissional/ Necessidades de saúde/Estilos de vida saudável
4	Conceito de promoção da saúde/Diversidade sociocultural/Mudanças de comportamento/ Estilos de vida saudável/Relações interpessoais
5	Avaliação familiar/Conceitos/Métodos/Diversidade sociocultural
6	Conceito de promoção da saúde/Educação em saúde/Prevenção em saúde/ Necessidades de saúde/Autocuidado/Estilos de vida saudável
7	Conceito de promoção da saúde/Apoio social/Saúde e segurança no trabalho/Liderança do enfermeiro
8	Conceito e Métodos de promoção da saúde/Estilos de vida saudável/Mudanças de comportamento
8	Conceito de promoção da saúde/Comunidades virtuais profissionais/grupos sociais
10	Conceito de promoção da saúde/Educação em saúde/Educação permanente/Conhecimento científico-popular/Vulnerabilidades e potencialidades
11	Conceito de promoção da saúde/Trabalho interprofissional
12	Conceito de promoção da saúde/Trabalho interprofissional
13	Conceito de promoção da saúde/Determinantes sociais do processo saúde e doença
14	Conceito de promoção da saúde/Diversidade social/Trabalho interprofissional/ intersetorial/Participação comunitária

15	Conceito de promoção da saúde/Educação em Saúde/Diversidade cultural/Comunicação em saúde
16	Princípios do SUS/Humanização do cuidado/Educação em saúde/Trabalho interprofissional/Relações interpessoais/Trabalho intersetorial/Vulnerabilidades
17	Abordagem do processo saúde e doença/Educação em saúde/Prevenção de doenças
18	Conceito de promoção da saúde
19	Qualidade de vida/Educação em saúde/Prevenção de doenças/Modelos assistenciais
20	Necessidades sociais e de saúde/Movimentos estudantis e projetos de extensão
21	Educação em Saúde/Prevenção de doenças
22	Conceito de promoção da saúde/Educação em saúde/Determinantes sociais de saúde/Modelos assistenciais/Conceitos/Diversidade sociocultural/Inclusão social
23	Conceito de promoção da saúde/Princípios do SUS
24	Conceito de promoção da saúde/Diversidade sociocultural/Vulnerabilidade/Redução danos/Inclusão social
25	Conceito de promoção da saúde/Comunicação

Quadro 2 – Síntese dos aspectos teóricos relacionados ao ensino de promoção da saúde.

Os métodos atrelados à formação para a promoção da saúde, que foram identificados nas experiências exitosas estudadas nesta RIL, encontram-se sintetizados no Quadro 3.

<b>N</b>	<b>Aspectos Metodológicos</b>
1	Métodos ativos/ jogos
2	Métodos ativos/Ensino interprofissional/Aprendizagem baseada em equipe TBL
3	Métodos ativos/Experiências práticas/Campanhas de saúde/Abordagem transversal
4	Experiências práticas/Entrevista motivacional/Prática clínica
5	Métodos ativos/Ensino online/filme/estudo/avaliação autodirigida presencial
6	Métodos ativos/Experiências práticas/Integração teórico-prática/Abordagem crítica
7	Experiências práticas/Integração teórico-prática/Prática clínica
8	Ensino online
8	Ensino online
10	Métodos ativos/Experiências práticas/Problematização
11	Experiências práticas/Integração teórico-prática
12	Abordagem dialógica, reflexiva/Ensino interprofissional/Corresponsabilização
13	Métodos ativos/Abordagem tradicional/dialógica/movimentos estudantis e projetos de extensão/Corresponsabilização
14	Experiências práticas/Integração teórico-prática
15	Experiências práticas/Internacionalização do ensino
16	Experiências práticas/Ensino interprofissional/coral
17	Métodos ativos/Integração teórico-prática/Interações face-a-face/Ensino online
18	Integração teórico-prática/Ensino interprofissional/Abordagem crítica/Corresponsabilização
19	Experiências práticas/Abordagem dialógica
20	Métodos ativos/Integração teórico-prática/Abordagem crítica/Problematização
21	Métodos ativos/Experiências práticas/Abordagem crítica/grupo educativo
22	Experiências práticas/Articulação teoria e prática/Prática clínica
23	Métodos ativos/Abordagem crítica
24	Métodos ativos/Abordagem crítica/Simulação de baixa/média fidelidade
25	Métodos ativos/Simulação realística

Quadro 3 – Síntese dos aspectos teóricos e metodológicos do ensino em promoção da saúde.

## 4 | DISCUSSÃO

Atendendo ao objetivo estabelecido para esta RIL, foi possível relacionar temas e métodos apontados como pertinentes à formação dos profissionais da saúde, em especial, de enfermeiros, no que se refere à promoção da saúde.

Sobre a caracterização dos artigos quanto aos aspectos das publicações, verificou-se que há interesse científico internacional sobre a abordagem da promoção da saúde na formação profissional em saúde e em enfermagem, com a maior parte dos artigos publicada na língua inglesa, o que possibilita a ampla difusão do conhecimento produzido. Ressalta-se, também, a presença da contribuição nacional para o avanço científico nessa área.

Coerentemente com o esperado, a maioria das pesquisas tratou da formação do profissional enfermeiro, sendo os primeiros autores enfermeiros inseridos na carreira docente e, também, estudantes de enfermagem da graduação e pós-graduação. Foram mais frequentes os artigos que objetivaram descrever experiências de ensino-aprendizagem relacionadas à promoção da saúde, empregando-se múltiplas abordagens metodológicas.

Observou-se nos artigos revisados que, dentre os campos de formação em promoção da saúde, sobressaiu o da Saúde Coletiva, especificamente ou não, atrelado a campos circunscritos às fases do ciclo vital. Considera-se que a promoção da saúde, embora não exclusiva, vincula-se diretamente ao campo da Saúde Coletiva, estando suas premissas estreitamente relacionadas (GURGEL et al., 2017; EATON et al., 2017; VALENÇA et al., 2014; ZANCHETTA et al., 2013). Nesse sentido, reconhece-se que a formação da competência profissional do enfermeiro, no que se refere à Saúde Coletiva e à promoção da saúde, deve contemplar conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitem o desenvolvimento da atenção à saúde de forma integral e equânime, por meio do trabalho multi/interprofissional e interdisciplinar, de forma a contribuir para a justiça social e a defesa da saúde, especialmente, visando a cumprir seu papel na aplicação das políticas públicas propostas, na promoção de ambientes saudáveis e do autocuidado de indivíduos e coletividades, valorizando a participação social nesse processo (GURGEL et al., 2017; EATON et al., 2017; TURNER-WILSON, MILLS, REES, 2017; SANTOS, ALMEIDA, REIS, 2013; SIDERAS et al., 2013). Mesmo em menor frequência, estudos no campo da Saúde do Trabalhador e da Enfermagem Clínica foram incluídos nesta RIL, confirmando que o processo ensino-aprendizagem sobre promoção da saúde não está restrito ao campo da Saúde Coletiva, indicando a propriedade de sua abordagem durante toda a formação (TURNER-WILSON, MILLS, REES, 2017; HOWARD, WILLIAMS, 2016; DECKER, HENSEL, FASONE, 2016; BLAKE, GARTSHORE, 2016; SILVA et al., 2016; SIDERAS et al., 2013).

Sob o ponto de vista teórico, considerando o conjunto dos artigos revisados, foi identificada a abordagem de temas abrangentes e inerentes ao campo da Saúde

Coletiva, como modelos assistenciais, determinantes/condicionantes do processo saúde-doença, diversidade social e/ou cultural, apoio e inclusão social e participação comunitária (SMITH, JONES, 2016; STUHMILLER, TOLCHARD, 2015; KOHLBRY, DAUGHERT, 2015; EZEONWU, BERKOWITZ, VLASSES, 2014; MAWJI, LIND, 2013). Em concordância, foram abordados temas estreitamente ligados à promoção da saúde como conceitos, políticas, métodos, atitudes requeridas para a realização dessa prática. Houve grande destaque à educação em saúde, visando mudanças de comportamento em saúde, promoção da qualidade e estilos de vida saudável e a instrumentalização para o autocuidado e a redução de danos e o incentivo à corresponsabilização pela saúde (EATON et al., 2017; HOWARD, WILLIAMS, 2016; LUCENA et al., 2016; BLAKE, GARTSHORE, 2016; SILVA, 2016; CHUA et al., 2015; SIMPSON, RICHARDS, 2015; STUHMILLER, TOLCHARD, 2015; KOHLBRY, DAUGHERT, 2015; ZANETTINI et al., 2015; EZEONWU, BERKOWITZ, VLASSES, 2014; MPOFU, et al., 2014; VENDRUSCOLO et al., 2014; MELO et al., 2014; ZANCHETTA, et al., 2013).

Há de se pontuar que a promoção da saúde vem sendo discutida como uma das temáticas integrantes do currículo de cursos de enfermagem. Porém, estudos vêm constatando que, nos contextos dos serviços de saúde, a promoção da saúde passa a ser confundida com educação em saúde, em uma perspectiva que segue o modelo tradicional e biologicista, com ênfase na transmissão de conhecimentos, em atividades preventivistas, no âmbito do processo saúde-doença e na mudança de costumes e de cultura, de forma verticalizada, principalmente nas interações grupais nos serviços de saúde (GOMEZ, SANCHEZ, MOYA, 2015). Para que essa realidade mude, em consonância com as premissas da promoção da saúde, recomenda-se que o processo ensino-aprendizagem se pautem em ações de educação em saúde da realidade, que tenham incorporadas em si experiências e reflexões vivenciadas por estudantes de enfermagem, capazes de estabelecer vínculos criativos e inovadores com a comunidade (HEIDEMANN et al., 2015).

Nesse sentido, ao se analisar os métodos envolvidos na formação profissional sobre promoção da saúde identificados nos artigos revisados, pode-se detectar um movimento na intenção de orientar o processo ensino-aprendizagem centrado nos estudantes, com o incentivo de sua participação ativa nesse processo, por meio de diferentes métodos, de modo a viabilizar o perfil profissional transformador anteriormente citado.

Foram apresentadas propostas de ensino presencial, com atividades em sala de aulas ou em laboratórios de simulação realística e também foram indicadas experiências de ensino com uso da Internet, de programas eletrônicos específicos e/ou mesmo de redes sociais. A maioria dos artigos indicou a importância de se oportunizar experiências práticas, assegurando a integração teórico-prática no processo ensino-aprendizagem (TURNER-WILSON, MILLS, REES, 2017; HOWARD, WILLIAMS, 2016; LUCENA et al., 2016; DECKER, HENSEL, FASONE, 2016; SILVA

et al., 2016; RIDLEY, SMITH, 2016; STUHMILLER, TOLCHARD, 2015; KOHLBRY, DAUGHERT, 2015; ZANETTINI et al., 2015; EZEONWU, BERKOWITZ, VLASSES, 2014; MPOFU et al., 2014; *VENDRUSCOLO* et al., 2014; VALENÇA et al., 2014; *MELO* et al., 2014; ZANCHETTA ET AL, 2013), por meio da participação integrada de instituições de ensino, serviços de saúde e/ou comunidade (GURGEL et al, 2017; CHUA et al., 2015; ZANETTINI et al., 2015; MPOFU et al., 2014). Assim, foi possível constatar que, nas atividades teóricas e práticas propostas, houve a inserção dos estudantes no trabalho clínico e/ou de educação em saúde, realizado por equipes multiprofissionais, em parceria com diferentes setores de prestação de serviços, em ações que abrangiam diferentes dimensões do processo saúde-doença.

Considera-se, assim, que a prática educativa, como ferramenta para a promoção da saúde, deve ser realizada de forma dialógica, em todos os momentos de encontro entre estudantes e/ou profissionais com e entre usuários nos serviços de saúde, buscando identificar determinantes, diversidades, vulnerabilidades e necessidades de saúde no contexto social, com participação de todos, para que ocorram as transformações desejadas.

Para que isso se concretize, os educadores como facilitadores, precisam valorizar outros saberes e experiências, além dos seus, exercitando princípios da comunicação interpessoal, do vínculo e acolhimento e corresponsabilização nas ações de saúde (CHUA et al., 2015; SIMPSON, RICHARDS, 2015; MPOFU, et al., 2014). Devem também, por meio da abordagem dialógica, instigar os estudantes na crítica e reflexão de valores e de diferentes culturas (SMITH, JONES, 2016; CHUA et al., 2015; SIMPSON, RICHARDS, 2015; MPOFU et al., 2014; *VENDRUSCOLO* et al., 2014; VALENÇA et al., 2014; *MELO* et al., 2014; SANTOS, ALMEIDA, REIS, 2013; *MAWJI, LIND, 2013*), promovendo a aquisição de postura comprometida e autônoma, apropriada a cada realidade específica.

O emprego de metodologias ativas no processo formativo expõe os estudantes às situações-problemas reais, oriundas de situações concretas, permitindo para além da aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e atitudes para facilitar a transformação da realidade, com consciência e autonomia para a tomada de decisões que envolvam aspectos relacionados à saúde (GURGEL et al., 2017; TURNER-WILSON, MILLS, REES, 2017; SMITH, JONES, 2016; LUCENA et al., 2016; SILVA et al., 2016; SIMPSON, RICHARDS, 2015; EZEONWU, BERKOWITZ, VLASSES, 2014; VALENÇA et al., 2014; *MELO* et al., 2014; SANTOS, ALMEIDA, REIS, 2013; *MAWJI, LIND, 2013*; SIDERAS et al., 2013). Como exemplo, cita-se a simulação realística, método inovador de ensino-aprendizagem possibilita ao estudante o desenvolvimento de raciocínio crítico-reflexivo diante de situações clínicas do cotidiano de trabalho (*MAWJI, LIND, 2013*; SIDERAS et al., 2013).

Por fim, cabe ressaltar que, embora a literatura revisada nessa oportunidade tenha apresentado situações de formação profissional que incorporam as premissas da promoção da saúde pautadas pelas propostas oficiais, adotando métodos

condizentes para a formação requerida, não foram identificadas referências explícitas sobre a estratégia de *empowerment* e formas de implementá-la nos contextos profissionais. Esse achado confirma a necessidade de futuras pesquisas sobre a formação de enfermeiros para a promoção da saúde, contemplando a referida estratégia.

## 5 | CONCLUSÕES

Nas experiências de formação do enfermeiro apresentadas nos estudos revisados foram abordados temas abrangentes e inerentes ao campo da Saúde Coletiva, com destaque à determinação social do processo saúde-doença ou à avaliação de vulnerabilidades e necessidades/potencialidades sociais e de saúde. A abordagem da diversidade social e/ou cultural e o apoio e inclusão social também foram referidos, assim como temas diretamente ligados à prática da promoção da saúde, ressaltando a educação em saúde. Esses temas, aliados aos métodos ativos, dialógicos e de integração entre teoria e prática adotados nessas experiências permitem afirmar que os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos mantiveram coerência com os conceitos e propostas políticas atuais da promoção da saúde, com grande chance de contribuir para a formação pretendida ao serem inseridos nos processos ensino-aprendizagem. Dentre outros atributos, acredita-se que, desse modo, os estudantes possam desenvolver, em seus futuros contextos de trabalho, a promoção da saúde, valorizando a singularidade das pessoas e de seus contextos de vida e saúde, o trabalho inter e multiprofissional, bem como a participação autônoma dos indivíduos e coletividades em seu próprio cuidado de saúde.

## REFERÊNCIAS

BLAKE, Holly; GARTSHORE Emily. **Workplace wellness using online learning tools in a healthcare setting**. Nurse Education in Practice, [S. l.], v. 20, p. 70-75, 2016. Doi: 10.1016/j.nepr.2016.07.001

CHUA, Amelia ZE et al. **The effectiveness of a shared conference experience in improving undergraduate medical and nursing students: attitudes towards inter-professional education in an Asian country: a before and after study**. BMC Medical Education, [S.l.], v. 15, p. 233, 2015. Doi: 10.1186/s12909-015-0509-92. Disponível em: <<https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-015-0509-9>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

EATON, Melody et al. **Be the change: an interprofessional team-based health advocacy summit**. Nurse Educator, Philadelphia, v. 42, n. 5, p. 226-230, Sep/Oct 2017.

EZEONWU, Mabel; BERKOWITZ, Bobbie; VLASSES Frances. **Using an academic-community partnership model and blended learning to advance community health nursing pedagogy**. Public Health Nursing, [S.l.], v. 31, n. 3, p. 272-280, 2014.

GOMEZ, Sheila Sanchez; MOYA, José Luis Medina. **Interactions between the epistemological**

**perspective of nursing educators and participants in educational programs: limits and opportunities toward the development of qualification processes for the promotion of self-care in health.** Texto contexto Enfermagem, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 301-309, jun. 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072015000012014>. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072015000200301&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072015000200301&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 03 jul. 2019.

GURGEL, Sabrina de Souza et al. **Jogos educativos: recursos didáticos utilizados na monitoria de educação em saúde.** REME Revista Mineira de Enfermagem, Belo Horizonte, v. 21, e-1016, jun. 2017.

HEIDEMANN, Ivonete Teresinha Schülter Buss et al. **O que vem se falando por aí em competências no ensino da promoção da saúde na formação do enfermeiro?.** ABCS Health Science, Santo André, v. 40, n. 3, p. 286-293, 2015.

HEIDEMANN, Ivonete Teresinha Schülter Buss; WOSNY, Antonio de Miranda; BOEHS, Astrid Eggert. **Promoção da saúde na atenção básica: estudo baseado no método de Paulo Freire.** Ciências e Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 19, n. 8, p. 3553-3559, 2014. Doi: 10.1590/1413-81232014198.11342013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v19n8/1413-8123-csc-19-08-03553.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2019.

HENSEL Deiree; DECKER Kim Alexandre. **Outcomes of a bystander intervention community health service learning project.** Nurse Educator, Philadelphia, v. 41, n. 3, p. 147-150, 2016. Doi: 10.1097/NNE.0000000000000232. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26633150>>. Acesso em: 24 jun. 2018

HOWARD, Lisa M.; WILLIAMS; Beverly A. **A focused ethnography of baccalaureate nursing students. Who is using motivational interviewing?** Journal Nursing Scholarsh. [S. l.], v. 48, n. 5, p. 472-481, 2016. doi: 10.1111/jnu.12224

JONES, Ray et al. **Introducing Twitter as an assessed component of the undergraduate nursing curriculum: case study.** Journal of Advanced Nursing. [S. l.], v. 72, n. 7, p. 1638-1653, 2016. Doi: 10.1111/jan.12935. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/jan.12935>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

KOHLBRY Pamela, DAUGHERT, Joann. **International service-learning: an opportunity to engage in cultural competence.** Journal of Professional Nursing, [S.l.], v. 31, n. 3, p. 242-246, 2015.

MANTOVANI, Maria de Fátima et al. **Family health strategy workers' social representations about health promotion.** Revista de Enfermagem UFPE, Recife, v. 8, n. 12, p. 4292-4299, dez. 2014.

MAWJI, Aliyah; LIND, Candace. **Imogene: a simulation innovation to teach community health nursing.** Clinical Simulation in Nursing. Philadelphia, v. 9, n. 11, p. e513-e519, 2013.

MELO, Géssyca Cavalcante et al. **Grupo de educação em saúde com adolescentes de uma comunidade adscrita a uma unidade de saúde da família: uma experiência de aprendizado no âmbito do programa de educação pelo trabalho.** Revista APS, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 268-272, 2014. Disponível em: <<https://aps.ufjf.emnuvens.com.br/aps/article/view/1884/816>>. Acesso em: 12 jun. 2019

MINISTÉRIO DA SAÚDE (BR). Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde: PNPS: revisão da Portaria MS/GM nº. 687.** Brasília, 30 mar. 2006. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnps\\_revisao\\_portaria\\_687.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnps_revisao_portaria_687.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2019.

MPOFU, Ratie et al. **Impact of an interprofessional education program on developing skilled graduates well-equipped to practice in rural and underserved areas.** Rural and Remote Health, Austrália, v. 14, n. 3, p. 2671, 2014. Disponível em: <[www.rrh.org.au/journal/article/26712015](http://www.rrh.org.au/journal/article/26712015)>. Acesso em: 12 jun. 2019.

RIDLEY, Neesha; SMITH, Charlotte. **The case for collaborative learning: introducing opportunities in the higher education setting.** British Journal of Midwifery, London, v. 24, n. 4, p. 282-285, 2016. Doi: <https://doi.org/10.12968/bjom.2016.24.4.282>. Disponível em: <<https://www.magonlinelibrary.com/doi/abs/10.12968/bjom.2016.24.4.282>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

RUFINO de LUCENA, Adriana Lira et al. **Teaching and learning with the elderly: experience report.** Journal of Research: Fundamental Care Online. [Internet], Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 4131-4141, 2016. Disponível em: <[http://seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/3629/pdf\\_1848d](http://seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/3629/pdf_1848d)>. Acesso em: 24 jun. 2018.

SANTOS, Cristina Mamédio da Costa; PIMENTA, Cibele Andrucio de Mattos; NOBRE, Moacyr Roberto Cuze. **A estratégia PICO para a construção da pergunta de pesquisa e busca de evidências.** Revista Latino-Americana de Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 15, n. 3, p. 508-511, jun. 2007. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692007000300023>. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-11692007000300023&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692007000300023&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 03 jul. 2019.

SANTOS, Débora de Souza; ALMEIDA, Lenira Maria Wanderley Santos; REIS Renata Karina. **Working education program in health: transforming experience of nursing teaching and practice.** Revista Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, v. 47, n. 6, p. 1427-1432, nov./dez. 2013. Doi: [10.1590/S0080-623420130000600026](https://doi.org/10.1590/S0080-623420130000600026). Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v47n6/en\\_0080-6234-reeusp-47-6-01431.pdf](http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v47n6/en_0080-6234-reeusp-47-6-01431.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SIDERAS, Stephanie et al. **Making simulation come alive: standardized patients in undergraduate nursing education.** Nursing Education Perspectives Philadelphia, v. 34, n. 6, p. 421-425, 2013.

SILVA, Elaine Andrade Leal et al. **Promoção à saúde do homem na atenção primária à saúde: um relato de experiência.** Revista APS, Juiz de Fora, v. 19, n. 4, p. 656-660, 2016. Disponível em: <<https://aps.ufjf.emnuvens.com.br/aps/article/view/2808/1047>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

SIMPSON, Vicki; RICHARDS, Elizabeth. **Flipping the classroom to teach population health: increasing the relevance.** Nurse Education in Practice, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 162-167, 2015.

SOARES, Cassia Baldini et al. **Integrative review: concepts and methods used in nursing.** Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 48, n. 2, p. 335-345, abr. 2014.

SMITH, Paul; JONES, Melissa. **Evaluating an online family assessment activity: a focus on diversity and health promotion.** Nursing Forum, [S. l.], v. 51, n. 3, p. 204-210, 2016.

STUHLMILLER, Cinthya M; TOLCHARD, Barry. **Developing a student-led health and wellbeing clinic in an underserved community: collaborative learning, health outcomes and cost savings.** BMC Nursing, [S.l.], v. 14, p. 32, May 2015.

TURNER-WILSON, Angela L; MILLS, Anne M; REES, Karen. **Can nurses rise to the public health challenge? How a novel solution in nurse education can address this contemporary question.** Nurse Education Today, [S.l.], v. 57, p. 65-67, Oct 2017.

VALENÇA, Cecília Nogueira, et al. **Articulação teoria/prática na formação em saúde e a realidade do Sistema Único de Saúde.** Revista de Enfermagem da UERJ, Rio de Janeiro, v. 22, n. 6, p. 830-835, 2014. Doi: <http://dx.doi.org/10.12957/reuerj.2014.3104>. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v22n6/v22n6a17.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

VENDRUSCOLO, Carine et al. **Promoção da saúde: percepções de estudantes do curso de graduação em enfermagem.** Revista de Enfermagem da UFSM, Santa Maria, v. 4, n. 1, p. 19-28. Doi: <http://dx.doi.org/10.5902/217976929171>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/9171/pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **The Ottawa charter for health promotion**. [Internet]. Disponível em: <<http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

ZANCHETTA, Margareth et al. **Undergraduate nursing students integrating health literacy in clinical settings**. Nurse Education Today, [S.l.], v. 33, n. 9, p. 1026-1030.

ZANETTINI, Angélica et al. **Quem canta seus males espanta: um relato de experiência sobre o uso da música como ferramenta de atuação na promoção da saúde da criança**. REME Revista Mineira de Enfermagem, Belo Horizonte, v. 19, n. 4, p. 1060-1064, 2015.

## CONTRIBUIÇÕES DA REVISTA EDUCITEC PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO AMAZONAS

### Wagner Gomes de Oliveira

Bacharel em Administração pelo Centro Universitário do Norte - UNINORTE e especialista em Docência Universitária pelo Centro Universitário - FAMETRO, Manaus - Amazonas

### Carolina Menandes de Oliveira

Discente Finalista do Curso de Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário do Norte - UNINORTE, Manaus - Amazonas

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo geral constatar como as publicações científicas contribuem nos estudos de educação profissional e tecnológica no estado do Amazonas, com a finalidade de analisar as vantagens de conhecer as demandas acadêmicas e sociais amazonense nas publicações da Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico – EDUCITEC, bem com, demonstrar como são submetidos os artigos nos periódicos científicos, analisar a qualidade das publicações do banco de dados da Revista EDUCITEC, descrever o cenário da educação profissional e tecnológica no Amazonas, apresentar os benefícios gerados a sociedade amazonense e a seus pesquisadores. Para tanto, foi utilizado como método para coleta de dados pesquisa existentes e a pesquisa bibliográfica, através do levantamento das publicações sobre a temática: educação profissional e tecnológica. A partir da

análise dos dados do Ministério da Educação foi possível perceber o crescimento do cenário da educação profissional e tecnológica do Amazonas e a importância das publicações científicas da Revista EDUCITEC para esta região e seus autores. Enfim, por meio de todo o estudo compreendemos a dinâmica das contribuições da área científica para a educação profissional e tecnológica no Amazonas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Profissional e Tecnológica no Amazonas, Publicação Científica, EDUCITEC.

### CONTRIBUTIONS OF EDUCITEC MAGAZINE FOR PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN AMAZONAS

**ABSTRACT:** The main objective of this work is to verify how the scientific publications contribute to the study of professional and technological education in the state of Amazonas, with the purpose of analyzing the advantages of knowing the academic and social demands of Amazonas in the publications of the Journal of Studies and Research on Technological Teaching - EDUCITEC, as well as to demonstrate how articles are submitted in scientific journals, analyze the quality of publications in EDUCITEC Magazine database, describe the scenario of

professional and technological education in Amazonas, present the benefits generated by the Amazon society and its researchers. To do so, it was used as a method for collecting existing research data and bibliographical research, through the survey of publications on the theme: professional and technological education. From the analysis of data from the Ministry of Education, it was possible to perceive the growth of the professional and technological education scenario in Amazonas and the importance of the scientific publications of the EDUCITEC Magazine for this region and its authors. Finally, through the whole study we understand the dynamics of the contributions of the scientific area to professional and technological education in the Amazon.

**KEYWORDS:** Professional and Technological Education in Amazonas, Scientific Publication, EDUCITEC.

## 1 | INTRODUÇÃO

O cenário da educação brasileira atual é assegurado pela Constituição Federal e regida por leis educacionais específicas. O Ministério da Educação é órgão do governo brasileiro competente pela área educacional, incluindo a Educação Profissional e Tecnológica. A Educação Profissional e Tecnológica envolve um conjunto de atividades que aliam a teoria com a prática de conhecimentos, oferecidos juntamente com o ensino médio ou pós o ensino médio como um tipo de curso da educação superior voltado a formação de uma profissão e fins científicos.

Da mesma forma a Educação Profissional e Tecnológica do Amazonas está regimentada pelas mesmas leis e cumpri o mesmo papel na região amazônica no que tange a produção científica e formação de profissionais para o mercado. Com isso, nossa região apresenta peculiaridades não encontradas em nenhuma outra região que desafiam ao cumprimento das políticas públicas educacionais atuais.

Diante deste cenário da educação profissional e tecnológica do Amazonas, um fator que permanece em evidência é a importância das publicações científicas para a região e a sociedade acadêmica. A produção científica é o produto de uma formação superior que é exigida como resultado de uma conclusão de curso, sendo bem vista pelo mercado e sua publicação bem vista na área científica.

O objetivo geral de constatar as contribuições das publicações científicas da Revista EDUCITEC para a educação profissional e tecnológica no estado do Amazonas vai além do cunho social, econômico e acadêmico, estendendo-se até o prestígio do periódico e do pesquisador, perpassando ao conhecimento das demandas acadêmicas e sociais amazonense. Ao demonstrar como são submetidos os artigos nos periódicos científicos e entender a análise da qualidade das publicações do banco de dados da Revista, entendemos os benefícios e impactos no cenário da educação profissional e tecnológica no Amazonas.

Diante das exigências das políticas públicas educacionais de preparação do profissional para o mercado de trabalho e para a produção científica, bem como,

atender as exigências do mercado local e da carreira acadêmica, a busca em se destacar pela qualidade do ensino é indispensável para a competitividade do mercado atual. Tais demandas demonstram a necessidade de estudos de educação profissional e tecnológica no Amazonas, essa pesquisa se justifica através de estudos dos objetivos da Revista EDUCITEC e de suas contribuições através das publicações científicas na área de educação profissional e tecnológica.

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica a respeito das contribuições da Revista EDUCITEC para a Educação Profissional e Tecnológica no Amazonas. O objetivo foi buscar na literatura de referência a compreensão sobre o cenário da educação profissional e tecnológica no Amazonas e apresentar as contribuições do periódico EDUCITEC. O estudo se faz necessário para a sociedade e a comunidade acadêmica que integra este cenário educacional como seu objetivo principal, neste mesmo viés a de se considerar que os órgãos responsáveis pelas políticas públicas de ensino também terão sua parcela de benefícios com esta pesquisa. Enquanto procedimentos metodológicos utilizados para levantar os dados foi a revisão de literatura e pesquisas existentes sobre a temática, utilizando como base a Revista EDUCITEC, CAPES, SETEC 2017 da Plataforma Nilo Peçanha e Sinopse Estatística da Educação Superior 2016 do INEP.

A presente pesquisa está estruturada em duas seções, apresentando na primeira uma análise do cenário da educação profissional e tecnológica no Amazonas, iniciando com a definição desta modalidade de ensino estabelecida pelas leis que regem a educação no Brasil, precedido da leitura dos dados obtidos nos censos de pesquisas do ensino brasileiro. Na segunda seção, baseado em vários autores, é exposto a definição de periódico científico, sua finalidade e os possíveis impactos de uma publicação para a sociedade e pesquisadores através das publicações. Além de descrever a importância do conceito do periódico científico, conceito de qualificação atribuído pela Capes, a relevância do seu fator de impacto e o que isso influencia na decisão do pesquisador de submeter sua produção a uma determinada revista científica.

## **2 | CENÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO AMAZONAS**

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade de ensino integrado, concomitante ou subsequente, desenvolvidas em instituições especializadas ou no ambiente profissional, direcionadas a preparação para sua atuação no trabalho, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que rege a educação no Brasil que nos ajudará a entender o cenário da Educação Profissional e Tecnológica no Amazonas. A compreensão do cenário educacional do país é um fator muito importante para podermos avaliar o cenário local de ensino. A Lei Nº 9.394 no artigo 39 estabelece que a EPT tem o objetivo de integrar os diferentes níveis e modalidades de educação às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, ou

seja, o ensino técnico, profissional e acadêmico geral (BRASIL, 1996).

Pode-se dizer que EPT é uma modalidade educacional de curso de qualificação, habilitação técnica e tecnológica. Neste contexto, fica claro que a LDB converge com o Art. 227 da Constituição Federal no que tange o direito à educação e o direito ao trabalho. O mais preocupante, contudo, é constatar que a organização do ensino precisava ainda de alterações. Não é exagero afirmar que a nova LDB com a promulgação da Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei nº 9.394/96, por exemplo, o Art. 4º da nova lei no § 6º foi estabelecido a critério dos sistemas de ensino, a oferta com ênfase técnica e profissional considerando a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação através de parcerias ou aplicabilidade da lei sobre aprendizagem profissional e a possibilidade de concessão de conferir certificados de qualificação de trabalho, quando a formação estruturada e organizada trata-se de terminalidade e no § 8º estabelece a aprovação previa pelo Conselho Estadual de Educação a oferta de formações experimentais, de acordo com o prazo estabelecido na lei, esse processo precisava ainda ocorrer para instituir critérios na dotação do sistema de ensino em relação à oferta técnica e profissional. (BRASIL, 2017). Guidi (2017) deixa claro que a EPT brasileira foi criada com o objetivo de instruir pessoas, por meio do ensino de um ofício ou profissão, que viviam à margem da sociedade.

Para contextualizar o cenário da EPT no Amazonas analisou-se o resultado quantitativo do atual Censo da Educação Profissional e Tecnológica disponível na Plataforma Nilo Peçanha. O Brasil possui 643 Unidades de Ensino, das quais 91,86% são Institutos Federais, 3,62% Centro Federal de Educação Tecnológica, 2,62% Escola Técnica e apenas 1,90% Colégio Pedro II. A Região Norte possui 73 unidades de Ensino e desse total 99,28% são Institutos Federais e 0,72% Escolas Técnicas. Conforme explicado acima, o cenário do Amazonas contar com o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), composto de 15 Campus, sendo três na Capital de Manaus e as demais distribuídas nos municípios de Parintins, Tabatinga, São Gabriel da Cachoeira, Lábrea, Presidente Figueiredo, Coari, Maués, Humaitá, Tefé, Eirunepé, Itacoatiara e um campus avançado em Manacapuru. Os Institutos da região norte oferecem juntos 265 cursos que efetivaram 25.768 matrículas, sendo 7.191 ingressos, 5.145 concluintes, 20.996 vagas e 39.560 inscritos. (SETEC/MEC, 2017).

No Censo da Educação Superior 2016 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e disponível em seu portal, o autor deixa claro que os Institutos Federais efetuaram 155.783 matrículas em todo o Brasil, 13.268 matrículas na Região Norte e no Amazonas foram 2.190 matrículas. Isso demonstra que o cenário da EPT no Amazonas vem crescendo significativamente. (MEC/INEP/DEED, 2017).

Pode-se dizer que esta modalidade de ensino no cenário do Amazonas está em crescente expansão, mesmo sendo uma modalidade voltada à formação para

o trabalho. “Também há que se aprofundar a natureza do ensino superior e das universidades tecnológicas” (MOLL, 2010, p. 38-39). Neste contexto, fica claro que não apenas o cenário educacional no Amazonas precisa ser aprofundado, mas também a sua natureza conforme mencionada pelo autor. O mais preocupante, contudo, é constatar que mesmo esta modalidade preparatória ao trabalho, em ambos no portal do MEC, a demanda cresceu expressivamente. Não é exagero afirmar que este cenário da EPT na região norte torna-se competitivo a cada senso, é importante que as instituições de EPT estejam preparadas para receber as publicações científicas de conclusão de curso e pesquisas relacionadas ao tema. Assim, preocupa o fato de que o Amazonas necessita de uma revista de publicação científica de Qualis bem-conceituada, isso para que o aluno em formação possa submeter suas pesquisas sem comprometer o prestígio de sua formação acadêmica.

É interessante, aliás, o espontâneo crescimento como resultado da análise do cenário da EPT no Amazonas conforme explicado acima, mas há um fato que se sobrepõe a este crescimento, a distância geográfica, políticas públicas obsoletas e a atuação da sociedade civil. Mesmo assim, não parece haver razão para que as instituições EPT não desenvolvam uma educação de qualidade. É sinal de que há, enfim, uma maior preocupação das instituições educacionais com o ensino e a produção científica, por exemplo, a atuação do IFAM em vários municípios da região com ou sem apoio da sociedade civil e políticas públicas adequadas, consegue desenvolver pesquisas científicas de qualidade em sua revista de estudos e pesquisa sobre ensino tecnológico. De acordo com Manfredi (2002, p. 293):

Os desafios que ainda persistem e a importância de uma participação crítica e atuante das organizações da sociedade civil na formulação, no monitoramento e na avaliação das políticas públicas no campo da Educação Profissional. Acredita-se que uma intervenção social crítica e qualificada pode tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e a democratização dos bens culturais de uma sociedade.

A autora deixa claro na citação acima que a EPT possui políticas públicas que precisam das contribuições sociais. Esse é o motivo pelo qual é importante analisar o cenário da EPT do Brasil e principalmente as especificidades de cada região, isto inclui o cenário do Amazonas. Conforme citado acima a autora deixa claro que uma das formas conhecida de resolver este problema é intensificar as discussões sobre políticas públicas educacionais no campo da educação profissional e tecnológica com formulação, monitoramento e avaliação das políticas públicas em vigor e disseminação de publicações em periódicos científicos de prestígio.

Fica evidente, diante desse cenário que as leis que regem a EPT no Brasil precisam da participação da sociedade, no Amazonas não é diferente, precisamos evidenciar a EPT como objeto de estudo em novas pesquisas pela sociedade científica, diante da crescente demanda e oferta desta modalidade de ensino. Nesse ritmo, é apenas questão de tempo, de pouco tempo, para que a leis que regem a EPT fiquem ultrapassadas, não atendendo mais os anseios da sociedade atual.

Por todas essas razões, a produção científica, aliadas a participação da sociedade civil podemos alcançar políticas públicas educacionais que atendam realmente o anseio da sociedade local ou ao menos iniciar um processo de mudança. Esses dados revelam muito mais do que números crescentes de oferta de matrícula, mas a valorização desta modalidade de ensino para a economia local.

### **3 | REVISTA DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE ENSINO TECNOLÓGICO - EDUCITEC**

Pode-se dizer que os periódicos científicos são uma forma de propagação da produção científica. Neste contexto, fica claro que a difusão do saber, proporciona a sociedade debates sobre questões e prioridades da política científica, promovendo um impacto social e econômico através das descobertas científicas (DANTAS, 2012). O mais preocupante, contudo, é constatar que a sociedade civil pouco se preocupa em investir nas pesquisas publicadas que podem impactar economicamente ou socialmente uma região. Fica evidente que as publicações científicas estão voltadas a temas contemporâneos de iniciativa acadêmica que poderá impactar em melhorias do objeto estudado ou na pior das hipóteses mostrar outros possíveis caminhos.

Pode-se dizer que as publicações científicas levantam várias possibilidades e/ou afirmam estudos anteriores acompanhando as mudanças cotidianas. Neste contexto, para Wazlawick (2017) fica claro que todas as ciências consideram importante a publicação em um periódico, principalmente o mais bem-conceituado de sua área. O mais preocupante, contudo, é constatar que o pesquisador precisa verificar o conceito Qualis do periódico de sua área antes de submeter sua pesquisa.

Conforme explicado acima é interessante, aliás, mencionar que o IFAM segue este viés com o seu periódico científico de acesso livre, avaliada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com conceito Qualis/CAPES B1 na área de ensino, a Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC) publica artigos, relatos de experiências e resenhas, mas há um fato que se sobrepõe, o fluxo de submissão de pesquisas é contínuo com publicação semestral: junho e dezembro. Mesmo assim, não parece haver razão que prejudique o alcance de seu objetivo de contribuir com a disseminação da ciência no campo da EPT e áreas afins. É sinal de que há, enfim, uma revista que dissemine pesquisas do cenário do Amazonas.

Conforme Capes/MEC (2018), a Capes é uma coordenação do Ministério da Educação brasileira com a ação de adjudicar projetos e planos de expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação, trata-se ainda de um sistema de avaliação aperfeiçoado continuamente que servem para formulação de políticas públicas para a área de pós-graduação. O autor deixa claro e, seria um erro, porém, não mencionar que o

resultado desta coleta de dados resulta na estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação, assim reveste-se de particular importância lembrar que o resultado chamado Qualis, classificados por áreas da ciência, são listados por oito estratos de fator de impacto, do maior para o menor: A1 - Maior fator de impacto, precedido do A2, B1, B2, os fatores B3, B4 e B5 - não possuem fator de impacto, mas são indexados em bases e C - é um fator de impacto irrelevante, com peso zero.

Conforme mencionado pelo autor pode-se dizer que todos os periódicos de produção científica são avaliadas com o objetivo de estratificar a qualidade fator de impacto. Neste contexto, fica claro que a qualidade da publicação científica é classificada com o mesmo fator de impacto do periódico em que foi submetido. Não é exagero afirmar que nos periódicos com maior fator de impacto de Qualis A1 a B2 terá as pesquisas com maior visibilidade, em todo esse processo, ocorrendo a valorização do tema da pesquisa, bem como, “por outro lado, tem chance de trazer visibilidade e reconhecimento ao cientista.” (LEITE, 2006, p. 43).

Ora, em tese, conforme explicado acima a EDUCITEC, por exemplo, também é uma ferramenta importante para o cenário da EPT no Amazonas, por estar bem-conceituada na área de ensino. Caso contrário, os cientistas amazonenses da área educacional teriam que procurar outro periódico na área para submeter suas publicações. Não se trata de apenas publicar, mas em submeter sua publicação em revistas conceituadas para ter visibilidade e contribuir para a sociedade e conseguir prestígio para pleitear investimentos e financiamento para o pesquisador, lamentavelmente, a revista EDUCITEC foi criada recente, em 2015, mas com a frequência de suas publicações de duas edições por ano atende o objetivo de seu público alvo. De acordo com Leite (2006, p. 43):

A luta pela acumulação do capital intelectual envolve a busca pelo prestígio, reconhecimento e pelo posto de líder na ciência por meio de projetos, publicações, a participação em comissões, o acesso às cartas de financiamento. Entretanto, o interesse do pesquisador vai além das atividades científicas. A autoridade científica oferece ao pesquisador o capital social, este proporciona poder sobre mecanismos constitutivos e influencia as trocas na arena científica. O capital social no campo científico é a moeda que pode ser convertida em outras espécies de capital.

O autor deixa claro na citação acima que no campo científico, as publicações científicas geram prestígio ao pesquisador, tal reconhecimento por sua vez proporciona possíveis investimentos financeiros. Esse é o motivo pelo qual é importante frisar esse ponto, uma vez que autoridades científicas proporcionam prestígio de contrapartida ao pesquisador, que futuramente se beneficiará através de suas publicações. Conforme citado acima este é o caminho do profissional ser reconhecido na área científica.

Os resultados desse estudo revelam muito mais do que a definição de uma revista científica e sua importância para o impacto de uma região e sociedade acadêmica. Por

isso, fica evidente que o periódico científico contribui significativamente no prestígio e visibilidade do cientista, no impacto social e nas políticas públicas. Espera-se, dessa forma atribuir o devido valor ao periódico EDUCITEC pelo conceito que o mesmo conquistou e aos seus pesquisadores.

#### 4 | RESULTADO E DISCURSÃO

Por fim, podemos chegar à conclusão de que este estudo alcançou seu viés principal que é apresentar as contribuições proporcionadas pela revista EDUCITEC para a educação profissional e tecnológica no Amazonas, através de estudos das políticas públicas educacionais vigentes no país e das pesquisas voltadas ao ensino. Logo, é indiscutível que a educação profissional e tecnológica no Amazonas atende a legislação vigente com maestria e que a conceituada Revista EDUCITEC atribui a produção de seus cientistas o mesmo fator de relevância. Nesse sentido, é possível que os cientistas deste periódico, além de contribuir para a sociedade, a comunidade acadêmica, o fomento de políticas públicas educacionais e obter propostas de investimentos em suas pesquisas, obtém ainda, prestígio e visibilidade advindo de suas publicações no periódico.

Este estudo teve um propósito desafiador para a educação profissional e tecnológica no estado do Amazonas, embasado na legislação vigente e pesquisas da área educacional, bem como identificar as contribuições de uma revista científica para esta região através das publicações de seus pesquisadores. O pesquisador contribui com senso crítico apurado que transforma o campo da pesquisa científica, mas não só isso, Colombo e Fetz (2017) afirmam que essas mudanças também alcançam outras esferas como economia, política, sociedade, o autor deixa claro que tais exigências necessitam de resultados concretos.

Pode-se observar que o cenário da educação profissional e tecnológica no Amazonas além atender toda a legislação educacional, mesmo diante das dificuldades geográficas, políticas, econômicas e sociais apresentam resultados estimulantes a produção científica através da Revista EDUCITEC. O periódico em questão, está bem-conceituado pela Capes na área educacional e recebe submissões de pesquisas científicas o ano todo para suas edições publicadas duas vezes por ano, por este motivo, o cientista e a sua produção que é submetida neste periódico recebe o mesmo conceito de fator de impacto, visibilidade e prestígio científico.

Vale ressaltar, por exemplo, um dos objetivos da produção científica é trazer resultados concreto de seus projetos para a sociedade, mas a mesma não se dispõe a sua implementação ou continuidade. Conforme explicado acima “a pesquisa é uma atividade voltada para a solução de problemas, através do emprego do método científico” (CERVO e BERVIAN, 1996, p. 44). Pode-se observar que a dinâmica adotada pela Revista EDUCITEC atende com sucesso o seu propósito de fundação.

A adoção da estratégia de fluxo de submissão contínuo de artigos, relatos de experiências e resenhas, garantem assim a frequência esperada de publicação de suas edições por ano, vale ressaltar que desde sua fundação em 2015 a EDUCITEC apresenta a fidelidade de publicação de uma edição semestralmente.

É importante destacar, por exemplo, que a estratégia do fluxo de submissão e da frequência de edições semestral, aliados ao conceito da Revista EDUCITEC na área educacional é um fator relevante na preferência dos pesquisadores desta temática, por esse motivo, conforme explicado acima, afirma Moraes (1990, p. 12) “Na escolha do tema para pesquisa, é fundamental que este seja do agrado do pesquisador e nunca a ele imposto”.

Pode-se observar ainda, que a análise das publicações científicas da Revista EDUCITEC auxiliam estudos de educação profissional e tecnológica no estado do Amazonas, já que a pesquisa de determinada temática evidencia cientificamente outros aspectos e ponto de vista abordados pelo autor, isso por outro lado traz graves consequências para o objeto de estudo que deverá assumir uma postura após sua exposição. Cada periódico é classificado pela sua área científica de investigação que apontará fatores de melhorias e pontos fortes para o objeto estudado.

Destaca-se, por exemplo, que a Revista EDUCITEC é um periódico bem-conceituado pela Capes na área de educação profissional e tecnológica estabelecida no Amazonas, conforme explicado acima, a pesquisa “investiga determinado assunto, não só em profundidade, mas também em todos os seus ângulos e aspectos, dependendo dos fins a que se destina.” LAKATOS e MARCONI (1991, p. 235).

O resultado da revisão literária apresentado nesta pesquisa focou na análise de como a Revista EDUCITEC contribui para as demandas acadêmicas através de suas publicações científica da educação profissional e tecnológica no Amazonas? Preocupando-se ainda, na demonstração das etapas de submissão e periodicidade das edições adotadas pela revista para sua contribuição neste cenário educacional. Finalizando com a descrição dos benefícios proporcionados a seus pesquisadores, por exemplo, as contribuições de visibilidade e prestígio de cunho social, econômico e acadêmico, pois a ciência tem o poder de impulsionar uma determinada região, o empirismo ficou obsoleto, o que indica que, “Ninguém se pode dar ao luxo de fazer tentativas ao acaso para ver se colhe algum êxito inesperado” (CERVO e BERVIAN, 1996, p. 20).

Diante disso, é possível afirmar que a ciência utiliza os periódicos como uma importante ferramenta para a propagação dos experimentos científicos de uma determinada região e pré-requisito de avaliação do prestígio do pesquisador. Um pesquisador terá grandes probabilidades de sucesso caso suas publicações tenham sido aceitas em periódicos bem-conceituado, caso contrário, terá dificuldade de ingressar na área acadêmica e deverá dedicar-se a outra alternativa de atuação no mercado de trabalho ou melhorar seu prestígio e visibilidade na comunidade científica.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise das contribuições da Revista EDUCITEC para a educação profissional no Amazonas, uma reflexão acerca dos benefícios das publicações científica para seus pesquisadores, impacto social e fomento de políticas públicas educacionais.

De um modo geral, os pesquisadores procuram as revistas de publicações científicas de sua área de atuação para submissão de suas produções científicas, mas encontram alguns fatores que influenciam na tomada de decisão, como o fator de impacto, visibilidade e prestígio científico do banco de dados, critérios de submissão e frequência de publicações de edições também compõem este crivo. A Revista EDUCITEC recebe submissão de todo o Brasil o ano todo e publica duas edições anualmente, mas sua atuação é o cenário da educação profissional e tecnológica no Amazonas com conceito Qualis/CAPES B1 (Ensino) o que diferencia o cenário da educação no estado do Amazonas.

As contribuições da Revista EDUCITEC para a educação profissional e tecnológica no Amazonas vai além dos interesses de impacto da comunidade acadêmica, da sociedade civil e das instituições educacionais públicas e privadas de fomento de políticas públicas educacionais, envolvem ainda, o prestígio e visibilidade do pesquisador. Diante do exposto, ficou evidente que os objetivos desta pesquisa foram realmente alcançados.

A pesquisa bibliográfica aliada a análise do banco de dados do portal do MEC possibilitou descrever o cenário da educação profissional e tecnológico no Amazonas e identificar as contribuições sociais, econômicas e científicas da Revista EDUCITEC. O resultado demonstrou ainda, as etapas do processo de submissão de produções científicas, sua análise e qualidade do periódico.

Dada à importância do tema, torna-se necessário o desenvolvimento de projetos que visem à formação continuada dos pesquisadores, que possam resultar competências e habilidades para garantir uma pesquisa de maior qualidade, que atendam as diferentes demandas sociais, econômicas e acadêmicas das revistas de publicações científicas e, assim, cooperar de forma efetiva a produção científica e ao fomento necessário à educação.

Nesse sentido, o estudo das contribuições da Revista EDUCITEC para a educação profissional e tecnológica no Amazonas permitem a sociedade acadêmica e a população mediante a produção científica de seus pesquisadores, uma busca de novas idéias, apresentações de outras possibilidades, trajetórias e estímulos de debate sobre políticas públicas contribuindo para o ensino no estado do Amazonas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI Nº 9.394, de 20 de dez. de 1996. **Diretrizes e bases da educação nacional**, Brasília, DF, dez 1996.

BRASIL. LEI Nº 13.415, de 16 de fev. de 2017. **Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, Brasília, fev 2017.

CAPES/MEC. Ministério da Educação. **Fundação Capes**, 2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 04 Jul. 2018.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 4ª. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

COLOMBO, L. A.; FETZ, M. Contribuições do campo ciência, tecnologia e sociedade para a disseminação do conhecimento. **Sinais**, Espírito Santo, XXI, n. 1, 10 Setembro 2017. 46-53.

DANTAS, D. C. Dimensões da Pós-Graduação e o Modelo CAPES de Avaliação. **ANPAD**, Rio de Janeiro, Set. 2012.

GUIDI, R. **Instituições, Eficiência e Educação Profissional Brasileira**. Curitiba: Appris, 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. D. A. **Metodologia científica**. 3ª ed. rev. e ampl. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LEITE, F. C. L. Gestão do conhecimento científico no contexto acadêmico: proposta de um modelo conceitual. **Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, universidade de Brasília**, Brasília, 2006.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

MEC/INEP/DEED. Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/quest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

MOLL, J. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAES, I. N. **Elaboração da pesquisa científica**. 3ª Ed. Ampliada. ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 1990.

SETEC/MEC. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**, 2017. Disponível em: <<https://www.plataformanilopecanha.org/>>. Acesso em: 03 Jul. 2018.

WAZLAWICK, R. S. **Metodologia de Pesquisa para Ciência da Computação**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Elsevier Brasil, 2017.

## “CRISE DA DOCÊNCIA” E SEUS REFLEXOS NA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM

**Izaque Pereira de Souza**

Universidade Estadual de Maringá – PPGE/UEM  
Maringá/PR

**Teresa Kazuko Teruya**

Universidade Estadual de Maringá – PPGE/UEM  
Maringá/PR

**Wellington Junior Jorge**

Universidade Estadual de Maringá – PPGE/UEM  
Maringá/PR

**RESUMO:** A ideia de que o país passa por uma crise política já se tornou uma discussão recorrente. Da mesma maneira, tem se tornado cada vez mais recorrente ouvirmos que a educação e a docência passam por uma séria crise e que esta implica diretamente na qualidade da educação de nosso país. Mas, assim como poucos refletem acerca da real situação política nacional – e quando o fazem pautam suas análises em avaliações rasas - quanto temos refletido sobre a real crise educacional a qual estamos submetidos? E, nesse contexto, qual seria essa crise pela qual a docência vem passando e quais seriam os fatores que determinam essa situação? No presente artigo buscamos promover uma breve análise a partir de uma análise bibliográfica, dos fatores que contribuem para o desenho desta crise e de seus rebatimentos na relação

ensino-aprendizagem. Nos foi possível compreender que uma educação capaz de superar esse quadro precisa ser construída em um contexto interdisciplinar e que considere as particularidades e singularidades de espaços e sujeitos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Crise docente. Ensino Aprendizagem. Educação.

### “CRISIS OF TEACHING” AND ITS REFLECTIONS IN THE TEACHING- LEARNING RELATIONSHIP

**ABSTRACT:** The idea that the country is going through a political crisis has already become a recurrent discussion. In the same way, it has become increasingly recurrent to hear that education and teaching are going through a serious crisis and that this directly implies the quality of education in our country. But just a few reflect on the real national political situation – and when they do so do their analysis in shallow assessments – how much have we reflected on the actual educational crisis we are undergoing? And in this context, what would be the crisis that teaching is going through and what would be the factors that determine this situation? In this article we seek to promote a brief analysis based on a bibliographical analysis of the factors that contribute to the design of this crisis and its

repercussions in the teaching-learning relationship. It was possible to understand that an education capable of overcoming this picture needs to be built in an interdisciplinary context and that considers the particularities and singularities of spaces and subjects.

**KEYWORDS:** Teaching crisis. Teaching-learning's relation. Education.

## 1 | INTRODUÇÃO

Talvez a palavra crise nunca tenha estado tão em alta quanto nestes últimos tempos. Se, pela etimologia, seu significado pode perpassar pela ideia de ruptura, cisão, separação<sup>1</sup>, pode ainda ser compreendida como uma expressão de ausência, carência e desequilíbrio<sup>2</sup>.

O que nos cabe entender é que, de qualquer forma, essas ideias convergem para uma mesma dimensão: alteram o ponto de equilíbrio social e acabam rompendo com a estabilidade de uma dada situação uma vez que, em sua quase totalidade, questionam normas e valores socialmente estabelecidos. Podemos citar, como um exemplo mais próximo e cotidiano, a nossa crise política nacional. A ganância dos “nossos representantes” associada à falta de decoro (entre outros elementos de cunho ético, é obvio), contribuíram para a instauração de uma crise que se tornou institucional. Não há legenda que se veja livre dessa verdadeira “patologia” que se tornou a corrupção generalizada – e que por sua vez nos colocou numa verdadeira crise no campo político nacional.

É claro que há outros exemplos de crise que poderiam ser utilizados para ilustração (crise amorosa, crise da meia idade, crise econômica) mas o que de fato se quer fazer entender é que crises são desestabilizações e que como tal, produzem efeito para todos os envolvidos.

A ideia de crise docente que desenvolveremos na presente análise, diz respeito aos dilemas encontrados no processo educacional e que refletem diretamente na relação ensino-aprendizagem. Através de uma análise bibliográfica, nos propomos a trazer elementos que possibilitem uma reflexão sobre algo que vem sendo debatido de forma recorrente e que diz respeito ao caminho das formações docentes no país e aos rebatimentos que a formação (ou ausência dela) vem trazendo para o aprendizado.

E isso porque, associados a um processo de má formação temos a precarização do trabalho e do ensino, que acabam criando um substrato que implica em uma série de questionamentos, dentre eles: onde estão os maiores problemas da relação de ensino? Em quem ensina ou em quem aprende? Por que um espaço que nasce com vistas a produção/socialização/mediação do conhecimento se tornou, quando muito, em um espaço para reprodução? Como trabalhamos, quando na condição de docentes, nossas perspectivas educativas? Certamente, não se pretende esgotar a temática principalmente porque, conforme já enunciamos, a ideia é trazer elementos

1. Vide <http://www.dicionarioetimologico.com.br>.

2. Vide <http://www.dicio.com.br/crise>.

que nos permitam refletir acerca da temática e por isso provavelmente teremos mais perguntas que respostas.

## 2 | A “CRISE DOCENTE” NO BRASIL: ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES

Mesmo que falar de crise na educação/docência passe a ideia de algo recente, pode-se afirmar que esta temática já vem sendo debatida neste contexto há várias décadas. Isso porque, se detivermos nossa análise no espaço acadêmico, perceberemos que este vem se transformando e, por esse motivo, modificam-se também as estruturas que precisam ser compreendidas e analisadas. Como nos ensina Martins (2000, p. 41),

No intervalo de pouco mais de 30 anos, o sistema de ensino superior brasileiro passou por expressivas mudanças em sua morfologia. No início dos anos 60, contava com cerca de uma centena de instituições, a maioria delas de pequeno porte, voltadas basicamente para atividades de transmissão do conhecimento, com um corpo docente fracamente profissionalizado. Esses estabelecimentos vocacionados para a reprodução de quadros da elite nacional, em geral cultivando um *ethos* e uma mística institucional, abrigavam menos de 100 mil estudantes, com predominância quase absoluta do sexo masculino. Tal quadro contrasta fortemente com a complexa rede de estabelecimentos constituída ao longo desses anos, portadora de formatos organizacionais e tamanhos variados. Esse sistema absorve hoje 2,1 milhões de alunos matriculados na graduação e aproximadamente 78 mil alunos nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que cobre todas as áreas do conhecimento.

Mudaram-se enfoques e perspectivas. Contudo, nem sempre a expansão vem seguida de um correspondente qualitativo. Principalmente porque, é preciso compreender de que maneira foi promovida essa expansão no ensino superior e a qualidade que vem sendo trazida nos contextos do ensino. Principalmente se considerarmos que na medida em que se teve um aumento na demanda por professores por conta de uma população em idade escolar, esta demanda foi suprida com a expansão do ensino superior privado que promoveu um alargamento na oferta dos cursos de licenciatura. Conforme nos ensina Sampaio (2011, p.29),

O ensino superior privado no Brasil tem mais de um século e hoje responde por 75% das matrículas nesse nível de ensino. [...] Liderada pela iniciativa privada, no início dos anos 1970, a expansão foi impulsionada pela pressão de diversos segmentos da sociedade brasileira, que se tornava cada vez mais urbana e industrializada. Para um contingente cada vez maior da população, a formação superior passava a fazer parte de seus projetos de realização pessoal e de ascensão social. A iniciativa privada, atenta às demandas de novos e potenciais consumidores, respondeu de forma ágil.

O que se questiona (e talvez seja o início de nossa trajetória investigativa neste trabalho) é se nesse momento de ampliação houve a preocupação com a manutenção dos aspectos que devem nortear as perspectivas educacionais como a qualidade com o ensino a ser ofertado e as prerrogativas da produção (de fato) de conhecimento.

É importante lembrar que em sua origem, a universidade foi criada sob uma perspectiva muito diferente do que a maior parte de nós tem conhecimento. Seu propósito inicial era tão somente o de ser um espaço de estudo e produção do conhecimento – que inclusive partia do autoconhecimento, como nos ensina São Boaventura de Bangoregio<sup>3</sup>. Com essa perspectiva inicial, a universidade se desenhava com um conceito bem diferente do que conhecemos na atualidade já que trazia para aqueles que se ocupassem de seus estudos a preocupação em, de fato, se apropriarem do conhecimento de forma sistematizada e completa. Isso fica nítido também na ideia de Santo Tomas de Aquino quando, em seus escritos políticos, ilustra que nada no homem é natural mas sim construído a partir do social<sup>4</sup>.

Contudo, há que se considerar que as mudanças ocorridas de lá – do período de Boaventura e Tomas de Aquino - para cá trouxeram consigo várias modificações estruturantes. Desde uma mudança no modo de produção que *a priori* altera conceitos de sociedade e trabalho, até mesmo os aspectos culturais, com rebatimentos diretos nas relações sociais.<sup>5</sup> Isso faz com que aquilo que se tinha como algo definido - o trabalho do professor, no caso - passe a ser questionado em sua essência. Isso porque, independente das particularidades apresentada em cada momento histórico, o trabalho do professor sempre gozou de um espaço referenciado. Se tomarmos como exemplo a idade medieval, neste período o professor exercia de fato um papel mediador - a partir de uma sentença dada por ele, o aluno se preparava (lendo textos, traçando comparativos, exercitando sua retórica e argumentação) e a partir dessas exposições eram desenvolvidos os trabalhos e as análises. Com o avançar dos séculos e o surgimento de novas teorias pedagógicas este panorama se altera alterando também o papel deste agente educativo.

Se pegarmos como exemplo um dos documentos mais avaliados (e criticados) dos últimos tempos, o relatório “Educação – um tesouro a descobrir”<sup>6</sup>, perceberemos um pouco melhor esta afirmação. Objetivamente, o documento trata de quatro pilares sobre os quais devem se sustentar a educação, sendo estes o **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser** (DELORS, 1996, grifo nosso). Analisando mesmo que brevemente o memorial descritivo de cada um destes pilares, veremos que com o desenvolvimento da docência na atualidade, a ideia de trabalhá-los nos parece cada vez mais distante.

Tomando para análise o eixo “aprender a conhecer” temos enfatizado pelo documento que:

Em primeiro lugar *Aprender a conhecer*. Mas, considerando as rápidas alterações suscitadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, é inevitável conciliar uma cultura geral, suficientemente ampla, com a

3. Vide São Boaventura, Obras Escolhidas (1983).

4. Vide Tomás de Aquino, Escritos Políticos (1997).

5. Aqui traçamos esta diferenciação, com intuito meramente didático entre o social, cultural e econômico por conta de estarmos trabalhando sob a perspectiva dos estudos culturais.

6. Relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre a educação para o Século XXI, organizado por Jacques Delors, economista e político de nacionalidade francesa.

possibilidade de estudar em profundidade um reduzido número de assuntos. Essa cultura geral constitui, de algum modo, o passaporte para uma educação permanente à medida que fornece o gosto, assim como as bases para aprender ao longo da vida (DELORS, 1996, p. 13, grifo do autor).

Mais uma vez nos deparamos com a dúvida acerca da condição do mediador. Ora, Se pensarmos que a visão tem se tornado cada vez mais fragmentada no contexto educacional ao longo dos anos, como trabalhar as novas formas que se apresentam – sejam elas econômicas, políticas ou sociais – se nem mesmo as clássicas nos são familiares? Ainda, se temos o hábito de enxergar o mundo a partir de nosso entorno, de nossa realidade, qual seria o ponto de partida de alguém (nesse caso o profissional docente) que não possui uma base sustentável?

Se o conhecimento é uma forma de ser/estar no mundo e se é o conhecimento que nos diferencia dos outros animais, a ideia de aprender a conhecer acaba se constituindo em um enorme dilema, com rebatimentos em todos os demais principalmente porque para ensinar, necessariamente é preciso conhecer. E isso impõe muitos desafios uma vez que a ausência deste conhecimento nos imobiliza, nos impedindo de fazer qualquer espécie de deslocamento, talvez o maior de nossos desafios.

Isso porque deslocar é se permitir conhecer, é possibilitar uma conexão com o outro. Seria, se relacionarmos com o Relatório Delors, o aspecto de “aprender a viver junto”. Eu não me desloco se não me permito conhecer e enquanto não conheço, não me desloco – um movimento cíclico e negativo difícil de quebrar quando se está no imobilismo. Mas como promover essa “quebra” de paradigma, promovendo o deslocamento? Como promover o diálogo e a tomada de consciência entre os educandos se o próprio educador não consegue compreender sua posição como sujeito/ser social? E esta é uma responsabilização que deve recair exclusivamente sobre o professor? Ou será que ao primarmos pela informação o que seria de fato conhecimento está sendo relegado ao último plano?

Nos parece preocupante o movimento que vem sendo feito no campo educacional e que Paulo Freire chama de “Educação Bancária”<sup>7</sup>, no qual o professor se coloca como centro da escola, polarizando o aluno e “depositando” conteúdo de forma quase mecânica em suas cabeças. Tal postura vai de encontro ao que nos ensina Leontiev (1978, p. 290), quando nos traz que:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões [...], o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. [...] Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação.

E talvez esse seja o primeiro ponto a ser repensado. Se o conhecimento que foi produzido historicamente pela sociedade deixa de ser trabalhado como elemento

7. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido* (59ª ed. 2015).

fundante na escola, não é difícil entender como ocorrem os processos de aligeiramento nas formações nem mesmo como estas se tornam aligeiradas. Principalmente porque o conhecimento só será preservado se for passado de geração para geração (e nos enganamos ao pensar que aquilo que a humanidade aprende ela nunca esquece), de forma problematizada e crítica<sup>8</sup>. E se a informação é o que nos dá a base, a transformação e a mudança ocorre pelo conhecimento.

[...] é preciso conceber que os elementos da cultura precisam ser assimilados pela espécie humana para que os indivíduos se tornem humanos e, para isso, é necessário descobrir formas que possibilitem atingir tal objetivo, ou seja, a apropriação do saber. Portanto, não se trata de qualquer saber, não se trata de um conhecimento pragmático ou utilitário mas do conhecimento científico que possibilita à humanidade apropriar-se do que foi produzido pelas gerações anteriores (ZOIA, 2009, p. 549).

E talvez esse seja uma das principais formas de transpor o desafio que, conforme nos trazem Kirchheim e Sartor (2009), dificultam a condução do processo ensino-aprendizagem; fugir do “modelo” transmissão-recepção de conteúdos, limitando o raciocínio do aluno, restringindo o processo ao aspecto da memorização pela repetição e impedindo uma visão ampla e crítica da realidade. Ainda, se deslocarmos nosso olhar do processo formativo do professor – momento anterior ao seu ingresso no mercado de trabalho (ou mundo do trabalho, segundo alguns autores) para o processo de trabalho deste profissional, perceberemos que nossos questionamentos ainda perpassarão essas questões: este profissional está de fato preparado para atuar no campo educacional? A formação recebida por esse profissional “deu conta” de inseri-lo no mercado profissional?

Tais questionamentos se tornam pertinentes pois, conforme seguimos tratando e como nos ensina Marques (2006, p.54)

As formalidades da formação constituem-se no arcabouço estruturante das especificidades das profissões, do sentido político e dos direcionamentos teórico-práticos que imprimem à atuação profissional. Compete à educação organizar, desta maneira, espaços e tempos formais para uma formação proposital, explícita e sistemática, atenta às especificidades de cada profissão, mas sem ignorar as dimensões plenas da vida humana e do exercício profissional no mundo dos homens.

Ou seja, é pensar no processo como algo completo mas também instigante, capaz de motivar o sujeito que aprende para, ao ensinar, compreender que esse processo não se esgota naquele ato.

Por outro lado o debate também perpassa o as condições pelas quais esses sujeitos – os professores - ingressam na carreira acadêmica bem como o motivo pelo qual eles permanecem, mesmo que em situações precarizadas. Não menos importante, estas questões acabam servindo como forma de avaliar a formação recebida e quão preparados estão estes profissionais para a atuação docente. Conforme nos sinaliza Cunha, Brito e Ciccilini (2011, p. 13), fazendo um recorte no

8. Sobre essa questão Leontiev (1978) ainda explica que o movimento da história só é possível por conta do processo de transmissão dos tesouros da cultura humana às novas gerações.

ensino universitário,

Discutir sobre o universo formativo do professor do ensino superior e levantar algumas soluções a respeito dos problemas que circundam esse grupo, não tem sido tarefa fácil, diríamos até que é paradoxal frente à realidade da Educação no Brasil. A forma como o ensino superior tem sido apontado pelas políticas públicas Nacionais e Internacionais, sua mercantilização, condicionam muitas vezes a conduta dos professores que assumem a formação e a autoformação na academia.

Principalmente se considerarmos que, os processos de desvalorização e descaracterização do magistério – em todos os níveis e que é evidenciado pela precarização na sistemática de trabalho, perda salarial, etc. – causam um estranhamento a respeito do trabalho docente, gerando inclusive uma relativa “perda de identidade”. Afinal de contas, em que se constitui esta atividade? Meio ou fim? É ela profissão ou “bico”? E porque esta perda de identidade se configura?

Não se pode desconsiderar que, como bem ressalta Kuenzer (1999), a LDB<sup>9</sup> explicitou um modo de se compreender a educação<sup>10</sup> nos níveis infantil, fundamental e média e esse modo buscará compreender, mesmo que em grande parte das vezes insuficientemente, as relações compreendidas pelo mundo do trabalho, da cultura e das relações sociais. E como o professor não é alheio a esses contextos ele produz e se reproduz nestas relações.

Isso acaba trazendo, cada vez mais para os contextos de formação – e conseqüentemente para as relações de ensino-aprendizagem – um olhar que priorize a ação muito mais voltada para a prática, considerando que a dissociação teoria e prática possa ser feita ou, até mesmo, que uma possa/deva, se sobressair sobre a outra. Tal postura acaba agravando ainda mais o problema educacional quando associada à precarização daquilo que é trabalhado no contexto teórico. Justamente porque, se pensarmos que as habilidades desenvolvidas para solução de problemas/conflitos advém de elementos apreendidos a partir do conhecimento teórico, desconsiderar este último seria colocar o profissional na condição de um tarefeiro que simplesmente reproduz o senso comum em sua forma mais rasa.

Que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais neste final de século puseram em curso novas demandas de educação, estabelecendo os contornos de uma nova pedagogia, já é afirmação corrente entre pesquisadores e profissionais da educação. A tarefa que resta a ser feita por esses profissionais é traduzir o novo processo pedagógico em curso, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas (KUENZER, 1999, p.166).

Se temos ideia “do que é”, “o como fazê-lo” ainda se constitui em desafio. Isso

9. Lei de Diretrizes e Bases, instituída por lei federal. Tivemos duas LDB anteriores à atual (em 1961 e em 1971) que é a regulada pela Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Vide Cerqueira et. Al in A Trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira.

10. Aqui partimos da prerrogativa que as modificações ocorrem a partir de perspectivas ideológicas e entendemos que, de forma geral, ideologia é uma construção mental em dado tempo histórico.

porque, de acordo com Justino (2015), ser educador cada vez menos tem se tornado uma opção se observarmos as estatísticas divulgadas pelas comissões vestibulares das principais instituições nacionais quando o assunto é a escolha do curso superior.<sup>11</sup> É possível se constatar, dessa maneira, que assumir-se como educador e a partir daí comprometer-se com a função e a representação social que esta traz vem se tornando algo pouco sedutor – ou quando muito, “um bico”.

Talvez esse desprestígio esteja ligado à ideia de que se faz necessária mais prática do que teoria. Outra hipótese pode ser o aligeiramento nas formações que acabam retirando do profissional a base necessária para sua atuação profissional plena, o que muitas vezes torna difícil para estes se entenderem como formadores. Por fim, há que se ressaltar também os problemas relacionados às condições adequadas de trabalho (salário, estrutura e autonomia profissional) sem os quais a motivação real não existe. Acreditamos que a indissociabilidade de todos estes elementos – e não a culpabilização de um ou outro – é que acabam gerando um movimento cíclico e de difícil quebra.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olharmos a problemática do docente olhamos também para os aspectos da educação brasileira. Isso porque não há como refletir um sem nos determos no outro.

Se pensar em uma educação de qualidade implica, necessariamente, em considerar o papel do professor como um agente educativo faz-se necessário concebê-lo como alguém capaz de transmitir o conhecimento ensinado, conhecimento esse que auxiliará na promoção da mudança e que não fique apenas na esfera da informação.

E isso é um processo. Segundo Leontiev (1978, p. 301)

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas.

É fato que a mudança no panorama histórico e social demanda “um novo tipo de educação”. Com isso, surge a necessidade de se construírem novas pedagogias e altera-se também o perfil do professor. E desse profissional são esperadas habilidades como a compreensão dos processos de formação humana e suas articulações com a vida social e os processos e dimensões pedagógicas. Mais ainda, espera-se que além disso, ele detenha o conhecimento específico e seja capaz de relacioná-lo com situações educativas, traduzindo-as em um processo de ensino-aprendizagem.

Porém, é importante lembrar que esse processo se verifique – esse deslocamento

11. Dados obtidos da Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED) do INEP, com dados do Censo da Educação Superior de 2013.

que permite o entendimento – faz-se necessário que o docente compreenda seu papel a partir de uma perspectiva histórica, historiográfica e situada. Contudo, compreender esse papel não tem se constituído em tarefa fácil em uma realidade que vem fragmentando currículos e desconsiderando os processos históricos nas formações e nas propostas de alterações normativas e Bases Curriculares. Ou seja, pede-se um profundo conhecedor da sociedade e que consiga fazer relações entre as áreas social, econômica, política, jurídica e outras questões transversais mas, ao formá-lo proporciono, quando muito, conteúdos específicos de sua área.

Obviamente as mudanças ocorridas no mundo modificaram as bases da sociedade como um todo – e a educação não poderia ficar à margem dessas modificações. Mais ainda, emergiram temáticas que se antes não eram trabalhadas agora passam a ser consideradas, seja pela sua transversalidade, seja pela sua interseccionalidade. No entanto, desconsiderar todo o percurso histórico e fundante, tem sido um grande problema pois retira a base que sustenta a discussão.

A formação do professor, elemento constantemente debatido, precisa perpassar por uma reformulação. Negar a necessidade de repensá-la ou reduzi-la a uma mera “rotina de produção em série” – seja nas salas de aula, seja na produção científica, quando isso ocorre - é transformar o docente em tarefeiro, desestimulando sua atuação e, no futuro não muito distante, seu ingresso.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Santo Tomas de. **Escritos Políticos**. Petrópolis. Vozes, 1997.

BANGOREGIO, Boaventura de. Arvore da vida. In: **Obras escolhidas**. Tradução de Luis A. de Boni; Jeronimo Jerkovic e Frei Saturnino Schneider. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia de São Lourenço de Brindes e Universidade de Caxias do Sul. 1983, p. 375-404.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho et al. A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira. In: **Anais dos Ciclos Históricos da Universidade Estadual de Santa Cruz**. Ilheus, 2009.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira. BRITO, Taita Talamira Rodrigues. CICILLINI, Graça Aparecida Rodrigues. **Dormi aluno(a)... acordei professor(a):** interfaces da formação para o exercício do ensino superior. Anais da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa – ANPED. 2011. <Disponível em [www.anped11.uerj.br/29/GT11-2544-Int.rtf](http://www.anped11.uerj.br/29/GT11-2544-Int.rtf)>. Acesso em 02/08/2016.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o Século XXI. Paris: UNESCO, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

JUSTINO, Guilherme. **Cursos de licenciatura enfrentam queda na procura em todo o Brasil**. Jornal Zero Hora. 02/07/2015. Disponível em <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2015/07/cursos-de-licenciatura-enfrentam-queda-na-procura-em-todo-o-brasil-4793025.html>>. Acesso em 02/08/2016.

KIRCHHEIM, Hermano Soeiro. SARTOR, Silvana de Bona. A valorização da pesquisa na formação do professor. In: **Anais do Seminário Nacional Interdisciplinar em Experiências Educativas –**

**SENIEE.** Francisco Beltrão, 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, Dec. 1999. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 02/08/2016.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, 1978.

MARTINS, Carlos Benedito. **O ensino superior brasileiro nos anos 90**. Revista São Paulo em Perspectiva. Vol. 14, p. 41-60. São Paulo, 2000. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-8444999000300009&lng=en&nrm=fg](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-8444999000300009&lng=en&nrm=fg)>. Acesso em 02/08/2016.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Editora Unijui, 2006.

SAMPAIO, Helena. **O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações**. Revista de Ensino Superior da Unicamp. p. 28-43. São Paulo, 2011. Disponível em <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-setor-privado-de-ensino-superior-no-brasil-continuidades-e-transformacoes>>. Acesso em 02/08/2016.

ZOIA, Elvenice Tatiana. O trabalho do professor no século XXI: limites, desafios e perspectivas. In: **Anais do Seminário Nacional Interdisciplinar em Experiências Educativas – SENIEE**. Francisco Beltrão, 2009.

## DA TEORIA À PRÁTICA: UM OLHAR SOBRE AS VIVÊNCIAS EM UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO

**Anderson Moisés Barbosa Souza Chagas**

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

São Carlos – SP

**RESUMO:** Este trabalho pretende relatar e discutir sobre duas oficinas desenvolvidas na disciplina de *Estágio Supervisionado em Educação Musical*, onde a primeira consistiu na realização de uma prática musical em grupo, e a segunda na realização de uma atividade de interação entre os alunos estagiários e os profissionais atuantes da rede pública, bem como estudantes de pedagogia em geral. Junto a isso, o trabalho busca analisar e levantar questões pertinentes como: a importância do olhar atento a situações reais do cotidiano da sala, a importância da troca de saberes entre os estagiários e os profissionais já atuantes, e a importância dessas práticas para uma formação mais completa do educador musical. Visto que, com a prática do estágio, os graduandos passam a assumir o papel do professor em situações reais do cotidiano do ensino e aprendizagem, ou seja, uma atividade que se aproxima ao máximo de sua futura profissão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio supervisionado. Educação musical. Formação de professores.

### FROM THEORY TO PRACTICE: A LOOK AT THE LIVING IN A SUPERVISED STAGE

**ABSTRACT:** This work intends to report and discuss two workshops developed in the discipline of Supervised Internship in Music Education, where the first one consisted of a group music practice, and the second one in an interaction activity between trainee students and professionals working in the public network, as well as pedagogy students in general. Alongside this, the work seeks to analyze and raise pertinent questions such as: the importance of an attentive look at real situations in the daily life of the room, the importance of the exchange of knowledge between the trainees and the already active professionals, and the importance of these practices for a formation musical educator. Since, with the practice of the internship, the graduates begin to assume the role of the teacher in real situations of the daily teaching and learning, that is, an activity that approaches the maximum of their future profession.

**KEYWORDS:** Supervised internship. Musical education. Teacher training.

### 1 | INTRODUÇÃO

Desde o início da graduação em Licenciatura em Música, estudamos temas

relacionados a: metodologias de ensino, didáticas, práticas sociais, conteúdos e objetivos de aulas, dentre muitos outros tópicos entendidos como necessários para a formação do educador musical. Porém, em alguns casos, por falta de oportunidade ou outras circunstâncias, todo esse conhecimento adquirido pelos alunos só pode ser posto à prova durante a disciplina de *Estágio Supervisionado em Educação Musical*, onde os estagiários passam a ter a oportunidades de experimentar e vivenciar situações reais do cotidiano de um professor, a partir das regências aplicadas nas atividades propostas pela disciplina.

O estágio consiste em uma disciplina obrigatória para o curso de Licenciatura em Música da UFSCar, que possui como um de seus objetivos, a participação ativa dos alunos em situações reais de ensino e aprendizagem, podendo assim, pôr em prática o que aprenderam durante o curso, e vivenciar como realmente ocorre o funcionamento do sistema educacional. A proposta inicial do estágio é que os alunos possam ofertar aulas e/ou oficinas em determinada entidade de ensino, podendo ser escolas de música, bem como projetos sociais ou escolas regulares.

Partindo deste contexto, o presente relato busca apontar e discutir experiências vividas na disciplina de *Estágio Supervisionado em Educação Musical* do curso de Licenciatura em Música da UFSCar, bem como levantar questões pertinentes sobre a importância desta prática para a formação inicial dos educadores.

Tendo como objeto de estudo do presente trabalho a disciplina de estágio, passaremos agora a relatar como se deu o desenvolvimento da mesma. Iniciamos relatando que a disciplina acabou sendo dividida em duas etapas: na primeira, cada estagiário teve a função de elaborar suas próprias oficinas musicais individuais, e em um segundo momento desenvolvê-las nas instituições de ensino que atendessem as exigências estabelecidas pelo Departamento de Metodologia e Ensino da UFSCar - DME. Vale ressaltar que, no presente trabalho, a referida oficina que foi intitulada como *Prática instrumental: leituras, criação e execução*, foi desenvolvida junto aos alunos de uma escola livre de música na cidade de Ribeirão Preto, como será relatado posteriormente. A segunda etapa do estágio, consistiu em uma atividade de interação dos alunos estagiários com profissionais atuantes da rede pública, bem como estudantes de pedagogia em geral. Essa atividade foi construída e pensada pelos próprios estagiários em conjunto com a professora-orientadora, cujo objetivo foi que os alunos da disciplina de estágio pudessem desenvolver e realizar oficinas musicais que de alguma forma contribuíssem para a prática cotidiana dos profissionais da rede pública e também dos estudantes de pedagogia. Porém, se tratando de um *Intercâmbio Educação Musical e Pedagogia*, como foi intitulada a atividade, coube também como parte do trabalho estimular discussões entre os participantes das oficinas, para com isso, poder obter *feedbacks* reais dos profissionais da rede pública e dos estudantes de pedagogia sobre as propostas oferecidas, tecendo um olhar sobre o quão podem ser eficaz ou não, aplicáveis ou não no cotidiano escolar, visto que os mesmos estão inseridos no dia a dia do sistema educacional, e podem

obter uma visão mais aprofundada da realidade das escolas públicas.

Com isso, os alunos inscritos na disciplina de *Estágio Supervisionado em Educação Musical* puderam adquirir experiência docente, sendo regentes de atividades musicais e condutores do evento, organizado exatamente com esse objetivo: trazer vivências relacionadas a prática docente para os alunos do curso de Educação Musical. Nesse contexto, tivemos a oportunidade inédita de conduzir atividades e discussões com profissionais e estudantes de pedagogia, atuantes em suas respectivas áreas.

## 2 | PRÁTICA INSTRUMENTAL: RELEITURAS, CRIAÇÃO E EXECUÇÃO

A oficina *Prática Instrumental: releituras, criação e execução*, foi desenvolvida na escola de música *Novo Som*, situada na cidade de Ribeirão Preto, e teve duração de dez encontros. A oficina consistiu em proporcionar aos alunos participantes, vivências musicais referentes à práticas com bandas. Um dos objetivos era que os alunos pudessem vivenciar experiências em conjunto, e entender o funcionamento de cada instrumento na prática musical. Para tanto, a oficina foi pensada de maneira que os próprios alunos pudessem escolher as peças a serem executadas, através de diretrizes do professor-orientador. Vale ressaltar que, foi previamente estipulado que poderiam eleger cinco peças a serem trabalhadas durante o período da oficina.

Com as peças escolhidas partimos para a formação das bandas, onde coube ao professor esta organização. Ao todo foram onze participantes na oficina, onde: três eram cantores, quatro eram guitarristas, um baixista, um tecladista e dois bateristas. A organização das bandas buscou uma formação que contemplasse o maior número de participantes por banda, bem como uma divisão igualitária das vezes que cada um participaria das atividades. Obviamente, os bateristas, tecladista e baixista tiveram uma participação maior, devido ao pequeno número dos referidos instrumentistas. Com as bandas formadas, deu-se início a maratona de ensaios. Vale ressaltar que, nos ensaios houveram grandes trocas de experiências sociais e musicais, bem como uma construção de conhecimentos por parte dos alunos e também do professor, visto que cada aluno possuía uma bagagem e uma experiência musical distinta, o que fez com que a dinâmica fluísse de maneira rica.

Neste contexto, abrimos espaço para um olhar atento sobre processos educativos que puderam ocorrer durante a oficina. Sobre isso Dutra destaca que “de todas as práticas sociais decorrem processos educativos, sejam práticas no interior de comunidades, sejam em grupos considerados desqualificados, sejam em espaços institucionalizados ou não, escolares ou não”. (DUTRA, 2014, p.25). Nesse sentido, acreditamos que o conhecimento não é unilateralmente transmitido por alguém, mas sim construído nas relações humanas, nas vivências, e nas trocas de experiências. Nesta linha de raciocínio Freire ressalta que “já agora ninguém educa

ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1994, p.39) Sendo assim, observamos que houve uma troca de saberes musicais e extramusicais entre os participantes, cabendo ao professor a condução dessas trocas de maneira que todos independentes de classe social, idade ou até mesmo experiência musical pudessem contribuir com o crescimento do todo, e conseqüentemente do aperfeiçoamento de cada execução musical propostas. Portanto, observamos com essa inserção, que o educador deve possuir esse olhar atento sobre os possíveis processos educativos que surgem durante atividades em grupos, e conseqüentemente saber tirar proveito desses fatores tornando a aprendizagem mais rica e dinâmica.

### 3 | INTERCÂMBIO EDUCAÇÃO MUSICAL E PEDAGOGIA

Já em um segundo momento da disciplina de *Estágio Supervisionado*, aconteceu o *Intercâmbio Educação Musical e Pedagogia*, que como relatado anteriormente, teve como objetivo a realização de uma atividade em que os alunos da disciplina de estágio pudessem desenvolver e realizar oficinas musicais, que de alguma forma contribuíssem para a prática cotidiana dos profissionais da rede pública e também dos estudantes de pedagogia. O intercâmbio foi realizado no período de três dias, onde cada dia possuía uma temática específica para as oficinas, sendo no primeiro dia o tema referente à “Escuta Ativa”, no segundo dia “Brincadeiras Musicais”, e no terceiro dia “Criação Musical”.

A dinâmica do intercâmbio ocorreu da seguinte maneira. Os estagiários foram divididos em três grupos, e cada grupo foi designado e responsável por elaborar oficinas referentes a uma das três temáticas relatadas anteriormente. Vale ressaltar que, o relato a seguir é referente a oficina de “Brincadeiras Musicais”, a qual foi designada o grupo em que o autor deste trabalho esteve inserido. Tendo a temática central estabelecida, o grupo optou por elaborar oficinas que contemplassem atividades rítmicas. As atividades foram intrinsecamente fundamentadas nos aspectos rítmicos, podendo, deste modo, destacar a sua importância pois, além de ser um dos componentes musicais, o ritmo também está presente em atividades corriqueiras do dia a dia. Segundo Dalcroze, o ritmo não fundamenta somente a música, mas é a base para toda a arte, a verdadeira expressão da vida, sendo a música uma arte com caráter rítmico por excelência (PICCHIA, PEREIRA, ROCHA, 2013, p.75). Ao todo foram elaboradas cinco dinâmicas, das quais cada integrante do grupo ficaria responsável por uma.

Baseado no perfil do público alvo, que compunha em sua maioria de professores/as da rede pública, o grupo decidiu buscar por atividades musicais de fácil execução, com temas simples e com pouco e/ou nenhum uso de materiais externos, utilizando-nos apenas dos sons corporais e de objetos encontrados à nossa volta, como carteiras, paredes e cadeiras, por exemplo. Porém, mesmo na simplicidade das vivências,

buscamos possibilitar que outros tópicos da educação fossem trabalhados, como: a prática social, o trabalho em grupo, a coordenação motora, a cognição, etc.

Em uma perspectiva mais ampla, podemos perceber que durante as oficinas, alguns conceitos definidos previamente precisaram ser adaptados no decorrer de sua execução. Mesmo os conteúdos sendo elaborados visando o perfil dos participantes do intercâmbio, a falta de experiência de alguns estagiários foi um dos fatores para que isso ocorresse, porém nada que comprometesse a oficina. Pelo contrário, o intuito do projeto era realmente a experimentação, principalmente daqueles que não tinham tanta afinidade com a posição de professor.

Como relatado anteriormente, um dos objetivos do intercâmbio também era a troca de saberes e aprendizados entre os que propuseram as oficinas e o público alvo. Neste contexto, ao final, com a conclusão das cinco oficinas, acabamos por trazer como tema de discussão a palavra “motivação”. Estender essa reflexão aos professores da rede pública e pedagogos em geral, proporcionou mais uma forma de enxergar nossa performance frente uma sala de aula. Trouxemos a discussão a fim de possibilitar também que os próprios profissionais atuantes na rede pública realizassem *feedbacks* sobre a atuação das atividades. Nessa perspectiva, a reflexão desencadeou na questão referente a necessidade constante de motivar os alunos a participarem de uma atividade proposta, desconstruindo um hábito encontrado nas escolas atualmente, o qual passa a sensação da “obrigatoriedade” em todas as propostas de execução de estudos e atividades em sala de aula.

Ainda refletindo sobre a prática da oficina, acreditamos que o estágio é uma ferramenta indispensável para a formação de educadores. Nele, o estudante estagiário passa a realizar uma reflexão sobre os conhecimentos adquiridos até o momento e os articula com as situações encontradas no dia a dia da prática docente. Nesta linha de raciocínio, Pacheco (1995) aponta que essa articulação se distingue de certa forma da teoria, pela razão de obter elementos próprios de cada educador, que percorre caminhos de diferentes naturezas devido às inúmeras possibilidades de situações encontradas em um ambiente de aprendizagem. Toda experiência prática desemboca em saberes experienciais. Neste contexto, Tardif relata que:

Os próprios professores, no exercício de suas funções e nas práticas de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. (TARDIF, M, LESSARD, C, LAHAYE, L. 1991, p. 39).

O Intercâmbio, buscou também levantar questões pertinentes sobre alternativas de como trabalhar música no contexto escolar, discutindo conhecimentos importantes sobre tal prática. Neste contexto Silva relata que os professores devem:

Refletir sobre as funções da música e os objetivos da educação musical escolar;  
Ter contato com conceitos e possibilidades para o trabalho com a música em sala de aula, seja como uma disciplina ou como um recurso para auxiliar os

conteúdos de outras disciplinas; Conhecer diversos conteúdos e procedimentos metodológicos para que a prática do fazer musical seja desenvolvida de forma mais criativa e menos treinada, a fim de contribuir com o desenvolvimento do próprio indivíduo; Conscientizar-se das possibilidades de disponibilização do conteúdo musical através de atividades de criação, execução e apreciação musical em diversos níveis, bem como refletir sobre a importância de estabelecer um equilíbrio entre estas atividades, proporcionando vivências que permitam reflexões e elaborações acerca de materiais musicais diversos, preexistentes ou construídos pelos próprios alunos (SILVA, 2012, p. 3).

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, que é de fundamental importância que o aluno estagiário experimente, que seja proporcionado a ele a oportunidade para que faça simulações, para que participe de eventos, seja como atuante ou não, iniciando atividades docentes o quanto antes, ainda durante sua formação inicial para que, de tal modo, ele possa “se conhecer” e trabalhar as necessidades ou falhas que, sem essa experiência anterior, poderiam vir a serem descobertas somente em sua atuação já como profissional.

Concluimos também que o estágio é uma possibilidade de vivências inéditas na formação de educadores, mesmo naqueles com alguma experiência docente, possibilitando reflexões pertinentes acerca dessas experiências. Neste contexto Schon (2000 apud BEINEKE, 2007, p.8) acredita que cada experiência passa a ser única, e que em cada situação prática sempre nos deparamos com eventos inesperados, e que segundo o autor, esses eventos novos é que passam a potencializar o conhecimento prático do educador. Letícia Buchmann, em sua dissertação, resume de maneira clara esse processo:

[...] o estágio supervisionado constitui-se uma etapa fundamental no processo de desenvolvimento de professores de Música, caracterizado, sobretudo, pela inserção do licenciado na escola. Essa particularidade favorece uma aproximação com a profissão, uma visão da dinâmica da escola e do trabalho do professor, da relação com os alunos e outros professores. Além disso, amplia a possibilidade de discussão com seus colegas de curso e com o professor-orientador de estágio, multiplicando as oportunidades de fortalecer o processo formativo. (BUCHMAN, 2008. p. 29).

## REFERÊNCIAS

BEINEKE, V; BELLOCHIO, C. *Encontros e desencontro na prática educativa: um estudo com estagiários de música da UDESC/SC e da UFM/RS*. ANPPOM: Unesp, 2007. Disponível em: [http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2007/educacao\\_musical/edmus\\_VBeineke\\_CRBellochio.pdf](http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_VBeineke_CRBellochio.pdf). Acessado em: 17 de fev. 2017.

BUCHMANN, Letícia Tais. *A construção da docência em música no estágio supervisionado: um estudo na UFSM*. Santa Maria, 2008. 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação) UFSM, Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2008.

DUTRA, Pedro Augusto. *Por uma educação Humanizadora: o ensino coletivo de música a várias mãos*. São Carlos, 2003. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSCar, São Carlos, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994. 96 p.

PACHECO, José Augusto. *Formação de professores: teoria e prática*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, 1995.

PICCHIA, Juliana Miranda Martins Del; PEREIRA, Denise Perdigão; ROCHA, Raimundo Andrade. Émile Jaques Dalcroze: Fundamentos da rítmica e suas contribuições para a educação musical. *Revista Modus*, Belo Horizonte, n° 12, p. 73-88, maio 2013.

SILVA, W. *Música na educação básica: desafios e possibilidades de na formação de professores não especializados*. UEL. Edição N°. 2, Vol. 1, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/WANDER%20-%20MUSICA.pdf> >. Acessado em: 17 de fev. 2017.

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYEL, L. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e educação*. Brasil, V. 1, n.4, p 215-233, 1991.

## DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA DOCÊNCIA: A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADOS DOS PROFESSORES

### **Ludimar Pegoraro**

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)  
Caçador – Santa Catarina

### **Arã Paraguassu Ribeiro**

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)  
Caçador – Santa Catarina

### **Rodrigo Regert**

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)  
Caçador – Santa Catarina

### **Kleber Prado Filho**

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)  
Caçador – Santa Catarina

### **Patrícia de Deus e Silva**

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)  
Caçador – Santa Catarina

### **Rosana Rachinski D`Agostini**

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)  
Caçador – Santa Catarina

### **Marissol Aparecida Zamboni**

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)  
Caçador – Santa Catarina

### **Fátima Noely da Silva**

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)  
Caçador – Santa Catarina

### **Eliane Baldo Fantinel**

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)  
Caçador – Santa Catarina

### **Marcelo Ricardo Colaço**

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)  
Caçador – Santa Catarina

**RESUMO:** Este trabalho apresenta um estudo bibliográfico sobre os desafios contemporâneos da docência, destacando a necessidade da formação continuada dos professores. O objetivo principal é identificar, teoricamente, nos autores que discutem esta questão, aspectos que demonstram a necessidade da formação continuada considerando as emergências deste tempo baseado numa perspectiva informacional diferente da perspectiva formativa. Cada vez mais se adverte para a importância do conhecimento e da função social que é exercida pelo professor. A atividade docente não é realizada sobre uma peça, ela é realizada, especificamente, numa teia de interações entre sujeitos. O professor-pesquisador traz uma característica que o diferencia dos demais colegas. Ele transforma sua docência em atividade intelectual. Ele não pode ser um bom professor sem que tenha compreensão satisfatória dos processos de aprendizagem. Um professor competente estará disposto a refletir sempre sobre sua metodologia, postura em sala, a reorganizar sua prática educativa e isso tudo, pode se dar, por meio da pesquisa. A formação continuada traz implícita a ideia da existência de uma formação anterior, relacionando-se assim, à atualização de conhecimentos e o aperfeiçoamento da prática. Ela se dá por meio de cursos de ampliação e atualização de conhecimentos específicos e

técnico-pedagógicos. A formação inicial, hoje, não é suficiente para que o professor saiba trabalhar com as situações complexas que se apresentam no dia a dia. O trabalho não pode ser realizado isoladamente, nem intuitivamente, é necessário que seja garantida a liberdade, a igualdade de oportunidade, o desenvolvimento individual e coletivo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Superior; Docente; Formação Continuada de Professores.

## CONTEMPORARY CHALLENGES OF TEACHING: A NEED FOR CONTINUED TEACHER TRAINING

**ABSTRACT:** This work presents a bibliographic study about the contemporary challenges of teaching, highlighting the need for continuing teacher education. The main objective is to identify, theoretically, the authors who discuss this issue, aspects that demonstrate the necessity of the continuous formation considering the emergencies of this time based on an informational perspective different from the formative perspective. Increasingly, the importance of knowledge and the social function exercised by the teacher is emphasized. The teaching activity is not performed on a piece, it is carried out, specifically, in a web of interactions between subjects. The teacher-researcher brings a characteristic that sets him apart from other colleagues. He turns his teaching into intellectual activity. He can not be a good teacher without a satisfactory understanding of the learning processes. A competent teacher will always be willing to reflect on his methodology, posture in the classroom, to reorganize his educational practice, and this can be done through research. Continuous formation implies the idea of the existence of an earlier formation, thus relating to the updating of knowledge and the improvement of practice. It occurs through courses of expansion and updating of specific knowledge and technical-pedagogical. The initial formation, today, is not enough for the teacher to be able to work with the complex situations that are present in the day to day. Work can not be done in isolation, nor intuitively, it is necessary to guarantee freedom, equal opportunity, individual and collective development.

**KEYWORDS:** Higher Education; Teacher; Continuing Teacher Training.

### 1 | INTRODUÇÃO

O papel do professor sempre foi tema de discussão, tanto na Educação Básica, quanto na Superior. Cada vez mais se adverte para a importância do conhecimento e da função social que é exercida pelo professor. Pode-se entender, de modo geral, que a docência é um tempo e um espaço de desenvolvimento de ideias para a transformação social, desta forma, a formação continuada dos docentes se torna fundamental para que ele continue se atualizado, observando, coletivamente, as transformações de um mundo em mudanças (MORIN, 2007). As necessidades de

mudanças são intrínsecas às transformações.

Considerando as circunstâncias evolutivas da sociedade atual, especialmente as transformações científico-tecnológicas, é notória a velocidade com que a vida é diariamente influenciada. Ano após ano, tudo se transforma, ficando difícil termos a certeza de como será nossa sociedade, de como serão nossos convívios, em um tempo muito alongado. O que temos hoje é a provisoriedade dos saberes, provocando, com isso, a necessidade continuada de formação de todas as profissões e os educadores não fogem à regra.

Com a finalidade de analisar com mais argumentos estes aspectos, apresentamos este trabalho que visa discutir a função social do professor na atualidade e, por consequência, a necessidade de manter-se, constantemente, em processo formativo.

Este trabalho é de caráter bibliográfico, trazendo para as análises autores que contribuem para uma melhor compreensão desta importante temática.

## **2 | O PAPEL DO PROFESSOR PESQUISADOR**

A atividade docente não é realizada sobre uma peça, ela é realizada, especificamente, numa teia de interações entre sujeitos. Nela, estão presentes sentimentos, símbolos, atitudes e valores que são objetos de interpretação no conjunto das relações entre os sujeitos (TARDIF, 2002). Neste contexto é importante também mencionar que muitas transformações científico-tecnológicas acontecem com muita rapidez e que, por sua vez, também influenciam as atividades docentes, por isso, requer deste profissional mudanças, dentre elas a habilidade de estar sempre pesquisando.

Nas palavras de Becker e Marques (2007, p. 20): “O professor-pesquisador traz uma característica que o diferencia dos demais colegas. Ele transforma sua docência em atividade intelectual [...] e, eventualmente, publica suas conclusões [...]”. Assim sendo, é importante reforçar que a pesquisa deveria acompanhar todos os atos de docência, seja na educação básica ou superior, servindo como suporte para todas as ações de aprendizagem tornando o ato de ensinar e aprender mais reflexivo. Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 103) destacam que “o ensino na universidade caracteriza-se como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos”.

Nesse processo de construção contínua do conhecimento, seja na fase formativa ou do exercício da profissão, estando presente a crítica sobre os saberes, a possibilidade da descoberta e da inovação, inclusive da estrutura organizacional vigente nas Instituições, se torna mais viável, pois se cria a condição de pensar a partir de si própria, permitindo que sejam Instituições de Ensino reflexivas (ALARCÃO, 2001).

Outro aspecto importante do processo é a capacidade de escuta do docente. É necessário que ele escute o estudante, assim, como alerta Alves (2001, p. 30), “seria indispensável que o professor acreditasse na potencialidade desse discente, procurasse criar condições que favorecessem seu bom desempenho, valorizasse sua cultura e buscasse promover seu diálogo com a cultura erudita”.

Entende-se que o docente deve ser um pesquisador, pois ele não pode ser um bom professor sem que tenha compreensão satisfatória dos processos de aprendizagem. E por não conhecer tal processo fica limitado, não tendo condições de propiciar situações em que haja progresso destes conhecimentos.

Desse modo, reportando-nos ainda às palavras de Becker e Marques (2007, p. 102):

[...] O professor é desafiado a criar espaços para a veiculação de informação em atividades que respondam aos interesses e necessidades dos alunos e, principalmente, em atividades que sejam auto-estruturantes, isto é, atividades nas quais o aluno se insere intencionalmente.

No entendimento de Becker e Marques (2007), o docente não é quem possui a informação, o conhecimento, mas alguém que questiona as soluções que se apresentam, confere com os saberes que estão estabelecidos e ainda incentiva a diversidade.

Kenski (2009, p.103) assevera que:

O papel do professor em todas as épocas é ser o arauto permanente das inovações existentes. Ensinar é fazer conhecido o desconhecido. Agente das inovações por excelência o professor aproxima o aprendiz das novidades, descobertas, informações e notícias orientadas para a efetivação da aprendizagem.

Eis aí o papel do professor pesquisador, e por isso, é imprescindível que os professores entendam que, neste século, a mudança é intrínseca a sua função, ou seja, mudar é preciso.

Oliveira e Araújo (2016, p. 2) afirmam:

É preciso adotar uma postura positiva em relação às mudanças paradigmáticas e assumir compromisso com a formação dos alunos e com o desenvolvimento de atividades que atendam às necessidades da realidade atual, inovando sempre o processo de ensino.

Atualmente, a realidade determina que seja reconhecido que a nova geração tem outras formas de aprendizagem. São diversas as maneiras de aprender, ou seja, formas mais contextualizadas e não lineares, diferentes da estrutura que prevalecia no passado. Assim, o professor precisa trabalhar com novos métodos que sejam capazes de desenvolver seu conhecimento próprio a partir das informações adquiridas, e para isso, a pesquisa é essencial.

Mariani e Carvalho (2009, p. 2410) apontam que:

O processo educativo é fundamentalmente formativo. Formação entendida como o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas. Assim, a função primordial da educação está na plausibilidade esperançosa da superação de

quaisquer situações de opressão provocadas pela ordem social injusta, uma vez que a educação se apresenta como espaço privilegiado de conscientização. O desenvolvimento da consciência crítica em relação à história, ao mundo e a si próprio é condição *sine qua non*, para que o ser humano atinja a verdadeira liberdade autônoma.

O professor que é pedagogicamente competente sabe ensinar e ainda possui um leque de dinâmicas que promovem aos seus discentes o esclarecimento e apreensão dos conteúdos.

Conforme as Diretrizes Curriculares, “[...] não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação” (BRASIL, 2002, p. 8). A competência é definida, assim, pela capacidade de mobilizar os conhecimentos:

[...] as competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem em situação e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida pessoal e profissional, para responder as diferentes demandas das situações de trabalho (BRASIL, 2002, p. 29).

Por conseguinte, um professor competente estará disposto a refletir sempre sobre sua metodologia, postura em sala, a reorganizar sua prática educativa e isso tudo, pode se dar, por meio da pesquisa e ao mostrar os seus resultados. Contudo, para chegar a esse nível de compreensão, a formação do professor deve ser contínua e constante.

Apenas para reforçar essa ideia, a metodologia está muito relacionada a própria didática e ambas formam uma unidade, permeada de relações recíprocas entre si. Desse modo, “A Didática trata da teoria geral do ensino. As metodologias específicas, integrando o campo da Didática, ocupam-se dos conteúdos e métodos próprios de cada matéria na sua relação com fins educacionais” (LIBÂNEO, 2013, p. 25).

### 3 | A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

A formação continuada traz implícita a ideia da existência de uma formação anterior, relacionando-se assim, à atualização de conhecimentos e o aperfeiçoamento da prática.

A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Na atualidade, é possível constatar que professores qualificados e um clima

universitário voltado para o sucesso dos discentes, são aspectos que podem determinar o reconhecimento da eficácia de uma Universidade, pois:

A educação permanente, ou educação continuada, é entendida como um processo que se desenvolve ao longo da vida humana, em oposição à ideia de que a educação seria uma atividade própria de uma fase da biografia individual. Esse conceito parte do pressuposto de que o processo de aprendizagem é contínuo e transcende a escolarização formal, envolvendo práticas educacionais formais, não formais e informais, desenvolvidas por diferentes instituições através de diferentes metodologias, em diferentes momentos da vida do indivíduo, o que integra as aprendizagens realizadas e a sua visão de mundo (LUZ; JESUS, 2006, p. 60).

A formação continuada se dá por meio de cursos de ampliação e atualização de conhecimentos específicos e técnico-pedagógicos. Os autores afirmam que as pesquisas mostram que Instituições de Ensino “[...] de modo formal ou informal, se constituem em espaços de formação permanente de seus profissionais apresentam melhor desempenho” (LUZ; JESUS, 2006, p. 49).

Nesse sentido, a formação continuada pode ser entendida como “iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo” (CUNHA, 2006, p. 354). A capacidade de construção do saber é reivindicada pela singularidade das situações localmente contextualizadas que os professores experimentam no seu cotidiano profissional e, como tal, deverá ser potencializada não só na formação inicial, mas também na formação contínua de professores.

Por conseguinte, de acordo com o que afirma Jardim (2009, p. 4), as Instituição de Ensino:

[...] necessitam de líderes capazes de trabalhar e facilitar a resolução de problemas em grupo, capazes de trabalhar junto com os professores e colegas, ajudando-os a identificar as necessidades de capacitação e adquirir as habilidades necessárias e, ainda, serem capazes de ouvir o que os outros têm a dizer, delegar autoridade e dividir o poder.

Em relação a essa questão, Hattie (2009, p. 22) esclarece que “[...] nem todos os professores são eficazes, nem todos os professores são especialistas, e nem todos os professores têm efeitos poderosos sobre os alunos”. Nascimento (2009, p. 6) reforça esta ideia dizendo que “[...] a formação implica um processo contínuo, o qual precisa ir além da presença de professores em cursos que visem a mudar sua ação no processo ensino aprendizagem”. O professor necessita ser auxiliado a pensar sobre a sua prática, para que possa compreender as crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador da ação, buscando aprimorar o processo de aprendizagem em sala de aula.

Becker (2001, p. 5) aborda alguns princípios que podem assinalar uma postura pedagógica construtivista, dentre eles:

- Instaurar a fala do aluno, ouvindo e observando o fazer do aluno, incluindo neste

fazer sua fala.

- Rever continuamente as atividades em função dos objetivos, utilizando conteúdos como ponte para que ocorra a construção de estruturas.

- Pôr o aluno em interação com os conteúdos diretos e complementares, considerados necessários à formação pretendida, ou seja, ao atendimento dos objetivos estabelecidos para a aprendizagem.

É evidente que a formação inicial não é suficiente para que o professor saiba trabalhar com as situações complexas que se apresentam no dia a dia, sendo a formação continuada uma necessidade emergente para o docente. Assim, conforme Ferreira (2003, p. 19),

a formação continuada é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processam nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no mercado da formação contínua e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender a legítima e digna formação humana.

Um profissional da educação necessita estar sempre atualizado e bem informado, não apenas em relação aos fatos e acontecimentos do mundo, mas, principalmente, em relação aos conhecimentos curriculares e pedagógicos, e às novas tendências educacionais. A formação é relacionada a uma aprendizagem constante, pois:

O professor é um profissional que domina a arte de reencantar, de despertar nas pessoas a capacidade de engajar-se e mudar. Neste aspecto, entende-se que a formação do professor é indispensável para a prática educativa, a qual se constitui o *locus* da profissionalização cotidiana no cenário escolar (DASSOLER, 2012, p. 1).

Para poder ensinar, o professor precisa ter o conhecimento adquirido por meio da formação continuada que se vai profissionalizando pela prática cotidiana. De acordo com Moreira e Candau (2005), é necessário pensar a formação continuada que valoriza tanto a prática realizada pelos docentes, quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas nas Universidades, articulando assim a teoria e a prática na formação e construção do conhecimento profissional do professor.

Por conseguinte, é preciso que o professor aprenda constantemente a ver a realidade, pois é na prática, no intercâmbio de saberes, na ousadia da busca que o aprendizado mútuo acontece. Na visão de Tardif (2002, p. 255), saberes são:

Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.), utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser.

A intenção de uma epistemologia da prática do profissional, é mostrar esses saberes, entender como são integrados firmemente nas tarefas dos docentes e como estes os congregam, produzem, usam, aplicam e transformam em função dos limites

e dos recursos relativos às suas atividades. Em suma, essa ideia de uma nova epistemologia ou matriz epistemológica, diz respeito a explicação do conhecimento como processo de interação contínua (PIMENTA, 2000).

Esse processo compreende também a natureza desses novos saberes, assim como o papel que exercem no processo de trabalho docente, que é relativo à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2002).

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2005, p. 269) ressaltam que:

Os avanços tecnológicos, as novas configurações do trabalho e da produção configuram o que se denomina a sociedade da informação e do conhecimento. No entanto, é importante compreender que são conceitos diversos; conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio, o de trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio implica a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização.

Os autores explicam ainda, que a informação não acontece igual a todos os indivíduos; desse modo, não basta criar conhecimento, é preciso gerar as condições de produção do conhecimento (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2005). Assim, o docente é visto como a mediação entre os recursos humanos e pedagógicos existentes na Instituição de Ensino; bem como a mediação entre a busca dos objetivos que transcendem o simples ensino e a formação para a cidadania.

Para Oliveira Júnior (2008, p. 8), “[...] o professor [...] tem a extraordinária oportunidade de partilhar com o aprendiz a experiência rica da busca e do saciar do chamamento interior: a vocação profissional”. O desafio dos processos de ensino e aprendizagem residem nos investimentos sistemáticos e contínuos para a qualidade do ensino na Universidade.

A construção do conhecimento ocorre por força da ação do sujeito [...] e pelo retomo ou repercussões desta ação sobre o sujeito e o novo conhecimento provoca um reordenamento, uma reinterpretação, uma nova leitura da realidade, uma nova síntese de conhecimentos anteriores. De forma alguma esse novo conhecimento é soma ou acúmulo de informações; é novidade e renovação do saber (BECKER, 1998, p. 61).

Nesse sentido, a renovação do saber passa por meio de uma nova releitura da realidade obtida pela revisão dos saberes teóricos e da prática pedagógica, que é permitida por meio da formação continuada.

## **4 | OS SABERES TEÓRICOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Não se questiona e contesta a formação inicial dos professores, no entanto, ela abarca alguns significados que permitem repensar sobre os saberes teóricos

adquiridos anteriormente e na atualidade devem ser comparadas com a realidade e validada, pela própria prática pedagógica do professor (BECKER, 1998). Nesta perspectiva cabe ressaltar, conforme argumenta Tardif (2002, p. 54) que “[...] os saberes experienciais não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”.

Corroborando com isso, Libâneo (2001) menciona que a ideia é a de que os professores possam pensar sua prática em outros termos, e com isso, desenvolver sua capacidade reflexiva sobre a sua própria prática. Assim sendo, é por meio dos saberes práticos ou provindos da experiência que os docentes passam seus próprios valores e a concepção de ensinar, julgam, interpretam e compreendem suas ações em sala de aula, pois assim, serão capazes de modificar ou reafirmar as escolhas por determinada postura e sobre sua interação com os discentes em sala de aula.

O trabalho diário com os estudantes, conforme argumenta Tardif (2002, p. 17),

[...] provoca no professor o desenvolvimento de um “conhecimento de si”, de um conhecimento de suas próprias emoções e valores, da natureza, dos objetos, do alcance e das consequências [sic] dessas emoções e valores na sua “maneira de ensinar”. Em seguida, porque os estudantes, os alunos, são seres humanos cujo assentimento e cooperação devem ser obtidos para que aprendam e para que o clima da sala de aula seja impregnado de tolerância e de respeito pelo outro.

Este pode ser um entendimento onde o professor desenvolve o papel de mediador, auxilia na capacidade de concentração, sabe envolver os discentes, pesquisa e investe na sua formação continuada, o que possibilitara ter uma Universalidade de qualidade, que promove a permanência dos discentes e faz continuamente a adequação e ampliação dos conteúdos socioculturais. Pois, como assevera Cury (2005), não é suficiente o acesso dos discentes ao ensino superior, é preciso que entrem e permaneçam. No entanto, sabe-se que não basta o discente somente permanecer na instituição de ensino. É de suma importância que ele aprenda a desenvolver a capacidade de interagir com outros meios e produzir mais conhecimentos, maior aprendizagem. Se faz necessário que todos participem das discussões, em condições de igualdade e com liberdade para expor as opiniões. Desse modo, a tarefa das Instituições de Ensino é de assegurar as condições necessárias para que a aprendizagem se torne eficaz, sólida e mais consolidada para auxiliar as pessoas a lidarem com as suas próprias vidas (PIMENTA *et al.*, 2013).

O trabalho não pode ser realizado isoladamente, nem intuitivamente, é necessário que seja garantida a liberdade, a igualdade de oportunidade, o desenvolvimento individual e coletivo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 91). Desse modo, cumprir essa tarefa com comprometimento e qualidade exige do professor congregar capacidades e saberes construídos ao longo da sua vida e carreira, que lhe possibilitem constituir um ensino de qualidade.

## 5 | CONSIDERAÇÕES

Um primeiro entendimento é que, mesmo com todos os avanços tecnológicos, o professor continuará tendo um papel essencial na sociedade.

No processo formativo, o desenvolvimento da pesquisa pode é importante porque desenvolve a autonomia dos profissionais e se constitui num procedimento de construção e reconstrução do conhecimento. Ela, no sentido contrário de uma formação positivista, pode possibilitar que os docentes desenvolvam o entendimento e a habilidade de que aprender é uma atividade humana e faz parte de nossa existência diária. A pesquisa precisa acompanhar todos os atos de docência, seja na educação básica ou superior, servindo como suporte para todas as ações de aprendizagem tornando o ato de ensinar e aprender mais reflexivo.

A formação continuada é uma necessidade de todas as profissões, entretanto, quando falamos da profissão professor, ela se torna ainda mais relevante. Ela é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. É realizada no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. A formação inicial não é suficiente para que o professor saiba trabalhar com as situações complexas que se apresentam no dia a dia, assim sendo, a formação continuada se torna uma necessidade emergente para o docente.

A relação teoria e prática é desafiadora, por isso, os saberes experienciais não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. Os professores necessitam pensar sua prática em outros termos, e com isso, desenvolver sua capacidade reflexiva sobre a sua própria prática.

A mudança deve ser constante, ela se efetivará na busca de aperfeiçoamento e na formação continuada do professor, pois sem ela tão pouco o professor será capaz de repensar os saberes teóricos e as práticas pedagógicas para buscar o seu aprimoramento.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **A escola reflexiva**. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES, N. (org). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2001.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (Orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BRASIL. **Parecer 009/1002 e Resolução CNE/CP 01/2002**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Brasília: MEC/CNE, 2002.

CUNHA, M. I. Formação Continuada. In: MOROSINI, M. C (Ed. Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Glossário vol. 2. Brasília: INEP/RIES, 2006. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Enciclop%C3%A9dia+de+pedagogia+universit%C3%A1ria+gloss%C3%A1rio+vol+2/b9d6f55d-1780-46ef-819a-cdc81ceeac39?version=1.0>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

CURY, C. R. J. **O direito à educação**: um campo de atuação do gestor educacional na escola. Brasília: Escola de Gestores, 2005.

DASSOLER, O. B.; LIMA, D. M. S. A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes. **IX Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.

FERREIRA, N. S. C. **Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”**. São Paulo: Cortez, 2003.

HATTIE, J. **Visible Learning**: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London and New York: Routledge, 2009.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

JARDIM, R. **A atuação dos diretores escolares**: gestores da democratização de ensino ou administradores da burocracia? (2009). Disponível em: <[http://www.famesp.com.br/metodosaber2/textos/nov/artigo/pedago/pdf/artigo\\_gestao\\_rosangela\\_jardim.pdf](http://www.famesp.com.br/metodosaber2/textos/nov/artigo/pedago/pdf/artigo_gestao_rosangela_jardim.pdf)>. Acesso em: 01 mai. 2018.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

\_\_\_\_\_. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LUZ, A. M. de C.; JESUS, T. R. de. **A formação de gestores educacionais**: desafios e perspectivas de saberes em construção. Salvador: ISP/UFBA, 2006.

MARIANI, F.; CARVALHO, A. de L. A formação de professores na perspectiva da educação emancipadora de Paulo Freire. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 out. 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

NASCIMENTO, R. P. do. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2018.

OLIVEIRA JUNIOR, W. A formação do professor para a Educação Profissional de nível médio: tensões

e (in)tenções. **Revista Eletrônica de Educação e Tecnologia do SENAI**, São Paulo, vol. 2, nº 3, 2008.

OLIVEIRA, M. A.; ARAUJO, E. A. S. de. (2016). **Desafios da educação e o professor como mediador no processo ensino-aprendizagem na sociedade da informação**. Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/desafios-da-educacao-e-o-professor-como-mediador-no-processo-ensino-aprendizagem-na-sociedade-da-informacao>>. Acesso em: 01 maio 2018.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G. *et al.* A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 18, nº 52, jan-mar, 2013.

PIMENTA, S. G. ; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no Ensino Superior: construir caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, pp. 267-278, 2005.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

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

## É POSSÍVEL DESENVOLVER COMPETÊNCIAS E HABILIDADES POR MEIO DE PRÁTICAS LÚDICAS? RELATO DE EXPERIÊNCIA E PERCEPÇÃO DISCENTE DO CURSO DE FARMÁCIA DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL

### **Lucila Ludmila Paula Gutierrez**

Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, Departamento de Ciências Básicas da Saúde.  
Porto Alegre- RS

### **Alexsandro Ferreira Guimarães**

Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, Departamento de Ciências Básicas da Saúde.  
Porto Alegre- RS

### **Camila Silva Martins**

Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, Departamento de Ciências Básicas da Saúde.  
Porto Alegre- RS

### **Ana Gabriela Pericolo Nunes**

Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, Departamento de Ciências Básicas da Saúde.  
Porto Alegre- RS

### **Ana Paula Oliveira Barbosa**

Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, Departamento de Ciências Básicas da Saúde.  
Porto Alegre- RS

### **Paula Pillar Pinto**

Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, Departamento de Ciências Básicas da Saúde.  
Porto Alegre- RS

### **Marilene Porowski**

Universidade Federal de Ciências da Saúde de

Porto Alegre, Departamento de Ciências Básicas da Saúde.  
Porto Alegre- RS

**RESUMO:** O objetivo deste estudo foi avaliar a percepção discente no desenvolvimento de CH e de seu aprendizado por meio de PL. A coleta de dados foi realizada em 2018, na disciplina de Fisiologia I do Curso de Farmácia da UFCSPA. No início do semestre foi proferida aula sobre CH, PL e metodologias ativas (MA). Ao longo do semestre, os alunos vivenciaram PL em três níveis de participação: a) como espectadores; b) interagindo e; c) construindo uma prática lúdica. Ao final do semestre, foi aplicado questionário com questões fechadas para avaliação da percepção discente quanto ao uso de PL no aprendizado e quanto ao desenvolvimento de CH. Os dados obtidos foram organizados no Excel® (versão 2010), sendo descritos na forma de frequência absoluta e percentuais. Esta pesquisa teve aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob CAE 82851518.3.0000.5345. A amostra foi composta por 27 alunos. Dados preliminares apresentam que 74% acreditam que PL auxiliaram na aprendizagem e 59,2% relataram melhora no desempenho. Em relação ao desenvolvimento de CH, 70% percebeu melhora na comunicação, 81,5% nas relações interpessoais, 66% relações intrapessoais e

74% no enfrentamento de situações problema. Na avaliação da metodologia da disciplina, 85,18% considerou o material utilizado significativo e relevante, 74,08% avaliou que foram fornecidos desafios de aprendizagem adequados e 100% apontou que os professores e monitores estavam preparados e disponíveis durante as atividades. Espera-se qualificar ainda mais a disciplina de Fisiologia, construindo o conhecimento por meio de PL e MA.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem Ativa, Educação Baseada em Competências, Fisiologia.

## IS IT POSSIBLE TO DEVELOP SKILLS USING PLAYFUL ACTIVITIES? CASE REPORT AND UNDERGRADUATE PHARMACY STUDENT PERCEPTION IN A FEDERAL UNIVERSITY

**ABSTRACT:** The aim of this study was evaluate students' perception in the development of skills and in their learning through LP. The data was collected during 2018, in the Physiology I discipline of the Pharmacy Course of UFCSPA. At the beginning of the semester a lecture on skills, LP and active methodologies (AM) was ministered. During the semester, the students experienced LP in three levels of participation: a) as spectators; b) interacting and; c) constructing a ludic practice. At the end of the semester, a questionnaire was applied with closed questions to evaluate the student's perception regarding the use of LP in learning and regarding the development of skills. The data obtained were organized in Excel® (version 2010), described

in the form of absolute frequency and percentages. This research was approved by the Research Ethics Committee (CAE 82851518.3.0000.5345). Results: The sample consisted of 27 students. Preliminary data shows that 74% of students believe that LP helped learning and 59.2% reported improvement in performance. Regarding the development of skills, 70% of students perceived improvement in communication, 81.5% in interpersonal relations, 66% intrapersonal relations and 74% in solving problem situations. In the evaluation of the methodology of the subject, 85.18% considered the material used significant and relevant, 74.08% evaluated that the learning challenges were adequate and 100% indicated that teachers and monitors were prepared and available during the activities. In this way, we search to qualify the Physiology I discipline, building knowledge through LP and AM.

**KEYWORDS:** Ludic practices, Competency Based Education, Physiology.

## 1 | INTRODUÇÃO

Na jornada do ensino-aprendizagem, docente e discente trazem para a sala de aula diferentes pontos de vista e experiências vividas e, a partir disto, visa-se a construção de conhecimentos conjuntos, oriundos das permutas efetivas de saberes diante de problemas comuns. Tal exercício exige de ambos competências e habilidades que frequentemente vão além do conhecimento técnico e científico. Capacidade de comunicar-se com

eficiência, habilidade de relação intrapessoal e interpessoal, de autoanálise para conhecer seus próprios pontos fortes e fracos, de desenvolvimento de relações profissionais saudáveis, de respeito por opiniões e realidades diferentes são alguns dos exemplos das competências e habilidades inerentes a essa construção. Segundo Batista e colaboradores (2009), entende-se que a competência é o “apreciar”, no sentido de julgar, avaliar, ponderar; já a habilidade é tida como o “saber fazer”, que engloba o praticar, executar, realizar. A competência não é derivada de uma aptidão, de um talento nato, e sim da capacidade de uma reflexão do indivíduo, partindo-se da articulação do conhecimento por ele adquirido. Considerando-se esta premissa e que os conhecimentos e competências vão se transformando velozmente, percebe-se que é determinante pensar-se em metodologias que levem a uma prática de educação libertadora, na formação de um profissional ativo e capaz de *aprender a aprender* (FERNANDES et al, 2003). Assim, a sala de aula também ganha novas nuances que exigem ferramentas capazes de auxiliar nessa jornada, tornando-a eficiente e significativa na formação do futuro profissional.

A partir destas premissas fica evidente que o papel das Universidades atuais é maior do que simplesmente a qualificação específica em algum ramo da ciência. A universidade vem sendo vista como um espaço que possibilita a agregação destes inúmeros saberes heterogêneos (FERNANDES et al, 2012) e ocupa um lugar privilegiado de convivência e desenvolvimento humano, científico-tecnológico e social, por possibilitar diferentes espaços de construção do conhecimento (PIVETTA et al, 2010). É a base da formação dos estudantes das diversas áreas, incluindo a área da saúde, possibilitando aos mesmos uma carreira profissional e também estendendo os limites do conhecimento, intensificando a criatividade e moldando a identidade de uma nação (FERNANDES et al, 2012). Logo, a sala de aula parece ser o ambiente propício para que metodologias ativas, como as práticas lúdicas, se apresentem com toda sua potencialidade a fim de contribuir na formação de discentes mais bem equipados, com ferramentas sociais suficientes para os desafios a serem enfrentados, auxiliando na construção de competências e habilidades do futuro profissional (BATISTA et al, 2009).

As atividades lúdicas permeiam a educação desde a antiguidade, sendo importantes para aprendizagem e a criação de recursos sistematizados que estimulem a expressividade daquele que aprende, por meio de brincadeiras (MOREIRA & SCHWARTZ, 2009). Este tipo de metodologia ativa de ensino proporciona, também, melhor compreensão sobre o assunto abordado, fazendo com que o estudante passe por momentos de entretenimento, porém com caráter educativo. Pode-se, assim, estabelecer a articulação entre teoria e prática dos temas abordados através de um ambiente descontraído (KSHIMOTO, 1999; ANGELI et al, 2012). Vários estudiosos contribuíram para que o lúdico pudesse ser utilizado na educação dentro do processo de ensino e aprendizagem. Mais recentemente na história da humanidade destaca-se Rousseau e Pestalozzi (no século XVIII), Dewey (no século XIX) e Montessori,

Vygotsky e Piaget (no século XX). Segundo as teorias de Vygotsky, o ser humano se desenvolve a partir do aprendizado, que envolve a interferência direta ou indireta de outros seres humanos, sendo que a mediação faz a diferença, interferindo na relação de aprendizagem do indivíduo. Vygotsky também traz que o lúdico é um instrumento importante para esse desenvolvimento, proporcionando desafios e estímulos para a busca de conquistas mais avançadas. Desenvolvendo-se esta aptidão, o ser humano torna-se capaz de realizar tarefas independentes (SANT'ANNA & NASCIMENTO, 2011).

Nesse contexto, as metodologias ativas de ensino têm ganhado cada vez mais espaço por preencherem a lacuna na visão de educação que se busca no ensino superior. São novos instrumentos que facilitam o ensino do educador e, principalmente, possibilitam melhor aprendizagem do educando frente ao mundo (RAVELLI, 2005).

Desta forma, o objetivo deste estudo foi avaliar a percepção discente no desenvolvimento de competências e habilidades e em seu aprendizado por meio de diversas atividades lúdicas, intercaladas com aulas tradicionais dialogadas, na disciplina de Fisiologia I do curso de Farmácia da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre no primeiro semestre de 2018.

## 2 | METODOLOGIA

O presente estudo apresentou um caráter observacional transversal. A metodologia proposta foi baseada em uma abordagem educativa buscando-se colocar o aluno como protagonista de seu aprendizado, utilizando-se práticas lúdicas (PL) e, por meio destas, desenvolvendo-se competências e habilidades (CH), visando-se construir desafios em um ambiente descontraído que extrapolasse a aprendizagem de sala-de-aula.

A amostra foi estabelecida por conveniência (segundo FLETCHER et al, 2014). Os alunos que cursavam a disciplina de Fisiologia I do curso de Farmácia da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), no primeiro semestre de 2018, foram convidados a participar do estudo e foram aceitos todos aqueles que eram maiores de 18 anos e que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), após aprovação prévia pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFCSPA, sob CAE 82851518.3.0000.5345.

A primeira intervenção ocorreu logo no início do semestre quando os alunos foram expostos aos conceitos de CH, PL e metodologias ativas (MA) por meio de aulas ministradas pelas professoras da disciplina. Os conteúdos trabalhados na disciplina de Fisiologia I do curso de Farmácia foram Sistema Nervoso Central e Periférico, Sistema Cardiovascular e Sistema Renal. Ao longo do semestre, eles puderam vivenciar as PL, que foram desenvolvidas intercaladas com aulas tradicionais

dialogadas, em níveis diferentes de participação. No primeiro nível os discentes foram espectadores das PL desenvolvidas pelas professoras por meio de aulas em que foram trabalhados casos clínicos, dramatizações e paródias musicais relacionadas com os conteúdos ministrados (Sistema Nervoso Central e Periférico, Sistema Cardiovascular e Sistema Renal). No segundo nível, os alunos puderam interagir com PL por meio de jogos que retomassem as temáticas estudadas, propostos em grupo, antes de cada avaliação escrita com o intuito de revisar conceitos (Sistema Nervoso Central e Periférico, Sistema Cardiovascular e Sistema Renal). Já no último nível os estudantes foram desafiados a utilizar a criatividade para construir uma atividade lúdica em grupo relacionado com o conteúdo (uma paródia musical sobre o Sistema Cardiovascular) (metodologia já descrita em GUTIERREZ et al, 2019).

Ao final do semestre, foram aplicados dois questionários estruturados com questões fechadas para avaliação da percepção discente quanto ao uso de PL no aprendizado e quanto ao desenvolvimento de CH na área da comunicação, relações inter e intrapessoais e no enfrentamento de situações problema (questionário construído para as necessidades desse estudo), além da metodologia utilizada na disciplina (material desenvolvido, relevância, desafios de aprendizagem e preparo dos professores e monitores – questões que foram adaptadas a partir do *PedTech - Pedagogy-Technology Survey*, 2018). Os dados obtidos foram organizados no Excel® (versão 2010), sendo descritos na forma de frequência absoluta e percentuais.

### 3 | RESULTADOS

O estudo contou com 27 participantes. Em relação ao uso de PL em sala de aula como metodologia ativa de ensino, dos estudantes pesquisados, verificou-se que 74% consideravam que as PL auxiliaram na sua aprendizagem, porém somente 59,2% relatou melhora no desempenho. Segundo Bordenave & Pereira (1998), a aprendizagem gera mudanças cognitivas que podem ser mediatizadas por processos emocionais. Os diversos sentimentos que podem ser experimentados pelo ser humano (curiosidade, tensão, ansiedade, angústia, entusiasmo, frustração, alegria, impaciência, obstinação e outros) surgidos no processo ensino-aprendizagem, são importantes e acompanham o ato de perceber, analisar, comparar, entender. Daí se deduz que o aumento de conhecimentos não é apenas quantitativo, baseado no volume de informações acumuladas no encéfalo humano, mas a aprendizagem gera simultaneamente mudanças qualitativas que deverão ser trabalhadas integralmente pelo educando. Se os sentimentos são ferramentas fisiológicas do processo de aprendizado (HALL, 2011), por que não utilizá-los para este fim de modo a qualificar este processo?

Neste contexto, verifica-se que o lúdico contempla os critérios para uma aprendizagem efetiva, no sentido de que chama a atenção para um determinado

assunto e que movimenta diversas emoções enquanto está sendo vivenciado. O conhecimento gerado a partir da atividade lúdica pode ser transportado para o campo da realidade, caracterizando a transcendência e facilitando a apreensão dos saberes (COSCRATO et al, 2009). Além disto, a utilização do lúdico na educação também apresenta o objetivo de desenvolver o aprendizado de forma mais atrativa para o aluno (SANT'ANNA & NASCIMENTO, 2011). Ferrari & Canci (2005) salientam que o aprendizado efetivo depende de fatores internos do educando, como a motivação, o interesse, o relacionamento social entre discentes e professores e outros. Este achado corrobora com o que traz Vygotsky (1994), que diz que o interesse é essencial para a aprendizagem e que as atividades lúdicas podem despertar este interesse no aluno. Embora seja conhecido que fatores internos do indivíduo sejam importantes para o aprendizado, fatores externos também o são e estes incluem as atividades que o estudante possui no cotidiano, a infraestrutura e a localização da instituição de ensino superior, entre outros (TERRIBILI, 2004). Assim, o desempenho do indivíduo na disciplina que ele cursa dependerá destas e outras variáveis. Por este motivo, embora a maioria dos entrevistados considere que aprendeu com a utilização de práticas lúdicas em sala de aula, nem todos consideraram que tiveram um bom desempenho.

Segundo Moreira (2014), as práticas lúdicas estimulam e motivam o indivíduo, desafiando-o a dominar o que é familiar e a responder ao desconhecido em termos de informações, conhecimentos, habilidades e entendimentos. Assim, o lúdico também auxilia no desenvolvimento de competências e habilidades. O questionário aplicado neste estudo permitiu que o estudante refletisse sobre quatro diferentes Competências e Habilidades, sendo elas: (1) Comunicação (Leitura, Escrita, Falar em público, Escuta atenta, Expressão oral e Expressão corporal); (2) Relações Interpessoais (Relação com professores, com colegas, capacidade de trabalho em equipe, Iniciativa, Proatividade, Tomada de decisões, Resolução de conflitos, Liderança, Ética, Cordialidade, Empatia e Flexibilidade); (3) Relações Intrapessoais (Autonomia, Interesse, Motivação, Comprometimento, Auto-confiança, Gestão de tempo, Organização, Persistência, Identificação de dificuldades, Busca de ajuda e Relação do seu envolvimento pessoal com o desempenho na disciplina) e (4) Enfrentamento de Situações-Problema (Observação, Análise Crítica, Organização, Coleta de dados, Inovação, Planejamento, Formulação e Construção de hipóteses, Raciocínio lógico, Criatividade, Relação de conhecimentos, Argumentação e Elaboração de propostas). Em relação ao desenvolvimento de CH, 70% dos entrevistados percebeu melhora na comunicação (sendo a escuta atenta – 59,2% - o item mais citado, seguido da expressão oral, - 29,6%), 81,5% relatou melhora nas relações interpessoais (sendo o trabalho em equipe – 66,6% - o item mais citado, seguido da tomada de decisões – 48,1%), 66% disse que suas relações intrapessoais estavam melhores (sendo a identificação das dificuldades o item mais citado – 40,7%), e 74% referiu melhora no enfrentamento de situações problema (sendo a

análise crítica o item mais citado – 40,7%, seguido da capacidade de observação - 37%). Segundo Fontana & Cruz (1997), o lúdico propicia a socialização entre os estudantes, ensinando o respeito mútuo e o dividir, auxiliando no desenvolvimento de competências como o trabalho em equipe. Isto ocorre porque é na sua relação com o outro que se constrói significações sociais. Moreira (2014) traz como vantagens à utilização do lúdico, como instrumento metodológico em sala de aula, a indução da motivação e diversão (aspectos que, como visto, levam à aprendizagem), a integração social no grupo (importante para desenvolvimento de competências como trabalhar em equipe), o desenvolvimento do senso crítico, da responsabilidade e da criatividade, a liberdade de expressão e o interesse pela aula, fazendo com que o aluno participe da aula naturalmente, entre outros. As vantagens citadas trabalham as competências e as habilidades dos alunos em diferentes graus e, pouco a pouco, vão possibilitando o desenvolvimento do aprendizado dos mesmos.

Por fim, na avaliação da metodologia da disciplina, feita por meio do questionário *PedTech - Pedagogy-Technology Survey* (2018), 85,18% dos entrevistados considerou o material utilizado significativo e relevante, 74,08% avaliou que foram fornecidos desafios de aprendizagem adequados e 100% apontou que os professores e monitores estavam preparados e disponíveis durante as atividades lúdicas realizadas.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados demonstram que os discentes acreditam que práticas lúdicas auxiliam na construção de aprendizagem e na melhora de seus desempenhos, além de perceberem melhora nas CH propostas. Espera-se qualificar ainda mais a disciplina de Fisiologia, construindo o conhecimento por meio de PL e MA, contribuindo no desenvolvimento de CH dos alunos para colaborar efetivamente em sua formação profissional.

Finalizamos com a frase de VYGOTSKY (1996) que diz que

“a formação de uma personalidade criadora projetada em direção ao amanhã se faz pela imaginação criadora encarnada no presente”.

#### REFERÊNCIAS

ANGELI AAC, LUVIZARO NA, GALHEIGO SM. **O cotidiano, o lúdico e as redes relacionais: a artesanaria do cuidar em terapia ocupacional no hospital.** Interface Comun Saúde Educ; 16(40): 261-271, 2012.

BATISTA G, NOVAES L, FARBIARZ A. **Jogos: desenvolvendo competências e habilidades.** VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment, Rio de Janeiro, RJ – Brazil, October, 8th-10th, 2009.

BORDENAVE JD, PEREIRA AM. **Estratégias de ensino aprendizagem.** 19a ed. Petrópolis: Vozes;

1998.

FERNANDES JD, FERREIRA SLA, OLIVA R, SANTOS S. **Diretrizes estratégicas para a implantação de uma nova proposta pedagógica na Escola de Enfermagem da Universidade da Federal da Bahia.** Rev. Enfermagem; 56(54): 392-395, 2003.

FERNANDES MC; SILVA, LM; MACHADO, ALG; MOREIRA, TM. **Universidade e a extensão universitária: a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas.** Educ. rev., v.28, n.4, 2012.

FERRARI RF, CANCI A. **Investigação psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem no ensino superior.** Revista de ciências humanas, 6 (7), 2005.

FLETCHER RH, FLETCHER SW, FLETCHER GS. **Epidemiologia Clínica: Elementos Essenciais**, 5 ed, Artmed, 2014.

FONTANA R, CRUZ M. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo: Atual. 1997.

GUTIERREZ LLP, ROCHA BS, PORAWSKI M. **A resistência dos alunos sobre a utilização de práticas lúdicas no aprendizado de Fisiologia.** In: CARDOSO NA, ROCHA RR, LAURINDO MV. Enfermagem Moderna: Bases de Rigor Técnico e científico. Belo Horizonte, Editora Atena, p 18, 2019.

HALL JE. GUYTON & HALL **Tratado de Fisiologia Médica.** 12 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

COSCRATO G; PINA JC; MELLO DF. **Utilização de atividades lúdicas na educação em saúde: uma revisão integrativa da literatura.** Acta Paul Enferm, 23(2):257-63, 2010.

KSHIMOTO TM. **Jogo, brincadeira e educação.** P Ed. São Paulo: Cortez; 1999.

MOREIRA JCC; SCHWARTZ GM. **Conteúdos lúdicos, expressivos e artístico na educação formal.** Educar, Editora UFPR n. 33, p. 205-220, Curitiba,2009.

MOREIRA SM. **O lúdico como mediação na sala de aula: a práxis pedagógica sustentada na diversidade do fazer docente.** In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE Produções Didático-Pedagógicas, Cadernos PDE, 2014. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_uem\\_edfis\\_pdp\\_sandra\\_maria\\_moreira.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_edfis_pdp_sandra_maria_moreira.pdf) Acesso em: 01/07/2019.

PEDTECH - **PEDAGOGY-TECHNOLOGY SURVEY.** Disponível em : [https://www.concordia.ca/content/dam/artsci/research/cslp/docs/pedtech/PedTech2\\_Survey.pdf](https://www.concordia.ca/content/dam/artsci/research/cslp/docs/pedtech/PedTech2_Survey.pdf) Acesso em: 23 de Janeiro de 2018.

PIVETTA HMF, BACKES DS, CARPES A, BATTISTEL ALHT, MARCHIORI M. **Ensino, pesquisa e extensão universitária: em busca de uma integração efetiva.** Linhas Críticas, v. 16, n. 31, p. 377-390, 2010

RAVELLI APX. **A inserção da música no ensino superior de enfermagem: um relato de experiência.** Ciência, Cuidado e Saúde, 4(2,): 177-181, 2005.

SANT'ANNA A & NASCIMENTO PR. **A história do lúdico na educação.** Revemat, 6(2): 19-36, 2011.

TERRIBILI AF. **Ensino Superior Noturno no Brasil: as dificuldades do entorno educacional e a importância do relacionamento social no ambiente educacional.** Revista do Centro de Educação UFSM. v. 29, n.1 Jan/Jun. Santa Maria, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte em la infância.** Madri: Akal, 1996.

## FORMAÇÃO ACADÊMICA: RECONSTRUÇÃO, RESSIGNIFICAÇÃO OU RESGATE?

**Juliana Alvares Duarte Bonini Campos**

Professor Associado Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Ciências Farmacêuticas.

e-mail: juliana.campos@unesp.br

**RESUMO:** Esse texto apresenta por objetivo fomentar uma discussão/reflexão acerca do processo de formação acadêmica, principalmente no que se refere à pós-graduação. Para tanto, são apresentados relatos e questionamentos buscando direcionar essa discussão no sentido de entender se o caminho a ser seguido é de reconstrução, ressignificação ou resgate do processo de formação. A despeito de qual postura é a correta, é intenção desse texto expor um ponto de vista que aponta que o processo de formação acadêmica precisa ser significativo para todos os atores envolvidos e que apresenta consequências na motivação e no entusiasmo dos pós-graduandos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Acadêmica; Carreira; Ciência

“...é difícil voltar ao caminho depois que a gente perde o rumo”

Melanie Thernstrom

Para aqueles que desejam ingressar na universidade pública no nosso país, o direito

ao ócio certamente se perde na época do vestibular. O processo de competição se inicia pela busca de uma pequena inserção em um espaço onde o conhecimento é privilégio de poucos a ser conquistado. Após esse árduo processo, no passo subsequente, muitos jovens se deparam com a frustração e a desmistificação do processo de aquisição de conhecimento na universidade e percebem que o conhecimento transmitido é ínfimo, quase imperceptível dentro do rol de possibilidades e que a aquisição de competências está totalmente intrínseca ao despertar pessoal de busca pelo conhecimento o que os traz de volta a uma nova disputa. Trata-se de uma disputa embrenhada ao inevitável movimento da busca do conhecimento. Esse momento possui um ritmo particular em direção à construção de respostas a perguntas emergentes do pequeno rol de informações adquirido até o momento ou, talvez, de devaneios resultantes de mentes criativas e inquietas. O fato é que o processo de formação acadêmica é dado a partir de informações disciplinares, muitas vezes desconectadas, que devem ser rearranjadas e estruturadas a partir do olhar de quem ensina e de quem recebe a informação. Esse processo depende em grande parte da perspicácia e da maturidade dos atores

envolvidos e assim, inicia-se um processo de construção do saber particular em busca de significado. Nesse contexto, o ócio não é mais uma possibilidade e ao final do processo dois perfis podem emergir sendo um deles relacionados aos indivíduos que ao término do ensino superior acredita que conseguiram encaixar as peças necessárias para se introduzir no mercado de trabalho e aqueles que se deparam com mais questionamentos do que respostas.

Com objetivos pueris, circundados de boas intenções e com um discurso eloquente em prol da busca eterna pelo conhecimento, indivíduos com o segundo perfil, se lançam ao mundo infindável de possibilidades e iniciam uma carreira acadêmica. Nesse terreno desafiador e instigante parece que cada um é único até que todos se dão conta que estão juntos no mesmo cenário, submersos em um mundo competitivo e cheio de distrações. Essas distrações entenebrece o nobre impulso que os trouxe até aqui (busca do conhecimento) atrapalhando de maneira importante o movimento regular e periódico estabelecido para sustentar um processo de formação útil, íntegro, honesto e competente.

E a partir desse ponto trago esse texto com a intenção de realizar uma reflexão sobre o processo de formação acadêmica enquanto carreira partindo do princípio de que a busca do conhecimento, mais que uma satisfação pessoal, representa uma enorme responsabilidade, principalmente, no que se refere ao processo de formação de jovens que certamente continuarão esse processo em um ritmo cada vez mais intenso. Ainda, nessa reflexão espero trazer à tona componentes importantes para serem discutidos no atual processo de formação acadêmica. Contudo, alerto que não pretendo trazer respostas, provavelmente porque as mesmas não são únicas e consensuais ou talvez porque, nesse momento, fazer perguntas seja mais relevante para o processo do que as respostas.

A escolha pela carreira acadêmica carrega implicitamente que, aquele ócio não mais pretendido, seja preenchido por horas de estudo, apropriação da linguagem e dos métodos científicos e de domínio aprofundado na área de conhecimento escolhida. Ainda, espera-se que esse sujeito seja capaz de perceber a responsabilidade que carrega ao gerar conhecimentos que deverão ser transmitidos a outros estudantes, seja de graduação ou de pós-graduação. Assim, a carreira acadêmica requer disponibilidade, empenho e respeito ao conhecimento. Infelizmente, nem todos que escolheram essa carreira o fizeram pelos motivos certos o que terá consequências desastrosas para a continuidade do processo de formação acadêmica.

A iniciativa de escrever esse texto de opinião nasceu dos questionamentos, das reflexões e das inquietações vividas dia após dia em meu laboratório de pesquisa, principalmente por meus estudantes de pós-graduação. A leitura de um texto redigido por Freitas (2002) foi para mim também uma inspiração. Para quem trabalha com a ciência, com seu linguajar próprio e seu arcabouço teórico e prático árduo e tão peculiar, ler um texto como o de Freitas (2002) foi um momento de identificação e, apesar de seu propósito não científico, me proporcionou realizar discussões

extremamente frutíferas junto aos estudantes. Esclareço que esse é o primeiro texto que escrevo sem o apoio fundamental da literatura e do método científico de modo que trata, para mim, de tarefa inédita e desafiadora. Entretanto, acredito que esse desafio será relevante.

Quando alguém faz a opção pela carreira acadêmica, certamente, possui uma visão otimista e superficial do que está por vir, o que acredito ser normal em qualquer escolha profissional. Com o passar dos anos, o percurso da carreira e de suas responsabilidades são paulatinamente desvelados. Entre essas responsabilidades encontram-se a realização de pesquisas científicas e o ensino. Assim, pouco a pouco a responsabilidade de formar jovens profissionais (com diferentes perfis) com competência começa a tomar forma. O cerne de nossa discussão é esse ponto, formar pessoas, especificamente para seguir uma carreira acadêmica e continuar o processo de formação de outros jovens.

Esses jovens, assim como eu e tantos outros, abriram conscientemente mão do ócio e passaram a adotar seu processo de formação como um estilo de vida (se não fizeram isso, certamente estão trilhando esse caminho apenas em busca de um título, o que é realmente lamentável). Esse estilo de vida certamente causou e causa estranheza aos que nos rodeiam (amigos, família...) como já enfatizado por Freitas (2002), mas, tudo bem, nos acostumamos a ser “esquisitos” e caminhamos para construir um percurso contínuo de busca e divulgação do conhecimento. Esse percurso inclui noites mal dormidas, experimentos que fracassaram, perguntas sem respostas, falta de recursos financeiros, dificuldades de convívio entre os colegas e com outros pesquisadores e orientador, medo de se lançar ao desconhecido em busca da internacionalização, insegurança em relação ao futuro, tempo mais longo que o habitual para inserção no mercado de trabalho formal e tantos outros desafios angustiantes. Contudo, mais forte do que tudo isso é a certeza de que esse estilo de vida nos trará algo realmente relevante.

Definir estilo de vida é algo complexo, mas utilizarei o conceito da Organização Mundial de Saúde que afirma ser o estilo de vida *“o conjunto de hábitos e costumes que são influenciados, modificados, encorajados ou inibidos pelo prolongado processo de socialização”*. Assim, quando optamos pela carreira acadêmica buscamos nos apropriar dos “hábitos e costumes” intrínsecos à mesma e considerando que esses são continuamente modificados/atualizados estamos sempre alertas a esse movimento. Contudo, algumas coisas não mudam... por exemplo: temos que nos apropriar dos conhecimentos necessários para realizar nossas pesquisas, precisamos nos engajar em laboratórios que trabalhem de maneira atualizada e árdua nas questões que optamos por investigar e precisamos divulgar os resultados obtidos em nossas pesquisas em revistas de grande visibilidade e impacto científico. Precisamos ainda nos envolver com grupos internacionalmente reconhecidos e esse movimento é realizado por meio da participação em congressos internacionais e realização de estágios de pesquisa no exterior. Temos que nos envolver com as atividades do

laboratório no que diz respeito às discussões científicas e apoio aos colegas de diferentes níveis de formação e precisamos lutar bravamente para captação de recursos para financiar nossas pesquisas e nosso processo de formação, o que se torna cada vez difícil e exaustivo em nosso país. Essas tarefas são comuns a todos aqueles que optaram pela carreira acadêmica, ou seja, tanto os pesquisadores mais experientes quanto os ingressantes de Iniciação científica e Mestrado.

Olhando de fora para esse panorama, certamente, quem não optou por esse estilo de vida achará uma grande loucura, mas, para quem optou, essas são “as regras do jogo” e não há mal nenhum nisso, muito pelo contrário, faz parte dos desafios, do significado e do movimento gratificante de se formar nessa carreira. Assim, o significado do processo de formação acadêmica é abrangente, devendo ser construído a partir do reconhecimento da importância de diferentes aspectos, que devem ser igualmente priorizados, para formação de um indivíduo proativo, crítico, reflexivo e competente não apenas cientificamente, mas também como multiplicador de experiências e conhecimento e que atue de maneira honesta e ética. Bom... pelo menos é isso o que entendo como formação acadêmica e tenho norteado minhas orientações no sentido de conscientizar os meus orientandos em relação à importância de investir em um processo de formação integral e é a partir daqui que começo a trazer mais perguntas do que respostas pois, talvez o processo de formação acadêmico tenha se reconstruído ou mudado de significado e talvez eu tenha ficado para trás, completamente obsoleta.

Como tantos outros laboratórios, vivemos do financiamento advindo de agências de fomento que felizmente existem e nos amparam. Assim, buscamos seguir as regras para construção de um histórico sólido de formação acadêmica que possa contemplar, simultaneamente, as necessidades de formação de cada indivíduo enquanto sujeito multiplicador de opiniões e com responsabilidade social, como também, as exigências dessas agências sempre buscando acompanhar as oscilações periódicas que ocorrem nessas regras devido, principalmente, a flutuações relacionadas tanto ao mercado financeiro como à comparação entre pares. Contudo, há pouco tempo recebemos um parecer cujo conteúdo abalou profundamente o entusiasmo dos estudantes de pós-graduação do laboratório. Naquele momento, senti o peso da decepção e da frustração daqueles jovens no ar e uma impotência enorme. O parecer tratava de solicitação de bolsa de pós-doutorado e dizia que apesar da proposta ser excelente a mesma estava sendo recusada devido ao histórico acadêmico do candidato.

Até aqui, para quem não conhece a história inteira, parece despeito de orientador e orientando que não receberam bolsa, aceito esse julgamento, pois, sim, nesse momento ficamos extremamente chateados por não termos sido contemplados. Mas... gostaria de fornecer mais elementos aos leitores que possam colaborar em nossa reflexão, talvez até possam me absolver.

Considerando o conteúdo do parecer vamos focar no histórico acadêmico

do candidato. Trata de um estudante que realizou sua graduação em instituição de ensino privado e ingressou no curso de Mestrado em 2012 sem nenhum conhecimento sobre a área acadêmica, ou seja, assim como tantos outros chegou na pós-graduação acreditando que estaria fazendo um curso de “atualização”, mas que imediatamente se deparou com a árdua rotina dessa carreira incluindo as exigências impostas por nosso laboratório de pesquisa. Superado o susto inicial, o estudante começou a estudar no sentido de se apropriar do dialeto e da rotina, próprios da ciência, e montamos estratégias para formação do estudante. Enviamos seu projeto de pesquisa para uma agência de fomento e esse foi aprovado e após 18 meses um projeto de Estágio no Exterior também foi apresentado e aprovado. O estudante defendeu seu Mestrado em 2014 com 8 artigos publicados (2 deles na principal revista científica da sua área de pesquisa), além disso participou de 11 Congressos (sendo 9 internacionais) para divulgação dos resultados de seu trabalho. O estudante também realizou co-orientação de estudante de Iniciação científica e estágio de docência. No Doutorado também captou duas bolsas, uma para desenvolvimento do trabalho no Brasil e outra no Exterior, publicou mais 8 trabalhos científicos, apresentou seus resultados em 10 Congressos (6 internacionais) e desenvolveu atividades didáticas e de orientação. Em acréscimo devo relatar que dos 16 artigos publicados, em 12 o estudante é o primeiro autor, ou seja, não se trata de colaborações, ou autorias espúrias (outro ponto lamentável que tem ocorrido no processo de produção científica, mas que apesar de importante, não é escopo de nossa discussão nesse momento) mas de um envolvimento verdadeiro e intenso.

Resgatando a informação de que o estudante iniciou sua carreira recentemente, o resultado apresentado me parece surpreendente e, como orientadora, sinto que conseguimos trabalhar o processo de formação em sua plenitude. Por esse motivo o parecer emitido me pareceu inacreditável e nesse contexto, meus estudantes começaram a se questionar e a me questionar o que é formação acadêmica. Esse questionamento não ocorreu apenas pela negativa emitida em relação à solicitação de bolsa, mas, devido à nossa impotência, nosso total desconhecimento em relação aos possíveis problemas que podem ter ocorrido no processo de formação acadêmica desse estudante. Esses problemas são de minha total responsabilidade e, portanto, nesse momento um processo reflexivo se iniciou e nos trouxe até aqui. Afinal, para que eu possa orientar adequadamente meus estudantes preciso entender como deve se dar o processo de formação acadêmica, afinal, é muito tempo e energia investidos tanto de minha parte quanto por parte dos estudantes e acima de tudo trata-se da adoção de um estilo de vida pautado em muita luta para conquistar sonhos e planejar o futuro.

Após tantos questionamentos e inquietações, gostaria de compartilhar com você leitor que apesar das intempéries, a bolsa de pós-doutorado que motivou toda reflexão foi concedida após pedido de reconsideração. Contudo, nossa reflexão ainda vive e tem nos feito questionar o processo de formação acadêmica. Será que

o mesmo precisa ser reconstruído, ressignificado ou resgatado?

Por um lado, a concessão da bolsa pode nos sinalizar para continuidade do processo de formação como ele está instalado, ou seja, estamos tratando de um resgate de um sujeito acadêmico em sua plenitude englobando a internacionalização, competência científica, capacidade de formação de recursos humanos e disponibilidade para inovação e não apenas um escritor de artigos. Aqui vale uma observação para que eu não seja mal interpretada. Os artigos são importantes, são muito importantes, apenas acredito que esses não representam a totalidade do processo de formação acadêmica e que representam uma consequência de um processo realizado de forma competente e não o objetivo principal do processo. Por outro lado, podemos continuar nos questionando, será que não estamos obsoletos? Será que não devemos começar a nos questionar sobre o que é formação acadêmica aos olhos da academia e das agências de fomento? Será que o significado atribuído à academia é o mesmo que nós professores atribuímos à formação de novos pesquisadores/professores? O que devemos fazer? Que rumo devemos tomar no processo de formação acadêmica?

Ainda, posso estar completamente equivocada e, em tempos de relações líquidas e informações descartáveis, talvez formar pessoas seja apenas um inevitável efeito colateral. Se assim for, o foco do ensino de pós-graduação deve estar predominantemente na pesquisa em si, visando unicamente seu produto final e sua contribuição para humanidade (o que também é de extrema relevância) e, portanto, talvez seja necessário ressignificar minha visão em relação à formação acadêmica. Talvez eu precise, dentro desse processo aprender a otimizar o trabalho de modo a produzir o que importa para o mercado com maior agilidade e eficiência.

Precisamos, contudo, pensar se esse tipo de postura não nos repete à descrição realizada por Bauman (2001, 2005) de “modernidade líquida”, cujas principais características são o desapego, a provisoriedade e a individualização. Nesse contexto, as relações são fluidas e rápidas e a velocidade desse movimento é que determina a eficiência das relações (Tfouni & Silva, 2008). De acordo com Bauman (2001, 2005), essa liquidez é consequência das incertezas e flutuações econômicas e dos valores morais e éticos da sociedade cuja ideologia é alicerçada na velocidade, no movimento constante e no descompromisso. Contudo, tem sido alertado que, essa dinâmica tem gerado um profundo mal-estar cultural e social com manifestação consciente de uma exploração exacerbada dos recursos temporais (Kurz, 1999), ou seja, o tempo se encontra em estado de urgência e, com isso, os indivíduos estão adoecendo, sofrendo cada vez mais, por exemplo, pela ansiedade.

Sevalho (1996) denomina esse fenômeno de “sistemas instantâneos de deportação” e atribui ao mesmo uma permanente e incessante perturbação das estruturas sociais com fragmentação das identidades individuais e grupais, das relações humanas com o espaço e o tempo, alienação do trabalho e exclusão social. Assim, para o autor a vida passa a ser configurada dentro de acelerações superpostas

em um tempo sem passado, sem futuro e com um presente fluido e fugaz o que, inevitavelmente, abala os ritmos biológicos e sociais e não permite uma construção histórica. Essa aceleração fragmenta as identidades e tem gerado sentimentos crônicos de impotência, não pertencimento, exaustão e ansiedade. Com o passar do tempo aparecem os primeiros sinais e sintomas físicos ou mentais como um alarme para tomada de decisão. Entretanto, a pressão do tempo, geralmente, banaliza esses avisos de modo que a sensação de estresse e pressão se transformam em válvulas propulsoras de movimento cada vez mais acelerado mantendo, portanto, o ciclo de um tempo extraordinariamente dinâmico e fugaz. Curiosamente, a despeito de todo mal-estar subjacente, esse ritmo de vida é internalizado afetando toda teia de relações (profissionais, pessoais e sociais) transformando os sujeitos em reféns de um sistema com identidade fluida e instável inviabilizando a construção de vínculos sólidos e duradouros.

É nesse contexto de normalidade que as pessoas se tornam vulneráveis e adoecem, aumentam as crises de ansiedade, de insônia, o sentimento de vazio interior, de falta de sentido na vida, conflitos internos, uso de medicação para dormir à noite e para acordar de manhã (Berndt, 2018). Na pós-graduação essa realidade parece já estar implementada e sintomática e, portanto, talvez já tenhamos evidências suficientes para nos questionar se esse é o caminho certo.

A despeito de qual postura é a correta, o importante é que o processo de formação acadêmica precisa ser significativo para todos os atores envolvidos independentemente de necessitarmos resgatar, ressignificar ou reconstruir o processo. Esse significado deve ser construído e sustentado em alicerces sólidos que sejam capazes de suportar as tormentas e tempestades que se apresentarão aos atuais jovens tanto em sua trajetória acadêmica quanto em sua inserção e atuação no mercado de trabalho. Esse significado precisa transbordar e inundar esse mundo de conhecimento, seja ele científico ou não. Precisamos ser capazes de formar seres humanos cada vez melhores no sentido pleno de sua humanidade, para que com seu toque, sejam capazes de transformar... construindo e desconstruindo teorias, questionando, respondendo, criticando, desenvolvendo e aplicando técnicas cada vez mais eficientes. Contudo, envolto a esse processo precisamos aprender a enxergar o sujeito que está por trás de todos esses esforços... seus sonhos, expectativas, dificuldades, lutas... E agora? Como julgar mérito? Como avaliar todas essas competências? Como distribuir recursos para pagar o trabalho desses jovens? Como ser justo?

Se eu tivesse a resposta, talvez esse texto não precisasse ser escrito, certamente essa reflexão não faria sentido e nossos jovens poderiam viver saltitantes e entusiasmados na construção de seu estilo de vida “esquisito”, mas cheio de significado. Nesse ponto, algo ainda precisa ser esclarecido, estamos todos dispostos a reconstruir ou reinventar o processo de formação acadêmica, apenas, precisamos saber como.

Finalizo esse texto sem saber ao certo se consegui meu intuito de fomentar uma reflexão que possa alicerçar o futuro da formação acadêmica de nossos jovens, mas espero ter contribuído para despertar um olhar acerca do que buscamos no processo de formação e as consequências das nossas atitudes na motivação e no entusiasmo desses jovens que abriram mão do ócio, aprenderam o dialeto científico e estruturaram um estilo de vida peculiar, muitas vezes solitário e cheio de sacrifícios. A resposta à questão inserida no título desse trabalho, certamente é carregada de opiniões diversas, muitas vezes individuais ou direcionada a demandas sazonais tanto do ponto de vista econômico quanto político ou social, mas independente de qual seja, precisamos ser claros em qual ou quais caminhos devemos seguir: é o da reconstrução, da resignificação ou do resgate da formação acadêmica? Enquanto pensamos sobre isso, nossos jovens têm sofrido o peso das tomadas de decisões acerca da continuidade ou não de suas carreiras e quando um desses jovens perde a motivação ou o entusiasmo corremos o risco de perder o rumo e, como já dito por Thernstrom (2011) voltar ao caminho é difícil...

Independente da resposta precisamos apenas ser honestos e transparentes com uma geração de sonhadores que certamente farão a diferença no futuro da ciência que tentamos construir. Precisamos construir com urgência um ritmo mais harmônico, uma sinfonia mais afinada entre as expectativas criadas, os desafios traçados, as regras formuladas, a realidade possível e as decisões tomadas.

A vocês jovens peço que não desistam, pois, vocês são fundamentais para nos ajudar a encontrar o caminho e, certamente, estarão mais próximos de todas as respostas do que nós...

## REFERÊNCIAS

Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.

Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Zahar.

Berndt, C. (2018). *Resiliência: o segredo da força psíquica*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Freitas, M. E. (2002). Viver a tese é preciso! Reflexões sobre as aventuras e desventuras da vida acadêmica. *Revista de Administração de Empresas*, 42(1), 88-93.

Kurz, R. (1999). A expropriação do tempo. *Folha de São Paulo*.

Sevalho, G. (1996). Velocidade/Aceleração temporal e infecções emergentes: epidemiologia e tempo social. *História, Ciências, Saúde*, 3(2), 217-236.

Tfouni, F. E. V., & Silva, N. (2008). A modernidade líquida: o sujeito e a interface com o fantasma. *Revista mal-estar e subjetividade*, 8(1), 171-194.

Thernstrom, M. (2011). *As crônicas da dor: tratamentos, mitos, mistérios, testemunhos e a ciência do sofrimento*. Rio de Janeiro: Objetiva.

## HORA-ATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O TEMPO/ESPAÇO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

**Jessica Rautenberg**

Universidade Regional de Blumenau  
Blumenau - Santa Catarina

**Rita Buzzi Rausch**

Universidade Regional de Blumenau  
Blumenau - Santa Catarina

Educação Infantil

### PLANNING AND PREPARATION TIME IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE SPACE-TIME OF IN-SERVICE CONTINUED EDUCATION

**RESUMO:** Esta pesquisa teve como objeto de investigação a hora-atividade. A hora-atividade efetivou-se na Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC pelo Decreto Municipal nº 9645/2012 e foi instituída para organizar o trabalho docente, sendo a formação continuada uma de suas atribuições. O objetivo geral foi evidenciar as condições de tempo/espaço para a realização da formação continuada na hora-atividade. Os resultados mostraram que há uma falta de relação entre teoria e prática na formação de professores, sinalizando a necessidade de formação a partir da realidade de cada espaço educacional e que as rotinas pedagógicas podem ser momentos de trocas entre os profissionais. Recomendamos ampliar o tempo da hora-atividade para 33% da carga horária semanal, conforme a legislação, bem como uma maior cultura de valorização da hora-atividade como um tempo/espaço profícuo à formação continuada de professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Hora-atividade, Formação continuada de Professores,

**ABSTRACT:** This study that had the planning and preparation period as object of investigation. This took place in Municipal Education System of Blumenau, SC, Brazil by Municipal Decree No. 9645/2012, and was established to organize the teaching work, with teachers' formation. Evidence the space-time conditions for the in-service continued education in the planning and preparation period is the general objective. The results showed that have a lack of the relationship between theory and practice in teachers' formation, signaling the need formation start from reality of each educational space and that pedagogical routines may be moments of exchange between professionals. We recommend extending the planning and preparation period to 33% of weekly workload, as provided by law, and have a greater culture of planning and preparation time valorization as a profitable space-time for teachers' formation.

**KEYWORDS:** Planning and preparation time. In-service continued education. Early Childhood Education.

## 1 | INTRODUÇÃO

A hora-atividade é uma importante conquista da classe docente que passou a vigorar em 2008, quando foi decretada a Lei do Piso Nacional do Magistério (11.738.2008), que previa que 1/3 da jornada de trabalho de cada professor seria dedicada a atividades extraclasse, sem os alunos. A partir dessa legislação, cada estado e município teve que se adequar para poder oferecer aos seus professores o direito a hora-atividade, mesmo que não conseguissem garanti-la integralmente.

No município de Blumenau a hora-atividade foi implantada por meio do Decreto nº 9645, de 19 de março de 2012, que regulamentou a implantação da hora-atividade extraclasse no âmbito do magistério público municipal de Blumenau, para os profissionais no exercício da função de docência nos espaços educacionais vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Um professor com carga horária semanal de 40 horas tem direito a 08 horas semanais de hora-atividade, o que, a princípio, corresponde a 20% de hora-atividade usufruída, quando a legislação prevê 33% da carga horária semanal destinada a hora-atividade.

O Artigo 3º do Decreto municipal que regulamenta a hora-atividade em Blumenau a descreve como:

[...] o tempo reservado para exercício de atribuições de planejamento, elaboração e acompanhamento de projetos, avaliação da produção dos educandos, pesquisa, **formação continuada**, reuniões pedagógicas, confecção de material didático-pedagógico, estabelecimento de estratégias para alunos de menor rendimento escolar e ao atendimento a alunos, pais ou responsáveis e à comunidade, bem como ao preenchimento de registros, elaboração de relatórios e demais atividades previstas no Projeto Político-Pedagógico de cada unidade [...] (BLUMENAU, 2012a, p. 2, grifo nosso).

A hora-atividade surgiu como um tempo para o professor, para que pudesse dar conta de suas diversas atribuições, visto que sempre foi muito comum os professores levarem trabalho para casa. Surgiu, também, como a possibilidade de um espaço para formação continuada em serviço, de reflexão sobre a prática no próprio ambiente de trabalho.

Deste modo, esta pesquisa visa evidenciar as condições de tempo/espaço para a realização da formação continuada na hora-atividade, sob a perspectiva de professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (RME) de Blumenau.

## 2 | PERCURSO METODOLÓGICO

A partir de leituras e reflexões acerca da metodologia do trabalho científico, vislumbramos o caminho a ser percorrido para alcançarmos os objetivos propostos nesta pesquisa. Quanto à sua natureza, a presente pesquisa é de abordagem qualitativa, que é a mais utilizada em pesquisas no campo da Educação, pois procura

compreender pensamentos, sentimentos e ações dos sujeitos pesquisados.

Tendo em vista o caráter subjetivo da pesquisa que aqui se apresenta, a mesma foi abordada por um enfoque interpretativo, cujo objetivo não é apenas encontrar soluções para a pergunta de pesquisa, mas sim, compreender a realidade estudada, respeitando as diferenças e singularidades deste contexto.

Nosso campo de pesquisa foram 12 CEIs da RME de Blumenau, onde entrevistamos uma professora de cada local. Utilizamos a entrevista semiestruturada, que permite que a pergunta seja formulada de um modo que o entrevistado estruture sua resposta de maneira bem particular. Os dados gerados em campo foram analisados com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

### 3 | A FORMAÇÃO CONTINUADA NA HORA-ATIVIDADE: O OLHAR DAS PROFESSORAS

Sobre as condições de tempo/espaço para realização da formação continuada na hora-atividade, as formações oferecidas pela SEMED foram as mais citadas pelas professoras nas entrevistas, seguidas de compreensões de professoras que entendem que os momentos de trabalho individual e coletivo desenvolvidos na hora-atividade também são propícios para que a formação continuada aconteça.

De início, a Professora Luci traz para a discussão os tempos de formações oferecidas pela SEMED, ao afirmar que

*[As formações] da Prefeitura geralmente é na hora-atividade. (Professora Luci)*

As Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica – Educação Infantil v. 1 – apontam que:

*[...] investir na qualificação de seu quadro profissional sempre foi uma marca da Secretaria de Educação, que realiza essa tarefa em diferentes formatos e modalidades. Essa formação acontece em seminários, palestras, oficinas pedagógicas, produções de materiais didáticos, tanto nas escolas quanto reunindo centenas de profissionais que buscam fazer da prática pedagógica, momentos de constante reflexão e pesquisa. (BLUMENAU, 2012b, p. 15).*

Desde que a hora-atividade foi implantada, as formações oferecidas pela SEMED são realizadas nesses momentos, sendo um tempo/espaço previsto no calendário anual oficial da Secretaria. A Professora Cristina, no entanto, critica o espaço utilizado para as formações oferecidas pela SEMED e dá sugestões para sua reorganização.

*[...] na verdade **teria que ser mais próximo** [...] como eles têm as regiões, eu acho que cada região deveria ser o polo. [...] Então assim, e o horário? A gente tá em horário de trabalho, é meio período [de formação]... meio período tu tá aqui [no CEI], **nem almoça direito, tu engole a comida e já tá no trânsito**. Então assim, pra nós é complicado. Se tivesse cada um na sua região seria mais fácil. (Professora Cristina)*

Tendo em vista o tamanho do município de Blumenau, que conta com 77

CEIs espalhados em 12 regiões diferentes da cidade, entendemos as dificuldades apresentadas: das professoras que precisam se locomover das regiões mais distantes até os locais em que são realizadas as formações, mas também da própria SEMED em conseguir um lugar que seja centralizado e de fácil acesso a todos.

Como sugestão, a Professora Luci diz que “*O ideal seria que fosse no ambiente [CEI], né?*”. A Política de Formação da Rede Municipal de Educação de Blumenau (BLUMENAU, 2015) aponta que

[...] a reflexão sobre a prática pedagógica não se constitui apenas nos momento de formação continuada, mas **no dia a dia** da unidade educacional. A **unidade educacional deve se constituir como espaço de formação**, que permita que o profissional tenha oportunidade de aprimorar sua prática. Para isso, a diversidade de temas/assuntos a serem abordados nas formações deve vir ao encontro das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e devem ser articuladas a temas como cultura e diversidade, ética e cidadania, desenvolvimento humano, currículo, aprendizagem, planejamento, avaliação, gestão educacional, educação inclusiva, tecnologias da educação, educação financeira, empreendedorismo, sustentabilidade, entre outros. (BLUMENAU, 2015, p. 7, grifo nosso).

Diante dessa citação, podemos pensar na hora-atividade como o ambiente possível para se realizar a formação continuada em serviço, no qual cada unidade educacional assume o compromisso de se constituir como um espaço de formação. Isso já acontece em algumas unidades, como é o caso do CEI no qual a Professora Fabiana trabalha. Segundo a professora, nos momentos de hora-atividade,

*A gente já teve **visitas**, a gente já teve **momentos de estudo, grupos de estudo**, várias coisas que são contempladas **dentro da hora-atividade** de cada professor. (Professora Fabiana)*

Percebemos, assim, que é possível que a hora-atividade se constitua como um tempo/espaço de formação continuada em serviço, especialmente se as professoras utilizarem os momentos para discutirem questões pertinentes ao trabalho desenvolvido com as crianças e para trocas e discussões sobre suas práticas diárias. Importante salientar que compreendemos as rotinas pedagógicas (planejamento, elaboração e acompanhamento de projetos, avaliação dos educandos, confecção de material didático-pedagógico, preenchimento de registros, elaboração de relatórios, reuniões pedagógicas. (BLUMENAU, 2012a), como momentos que possibilitam reflexão em grupo e formação em serviço, sendo uma possibilidade de criação de perspectivas colaborativas de trabalho.

Na fala da Professora Dóris a seguir, fica clara a ideia de que as rotinas pedagógicas também podem se constituir em momentos de formação.

***Porque como a gente vai fazer as pesquisas, ou até mesmo quando a gente vai receber alguma formação por parte da coordenadora, a gente já tá tendo uma formação ali [na hora-atividade]. [...] Como a gente teve do planejamento, a gente recebe orientações do planejamento, já tá sendo uma formação. Uma orientação que a gente recebe pra montar um projeto para a turma, já tá sendo uma formação.** (Professora Dóris)*

Nessa fala, a Professora acena para o papel do coordenador e fala do seu protagonismo no processo de formação nos momentos de hora-atividade, mencionando as pesquisas que realiza. Essa fala confirma que “[...] a formação em serviço é o lugar de compartilhar ideias, ouvir a voz do outro e a própria voz, ou seja, é um processo de troca que deveria fazer parte da ação cotidiana de todos os professores” (BODNAR, 2013, p. 208).

Na fala da Professora Carmen, entretanto, fica exposto que o tempo destinado à formação continuada na hora-atividade atrapalha as atividades e planejamentos que ela poderia realizar naqueles momentos:

*Pode... Pode ser um espaço de formação continuada com... os outros tu se refere, né? **Porém é isso que eu te digo, qualquer meia hora...** [...] eu fico lá com o grupo, conversando, discutindo alguma coisa, eu tô lá pensando “Meu, eu podia **estar lá recortando**, eu podia tá lá pesquisando, eu podia tá lá fazendo outras coisas, que... eu tô aqui! Mas eu também sei que é necessário. (Professora Carmen)*

Nessa fala, percebemos como as rotinas pedagógicas preenchem muito do tempo da hora-atividade, e a professora acaba sentindo que a formação continuada atrapalha a organização do seu trabalho pedagógico, talvez por conta do pouco tempo disponível de hora-atividade para realização de todo trabalho inerente ao seu cargo. Apesar de ela entender que o momento de troca com os pares é possível, em seu ponto de vista, o tempo é um dificultador.

Quanto à afirmação de que “*eu podia estar lá recortando*” (Professora Carmen), é preciso que haja uma reflexão nos espaços educacionais sobre a real necessidade de muitas das rotinas pedagógicas que as professoras realizam nos momentos de hora-atividade. Será mesmo que as professoras precisam “recortar” tudo para as crianças? Levar tudo pronto? Conforme Rocha (2013, p. 375), em relação ao trabalho das professoras com as crianças na Educação Infantil, precisamos “construir um espaço educativo não apenas *para* elas, mas *com* elas [...]”. Quem sabe o tempo/ espaço da hora-atividade não seja melhor aproveitado se as professoras o utilizarem para discutir a criança, a infância e todas as especificidades da primeira etapa da Educação Básica.

Já a Professora Simone entende o tempo/espaço da hora-atividade como formação continuada e reitera que o tempo poderia ser maior:

*Sim. Ela [hora-atividade] é um espaço de formação continuada. Não só planejar, né? **E às vezes essas oito horas se tornam até pouco pra gente.** (Professora Simone)*

Nas falas apresentadas, remetemo-nos à questão do tempo que, pelos relatos, não é suficiente para dar conta de todas as atribuições que fazem parte da jornada de trabalho das professoras investigadas e ainda somar a isso a formação continuada em serviço. Nesse sentido,

[...] não podemos desconsiderar que a utilização da hora-atividade para a organização dos trabalhos burocráticos e pedagógicos é de suma importância, porém é imprescindível que ainda lutemos pela ampliação e organização da

Entendemos que a ampliação da hora-atividade no município de Blumenau de 20% para 33%, conforme prevê a Lei, seja um caminho para que os momentos de trabalho pedagógico coletivo possam se tornar parte da cultura da hora-atividade. É preciso, todavia, que as professoras compreendam que os momentos em que estão com as parceiras na hora-atividade também são propícios para práticas colaborativas de trabalho, para a formação em serviço. Por isso, é importante que cada professora também reflita sobre sua autoformação, entendendo que a formação continuada precisa ir além dos tempos/espços previstos na hora-atividade.

#### **4 | A FORMAÇÃO CONTINUADA NA HORA-ATIVIDADE: APONTAMENTOS**

Diante de tudo o que foi exposto, percebemos que a SEMED prevê tempos e espaços de formação continuada promovidos pela própria Secretaria às professoras nos momentos de hora-atividade. Os tempos e os espaços disponibilizados, contudo, muitas vezes tornam-se um desafio para as professoras, já que estas têm que sair das unidades em que atuam para ir até o local da formação. As professoras indicaram que o local ideal para a formação poderia ser o próprio CEI e isso já é defendido pela SEMED de Blumenau, na Política de Formação do município (BLUMENAU, 2015). Este documento entende as próprias instituições como espaços propícios para a realização da formação continuada em serviço o que, conseqüentemente, permite que se reflita sobre as práticas pedagógicas de cada local, fazendo com que todos se sintam um pouco responsáveis pela sua formação.

Compreendemos que as professoras têm uma grande carga de afazeres burocráticos inerentes ao cargo, que tratamos como rotinas pedagógicas, entendendo que estas também podem se constituir em valiosos momentos de trocas e diálogos entre as professoras, se pensadas como possibilidades de trabalho coletivo, em uma perspectiva colaborativa de formação. As falas de algumas professoras deixaram claro que elas entendem a hora-atividade também como esse tempo/espço de formação continuada, no qual a realização das rotinas pedagógicas se constitui em momentos que possibilitam a formação individual e coletiva. É preciso que os grupos de trabalho de todos os CEI consigam entender que as trocas entre os pares, em momentos de realização das rotinas pedagógicas durante a hora-atividade, também podem tornar-se valiosos momentos de formação.

Para além das discussões que podem ser realizadas a partir das rotinas pedagógicas, é necessário que a hora-atividade propicie momentos de estudos, partindo dos desafios evidenciados pelo próprio grupo de trabalho, pensando na formação “a partir de dentro” (IMBERNÓN, 2016).

Algumas professoras, no entanto, enfatizaram que as rotinas pedagógicas tendem a tomar muito tempo da hora-atividade. Conforme Imbernón (2011, p. 112),

“os sistemas tendem a se burocratizar, impondo modelos mais intervencionistas e formalizados, dificultando a autonomia e a democracia real e obstaculizando os processos de formação colaborativos”. Como há uma cobrança geral na educação infantil em Blumenau por planejamentos, registros, avaliações e etc., isso intensifica o trabalho pedagógico e os momentos de hora-atividade, para algumas professoras, acabam sendo apenas para esse fim, tornando insuficiente o tempo disponível para a hora-atividade ser um espaço de formação continuada com práticas colaborativas.

Entendemos que a carga horária da hora-atividade no município de Blumenau deve contemplar os 33% previstos em Lei, de forma a possibilitar que as professoras tenham mais tempo disponível dentro de sua carga horária semanal para realização das atividades relacionadas às rotinas pedagógicas e para os momentos de estudos em grupo dentro da unidade.

Reiteramos, porém, que é possível vislumbrarmos as rotinas pedagógicas como possibilidades de troca, de criação de uma rede de colaboração entre os pares, fomentando, assim, a formação continuada nos momentos de hora-atividade. Assim, a hora-atividade pode se tornar o tempo/espaço propício para realização da formação continuada em serviço.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo tratamos da formação continuada nos momentos de hora-atividade, tendo como campo de pesquisa CEIs da RME do município de Blumenau e, como participantes, professoras que atuam nesta etapa de ensino, onde buscamos evidenciar as condições de tempo/espaço para a realização da formação continuada na hora-atividade. Foram sinalizadas as formações oferecidas pela SEMED, com também formações que já são organizadas nos próprios CEIs.

Em relação ao tempo/espaço da formação continuada na hora-atividade, primeiramente, as professoras precisam compreender a importância da formação continuada oferecida pela SEMED, como promotora de discussões e trocas no coletivo. Além disso, é necessário também se pensar na realização das formações dentro de cada unidade, partindo da realidade de cada instituição, para que a formação possa vir a fazer cada vez mais sentido para quem a vivencia.

Nas entrevistas, também foi sinalizado que as formações em rede não dão conta das especificidades de todos os CEI, aparecendo a importância dos pequenos grupos na hora-atividade como possibilidade de uma formação continuada centrada nas especificidades de cada local.

A partir das análises, percebemos que a hora-atividade pode ser um tempo/espaço propício para que a formação continuada em serviço aconteça, com base nas experiências que pudemos observar nos CEIs investigados. É preciso, porém, que se crie uma cultura de valorização da hora-atividade, na qual as professoras percebam o tempo/espaço como benéfico para o desenvolvimento do seu trabalho

com as crianças e, também, para o desenvolvimento do seu processo formativo profissional e pessoal.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BODNAR, Rejane Teresa Marcus. Relação teoria-prática na formação em serviço de profissionais da educação infantil: resignificando a prática pedagógica. In: ROCHA, Eloisa Acires Candau; KRAMER, Sônia. (Orgs.) **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

CZEKALSKI, Rejane Aparecida. **Apropriação da hora-atividade como espaço para formação de professores em serviço: um estudo sobre a organização de trabalho docente em Telêmaco Borba – PR**. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

BLUMENAU. **Decreto Lei nº 9645, de 19 de março de 2012**. Regulamenta a implantação da hora-atividade extraclasse no âmbito do magistério público municipal de Blumenau. Leis Municipais [do município de Blumenau], 19. mar. 2012a.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares municipais para educação básica – Educação Infantil - Vol. 1**. Secretaria Municipal de Educação. Blumenau. 2012b.

\_\_\_\_\_. **Política de formação da Rede Municipal de ensino de Blumenau - RME**. Secretaria Municipal de Educação. Blumenau. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 17. jul.2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

ROCHA, Eloisa A. C. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

## O ALIMENTO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: DIÁLOGOS ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE, DISCENTE E COMUNIDADE

### **Terezinha Camargo Pompeo Vinha.**

Doutoranda em Educação, UNESP Rio Claro, SP;  
terezinha4390@gmail.com

### **Marcia Reami Pechula**

Docente do Depto de Educação, Instituto de  
Biotecnologia – UNESP – Rio Claro. mreami@  
rc.unesp.br

Apresentação Oral

**RESUMO:** O estudo que apresentamos tem por finalidade dialogar sobre a formação continuada na universidade e as práticas culturais e pedagógicas relacionadas a regulamentações sobre a alimentação saudável nas escolas. A metodologia empregada tem caráter histórico-descritivo, com consulta a textos e legislação sobre ensino e importância da alimentação escolar. Tais estudos evidenciam que o consumo do alimento é condicionante ao aprendizado escolar, daí a necessidade de investigar o tema. As conclusões apontam para a necessidade de reflexões sobre o assunto, percebendo a alimentação saudável na infância como direito do cidadão mediante as possibilidades e desafios a serem superados.

**PALAVRAS-CHAVE:** regulamentações; ensino; formação continuada; alimentação escolar.

### **INTRODUÇÃO**

O estudo apresentado no I Congresso Brasileiro de Pedagogia Universitária (2018) pretende investigar e discutir sobre o tema: **O alimento na educação escolar: diálogos entre a formação docente, discente e a comunidade.** Partimos de um recorte histórico sobre as legislações acerca da alimentação escolar e refletimos os seus desdobramentos nos âmbitos da escola e da comunidade. Propomos, ainda, discutir sobre os aspectos políticos, culturais e sociais que afetam a formação continuada dos educadores, no que tange ao compromisso pedagógico das escolas com o processo de alimentação das crianças no Ensino Infantil e Fundamental I, que envolve tanto a formação do educador, quanto do educando e da comunidade no entorno da escola. O estudo é alicerçado nas legislações postas pela LDB 9394/1996 e seus desdobramentos exemplificado pela Lei nº 11.947/2009 art. 3:

A alimentação escolar é direito dos alunos da educação básica pública e dever do Estado e será promovida e incentivada com vistas no atendimento das diretrizes estabelecidas nesta Lei.

Inicialmente, apontaremos algumas definições sobre alimentação saudável na

escola, conforme alguns especialistas, dentre eles Almeida (2010, p.64), que, partindo de orientações fornecidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) esclarece que:

O alimento é adequado quando satisfaz às necessidades alimentares, durante todo o ciclo da vida, levando em conta necessidades relacionadas a gênero, ocupação e cultura e que não contenha substâncias adversas acima do estabelecido por legislação, tenha frescor, sabor, aparência, palatabilidade e aceitabilidade cultural.

De acordo com o autor (2010, p.64), o Ministério da Saúde apresenta o seguinte conceito sobre alimentação saudável;

É aquela que atende às necessidades nutricionais e as características de cada fase do curso da vida, é acessível física e financeiramente a todos, saborosa, variada, colorida, harmônica e segura do ponto de vista sanitário e que respeita a cultura alimentar da população.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) propõe que os governos forneçam informações à população para facilitar a adoção de escolhas alimentares mais saudáveis em uma linguagem que seja compreendida por todos e que leve em conta a cultura local.

Nesse sentido, o alimento é entendido como produto cultural em constante transformação; cabe-nos o discernimento dos usos que dele faremos, de modo que nossa relação com ele, para além de saciar a fome, seja de partilha, de prazer e de melhores escolhas. Educar para melhores escolhas é uma preocupação atual de muitos educadores, pois o desenvolvimento cognitivo e a capacidade de aprendizagem dependem da boa saúde daquele que aprende e o acesso a condições dignas de higiene e alimentação são fatores primordiais.

Concordamos que uma alimentação saudável oferecida pela família e complementada na escola, segundo a ABCriança (2013), facilita ainda mais nos processos de capacidade física, atenção, memória, concentração e aprendizado:

A capacidade de aprendizagem, a compreensão, a memória, a atenção e a criatividade integram o desenvolvimento cognitivo, que é influenciado por vários fatores e de acordo com a especialista holandesa Nathalie Van der Put, a vivência com os pais, a estimulação social, a genética, a educação e a nutrição são os principais fatores envolvidos no desenvolvimento cognitivo. (ABCRIANÇA, 2013, s/p.).

O alimento, para além da função de nutrir o corpo, também está relacionado a processos civilizatórios e culturais que continuam sendo construídos e transformados conforme as necessidades e avanços culturais.

## **A ALIMENTAÇÃO NA CULTURA HUMANA - UM RECORTE HISTÓRICO**

Observamos que não é de hoje que o alimento se apresenta na ementa cultural das mais antigas civilizações. Durante o período da Idade Média, segundo Flandrin

e Montanari (1998) o homem civilizado se diferenciou dos animais e dos bárbaros considerados nômades selvagens, quando passou a criar suas plantas e animais, produzir alimentos mais elaborados, cozidos e aprendeu a estocar sua alimentação. Assim, o homem civilizado prosseguiu sua história de conquistas em meio a batalhas e tempos de paz celebrando a vida, festejando, fazendo oferendas aos deuses e promovendo banquetes grandiosos:

“O homem civilizado come não somente (e menos) por fome, para satisfazer uma necessidade elementar do corpo, mas também, (e, sobretudo) para transformar esta ocasião em um ato de sociabilidade.” (FLANDRIN; MONTANARI, 1998, p. 108).

Hábitos, tais como, modos de servir o alimento, sentar à mesa, ou seguir regras de comportamento são referências adquiridas por tradições culturais, construídas ao longo da história. Na obra de Norbert Elias, *O Processo civilizador* (1994), encontramos descrições a respeito da relação entre os indivíduos e alguns elementos de diferenciação dos homens uns dos outros unindo ou excluindo pessoas. De acordo como o mesmo autor, a construção de um novo homem e de uma nova corporalidade, no contexto da sociedade moderna é parte considerável do processo civilizatório. O mesmo processo interfere nas práticas corporais das pessoas, desde a infância à idade adulta, corrigindo e estabelecendo modos e valores, interferindo na conduta de todos na sociedade que tendem a se adaptar às mudanças. Novos tempos, novas necessidades.

O Brasil passou por várias transformações históricas, dentre as quais, apontamos o período de 1930 e 1940, cujo ritmo acelerado das máquinas nas fábricas atingiu a todos. Os corpos gradativamente transformaram-se em produto de trabalho, o corpo na era industrial deixa de ser simples corpo humano para se transformar em máquina de trabalho produtivo, gerando lucro à sociedade. (FOUCAULT, 1987). Era preciso trabalhar e produzir para sobreviver em sociedade e a nova rotina de trabalho também influenciou nos costumes estabelecendo novos horários nas escolas:

A organização dos horários escolares modificou-se conforme a necessidade de expandir o ensino público. A princípio as quatro horas de ensino eram divididas em duas seções: uma das 10 às 12 horas e outra das 14 às 16 horas conforme o horário do almoço das crianças que precedia às aulas. Porém, no século XX, a polêmica foi quando a demanda por vagas obrigou as diretorias ou Secretaria de Educação a propor ou determinar o funcionamento de grupos escolares de dois turnos: das 7 às 11h e das 12 às 16h. (VIDAL, D, G. 2005, p. 57).

Aos poucos, os novos hábitos foram se inserindo nos lares brasileiros, nem sempre agradando a todos que na época moravam no campo, segundo Vidal e Ferreira Filho (2005). Entendemos que, nesse momento a escola se destaca como espaço de responsabilização pela alimentação na infância, começando por organizar horários, intervalo ou recreio, e aos poucos a alimentação se regulariza exigindo novas funções escolares. Este fato nos leva a concluir que os horários de preparo das refeições e o próprio almoço eram diferentes do que hoje estamos habituados.

As refeições sofreram transformações ao longo do tempo, sobretudo na década de 1950 com a industrialização e comércio de alimentos, com o consumo de lanches e refeições em restaurantes atendendo as demandas e desejos da sociedade refletindo também discursos de poder. No Brasil, alguns consumidores preocupados com restrições do tempo destinado a qualidade no preparo e a partilha do alimento em contraposição a desigualdade social aderiram a práticas de consumo do alimento ligado ao **vegetarianismo e á sustentabilidade**. Ao pensarmos sobre o consumo do alimento na sociedade contemporânea nos leva a repensar sobre o papel que a educação tem exercido para a formação de uma sociedade menos excludente e mais consciente.

## **O ALIMENTO NAS ESCOLAS - CONTEXTO SOCIAL E POLÍTICAS ASSISTENCIALISTAS**

Ao longo do processo histórico e político, observamos que nem sempre a alimentação foi vista como direito do cidadão, o que vivenciamos hoje no Brasil tem sido fruto de políticas de reivindicação de melhoria da educação e conquistas sociais. Assim, os anseios populares como acesso à educação de qualidade fizeram com que o alimento na escola também viesse a ser um direito, recentemente incluído, na Constituição do Brasil, hoje evidenciado na Lei de Diretrizes de Base - LDB 9394(1996), com fundamentação legal na Constituição Brasileira que garante a inclusão do direito à alimentação como direito fundamental, no art. 6º, através da Emenda Constitucional n.º 64/2010, o que demonstra que as políticas de alimentação constituem, no momento atual, obrigação do Estado.

Retomando a história sobre como as questões alimentares têm fomentado processos de lei, destacamos que a alimentação escolar brasileira a princípio era considerada uma prática assistencialista. O período 1930-1945 priorizou temas como o trabalho, a educação e a cultura. No Brasil a preocupação com a questão da alimentação escolar esteve presente já no início nas décadas de 1930 e 1940. Nos anos 1940, visando ao aprimoramento social e intelectual dos alunos e a promoção da educação social da infância e adolescência, se impôs o fornecimento de alimentação saudável nas escolas.

Um novo Brasil, moderno, em fase de expansão, necessitava de cidadãos sadios para promover o progresso da nação. Em 31 de março de 1955, foi assinado o Decreto nº 37.106, que instituiu a Campanha de Merenda Escolar (CME). Essa visão de caráter beneficente sem intervenção do Estado e assistencialismo paulatinamente foi substituída por projetos de lei promotores de saúde com intervenção do Estado.

Após a promulgação da Constituição de 1988 notamos que o art. 208, VII, da Constituição determina: “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar,

transporte, alimentação e assistência à saúde”. (BRASIL, 2009).

Inserida nesse contexto, a LDB 9394/1996, art. 4º, reitera e define esse direito à Educação e do Dever de Educar. Dessa LDB originaram programas nacionais de alimentação e nutrição e legislações voltados a projetos de educação e saúde, cujo objetivo é o de reverter hábitos alimentares inadequados e assim estabelecer normas e verbas para implantação da merenda saudável nas escolas.

No Brasil projetos e leis referentes ao acesso igualitário ao alimento ganham destaque, de modo especial com a implantação da Lei nº 11.947/2009 que institui o Programa Nacional de Alimentação Escolar - Pnae garantindo o direito à alimentação escolar. Destacamos o art. 2:

São diretrizes da alimentação escolar: alimentação saudável e adequada como aquela que faz: [...] uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura alimentar, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de ações específicas. (BRASIL, 2009).

Nesse cenário, pesquisadores, nutricionistas e demais agentes inseridos na comunidade científica vêm investindo em pesquisas com o desafio de implantar a alimentação saudável nas escolas. O mais recente avanço do Programa Nacional de Alimentação Escolar - Pnae foi a promulgação da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Em destaque o art.15 da lei nº 11.947 que propõe ações educativas que perpassem pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem dentro da perspectiva do desenvolvimento de práticas saudáveis de vida e da segurança alimentar e nutricional.

Art. 15. Compete ao Ministério da Educação propor ações educativas que perpassem pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional (Pnae, lei n. 11.947)

**As ações e estratégias voltadas para alimentação e nutrição na escola constam na resolução nº 38/2009, artigo 13:**

DAS AÇÕES DE ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO NA ESCOLA: Art. 13. § 1º São consideradas, entre outras, estratégias de educação alimentar e nutricional: a oferta da alimentação saudável na escola, a implantação e manutenção de hortas escolares pedagógicas, a inserção do tema alimentação saudável no currículo escolar, a realização de oficinas culinárias experimentais com os alunos, a formação da comunidade escolar, bem como o desenvolvimento de tecnologias sociais que a beneficiem. (BRASIL, 2009).

Em termos práticos, algumas escolas públicas e também escolas particulares já se preocupam em orientar os pais quanto ao lanche a ser enviado de casa restringindo até mesmo algumas guloseimas, além de manterem hortas, oficinas e projetos culinários. Atualmente, porém, as cantinas que funcionam dentro das escolas públicas ou particulares devem se adequar de acordo com a Lei 11.947,

(2009), que no Art. 17 destaca que a cantina:

É proibida para as bebidas com baixo teor nutricional tais como refrigerantes, refrescos artificiais e outras bebidas similares. II – É restrita para os alimentos - enlatados, embutidos, doces.

Mediante alimentação inadequada entre os estudantes surgem novas preocupações no campo das políticas educacionais e dessa maneira entra em vigor a Lei 12.982/2014, que determina o provimento de alimentação escolar adequada aos alunos portadores de estado ou de condição de saúde específica. Essa lei tem por pretensão ampliar a clareza sobre a necessidade de a merenda seguir indicações médicas e nutricionais para os estudantes.

Atualmente, ações de assistência alimentar ainda são necessárias dadas as desigualdades e injustiças históricas; é preciso acompanhar os projetos implementados nas escolas desde o cardápio até mesmo a distribuição da merenda, conforme os artigos 18 da Lei 11.947/2009:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios instituirão, no âmbito de suas respectivas jurisdições administrativas, Conselhos de Alimentação Escolar - CAE, órgãos colegiados de caráter fiscalizador, permanente, deliberativo e de assessoramento.

Problemas e desafios a serem superados tais como a falta de planejamento dos recursos, desvios de verbas, pagamentos de propinas, superfaturamento levam a ineficácia dos esquemas que deveriam assegurar a alimentação escolar e a falta de compromisso com os alunos refletem a má administração e o descaso governamental.

A alimentação e a promoção do desenvolvimento integral da criança na escola, mais que os anseios da sociedade brasileira refletem um cenário de lutas de um povo faminto por dignidade e equidade social, que estão por vir. A dignidade e a equidade são desafios difíceis, enfrentados por todos, especialmente por professores que buscam a formação continuada nos mais diversos cursos de extensão oferecidos pelas Universidades do Brasil.

Dessa maneira ressaltamos a importância da expansão dessa temática na formação das licenciaturas, e também nos cursos de extensão e capacitação de professores. Os cursos de formação continuada ofertados pelas Universidades ou em parcerias com Secretarias de Educação, podem proporcionar o acesso e atualização de informações e conhecimentos aos educadores e comunidades participantes sobre a importância da participação da educação no processo de formação da consciência alimentar da criança.

As palavras “saber e sabor” estão entrelaçadas, produzem sentidos que se cruzam. Saber, do latim *sapere*, significa “ter gosto”; (...) perceber sentido do gosto” (Machado, 1952;1922). O sentir, o prazer e o **sabor**, fazem o corpo pensar, querer saber, assim como **o saber** proporciona prazer, sabor. Acrescentamos que, a ação de ensinar provoca experiências e pode causar alguns dissabores ou sabor; amargo

ou doce; bom ou ruim. Assim é a tarefa do educador é dar a conhecer o gosto, para que aquele que o experimenta se manifeste de maneira diferenciada e possa estar aberto a pluralidade.

Nesse estudo tecemos algumas ideias a respeito da importância da formação do professor no que se refere a tarefa de se envolver com a educação alimentar na escola, aproveitando a prática política de oferta da alimentação diária nas escolas para orientar os alunos para o desenvolvimento de bons hábitos alimentares.

Pensar sobre os aspectos culturais do alimento e sua regulamentação em nossa sociedade é um indicativo relevante para que se possam ampliar as ofertas de formação de professores e cursos de extensão sobre a educação alimentar no processo de ensino nas escolas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D.L. **Alimentação adequada como direito fundamental: Desafios para garantir a efetivação.** Revista Internacional de Direito e Cidadania, n.8, p. 55-70, outubro/2010. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/8286316-Daniela-lima-de-almeida.html>> Acesso em: 27 ago.2017

ABCriança crescer feliz. Educação e Promoção da Saúde. Alimentar neurônios. 04/03/2013 Disponível em: < [www.abcrianca.com/nutriccedilatilideo/alimentar-os-](http://www.abcrianca.com/nutriccedilatilideo/alimentar-os-) > Acesso em: 09 set.2016.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Estatística e Avaliação da Educação Superior. **Manual geral de avaliação das condições de ensino.** Brasília: MEC/INEP, 2002.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 2013. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 out. 2016.

BRASIL. Lei n.º 11.947/09 – **PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar. 2009.** Disponível em: <[file:///C:/Users/user/Downloads/lei\\_11947-2009-pnae.pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/lei_11947-2009-pnae.pdf)>. Acesso em: 04 out. 2016.

BRASIL. **Lei nº. 12.982/14 – Da alterações sobre o PNAE.** 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12982.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12982.htm)>. Acesso em: 13 out. 2016.

**DECRETO Nº 3.860, DE 9 DE JULHO DE 2001.** Portal MEC [portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf> Brasília Acesso em: 20 ago.2017.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador.** Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro, [s.n.], 1994.

FLANDRIN, J. L.; MONTANARI, M. **História da alimentação.** São Paulo: Estação da Liberdade, 1998.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Tradução de Lúcia M. Ponde Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1987.

VIDAL, D. G. **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX).** 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. v. 1

MACHADO. J.P. **Dicionário etimológico da Língua Portuguesa,** [S.L] Livros Horizonte, 2003.

## O DEBATE ACERCA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

**Cintya Roberta Oliveira dos Santos**

Faculdade de Formação de Professores /  
Universidade do estado do Rio de Janeiro  
São Gonçalo – Rio de Janeiro

**RESUMO:** O presente trabalho aborda o debate sobre a importância da Educação de Jovens e Adultos e como ela pode ser pensada na perspectiva do direito e na formação continuada, não apenas voltada para a certificação destes estudantes ou para a inserção no mercado de trabalho. Buscamos refletir como este caminho pode ser traçado na formação de jovens e adultos, através da concretização de uma política educacional emancipatória e sob o viés da garantia de direito. A Educação de Jovens e Adultos foi constituída, historicamente, sobre bases que a justificam como uma educação compensatória, especialmente para atender a uma demanda do mercado. Consideramos neste trabalho, que o que tem conduzido o objetivo-fim da EJA, tendo como parâmetros as suas bases curriculares, é a formação como uma “terminalidade” em si no processo de formação de jovens e adultos, pois percebemos que as políticas públicas voltadas para este público têm se estruturado nesta perspectiva. Para tanto, fazemos um resgate histórico desta modalidade de formação e quais os seus principais fundamentos legais. Em todo

processo de análise destas políticas, buscamos compreender como esta realidade pode ser mudada e como a EJA pode ser efetivamente reconhecida pela sociedade como um direito e não apenas como uma reparação. E, principalmente, como ela pode ser um caminho possível para a inserção destes sujeitos na universidade, dando um caráter de processo formativo contínuo e não como fim em si mesmo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direito à educação; EJA; Acesso ao Ensino Superior

### THE DEBATE ON EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS IN THE PERSPECTIVE OF CONTINUING EDUCATION

**ABSTRACT:** The present work addresses the debate about the importance of Youth and Adult Education (EJA) and how it can be thought from the perspective of law and continuing education, not only orientated towards the certification of these students or the insertion in the job market. We seek to consider how this path can be traced in the formation of youths and adults through the implementation of an emancipatory educational policy and under the view of the guarantee of law. Youth and Adult Education has been historically constituted on basis that justify it as compensatory education, especially to meet market demand. We consider in this work that

what has driven the end-goal of the EJA, having as parameters its curricular bases, is the formation as a “terminality” in itself in the process of formation of young people and adults, since we perceive that public policies directed to this public have been structuring in this perspective. For this to be possible, we make a historical recovery of this type of training and what are its main legal grounds. Throughout the process of analyzing these policies, we seek to understand how this reality can be changed and how the EJA can be effectively recognized by society as a right and not just as a reparation. In addition, above all, how it can be a possible way for the insertion of these subjects in the university, giving a character of continuous formative process and not as an end in itself.

**KEYWORDS:** Right to education; EJA; Access to Higher Education

## **1 | A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: O CAMINHO PARA A CONCRETIZAÇÃO DE UMA FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA**

A Educação de Jovens e Adultos vem sendo construída sob a égide da luta pelo direito ao ensino público, tendo como referência o acesso à educação pela universalização dos ensinos fundamental e médio, que proporcione a igualdade de oportunidades de acesso e permanência na escola. O direito à alfabetização é incorporado assim ao direito à educação, garantindo a oferta de escolarização mediante cursos regulares presenciais, à distância e exames supletivos. São as chamadas oportunidades educacionais garantidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996.

Por ser uma modalidade de ensino que envolve dimensões que transcendem a questão educacional, a EJA tem o desafio de superar a visão da alfabetização como um processo que objetiva apenas o aprender a ler e escrever e considerar também questões relativas ao processo histórico do estudante. Nesse sentido, temos que destacar o papel do professor desta modalidade, de forma a compreender melhor a realidade dos estudantes que estão em processo de formação num contexto diferenciado, acreditando nas potencialidades que podem ser exploradas e incentivá-los para que almejem uma nova realidade. Para tanto, é necessário que o professor tenha uma capacitação que contribua no entendimento da realidade dos estudantes da EJA, para o qual ele está se deparando. É necessária uma valorização deste professor/educador para que ele também se sinta em condições de repensar formas de ensinar que possam ir além da alfabetização e da formação para a certificação.

Percebemos que os currículos não estão calcados na continuidade da formação de jovens e adultos, talvez por isso seja um desafio maior para os professores desta modalidade, que precisam romper, ir além do que está determinado para a formação da EJA.

Reafirmando o caráter transformador da educação no combate às desigualdades sociais, existe a necessidade de interagir a Educação de Jovens e

Adultos com outras políticas públicas como: saúde, cultura, trabalho, entre outras. Considerando o grave quadro de desigualdade social no país, dos paradigmas de empregabilidade, das exigências da formação para o mercado, postam-se os desafios para as políticas públicas, principalmente na área de educação.

Podemos reconhecer no espaço educacional um lugar em que os sujeitos expressam e vivenciam seus problemas concretos e onde aparecem de forma evidente às contradições expressas nas questões sociais que estão presentes em seus cotidianos. Assim, torna-se necessário refletir sobre a função da EJA e de como ela pode ser uma continuidade no processo de formação de jovens e adultos rumo ao ensino superior.

Para entender melhor os princípios norteadores em que a EJA foi construída, partimos lá do período colonial, onde Haddad e Pierro (2000) afirmam que

No campo dos direitos legais, a primeira Constituição brasileira, de 1824, firmou, sob forte influência européia, a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, portanto também para os adultos. Pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo o período imperial, mas essa inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas Constituições brasileiras posteriores (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 109).

Neste período a educação era entendida como uma ação missionária, sendo oferecida a crianças e adultos com o intuito de reproduzir normas e comportamentos da sociedade portuguesa.

Após este período, já no Brasil Império, com a criação da primeira Constituição, em 1824, foi ofertada a possibilidade de educação primária e gratuita para todos. Porém, poucos foram os avanços efetivos na área de educação neste período, uma vez que o reconhecimento legal atendia apenas a uma pequena parcela da população, a elite econômica da época, excluindo destes direitos os negros, os indígenas e as mulheres (HADDAD, PIERRO, 2000).

Já na República, a responsabilidade pelo ensino básico foi descentralizada entre as províncias e os municípios, cabendo à União a educação secundária e o ensino superior. Permaneceu a prática da educação voltada para as elites brasileiras, o que foi reforçado pelo estabelecimento da Nova Constituição de 1891 que retirava o direito de voto aos adultos analfabetos. Ao final da Primeira República, com o início da industrialização e o aumento da urbanização no país, os precários índices de escolarização tornaram-se uma preocupação tanto para a população quanto para as autoridades brasileiras.

É a partir século XX, mais especificamente nas décadas de 20/30, que a Educação de Jovens e Adultos vai marcar seu espaço na história da educação brasileira, quando foi estabelecido um Plano Nacional de Educação na Constituição de 1934, onde ficou definido pela primeira vez como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional. Em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

(INEP) e, em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário, duas importantes ações na trajetória da consolidação do ensino para jovens e adultos. Em 1947, criou-se o Serviço de Educação de Adultos (SEA), que tinha o objetivo de coordenar os planos anuais do ensino supletivo para jovens e adultos analfabetos. Foi um período importante, a partir da década de 1940, para a efetivação de uma política nacional de Educação de Jovens e Adultos. Não podemos deixar de ressaltar a importância da participação dos movimentos populares nas reivindicações por direitos sociais neste processo.

A partir da década de 1950, transformações na forma de pensar e implementar a educação para este segmento marcaram o início de um processo na qual ela passou a condição de educação política, através de uma prática educativa mais reflexiva, buscando a valorização do saber e da cultura popular. O golpe militar da década de 1960 trouxe impactos nas políticas educacionais, na medida em que os movimentos de luta pelo direito à educação pública foram sendo reprimidos.

Como forma de responder a uma necessidade posta e também para atender aos interesses do próprio governo, foi criado em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que foi caminhando para se tornar um programa que atendesse tanto a população que estava à margem do sistema escolar, como aos interesses políticos do governo militar, preocupados com a sua legitimidade e com o controle sobre a população. Em 1971, ainda sobre a égide mais radical do regime, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, regulamentando o Ensino Supletivo no país, com uma proposta de recuperação do atraso educacional, com o objetivo de escolarizar um grande número de pessoas, mediante um baixo custo operacional. O Ensino Supletivo tinha como pano de fundo da gestão militar a formação de mão de obra profissional na busca pelo desenvolvimento do Brasil.

Após um longo período de repressão e de coerção de todas as formas de reivindicações e posições contrárias ao regime, com a retomada do governo através da campanha de “Diretas Já” de 1983/84, tornou-se possível pensar novamente nos direitos sociais, e os movimentos sociais e a sociedade civil puderam novamente rever seus espaços na luta democrática, resultando na promulgação da nova Constituição Federal de 1988. Para a educação foi um momento de tomar novo fôlego, tendo o reconhecimento social dos direitos aos jovens e adultos à educação fundamental, com a consequente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal.

A eleição de 1994, que resultou na vitória de Fernando Henrique Cardoso para presidência da República, trouxe, também, a implementação de uma reforma político-institucional na área da educação que culminou na criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996<sup>1</sup>. Foram poucas as propostas e nada inovadoras na área de educação de jovens e adultos que a nova lei apresentou. A

1. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

real ruptura que ela trouxe foi em relação ao fim da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a Educação de Jovens e Adultos ao ensino básico comum. Outro avanço foi a determinação do encaminhamento por parte da União ao Congresso Nacional da criação de um Plano Nacional de Educação, com duração decenal. Foram muitas discussões, lutas e impasses até que o PNE fosse aprovado, em 2001 (Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001).

Entre o final da década de 1990 e meados dos anos 2000, foram criados programas educacionais voltados para a Educação de Jovens e Adultos e que tinham o intuito declarado de propagar um movimento de solidariedade educacional, onde todos poderiam contribuir de forma voluntária com a diminuição do analfabetismo no país. Importante pontuar o que discorrem Haddad e Pierro (2000) quando dizem que

Cada vez torna-se mais claro que as necessidades básicas de aprendizagem dessa população só podem ser satisfeitas por uma oferta permanente de programas que, sendo mais ou menos escolarizados, necessitam de institucionalidade e continuidade, superando o modelo dominante nas campanhas emergenciais e iniciativas de curto prazo, que recorrem à mão-de-obra voluntária e recursos humanos não-especializados, características da maioria dos programas que marcaram a história da educação de jovens e adultos no Brasil (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 126).

Por outro lado, vemos que os autores não fazem a crítica destes modos de oferta da Educação de Jovens e Adultos. Ou seja, do seu caráter fragmentário e, aparentemente descontínuo. Em relação a isto Alvarenga (2010) retoma a Gramsci quando compreende que este autor asseverava o caráter social sobre os tipos de escola próprio que correspondia a cada grupo social, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental.

Assim a autora reflete sobre as possibilidades de um processo educativo onde haja um compromisso ético na formação, na perspectiva que todos os sujeitos tenham autonomia de pensamento e condições de perceber sua capacidade de dirigir ou controlar aquele que dirige. Uma pedagogia moderna deveria estar, então, “alicerçada na prática e na participação política constituídas por nexos inter-relacionados: política e cultura, escola e vida, passado e presente” (ibid., p.80).

No que concerne aos anos de gestão do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), houve realmente um diferencial em relação às gestões anteriores na valorização da EJA, porém, concretamente as ações continuaram sendo desenvolvidas de forma focalizada e fragmentada. Para Rummert e Ventura (2007)

É inegável que, no período, a EJA tornou-se objeto de um número bem mais significativo de iniciativas do que anteriormente, as quais, entretanto, se apresentam como claras explicitações do quadro já delineado. A centralidade de tais ações reside na ampliação de mecanismos de certificação, relativos à conclusão do Ensino Fundamental, à formação profissional – particularmente a de caráter inicial, como já mencionado, e, com menor ênfase, ao término do Ensino Médio. Entre essas iniciativas, podem ser destacados o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM – e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos – PROEJA. Além desses, merecem destaque o Programa Brasil Alfabetizado e,

também, o Fazendo Escola, ambos implementados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (RUMMERT e VENTURA 2007, p. 34).

De forma breve, é importante pontuar que em 2003, no primeiro ano do governo Lula, a EJA passou a ser administrada pela Secretaria de Inclusão Social e pela Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo. Em 2004 essas duas secretarias foram fundidas, sendo criada a SECAD (Secretaria de Educação Continuada e Diversidade). Em 2012, a SECAD incorporou a Secretaria de Educação Especial do MEC e passou a ser chamada de SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão)<sup>2</sup>.

## 2 | A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NUMA PERSPECTIVA AMPLIADA: O CAMINHO PARA A UNIVERSIDADE

Podemos reconhecer no espaço educacional um lugar em que os sujeitos expressam e vivenciam seus problemas concretos e onde aparecem de forma evidente as contradições expressas nas questões sociais<sup>3</sup>. Não podemos perder de vista que as pesquisas realizadas sobre os estudantes da EJA mostram que grande parte do perfil de matriculados são estudantes negros, moradores das periferias e da camada mais pobre da população, como afirma Carreira (2014),

[...] não é possível desconsiderar que a história da EJA no Brasil está intrinsecamente conectada aos impactos históricos do racismo na sociedade e na educação brasileiras, racismo aqui compreendido de forma ampla pela negação do outro, pelo não reconhecimento pleno da condição humana àquelas e àqueles considerados diferentes em decorrência de determinadas características físicas ou heranças culturais (CARREIRA, 2014, p. 211).

Boaventura de Sousa Santos (1996) nos ajuda a entender melhor este processo quando considera a escola como uma instituição social atravessada pela sociedade que a criou, ou seja, também impregnada daquilo que se pretende superar. Vale destacar que outras motivações levam os jovens e adultos para a escola, como a satisfação pessoal, a conquista de um direito, a sensação da capacidade e dignidade e a sensação de vencer as barreiras da exclusão. Ressaltando que muito sujeitos que chegam até a EJA trazem consigo uma trajetória de exclusões e discriminações, e precisam ser acolhidos juntamente com suas histórias, experiências e saberes.

É preciso compreender a necessidade da construção de uma Educação de Jovens e Adultos baseada numa cultura política e democrática, onde estes sujeitos reconheçam o significado da educação para o rompimento da naturalização dos

---

2. Para maiores informações sobre a SECADI acessar: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao>

3. Segundo Yamamoto (1998, p.27) “A Questão Social é apreendida como um conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade”.

seus lugares sociais, impostos por uma lógica de reprodução da marginalidade do indivíduo ou, - como alguns autores defendem como Antônio Gramsci<sup>4</sup>, - de subalternidade.

Como destaca Alvarenga (2010, p.65): “Gramsci emprega com frequência a expressão “classes subalternas” referindo-se ao proletariado como classe subalterna fundamental dentro das sociedades de formação capitalista”.

A Educação de Jovens e Adultos precisa estar desatrelada do que vem marcando sua trajetória ao longo do processo de implementação no país, que é estar alicerçada para atender as necessidades do mercado e do capital. Ou seja, é necessário pensar a Educação de Jovens e Adultos a partir de um princípio de democratização que consolide uma concepção de educação e que torne possível a todo jovem e adulto aspirar se tornar dirigente e “governante”. Como diz Mézaros (2008, p.27) “[...] é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

Nesses últimos anos, o que percebemos é uma política de continuidade no que tange às ações para esta categoria de ensino, onde há uma negação do reconhecimento da EJA como política pública de educação, e romper com esta lógica requer entender que a EJA, da forma como é desenvolvida hoje, não corresponde a uma educação emancipatória, e este é o viés a ser rompido.

A partir deste entendimento é que vislumbramos ser possível pensar na inserção do estudante que tem sua trajetória escolar na formação de jovens e adultos para além do letramento e da alfabetização em si. Assim, podemos acreditar na possibilidade da continuidade da educação destes estudantes na formação universitária, no seu ingresso no espaço de educação superior. Porém, ainda existem diversos obstáculos que refletem no baixo índice de inserção deste público ao universo da educação superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta como meta até o ano de 2024 (último ano de vigência do Plano)

Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNE, 2014).

Muito embora tenha sido aprovado este Plano, Alvarenga (2016) alerta que as medidas econômicas tomadas pelo então governo interino de Michel Temer (PMDB/SP), durante a tramitação do processo de impeachment da presidenta legitimamente

---

4. Para melhor entender o conceito de subalternidade em Gramsci ler: DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a emancipação do subalterno. Revista de Sociologia e Política, Nº 29, Novembro 2007.

eleita Dilma Rousseff, nos fazem considerar que estas podem repercutir nas dificuldades de implementação de políticas educacionais, em especial para a EJA, considerando a sua histórica dependência em relação aos projetos e programas induzidos e financiados pela União. Para esta autora

[...] mais vinte anos da DRU compromete o financiamento dos recursos para a educação, que pode atingir os projetos em curso voltados para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores que, historicamente, em conjuntura de crise econômica e de ajustes fiscais, acabam sofrendo cortes de programas e redução de sua oferta pelos poderes públicos (ALVARENGA, 2016, P. 130).

Atualmente, o que verificamos, é o desmonte da Educação de Jovens e Adultos, com cortes de verbas e fechamento de turmas que oferecem esta modalidade de ensino em escolas públicas. O que vai na contramão do que debatemos neste trabalho.

A formação pela EJA é a única perspectiva possível para milhares de estudantes, principalmente os trabalhadores, em nosso país. Somente através de uma política pública comprometida com a educação emancipatória é que conseguiremos vislumbrar uma educação para jovens e adultos alinhada a uma formação continuada, que caminhe para a sua inserção até a universidade.

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Marcia Soares. **Sentidos da cidadania: Políticas de Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1º ed., 2010.

BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia Regina (Orgs.). **Políticas e Práticas na Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. Constituição de 1824. **Constituição Política do Império do Brasil**, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25/03/1824.

\_\_\_\_\_. Constituição de 1891. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, decretada e promulgada pelo Congresso Nacional Constituinte, em 24/02/1891.

\_\_\_\_\_. Constituição de 1934. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). **Parecer CEB11/2000 - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio. Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 25-133.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

\_\_\_\_\_. PDE - O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, 2007.

CARREIRA, Denise. Gênero e Raça: a EJA como Política de Ação Afirmativa. In: CATELLI, Roberto Jr.; HADDAD Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão. **A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI**. São Paulo: Global, 2014, p. 195-230.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 34. ed.2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. **Escolarização de Jovens e Adultos**. In: Revista Brasileira de Educação, nº 14, maio/agosto, 2000.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo, Cortez: 1998.

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

PIERRO, Maria Clara Di; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. In: Caderno CEDES, v.21, nº55, novembro de 2001, p. 58-77.

RUMMERT, S. M.; VENTURA J. P. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola**. In: Revista Educar, n. 29. Curitiba. Editora UFPR, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma pedagogia do conflito**. In: Silva, Luiz Heron; Azevedo, José Clóvis de; Santos, Edmilson Santos dos. Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre, 1996. p. 15-33.

VENTURA, Jaqueline. **A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores**. In.: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (orgs.) Trabalho e educação de jovens e adultos. Brasília: Liber Livros e Editora UFF, 2011.

## O PARFOR E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE NO ÂMBITO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS BRASILEIRAS

**Raul da Silveira Santos**

Universidade Federal do Pará  
Campus Universitário de Bragança  
Programa de Pós-Graduação, Mestrado em  
Linguagens e Saberes da Amazônia  
Belém – Pará

**Francisco Pereira de Oliveira**

Universidade Federal do Pará  
Campus Universitário de Bragança  
Programa de Pós-Graduação, Mestrado em  
Linguagens e Saberes da Amazônia  
Irituia – Pará

**RESUMO:** O Plano Nacional de Formação Docente da Educação Básica (PARFOR) surge em meio às políticas públicas educacionais para qualificar docentes, em efetivo exercício na educação básica, que não possuíam a formação em graduação (licenciatura). Essas políticas públicas estão alicerçadas nas ações afirmativas, que são um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, assim como mecanismos de inclusão de promoção da igualdade de oportunidades de ordem cultural, pedagógico e psicológico. Nesse sentido, o principal objetivo é analisar as políticas públicas educacionais desenvolvidas (PARFOR) no âmbito das ações afirmativas de Estado, a partir de estudos referentes à

pesquisa bibliográfica em textos, revistas eletrônicas, livros e sites do governo. Ainda, houve a compilação de trabalhos acadêmicos realizados por estudantes da Universidade Federal do Pará. A partir de então, os resultados apontaram para um Programa imbricado de ações afirmativas, por meio de políticas públicas educacionais, onde o docente da educação básica tem a oportunidade de se qualificar para o trabalho e possuir formação superior de forma gratuita e de qualidade. Ainda, percebeu-se que essa ação afirmativa no PARFOR é tida como uma ação de repercussão social, política e pedagógica significativamente para o Estado brasileiro. Adicionalmente, reconhece-se que dentro e meio a tantos programas educacionais propostos e implementados no Brasil, o PARFOR possui uma política pública de ação afirmativa efetiva, corrigindo, parcialmente, mas de forma significativa, o déficit histórico com relação à oportunidade de acessar o ensino superior para a qualificação na docência e assim poder atender às exigências de formação para atuar na educação básica no território brasileiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** PARFOR; Ações afirmativas; Políticas Públicas.

PARFOR AND ITS CONTRIBUTIONS  
IN TEACHER TRAINING: AN ANALYSIS  
WITHIN THE FRAMEWORK OF BRAZILIAN

## AFFIRMATIVE ACTIONS

**ABSTRACT:** The National Teacher Education Plan for Basic Education (PARFOR) appears among public educational policies to qualify teachers, in actual exercise in basic education, who did not have undergraduate education. These public policies are based on affirmative actions, which are a set of public and private policies of a compulsory nature, as well as inclusion mechanisms to promote equal opportunities of cultural, pedagogical and psychological. In this sense, the main objective is to analyze the educational public policies developed (PARFOR) in the context of affirmative State actions, based on studies related to bibliographic research in texts, electronic journals, books and government websites. In addition, there was a compilation of academic papers carried out by students from the Federal University of Pará. From then on, the results pointed to an imbricated program of affirmative actions, through public educational policies, where the basic education teacher has the opportunity to qualify for the job and to have superior training free of charge and of quality. It was also noted that this affirmative action in PARFOR is considered an action of social, political and pedagogical repercussion significantly for the Brazilian State. In addition, it is recognized that within and among many educational programs proposed and implemented in Brazil, PARFOR has a public policy of effective affirmative action, partially correcting, but in a significant way, the historical deficit regarding the opportunity to access education superior for the qualification in the teaching and thus to be able to attend the training requirements to act in the basic education in the Brazilian territory.

**KEYWORDS:** PARFOR; Affirmative action; Public policy.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto dos estudos relacionados ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e as Ações Afirmativas, com o objetivo principal de analisar este plano enquanto uma política pública de formação de professores e ao mesmo tempo visibilizar com elementos das ações afirmativas, que também são mecanismos de promoção da igualdade ou correção da mesma, já que visa amenizar os danos que historicamente foram feitos as minorias. Para ratificar essa argumentação, Leite (2011, p. 7), ressalta que:

Esse tratamento “preferencial” destinado àqueles que historicamente foram marginalizados, coloca em questão, além dos aspectos citados, vários outros relacionados ao acesso de grupos específicos (não só negros), uma vez que apresenta um caráter contraditório: ao mesmo tempo em que propagandeia a ampliação da oportunidade e ascensão social, reforça estereótipos já existentes de falsas “inferioridades”.

As ações afirmativas surgiram como possíveis respostas aos problemas criados pela discriminação e desigualdades que estão presentes na sociedade, e, estão voltadas para grupos que são considerados vítimas de processos históricos de exclusão e discriminação, ou seja, geralmente abarcam as minorias étnicas, raciais,

mulheres e deficientes. Pode-se, então, considerar as ações afirmativas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, assim como são consideradas mecanismos de inclusão e promoção da igualdade.

A princípio, justificam-se os usos das medidas de ações afirmativas com o seguinte argumento: que tal prática é uma política social, com intuito de alcançar uma série de objetivos. Por conseguinte, começa a ganhar força no final dos anos oitenta e início dos anos noventa do século passado, a intenção era e ainda é, a superação das desigualdades. Vale ressaltar que nesse período, ações afirmativas já tinham sido adotadas por outros países, na intenção de beneficiar determinados grupos da sociedade. O termo “ação afirmativa” tem origem nos Estados Unidos, que são tidos como referência no assunto.

Adicionalmente, observa-se o que Pierré (2004, p. 8) ressalta quando “conclui que o princípio da discriminação positiva tem um papel fundamental na conciliação do aparente conflito entre princípio de igualdade de todos os cidadãos e o reconhecimento do direito a diferença”. Vale lembrar, que para o Brasil, medidas de cunho social não são novidades. Desde o século XIX, o Brasil vivencia a intervenção do Estado por intermédio da legislação, com o objetivo de favorecer a integração de determinado segmento da sociedade. O público alvo varia de acordo com as situações existentes, e sempre abrangem grupos como “minorias”.

No mês de janeiro do ano de 2009, através do Decreto 6.755, foi instituída a Política Nacional de Formação dos Professores do Magistério da Educação Básica, tendo a finalidade de organizar a formação desses profissionais. Com isso, o Ministério da Educação (MEC), por meio do PARFOR, atende o que se preconiza na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394/96, quando determina que todos os professores da educação básica sejam formados (Graduação, Licenciatura), conforme descrito no Artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2010, p. 46).

Durante muito tempo a educação superior esteve restrita a uma pequena parcela da população, onde apenas aqueles que tinham certo poder aquisitivo conseguiam títulos mais elevados e, com isso, obtinham os melhores cargos no mercado de trabalho. A formação de professores também esteve restrita por muito tempo e os que exerciam não eram cobrados por uma melhor qualificação ou mesmo não tiveram oportunidade de acessar o ensino superior por diversos motivos, mas o principal era e ainda é o afunilamento no processo seletivo. Ademais, os problemas econômicos e sociais cooperavam para essa disparidade na busca por uma melhor qualificação, composto, ainda pelo descaso por parte do Estado brasileiro.

O descaso pelo preparo do mestre fazia sentido em uma sociedade não comprometida em priorizar a educação elementar. Além disso, prevalecia à tradição pragmática de acolher professores sem formação. Conforme o pressuposto de que não havia necessidade de nenhum método pedagógico específico. Essa tendência, embora começasse a ser criticada pelo governo, predominaria ainda por muito tempo, em decorrência da concepção “artesanal” da formação do professor (ARANHA, 2006, p. 45).

No entanto, com o passar do tempo essa concepção foi mudando, uma sociedade capitalista não admitiria mais o fracasso na educação. Com isso, passou-se a investir mais em educação, não o necessário, e principalmente na formação de professores. O Estado passou a fomentar, a partir das pressões sociais, a busca por uma melhor qualificação por meio de programas, entre eles o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), justificando que uma porcentagem, significativa de professores exerciam a docência apenas com o magistério (o ensino médio), ou seja, sem a habilitação no ensino superior e, certamente, quando a pressão social faz com que a legislação educacional lance a diretriz para a docência na educação básica seja exercida somente por profissionais graduado-licenciados, tem-se como saída a criação do PARFOR em maio de 2009.

## **A HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL**

Para se entender melhor como as ações afirmativas foram se tornando se possíveis em nosso País, precisa-se rever alguns fatos históricos e sociais que contribuíram para que medidas compensatórias fossem tomadas. Inicialmente, diz-se que “o termo ação afirmativa chega ao Brasil carregado de uma diversidade de sentidos” (MOEHLECKE, 2002, p. 2002). Logo, as ações afirmativas emergem como uma das possibilidades para solucionar as desigualdades sociais que permeiam a sociedade brasileira.

O Brasil na década de 1930 do século passado passa por algumas reformas educacionais, com isso, passa a acreditar que a intervenção do Estado na educação seria a melhor solução para os problemas do Brasil, entre eles, os sociais, econômicos e políticos e, essas reformas, são discorridas a partir das ideias de Shiroma (2002, p. 17), quando descreve que:

Os debates políticos que se travavam no alvorecer dos anos de 1930 incluíam um crescente interesse pelas questões educacionais. Herança de anos anteriores ganhava força entre vários intelectuais e políticos da época, a ideia de que era indispensável à modernização do Brasil a montagem de um estado nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista. [...] as possibilidades de intervenção do processo educativo eram superestimadas a tal ponto que nele pareciam estar contidas as soluções para os problemas do país: sociais, econômicos ou políticos.

Em 1968 ocorre o debate em torno dessa questão, através do Ministério do Tribunal Superior do Trabalho, na qual os técnicos se posicionaram a favor das leis que beneficia as camadas desfavorecidas. No entanto, somente em 1980 houve a primeira formulação de uma lei nesse âmbito, ou seja, políticas de caráter

compensatório. Medidas foram elaboradas, porém, esse projeto não foi aprovado pelo Congresso Nacional. Projeto este criado pelo então deputado federal Abdias Nascimento.

Apenas em 1988, por meio da Constituição Federal do Brasil, Artigo 37 é estabelecido um percentual dos cargos públicos para “portadores de deficiência”, hoje nominadas como “pessoas com deficiência”. É a partir daí que começam as primeiras deliberações em torno da política de ações afirmativas. E, 1995 são adotadas, nacionalmente, a primeira política de cotas, que correspondia e corresponde até os dias atuais, à reserva de 30% das vagas para mulheres exercerem atividades em cargos públicos.

Em 2007, com a adesão do “Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação”, foi estabelecido no país um regime de colaboração entre a União com os estados e municípios, com a intenção de assegurar a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394/96, para todos os professores que atuam na educação básica, que determina no Artigo 62, já citado neste trabalho. Esse conjunto de medidas no contexto do Poder Público acusa para um reconhecimento da existência de problemas de cunho social.

## INCURSÕES TEÓRICAS

O Decreto de nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, institui a Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica, com a seguinte redação:

Art. 1º - Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais de magistério para as redes públicas da educação básica.

Já o Decreto de Nº 4.228, de 13 de maio de 2002, em seu Artigo 3º e Parágrafos V, VI e IX, versam sobre a importância da promoção da igualdade por meio das ações afirmativas:

V- estimular o desenvolvimento de ações de capacitação com foco nas medidas de promoção da igualdade de oportunidades e de acesso à cidadania. VI- promover a sensibilização dos servidores públicos para a necessidade de proteger os direitos humanos e eliminar as desigualdades de gênero, raça e as que se vinculam às pessoas portadoras de deficiência. IX- promover, no âmbito interno, os instrumentos internacionais de que o Brasil seja parte sobre o combate à discriminação e a promoção da igualdade (BRASIL, 2002).

Considera-se, portanto, que as ações afirmativas no âmbito do PARFOR possuem grande importância quando se evidencia, por primeiro termo em um âmbito global e, por segundo, não menos importante, em um contexto nacional, já que se trata de uma política interna. Ao falarmos de ações afirmativas, estamos nos remetendo ao princípio e à necessidade de que haja igualdade na sociedade. Ou seja, consiste em falar de políticas públicas voltadas para grupos sociais historicamente excluídos.

As ações afirmativas nos dias correntes é um termo de amplo alcance que designa um conjunto de estratégias, iniciativas ou políticas que visam favorecer grupos ou segmentos sociais que se encontram em piores condições de competição em qualquer sociedade em razão, na maior parte das vezes, da prática de discriminação negativas, sejam elas presentes ou passadas (MENEZES, 2001, p. 27).

Os acontecimentos históricos ao decorrer dos séculos, privilegiaram e ao mesmo tempo desprivilegiaram outros grupos sociais. Nos dias de hoje fica nítido a exclusão social, política e econômica dessas minorias. No entanto, essa desigualdade deve ser combatida através de políticas públicas. Precisa-se de ações que garantam os direitos de cidadania e, as políticas públicas são, constitucionalmente, uma forma de assegurar esses direitos, como bem ratifica Demo (2000, p. 14), “os direitos humanos são inalienáveis, e devidos por natureza”.

Logo, ressalta-se que o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica é uma ação emergencial, mas significativa, que visa estimular a formação em nível superior de professores em exercício nas redes públicas da educação básica do Brasil. Com isso, esse Plano insere professores que estavam sem a devida qualificação (Licenciatura em ensino superior), mas em efetivo exercício no ensino básico por diversas escolas de nossos estados do território brasileiro. De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 50).

A profissionalização é entendida como desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Dentro do campo da docência, o processo de profissionalização estabelece estreitas relações com a formação profissional, pois nos últimos tempos, as abordagens concernentes à profissionalização docente têm despertado um grande interesse por parte dos pesquisadores que atuam no campo da educação. Logo, importa-se, sobremaneira, falar da formação de professores no âmbito das ações afirmativas, a partir de uma política distributiva, ou seja, faz parte de um contexto de políticas públicas de formação de professores, que visa à mudança do quadro de docentes que atuam sem a devida qualificação exigida por lei.

Nessa assertiva, Bergman (1996, p. 7) entende que:

Ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certas pessoas em determinados empregos ou escolas. É uma companhia de seguros tomando decisões para romper com sua tradição de promover a posições executivas, unicamente homens brancos. É a comissão de admissão da Universidade da Califórnia em Berkeley buscando elevar o número de negros nas classes iniciais. Ações afirmativas pode ser um programa formal e escrito, um plano envolvendo múltiplas partes.

Fica clara a ideia e principalmente a necessidade de se promover a ascensão de grupos que foram historicamente inferiorizados e, com essa promoção, começa a construir uma sociedade mais justa. Logo, a ação afirmativa tem

Como função específica a promoção de oportunidades iguais para pessoas vitimadas por discriminação. Seu objetivo é, portanto, o de fazer com que os benefícios possam vir a competir efetivamente por serviços educacionais e por posições no mercado de trabalho (CONTINS & SANT'ANA, 1996, p. 210).

É nítida a proposição da ação afirmativa dentro da conjuntura de uma sociedade desigual e excludente de várias minorias e, entre essas minorias, estão alguns professores que atuavam (e alguns ainda atuam) em sala de aula sem a devida qualificação (graduação/licenciatura), já que por alguns fatores não tiveram a oportunidade de se qualificarem. O PARFOR, em sua constituição, apesar de não ser pensado como uma política de ação afirmativa tem um cunho compensatório, já que o mesmo visa corrigir, mesmo que parcialmente esse déficit na qualificação dos profissionais da educação básica. Ou seja,

As ações afirmativas, além de mecanismos compensatórios de um passado de discriminação, apresenta uma dimensão prospectiva, ao buscar concretizar um projeto de igualdade através do acesso a bens públicos que possam elevar as condições de vida dos beneficiários dessas políticas (UFAM, 2014, p. 5).

O que são ações afirmativas e no que concerne sua função? Segundo o ex-presidente do STF e professor Joaquim Barbosa (2010):

Concebidas pioneiramente pelo direito dos Estados Unidos da América, as ações afirmativas consistem em políticas públicas (e também privada) voltadas à concretização do princípio constitucional de igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade.

Enquanto políticas de cunho compensatório, as ações afirmativas cumprem um importante papel para a sociedade, que é de assegurar à diversidade e o direito a mesma, através de medidas concretas que fomentem a diversidade em nossa sociedade. Por assim entender, corrobora-se que

Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 1996).

Tendo em vista o passado histórico do nosso país, fica claro a necessidade de políticas de invento compensatório, para que o conceito de cidadania não seja algo fictício, mas real na sociedade brasileira.

## **O PARFOR E OS DADOS ESTATÍSTICOS NO PARÁ**

Entre 2009 e 2013, foi ofertado no PARFOR um total de 244.065 vagas. Deste total 70,09% são cursos de primeira licenciatura, 26,59% de segunda licenciatura e

3,32% de formação pedagógica. Na Tabela 1 é apresentada a distribuição regional das matrículas 2009-2013, por região no Brasil. Enquanto que na Tabela 2, são trazidos dados relacionados aos Cursos que ofertaram vagas para Professores-Alunos cursarem o Ensino Superior nos institutos e universidades do estado do Pará, esse percentual é extraído dos 100% ofertados entre os cursos de graduação.

<b>Região</b>	<b>Percentual de Matrícula por Região</b>
Norte	48,86%
Nordeste	38,18%
Centro-Oeste	1,38%
Sul	7,76%
Sudeste	3,81%
Total	100%

TABELA 1. Distribuição regional e percentual de matrículas nos cursos de formação docente na educação básica no PARFOR entre 2009 e 2013 no Brasil.

Fonte: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

<b>Cursos</b>	<b>Percentual preenchido</b>
Pedagogia	15,46%
Artes	9,97%
Educação Especial	8,25%
Ciências Naturais/Biológicas	8,19%
Letras – Língua Portuguesa	6,77%
Pedagogia do Campo	5,87%
Matemática	5,62%

TABELA 2. Curso de formação docente e percentual preenchido na oferta de vagas de ensino superior no PARFOR nos institutos e universidades públicas do Pará.

Fonte: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

Esses números demonstram a desigualdade em nosso país, seria ingenuidade pensar que o maior percentual de matrícula seja da região Norte, apenas por uma mera coincidência. É do conhecimento de grande parte dos brasileiros que a região Norte sempre foi esquecida pelo poder público. Com isso, poucos investimentos são destinados, por exemplo, na segurança e na saúde. É obvio que a educação também sofre com esse “esquecimento” por parte das nossas autoridades.

Acreditamos que esse seja um dos principais fatores que contribuem para uma grande porcentagem de inscritos no PARFOR, tendo em vista que a educação se dá de forma gradativa. E caso o sujeito não tenha uma educação de qualidade, desde a base, dificilmente ele concorrerá em um nível de igualdade com os demais, que por sua vez tiveram uma melhor preparação melhor, com professores qualificados para o exercício da docência.

Por fim, diz-se que o PARFOR é o resultado da ação conjunta dos movimentos sociais, do Ministério da Educação, de Instituições Públicas de Ensino Superior e

das secretarias de educação dos estados e dos municípios brasileiros, em que foram estabelecidas ações colaborativas com um novo regime de convênio entre estes entes federados e a sociedade civil organizada. Logo, ratifica-se que o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica é direcionado especificamente aos docentes que estavam, e ainda estão, em exercício efetivo nas escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada ao que se preconiza na LDB, N° 9.394/96.

## CONCLUSÕES

Entre os anos de 2009 e de 2013, tem-se o registro de um total de 70.220 professores da rede pública com efetiva matrícula em 2.145 turmas implantadas em todo o território brasileiro, por meio da oferta de vagas em diversos cursos de graduação/licenciatura nos institutos e universidades públicas de ensino superior, como se observou na Tabela 1.

O presente estudo, de forma breve e objetiva, analisou o PARFOR no âmbito das ações afirmativas, além de fazer um pequeno resgate do contexto histórico, com vistas à década de 30 do século passado, pelos anos compreendidos de 1968 a 1995, onde é adotada a primeira política de cotas no Estado brasileiro.

No ano de 2007, também foi importante com a adesão do “Plano de Metas e Compromisso Todos Pela Educação”, onde a principal meta era universalizar a educação básica e o ensino superior para todos os povos da nação brasileira, independente de suas culturas, crenças, etnias ou classes sociais e econômicas. E, finalmente, no ano de 2009, foi criado o PARFOR, a partir das pressões dos movimentos sociais e depois regulado e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei N° 9.394/96.

Os dados estatísticos reforçam a arguição tecida nos itens anteriores, uma vez que trazem elementos capazes de justificar a expressão “significativa” usada no corpo do presente texto para massificar a ideia de que o PARFOR é uma política pública de educação, no âmbito das ações afirmativas. O que, certamente, são corporificadas quando se observam os números (%) de matrículas nas regiões brasileiras, com o destaque para as regiões do norte e do nordeste.

Constatou-se. Portanto, que o PARFOR conseguiu romper os muros das instituições de ensino superior para dar lugar e voz aos professores, em efetivo exercício, da educação básica que não possuíam licenciatura e, portanto, não habilitados para ministrarem aulas no ensino básico. Logo, diz-se que essas medidas tomadas em âmbito nacional foram e são políticas públicas de educação e inclusivas, assim como é pertinente ratificar que são ações afirmativas.

Logo, conjectura-se que o PARFOR é uma política pública efetiva e tem demonstrado mudanças significativas no processo de formação dos professores

da educação básica e, conseqüentemente, no processo de ensinar e aprender no cotidiano de sala de aulas no território brasileiro, em especial, para a região norte. E, aos poucos, a dívida histórica com aqueles sujeitos que ficaram e a inda ficam à margem de seus direitos, estão sendo corrigidas, de forma lenta, mas estão acontecendo para diminuir as desigualdades em nosso País.

Conclusivamente, não concluindo, deixamos aqui a nossa pequena contribuição para mostrar à sociedade que a Educação é o caminho e saída para os vários problemas que impactam o social, o econômico e o cultural, ou seja, o que foi exposto aqui é apenas um recorte de nosso esforço por uma educação de qualidade, inclusiva e sempre gratuita a todas as pessoas.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BERGMANN, Barbara. **In Defense of Affirmative Action**. New York: BasicBooks, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96**. Ministério da Educação/ MEC. de 20 de dezembro de 1996. Brasília: DOU, 23/12/1996.

CONTINS, Marcia; SANT'ANA, Luiz. Carlos. O Movimento negro e a questão da ação afirmativa. **Estudos Feministas**. IFCS/UFRJ-PPCIS/Uerj, v. 4, n. 1, p.209-220, 1996.

DEMO, Pedro. **Educação pelo avesso: assistência como direito e problema**. São Paulo: Cortez, 2000.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade (o Direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA)**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001. Acessado em 25/05/2017. Disponível em: [http://www.pucRio.br/pibic/relatorio\\_resumo2008/relatorios/ccs/dir/relatorio\\_alessandra.pdf](http://www.pucRio.br/pibic/relatorio_resumo2008/relatorios/ccs/dir/relatorio_alessandra.pdf)

LEITE, Janete Luzia. Políticas de cotas no Brasil: política social. **Revista Katálysis**, v. 14, n. 1, p. 23-31 jan./jun. 2011.

MENEZES, Paulo Lucena de. **Ação afirmativa (affirmative action) no direito norteamericano**. São Paulo: Revistas dos Tribunais, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **PESQUISA SOCIAL: teoria, método e criatividade; capítulo 3: trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta / Cecília de Souza Minayo (organizadora)**. 28. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: **história e debates no Brasil**. Cadernos de pesquisa, v. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MORIN, Edgar. Os desafios. In: **A cabeça bem feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8 edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, capítulo 1, p. 13-33.

PIERRÉ-CAPS, Stéphane. O direito das minorias. In: ROULAND, Norbert (Org.). **Direito das minorias e dos povos autóctones**. Brasília: EdUnB, 2004. p. 65- 366.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Izauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o Professor**,

**profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; et al. **Política educacional**. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, Departamento de Políticas Afirmativas. Nota Técnica 01/2014.

## O PROJETO INTEGRADOR COMO INSTRUMENTO DE EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO IFPA

### **Robson de Sousa Feitosa**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, Coordenação Pedagógica.  
Bragança – Pará

### **Vanderlei Antonio Stefanuto**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR, PROFEPT.  
Telêmaco Borba - Paraná

### **Soraya Farias Aquino**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, PROFEPT  
Manaus – Amazonas

### **Alessandra Ribeiro Duarte**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, Coordenação Pedagógica.  
Óbidos – Pará

**RESUMO:** O presente trabalho tem por objetivo analisar o tratamento dado ao projeto integrador como instrumento de efetivação do currículo integrado nas publicações administrativas oficiais do IFPA. Utilizou-se como instrumental metodológico a pesquisa documental e análise textual em resoluções, instruções normativas, regulamentos, diretrizes e outros documentos, para identificar a presença e o tipo de perspectiva adotada pela instituição sobre a temática estudada. A organização do artigo

está estruturada em uma parte introdutória; fundamentação teórica da metodologia e das categorias conceituais, com embasamento em Marconi e Lakatos (2003), Gil (2002), Hernández e Ventura (1998), Libâneo (2005), Torres Santomé (1998), e Anastasiou e Alves (2004); descrição dos dados da pesquisa com tratamento e análise dos documentos; e, por último, as considerações finais. Como resultados, indica-se que os documentos oficiais (IFPA, 2015), (CONIF, 2016), (IFPA, 2017, 2016 e 2018) permitem que os projetos integradores tenham abertura para ações práticas de efetivação do currículo integrado, por serem componentes curriculares obrigatórios e trazerem conceitualmente uma perspectiva que dialoga com as teorias apresentadas. Além disso, possibilita pensar o currículo de maneira integrada, e não apenas em momentos fragmentados e estanques.

**PALAVRAS-CHAVE:** Projeto Integrador. Currículo Integrado. Documentos do IFPA.

### THE INTEGRATOR PROJECT AS AN INSTRUMENT FOR THE EFFECTIVENESS OF THE INTEGRATED CURRICULUM IN THE IFPA OFFICIAL DOCUMENTS

**ABSTRACT:** The present work aims to analyze the treatment given to the integrative project

as an instrument for the implementation of the curriculum integrated in the official administrative publications of IFPA. Documentary research and textual analysis were used as methodological tools in resolutions, regulatory instructions, regulations, guidelines and other documents, to identify the presence and type of perspective adopted by the institution on the subject studied. The organization of the article is structured in an introductory part; theoretical basis of methodology and conceptual categories, with base in Marconi and Lakatos (2003), Gil (2002), Hernández and Ventura (1998), Libâneo (2005), Torres Santomé (1998), and Anastasiou and Alves (2004); description of research data with treatment and analysis of documents; and, finally, the final considerations. As results, it is indicated that the official documents (IFPA, 2015), (CONIF, 2016), (IFPA, 2017, 2016 and 2018) allow the integrating projects to be open to practical actions to implement the integrated curriculum, for being compulsory curricular components and to bring conceptually a perspective that dialogues with the presented theories. In addition, it makes it possible to think about the curriculum in an integrated way, and not only in fragmented and tight moments.

**KEYWORDS:** Integrator Project. Integrated Curriculum. IFPA Documents.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho configura-se como um estudo preliminar sobre a presença do postulado de se desenvolver projetos integradores como possibilidades de efetivação da interdisciplinaridade, e, por conseguinte, a implementação do currículo integrado dentro dos cursos de Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio – EPTNM, nos documentos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA. Esta temática constitui-se como parte do projeto que pesquisa esse fenômeno dentro do IFPA, Campus de Bragança.

Antes de adentrarmos na pesquisa, propõe-se inicialmente a tratar do referencial teórico que norteia a análise documental, percorrendo sobre a fundamentação relativa ao projeto integrador e ao currículo integrado, para posteriormente apresentar um conjunto normativo do IFPA que enfoca de alguma maneira as temáticas que são foco de estudo neste trabalho. E por último, estabelece-se aproximações analíticas entre as categorias conceituais abordadas e os resultados apontados na análise das publicações administrativas.

## 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA METODOLOGIA E DAS CATEGORIAS CONCEITUAIS

### 2.1 Do projeto integrador e do currículo integrado

Como etapa inicial, lança-se mão de uma pesquisa documental, entendendo-a como: “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados

está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois.” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 174). E da mesma forma, Gil (2002, p. 45) aponta que, “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

Desta maneira, considerando esse embasamento metodológico, neste trabalho, realiza-se a análise de publicações administrativas, que norteiam o processo de implantação desta perspectiva na política curricular do IFPA, sendo fontes iniciais de debate, que podem contribuir significativamente para descrever as possibilidades legais dentro da pesquisa que se desenvolve. Como objeto de estudo sobre os projetos integradores e o currículo integrado dentro da instituição, realizou-se a leitura e análise de resoluções, instruções normativas, regulamentos, diretrizes e outros documentos oficiais.

Assim, surgiu a problemática a ser respondida neste trabalho, ao se perguntar: como os projetos integradores e a perspectiva de implantação prática do currículo integrado têm sido tratados nos documentos oficiais emitidos pelo IFPA? O conjunto dessas publicações administrativas têm contribuído institucionalmente, do ponto de vista legal, para sua efetivação prática?

Considerando a necessidade de fundamentar teoricamente o presente texto, apresenta-se os marcos teóricos sobre a implementação dos projetos de trabalho, depois enfoca-se o conceito de interdisciplinaridade, para em seguida embasar o currículo integrado. Inicialmente aborda-se de acordo com Hernández e Ventura (1998) a possibilidade de organizar o currículo por meio de projetos de trabalho, aproximando a interdisciplinaridade e contextualização do cotidiano de sala de aula, a fim de tornar mais efetivo o processo de ensinagem – termo que significa uma situação de ensino que necessariamente decorra a aprendizagem, onde a parceria entre professor e aluno é condição fundamental para a construção do conhecimento (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

A organização dos projetos de trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 63).

Libâneo (2005) descreve que a interdisciplinaridade pode assumir muitos significados, mas que de maneira geral envolvem a integração de saberes para superação da visão tradicional, disciplinar, de tal forma que o processo de produção do conhecimento possa contribuir de maneira mais efetiva para a resolução dos problemas que emergem da realidade vivenciada pelos sujeitos em determinado território, na contemporaneidade.

Uma das características do novo paradigma de ciência é a interdisciplinaridade, que alguns preferem chamar de “inter-relação entre os saberes científicos”. Há muitas interpretações da interdisciplinaridade, mas poder-se-ia vê-la numa perspectiva epistemológica – integração entre os saberes contra a fragmentação disciplinar – e numa perspectiva instrumental – busca de um saber útil, aplicado, para enfrentamento de problemas e dilemas concretos. (LIBÂNEO, 2005, p. 21)

No ambiente escolar, onde o processo de ensinagem se efetiva, construir uma prática interdisciplinar, por meio de projetos de trabalho, pode significar a possibilidade de efetivação do currículo integrado. Entendendo-se este como espaço de discussão visando a integração de conhecimentos, de análise de processos globalizados de interações entre sujeitos, saberes, culturas e relações. Tudo isso, para a melhoria da qualidade dos serviços que se desenvolve dentro da escola.

A denominação de currículo integrado pode resolver a dicotomia e/ou o debate colocado na hora de optar por uma denominação do currículo que por sua vez integre os argumentos que justifiquem a globalização e os que procedem da análise e defesa de maiores parcelas de interdisciplinaridade no conhecimento e da mundialização das inter-relações sociais, econômicas e políticas. (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 112).

Este mesmo autor reafirma a interligação que se pode concretizar do currículo integrado através do trabalho com projetos, para uma visualização global e interdisciplinar. Essa globalização se materializaria por meio de práticas de ensinagem que considerem uma perspectiva totalizada dos conhecimentos e de percepção da realidade. Atendendo assim, a complexidade característica dos tempos pós-modernos que vivemos hoje. “Existem duas modalidades mais clássicas de integração de currículo, que ainda hoje são utilizadas em um importante número de instituições escolares: Os centros de interesse decrolyanos. O método de projetos (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 193)”.

O currículo construído por meio de projetos de trabalho pode se efetivar de diferentes maneiras. Não existindo uma única forma ou modelo, as propostas podem integrar disciplinas, temas, eixos, tópicos ou ideias. Independentemente da estratégia para sua materialização, o currículo organizado dessa forma deve considerar o aspecto investigativo que o processo de construção do conhecimento deve assumir, partindo dos conhecimentos prévios dos discentes, confrontando com a realidade e com as teorias produzidas, para que a pesquisa seja uma prática cotidiana.

## **2.2 Das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica**

Para efeito deste trabalho, considera-se três categorias conceituais como constituintes das bases que fundamentam a Educação Profissional e Tecnológica, a saber: a formação humana integral, o trabalho como princípio educativo e a politecnia.

Uma formação humana integral pressupõe uma educação que leve em conta todos os aspectos da vida, o trabalho, a ciência e a cultura, e que prepare o aluno para além de ser um mero reprodutor.

Essa concepção de educação integral propõe

[...] superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar[...]. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. (CIAVATTA, 2005, p. 85)

Desta maneira, é necessário instituir um projeto social que vise romper com a mera preparação para o mercado de trabalho. Esse projeto de sociedade deve estar ancorado numa concepção de ensino integrado que articule formação técnica e formação geral, tendo por base o trabalho, a ciência e a cultura, como pontos essenciais.

Para a consecução dessa formação humana integral, é preciso considerar homens e mulheres como sujeitos históricos, que vivem numa dada realidade se utilizando do trabalho para satisfazer suas necessidades, e para isso lançam mão dos conhecimentos, práticas, valores e saberes que a humanidade acumulou ao longo da história, através da ciência e da cultura.

Da mesma forma, concorda-se com Ramos (2009), sobre outro aspecto a ser considerado na busca por pensar a educação humana por meio da integração, que é conceber a realidade como uma totalidade, onde o que se vivencia no cotidiano têm múltiplas relações. Dessa forma os processos educativos que perpassam um currículo integrado de formação humana precisam considerar a superação da dualidade histórica de formação humana que os sistemas de educação têm assumido.

Para isso é necessário apreender a realidade de uma maneira totalizante, primando por situações de aprendizagens que compreendam os conceitos, procedimentos e atitudes como integrantes de um conjunto de relações de uma realidade maior que se estuda, através de práticas interdisciplinares, de tal forma que o currículo integrado provoque a integração dos conhecimentos, com uma postura nova de professores de formação geral e de formação profissional, com complexidade, flexibilidade e multiplicidade de olhares sobre a realidade.

O trabalho como princípio educativo toma por fundamento Saviani (2007) ao afirmar que nos primórdios da humanidade, o ser humano aprendeu a interagir com a natureza de modo racional e, primando por sua sobrevivência, passou então a subjugar-la às suas necessidades. A partir dessa interação com a natureza, surge a relação entre trabalho/educação, compreendendo o trabalho em seu sentido ontológico de criador e formador do homem.

De tal forma que, quanto mais o ser humano interagiu com a natureza mais ocorriam, dialeticamente, as transformações que iriam moldar o ser humano no que ele é hoje. Nesses moldes:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção

do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. (SAVIANI, 2007, p. 154)

E foi assim, na tentativa e no erro, que o ser humano começa a agregar conhecimentos à sua vida cotidiana. Esses conhecimentos necessitavam ser transmitidos de forma prática na própria interação para as próximas gerações, e a cada interação com a natureza e com os outros se iam aperfeiçoando as técnicas do trabalho.

Contudo, quando a população cresceu e a sociedade começou a ficar mais complexa, o ser humano abandonou sua vida comunal, começando a se organizar em cidades e deixando o antigo modelo gentílico-tribal. O crescimento populacional gera uma apropriação da propriedade, ocorre a divisão do trabalho e as especializações necessárias para uma vida mais complexa, no qual, com o objetivo de organizar as cidades, começaram a surgir as funções políticas, destinados àqueles que não tinham necessidade de produzir, pois eram os detentores da propriedade privada.

Neste momento de complexidade das organizações sociais, a classe dominante tem a necessidade de criar um espaço dedicado à formação dos futuros dirigentes. Eis que surge a escola:

A palavra escola deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Percebe-se assim, que a escola surge como um espaço reservado aos abastados da cidade, fato que perdurou até o advento das grandes revoluções do século XVIII, quando a escola então assume ser o centro oficial da educação, e começa como um *locus* de formação geral a todos. Contudo, o tipo de educação “para todos” não pode ser o mesmo, e tem-se então a conhecida dicotomia da escola que prepara para uma profissão, destinada aos filhos dos trabalhadores e outra que prepara os filhos da classe burguesa para ser dirigente.

Esse modelo de educação persiste até hoje, porém outro modelo é necessário, um modelo que privilegie de fato a educação como um instrumento de libertação e não de opressão. Assim, no seio dos conflitos entre capital e trabalho, surge uma proposta que retoma o sentido ontológico do trabalho como algo intrínseco ao ser humano, pois é considerado fruto produtivo e transformador de sua relação com a natureza.

Desta forma, tendo o trabalho como princípio educativo, alguns teóricos do socialismo, entre eles Marx e Gramsci propõem que a educação deva privilegiar as relações produtivas, não mercadológicas, fazendo com que os estudantes consigam compreender como ocorre a transformação do conhecimento (ciência potencial) em potencial material, e isso é o que Marx chamava de politecnia. (SAVIANI, 2007).

Esta proposta de ter o trabalho como princípio educativo pressupõe a

necessidade de romper com o atual modelo de educação voltado para o mercado de trabalho. Em que pese o trabalho como princípio educativo estar inserido nos documentos legais que regulam a educação brasileira, em especial o ensino médio, este só poderá ser efetivado se a educação for voltada para a compreensão do mundo e não simplesmente para o mercado de trabalho.

Neste sentido, uma proposta de educação progressista e comprometida com o desenvolvimento social é a de um ensino voltado para a formação do homem integral, onde o educando possa compreender os fenômenos naturais e sociais. Essa educação deve ser voltada para a compreensão das relações de produção, com bases politécnicas, e que introduza o estudante no mundo da práxis.

Já a politecnicidade pode ser considerada como um instrumento para se chegar à uma formação humana integral, considerando o homem como um ser histórico-cultural e a educação como uma prática social tendente a desenvolver múltiplas potencialidades: cognitivas, estéticas, físicas e sociais.

Saviani (2003), enfatiza que é possível concebê-la como base para a construção de uma perspectiva de formação humana integral, dentro do sistema de ensino no país e indicando que é por experiências testadas que se pode pensar em caminhos que apontem as saídas para a superação das amarras que vivenciamos na realidade.

Pistrak (2015) interpretando Marx corrobora com esse entendimento ao afirmar que “Marx, (...) considerou possível propor a demanda de uma escola politécnica como exigência programática da classe operária nos marcos da sociedade capitalista. É evidente que com a conquista do poder pela classe operária, a escola politécnica tornar-se-á inevitável (...) (p. 30)”.

É importante destacar que a politecnicidade têm desvios quando a consideram um amontoado de técnicas, de caráter artesanal. “Muitas vezes, sob politecnização se entende apenas que as crianças são dotadas de uma quantidade conhecida de habilidades de caráter artesanal. [...] Devemos lutar contra isso. Não podemos permitir que se reduza a organização de oficinas de carpintaria e serralheria (PISTRAK, 2015, p. 183)”.

Para além desses erros, deve-se observar que ao invés de pensar a integração dos conhecimentos, dentro do currículo, com cada profissional respondendo por sua área de conhecimento, numa atividade tida integrada ou interdisciplinar, deve-se buscar que cada um dê sua contribuição sobre as outras áreas de conhecimento também, procurando instaurar o diálogo propositivo, para a concretização de uma escola dita politécnica.

A escola politécnica diferencia-se de uma escola profissional por ter o centro de gravidade na compreensão dos processos de trabalho, no desenvolvimento da capacidade de unir num todo única teoria e prática, na capacidade de compreender a interdependência dos fenômenos conhecidos, enquanto que o centro de gravidade da escola profissional passa pela capacitação dos estudantes em habilidades de trabalho. (FREITAS; CALDART, 2017, p. 153)

Assim, a politecnicidade traz a ideia de compreensão do fenômeno de que o homem

se constrói pelo trabalho, e não o contrário, quando ele é deformado, expropriado e manipulado pelo capital. Essa educação politécnica tem como objetivo a transformação dessa realidade de exploração, a partir da emancipação do homem em face da exploração do capital.

### 3 | ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO IFPA

Para perseguir os objetivos de responder as perguntas motivadoras deste enunciado, cabe apresentar e analisar o tratamento dado na legislação oficial do IFPA à implantação do currículo integrado pelos projetos integradores, e, por consequência, a sua efetivação prática na realidade dos cursos de ensino médio integrado.

IFPA (2015), nos artigos 75 e 76, estabelece a obrigatoriedade de que os projetos integradores devem constituir-se como componentes curriculares do tipo atividades acadêmicas específicas. Assim, verifica-se uma compulsoriedade para que ele se efetive, e o estabelecimento do tempo de estudo destinado ao mesmo, em cada PPC – Projeto Pedagógico de curso.

Art. 75 A estrutura curricular de uma matriz deve ser, de acordo com a forma de oferta e nível de ensino, organizada pelos seguintes componentes curriculares: (...) II) Atividades acadêmicas específicas. (...) c) Projeto integrador

Art. 76 Na estrutura curricular de cada curso será definida a carga horária de cada componente curricular; o total de carga horária de cada período letivo; e a carga horária total do curso, bem como a carga horária destinada à prática profissional, ao estágio curricular supervisionado, ao trabalho de conclusão de curso (TCC) e às atividades complementares, conforme o nível de ensino. I) No Nível Médio: a) É obrigatória a Prática Profissional e o Projeto Integrador; (...) (IFPA, 2015, p. 21).

Por seu turno, o art. 86 do mesmo documento, estabelece que a participação nos projetos integradores como atividade especial coletiva deve envolver professores e alunos. Aqui, o legislador abre a possibilidade de ação conjunta dentro do processo de ensino e aprendizagem, para que ocorra a junção na construção do conhecimento, e o aspecto da globalização e da totalidade se concretize: “Art. 86 Quanto à forma da participação dos estudantes e docentes, as atividades acadêmicas específicas podem ser de três tipos: (...). III) Atividade especial coletiva: (...) b) Projeto integrador; e (...). (IFPA, 2015, p. 25)”.

CONIF (2016) deu base para que o IFPA internamente também lançasse outros documentos internos para reforçar a necessidade de se instituir o currículo integrado na prática. Este documento considera que a rede federal é o local por excelência para a formação humana integral dos educandos por meio do currículo integrado no ensino médio, destacando-se os princípios e fundamentos norteadores, bem

como ações estratégicas para a organização administrativo-didático-pedagógica do planejamento curricular fundamentando-se por meio de eixos tecnológicos.

Da mesma forma, apresenta um glossário, em que aparecem conceitualmente a consideração sobre o currículo integrado (como articulador da formação geral e específica dos conhecimentos, por meio do trabalho como princípio educativo), a interdisciplinaridade (como mudança de atitude na forma de ver e tratar os conhecimentos) e o projeto integrador (como proposta de trabalho interdisciplinar).

Currículo Integrado: A proposta de 'currículo integrado', faz o elo entre a formação geral, técnica e política, conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional, tendo o trabalho como princípio educativo. No 'currículo integrado' nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens. (CONIF, 2016, p.16). (...) Interdisciplinaridade: Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão e interlocução entre vários aspectos do ato de aprender, visando a superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular. (CONIF, 2016, p. 18). (...) Projeto Integrador: O Projeto Integrador é uma proposta de trabalho interdisciplinar que tem como objetivo integrar/inter-relacionar os conhecimentos nas áreas específicas e de conhecimentos gerais, promovendo o desenvolvimento de competências, a capacidade pessoal de pesquisar, mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, contribuindo para a formação integral do estudante. (CONIF, 2016, p. 20).

IFPA (2017) apresenta o entendimento de que a integração curricular no ensino médio passa pelo trabalho com a interdisciplinaridade, por meio de práticas com uso de metodologias ativas, com o envolvimento dos alunos e professores na construção de conhecimentos, sob olhares múltiplos. Entende o currículo integrado como possibilidade de se trabalhar a base da EPT da formação humana integral por considerar os aspectos da vida dos alunos e professores no processo de construção do conhecimento. Devendo esta formação ser objetivo principal da educação profissional integrada ao ensino médio.

Para que o currículo se efetive como apresentado, este documento base indica que:

Após a seleção e organização das disciplinas e dos conteúdos nos Planos Pedagógicos de Curso, a integração e interdisciplinaridade na Prática Pedagógica se materializam a partir das metodologias e ações de ensino indicadas a seguir: (...) Projeto Integrador; (...) (IFPA, 2017, p. 28).

Para operacionalizar a diversificação das atividades de ensino dentro do IFPA, infere-se que a PROEN instituiu a Instrução Normativa 04/2016 – PROEN, que dispõe sobre fluxo processual dos projetos de ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA. Este documento, mesmo que de forma superficial abre a possibilidade de projetos de ensino na forma de projeto integrador.

Art. 8º Os projetos de ensino, quanto a sua tipologia, classificar-se-ão como: I.

Projeto Integrador — Componente curricular estratégico que promove a integração de disciplinas de um determinado semestre, em torno de um eixo temático, na elaboração de atividades de pesquisa e extensão a partir dos conteúdos trabalhados em sala de aula, com socialização e discussão dos resultados. (...) (IFPA, 2016, p. 3).

As Diretrizes para Reorganização dos Cursos Técnicos na Forma Integrada do IFPA, lançado em 2018, pelo IFPA/PROEN, normatiza as diretrizes que propõem buscar indicar parâmetros referentes à duração dos cursos, organização dos componentes curriculares e matrizes, além de indicar três possibilidades de integração para os cursos técnicos ofertados na forma integrada no IFPA.

Verifica-se que este documento de 2018, marca a preocupação institucional sobre o impacto das mudanças na legislação da educação e demarca posição sobre como devem ser encaminhados os processos de reorganização e reformulação dos cursos médios na forma integrada a formação profissional dentro do IFPA.

Este documento corrobora o entendimento de Libâneo (2005), no início deste texto em que aponta que a interdisciplinaridade não tem um único caminho a ser percorrido. Entende o normatizador que o currículo integrado para efetivar a interdisciplinaridade não possui um modelo prévio estabelecido, mas deve ser coletivamente pensado, a fim de buscar a integração das disciplinas, considerando a disponibilidade de cada profissional, os conhecimentos envolvidos e a vivência até então construída (IFPA, 2018).

Para a efetivação prática, enfatiza que entre as possibilidades os novos projetos pedagógicos de curso podem assumir formas e entre elas está uma que pensa todo o currículo por meio dos projetos de trabalho e não apenas como um componente curricular obrigatório, como previsto mais acima, aprofundando o debate de possibilidade que os cursos podem lançar mão para efetivar o currículo integrado com o uso dessa estratégia, conforme se depreende a seguir: “As três formas propostas são: a) Cursos Integrados pela área do Ensino Médio. b) Cursos Integrados por projetos. c) Cursos Integrados por eixo temático (IFPA, 2018, p. 14)”.

A integração por área deverá contar ainda, obrigatoriamente, com os projetos integradores, considerando por base a proposta de integração formulada pela UNESCO, que lança mão dos princípios do “trabalho na acepção ontológica” de formar o homem para produzir e transformar sua realidade, a “pesquisa como instrumento de articulação” entre o saber acumulado pela humanidade e as propostas de trabalho que estarão no centro do currículo e a “atuação comunitária”, embasando-se no trabalho e na pesquisa como princípios educativos. Assim, essa perspectiva se cruza com as bases conceituais da EPT, por articular o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como as dimensões integradoras do currículo (IFPA, 2018).

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto objetivava responder qual o tratamento e a contribuição efetiva que os documentos oficiais do IFPA têm dado para o desenvolvimento de atividades com projetos integradores e a conseqüente concretização do currículo integrado. Ao formular as perguntas iniciais, e fundamentando-se em Hernández e Ventura (1998), Libâneo (2005) e Torres Santomé (1998), considerando a complexidade que a articulação de projetos de trabalho, interdisciplinaridade e currículo integrado ensejam, preliminarmente considerava-se que a legislação interna do IFPA não daria conta de apresentar tratamento adequado e contribuir de maneira efetiva para a prática proposta por esses teóricos.

Entretanto, os documentos oficiais (IFPA, 2015), (CONIF, 2016), (IFPA, 2017, 2016 e 2018), permitem inferir que os projetos integradores podem se configurar como ações práticas de efetivação do currículo integrado, por serem componentes curriculares obrigatórios. Também trazem conceitualmente uma perspectiva que dialoga com o referencial teórico aqui apresentado. E, abrem possibilidade de articulação entre as bases conceituais da EPT, ao possibilitar a integração, por meio da interdisciplinaridade e envolver as dimensões do trabalho, da cultura, ciência e da tecnologia.

Além disso, alarga-se com IFPA (2018) por possibilitar inclusive a chance de pensar todo o currículo de maneira integrada, e não apenas em alguns momentos, como são as aberturas que os projetos integradores ventilam. Reforçando o preconizado por Anastasiou e Alves (2004, p. 46), ao postular que “os currículos globalizantes têm como centro os alunos e suas necessidades educacionais. (...). Nesse caso, os currículos se centram no princípio de que o aluno constrói o conhecimento utilizando-se de uma abordagem relacional do conteúdo”.

Por outro lado, fora da legislação, a prática tem vivenciado poucas iniciativas que sejam reflexo do teórico ou legal. Mas o desafio está posto para que se possa reafirmar o compromisso político e social com a construção de outro tipo de prática escolar, pautada na contextualização do conhecimento e na transformação da realidade de alunos e professores, como nos reafirma Anastasiou e Alves (2004), ao dizer que:

Uma proposta globalizada revela um compromisso social, um interesse em possibilitar que os profissionais possam atuar de modo mais democrático e solidário, buscando construir os processos de ensinagem, adotando conteúdos curriculares associados a valores; com clareza de habilidades e de procedimentos decorrentes, numa prática e reflexão sistemática das ações efetivadas. Reorienta os processos de ensino e de aprendizagem com a adoção de procedimentos que buscam superar os limites das disciplinas, através de estratégias que recorrem a investigações, ao estudo de temas, à resolução de problemas, e a projetos integrativos, etc. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 50)

## REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. – Joinville: UNIVILLE, 2004.
- ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria (org.). **Ensino Médio Integrado**: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- CONIF. CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT conforme Lei 11.892/2008**. CONIF/FDE. Brasília, maio de 2016. Mimeo.
- FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete (org.). **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.
- IFPA. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ. **Resolução 041/2015-CONSUP DE 21 DE MAIO DE 2015**. Aprova o Regulamento Didático Pedagógico do Ensino, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA. CONSUP. Belém, 2015.
- \_\_\_\_\_. PROEN. **Documento Base**: Estratégias para fortalecimento da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Contexto da Lei 13.415/2017. PROEN. Belém, 2017. Mimeo.
- \_\_\_\_\_. **Instrução Normativa 04/2016** – PROEN, que dispõe sobre fluxo processual dos projetos de ensino de ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA. Belém: PROEN, 2016. Mimeo.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes para Reorganização dos Cursos Técnicos na Forma Integrada do IFPA**. Belém: PROEN, 2018. Mimeo.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2003.
- LIBÂNIO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNIO, José Carlos; SANTOS, Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.
- PISTRAK, Moisey M. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. In: **Secretaria de Estado da Educação do Paraná**. (org.). O ENSINO MÉDIO INTEGRADO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES E CONSTRUÇÕES A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO NA REDE PÚBLICA DO PARANÁ. 1 ed. Curitiba: SEED-PR, 2009, v. 1, p. 23-37 Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso em: 25 ago. 2017.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politecnia**. Trabalho, Educação e Saúde, v. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a11v1234.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, p. 152-165, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

## OS NOVOS DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES HUMANISTAS PARA A FORMAÇÃO DO JURISTA

**Pedro Henrique Hermes**

Antonio Meneghetti Faculdade (AMF)

Agudo - RS

**RESUMO:** O presente artigo investiga sobre a crise no ensino jurídico e nas atividades forenses brasileiras. Nesse sentido, busca-se responder às seguintes perguntas: há, de fato, uma crise dos juristas e de das academias da atualidade? Quais são as contribuições da Ontopsicologia na resolução dessa problemática? Diante disso, o presente estudo constatou que diante de uma crise educacional existe uma crise de identidade do indivíduo, na qual a Ontopsicologia pode constituir elemento fundamental para uma formação do jurista consciente e responsável, atuando diretamente no operador enquanto indivíduo como instrumento de êxito na sociedade para compreensão e solução dos conflitos e problemas jurídicos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Crise; Direito; Educação; Ontopsicologia.

### THE NEW CHALLENGES OF HIGHER EDUCATION: HUMANIST CONTRIBUTIONS TO JURIST TRAINING

**ABSTRACT:** This article investigates the crisis in legal education and Brazilian forensic activities.

In this sense, we try to answer the following questions: is there, in fact, a crisis of the jurists and of the academies of the present time? What are the contributions of Ontopsychology in solving this problem? Given this, the present study found that before an educational crisis there is a crisis of the identity of the individual, in which Ontopsychology can constitute a fundamental element for a formation of the conscious and responsible jurist, acting directly on the operator as an individual as an instrument of success in society for understanding and solving conflicts and legal problems.

**KEYWORDS:** Crisis; Right; Education; Ontopsychology

### 1 | INTRODUÇÃO

Há tempos se é discutido sobre a existência de uma crise no ensino dos juristas brasileiros, farta e amplamente anunciada por juristas e acadêmicos de grande formação, demonstrando a ineficácia tanto na prática cotidiana como na formação de seus operadores.

Nesse sentido, inevitavelmente, tal má-formação do jurista reflete nos tribunais e foros, sobrevivendo uma prestação jurisdicional de baixa qualidade e que, por vezes, inverte a lógica da própria Constituição da República,

pilar do nosso Estado Democrático de Direito. Essa problemática, conforme se verá, pode não residir, unicamente, no deficitário ensino, mas também pode se encontrar na errônea escolha da própria carreira jurídica enquanto projeto de vida, se feita sem a devida reflexão da vocação de ser jurista, e não de mera opção.

Nesse sentido, busca-se, dentre outras, responder ao seguinte questionamento: há, de fato, uma crise dos juristas e de das academias da atualidade? Quais são as contribuições da Ontopsicologia na resolução dessa problemática? Também se pretende investigar de que forma a Ciência Ontopsicológica e a formação humanista auxilia aos futuros e atuais estudantes das Ciências Jurídicas na escolha da própria profissão ou carreira vocacionada, reflexo necessário de seu projeto de vida individual, com vistas a atender aos anseios da sociedade de modo eficaz, sadio e funcional.

Para buscar respostas ao problema levantado, será utilizada como base de todo o presente estudo a produção bibliográfica de renomados juristas acerca da temática, aliada aos conhecimentos trazidos pela teoria ontopsicológica.

## **2 | APROFUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A QUESTÃO E OS CONTRIBUTOS DA ONTOPSICOLOGIA E DE SUA FORMAÇÃO HUMANISTA**

A crise do ensino nas universidades e faculdades do país já não é nenhuma novidade. Pautadas em um sistema de ensino falido, incapaz de trazer respostas funcionais e úteis, as universidades não conseguem mais atender as necessidades da sociedade de nossa época, sendo fundamental colocar em debate metodologias capazes de transformar o método de ensino universitário da atualidade, em especial a metodologia de ensino nas academias jurídicas, para uma compreensão daquele que é o responsável por toda a compreensão e mudança: o indivíduo.

Nesse sentido, aponta Rosane Leal da Silva (2016, p. 393) acerca da atual metodologia de ensino superior:

Calcado no modelo unidirecional, esse ensino é de conotação verbalista e encontra na voz modulada do professor o fio condutor que transmitirá o saber. Ao educando, chamado de aluno, cabe assumir posição passiva, acompanhando ponto por ponto do que está contemplado nos planos de ensino, que normalmente são executados de maneira linear, com informações que partem do mais simples ao mais complexo, conforme preconizado pelo método dedutivo. As informações selecionadas pelo professor têm como fonte o repositório de saberes oficiais disponíveis nos livros e manuais didáticos utilizados em aula e, após ouvir a exposição feita pelo mestre e realizar (normalmente individualmente) alguns exercícios de treino e repetição, o educando deve devolver ao professor o que foi “aprendido”, respondendo às provas propostas.

Ou seja, não há, atualmente, uma efetiva participação do aluno na construção do próprio saber em sala de aula, eis que é o sujeito passivo de uma relação dialética, receptor de contínuas informações, que, ao final, é submetido a um processo de avaliação a fim de verificar sua capacidade de aprendizagem do conteúdo lecionado.

No ensino jurídico, pode-se dizer que este se tornou a repetição de normas, artigos, súmulas pelo professor, limitando, assim, a capacidade reflexiva acerca de problemáticas essenciais que deve ter o jurista, tais como a validade do direito, do ordenamento jurídico e de sua funcionalidade.

Sobre a temática, são pontuais e precisas as reflexões do jurista Ovídio Baptista da Silva (2004, p. 36-37)

O Direito, tanto na Universidade quanto na prática, continua sendo uma ciência demonstrativa, não uma ciência de compreensão, constituída dialeticamente. A retórica, enquanto ciência da argumentação forense, ainda não teve seu reingresso autorizado na Universidade brasileira. O ensino do Direito, em nosso país, tenta normatizar os  *fatos*  dando-lhes o sentido de uma  *norma* , mesmo que o processo tenha como objeto a  *lide* , que é um pedaço da história humana. Nossa metodologia universitária cuida dessa parcela da história como se estivesse a tratar de um problema geométrico, como preconizara Savigny. O estudante não tem acesso aos “fatos”, apenas às regras.

Além da dificuldade em compreender os novos anseios e angústias da sociedade, para tornar o jurista um operador hábil no interior do meio social, verifica-se a problemática da eclosão de faculdades de Direito no Brasil, o que, inevitavelmente, coloca em dúvida também a real qualidade de todas elas.

Conforme estatísticas levantadas pelo Ministério da Educação, obtidas através do Censo da Educação Superior, no ano de 2016, o curso de Direito possuía 862.324 alunos matriculados, em um total de 1.313 Instituições de Ensino Superior, dentre públicas e privadas. Nesse passo, a metodologia de ensino da maioria dessas instituições são voltadas para a aprovação em concursos públicos e exames classificatórios para o exercício da advocacia, não objetivando o real ensino e pesquisa acerca do caráter científico do Direito, com suas consequentes reflexões, essenciais ao exímio operador preocupado com seu contexto.

Nesse ponto, novamente leciona Ovídio (2004, p. 38) que

Antes, porém, de ser-lhe permitido o exercício da advocacia, o aluno egresso da Universidade ainda terá de enfrentar a derradeira prova que demonstre a eficiência do aprendizado universitário  *more geométrico* , submetendo-se ao denominado “exame de Ordem”. [...] O aluno deverá confirmar – porque o Estado suspeita do ensino de suas universidades – todo o curso de Direito, num exame teórico-formal em que se lhe exigem as tradicionais respostas “certas”, do mesmo modo como ele resolveria um problema algébrico.

Sobreleva mencionar que essa má-formação, pautada no ensino normativo, por meio de uma cultura de simplificação e reducionismos, que visam ver a aplicação do Direito como uma verdadeira fórmula matemática, derradeiramente, acarreta no sujeito profissional que é impossibilitado de compreender os fenômenos sociais, resolver problemas complexos sobre questões relevantes, vez que somente estudou o Direito por meios simplificados, o que acabou por simplificar a sua compreensão acerca da realidade e o manteve distante dos debates essenciais do ser humano.

Na medida em que a prestação jurisdicional é exercício de interpretação de princípios e regras, e que o próprio intérprete e aplicador das normas possui

dificuldades em segui-las em suas decisões ou mesmo, por seu solipsismo, acredita ser isolado das problemáticas sociais relevantes à democracia, percebe-se que, talvez, a problemática da crise forense em pauta não esteja no próprio Direito em si ou na legislação, mas no próprio sujeito operador da ciência, que a ela não pretende seguir.

Assim, defende-se neste estudo que o problema enfrentado seja mesmo anterior ao exercício da profissão jurídica e até à formação universitária, podendo se encontrar no próprio indivíduo e sua conseqüente escolha pelo estudo, aplicação e desenvolvimento da Ciência Jurídica, que, aliado ao problema deficitário da educação, pode ensejar as problemáticas vividas.

Portanto, questiona-se: se cerne da questão se encontra no próprio indivíduo operador, o que o leva a cursar ou prestar serviço por meio de uma ciência que não é condizente a uma vocação sua?

A resposta trazida pela Ontopsicologia pode estar no monitor de deflexão. Responsável por seu estudo e individuação, Antonio Meneghetti (2014, p. 9) leciona que o monitor de deflexão é “o mecanismo que interfere na exatidão dos processos cognitivos e voluntarísticos, determinando toda a fenomenologia regressiva [...]”. Esse monitor de deflexão atua naquilo que, de fato, é captado e considerado como real, mas podendo distorcer do indivíduo a real compreensão do seu projeto de vida, de natureza, de seu Em Si ôntico.

Sobre o Em Si, Meneghetti (2014, p. 9) o conceitua dizendo que “o Em Si ôntico é a radicalidade da atividade psíquica, o projeto de natureza que constitui o ser humano”. Ou seja, o monitor de deflexão é um mecanismo que contamina as escolhas do Em Si do homem, levando-o a trilhar caminhos que não refletem um projeto de natureza inato a sua vida.

Quiçá pela sedução de uma possível e ilusória ascensão econômica exponencial ou por uma sede de exercício de poder, ou mesmo por uma obrigação imposta pela família, o indivíduo angustiado em sua decisão chegará ao curso de Ciências Jurídicas. O fato é que, nessas circunstâncias, a ação não foi autêntica, mas eivada de contaminação pelo monitor de deflexão e toda a sorte de estereótipos impostos pela sociedade, o que o levará a uma graduação e carreira frustradas, pois não condizente a seu projeto de natureza.

Nesse sentido, reitera Meneghetti (2014, p. 22) “substancialmente, constrói-se a própria vida sem o gênio do próprio Em Si ôntico, ou seja, a própria identidade de natureza”. Não se olvida neste estudo que a escolha de uma graduação dá-se pelo desejo do exercício de uma profissão, técnica, como é o Direito. Entretanto, sobreleva mencionar que, se a própria escolha e exercício de uma profissão possui técnica própria, devendo-se aprender todas as suas nuances e contornos ao regular exercício, não pode constituir a faculdade tão somente um meio para a memorização e aprovação em exames e concursos, vez que o conhecimento não é unicamente um meio para a finalidade de aprovação, mas sim um baluarte para a construção de

uma sociedade e seus valores culturais.

Por outro lado, para a construção de uma metodologia de ensino qualificada, capaz de realizar o indivíduo, Meneghetti (2014, p. 25) preceitua que

realizar a própria existência em devir ôntico, isto é, ontopsicológico, significa formalizar uma consciência em unísono com a identidade de natureza: tornar-se pessoa em conformidade com o projeto de vida, andar junto com o princípio que nos substancia.

Do mesmo modo, ressalta que “em tudo isso é importante manter a trajetória, custe o que custar com o tempo. É fácil sair, basta não perder a clareza do caminho” (2014, p. 28). O deficitário ensino de base também é colaborativo para as distorções, pois este não é capaz de individuar a identidade de natureza do ser, conduzindo-o na trajetória de seu projeto de vida. Assim, acabará que ao longo do tempo, com as decisões equivocadas, será o sujeito frustrado, que deixará o peso de sua escolha à sociedade.

Ora, diante disso, não é difícil de concluir que o problema enfrentado na academia jurídica, pode residir em uma escolha errada acerca de sua vocação, de seu projeto de vida. E é nesse panorama que deve de agir a colaboração da Ontopsicologia. Segundo Meneghetti (2017, p. 35),

hoje, é possível reduzir em ciência as intuições perenes que toda a humanidade sempre teve sobre aquele profundo mundo do espírito humano. A Ontopsicologia descobriu a chave dessa natural metafísica que tem em cada homem e é indispensável saber isolá-la, racionalizar através de um processo científico. Pedagogia é capacidade de extrair o homem-pessoa na função social.

Além disso, no mesmo ponto,

critério da Pedagogia Ontopsicológica é o *utilitarismo funcional*. É preciso encontrar, selecionar o que é útil e funcional, em modo biológico e psicológico, à identidade da natureza do sujeito[...]. Assim, é um utilitarismo funcional ao primeiro núcleo ôntico do sujeito e ao código de comportamento da sociedade: é indispensável saber fazer essa conjugação constante, enquanto ambos são, ao seu modo, complementares.

Ou seja, com os pressupostos da Ontopsicologia é possível extrair do sujeito a real identidade, capaz de aflorar nele o utilitarismo funcional, condizente ao seu projeto. Torna-se, assim, um indivíduo em busca da exatidão.

Sendo possível individuar o critério funcional, o projeto de vida de um ser humano, facilmente será possível trilhar uma carreira de saudável, compatível a um comportamento adequado ao seu Em Si, estando acima de qualquer opção imposta pela sociedade ou mesmo defletida pelo monitor de deflexão.

### 3 | RESULTADOS

Visto ao estudo acima exposto, verificam-se vários resultados da empresa científica proposta, eis que tomou por base a problemática do ensino superior aliada

à vasta pesquisa científica realizada pela Ontopsicologia. Constatou-se que há uma crescente crise de identidade no universitário brasileiro da atualidade, pois é incapaz de captar a realidade de seu projeto de vida, aliado ao que Meneghetti (2014, p. 49) expõe que

O homem nasce em parte de um projeto metafísico e em parte de como se constrói: por um lado é posto pelo metafísico, por outro se forma pela adaptação ao ambiente. Os seres humanos são este princípio, trata-se somente de colher a sua inteligência, saber como é feito. E é importante entendê-lo, compreender as suas regras, porque este princípio leva à realização madura do homem.

A dificuldade de compreender o seu projeto inato, inalterável, metafísico, acarreta inúmeras problemáticas ao longo da vida do sujeito. Dentre todas decorrentes, o presente estudou pautou-se na constatação da crise enfrentada pela academia jurídica, eis que acaba por não formar, literalmente, uma inteligência capaz de propor e agir na sociedade.

Tal efeito ainda pode ser mais devastador, não apenas ao próprio sujeito, mas para toda sociedade, pois, gerando a frustração de sua irrealização pessoal, acaba por impor à sociedade a sua culpa.

Ademais, verifica-se que o modelo matemático do Direito, ofertado pela grande maioria das universidades, é incapaz de propor ao estudante uma possibilidade da real compreensão daquilo que, de fato, é o Direito, uma vez que apenas se ensina o normativismo, distante da realidade exigida pela nossa sociedade.

Veja-se, portanto, que o problema é de uma dupla acepção recíproca: de um lado o indivíduo em frustração e sem um projeto individualizado e, de outro, um ensino superior deficitário e anômalo, incapaz de instigar, em sua maioria, à concepção da necessidade de uma compreensão aprofundada acerca do fenômeno jurídico e seus impactos sociais.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do referido estudo e consequentes resultados apontados, considera-se de sobremaneira essencial que seja o ensino jurídico pautado em questões que levem ao operador para compreensão do fenômeno social e jurídico de nossa sociedade, capacitando-o para a resolução dos conflitos e problemas sociais a partir de uma leitura centrada no indivíduo e na sua formação humanística, contributo maior da aplicação da Ontopsicologia no universo do Direito.

#### REFERÊNCIAS

ABO. **Cultura e Educação**. Uma nova pedagogia para a sociedade futura. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resumo técnico** : *Censo da Educação Superior 2015*. 2. ed. –

Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CAROTENUTO, M. A. **Paideia** Ôntica: dos Sumérios a Meneghetti; tradução Ontopsicológica Editora Universitária. – Recanto Maestro – São João do Polêsine – RS: Ontopsicológica Editora Universitária, 2013.

FUNDAÇÃO ANTONIO MENEGHETTI, **Pedagogia Contemporânea**: responsabilidade e formação do jovem para a sociedade do futuro. Recanto Maestro: São João do Polêsine: Fundação Antonio Meneghetti, 2017.

MENEGHETTI, A. **Dicionário de Ontopsicologia**. 2. ed. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2012.

MENEGHETTI, A. **A arte de viver dos sábios**. 4. ed. Florianópolis: Ontopsicologica Editrice, 2009.

MENEGHETTI, A. **Pedagogia Ontopsicológica**. 3.ed. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2014.

MENEGHETTI, A. **Nova fronda virescit**: introdução à Ontopsicologia para jovens. 1.ed. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2014.

MENEGHETTI, A. **A psicologia do Líder**. 5.ed. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2014.

MENEGHETTI, A. **Sistema e Personalidade**. 3.ed. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editrice, 2004.

SILVA, Ovídio A. Baptista da. **Processo e Ideologia**: o paradigma racionalista. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

SILVA, Rosane Leal da. **Os desafios à educação na era digital**: do paradigma da reprodução ao desenvolvimento da autonomia do educando. 2016: II Congresso Internacional Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura: Protagonismo responsável. Recanto Maestro, 2016. Disponível em < <https://reciprocidade.emnuvens.com.br/novapedagogia/article/view/176/198>>. Acesso em: 24 Jul 2018.

STRECK, Lenio Luiz. **O que é isto – decido conforme minha consciência?** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

## WORKSHOP DE ENSINO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

### **Fernanda Klein Marcondes**

Faculdade de Odontologia de Piracicaba  
– UNICAMP, Departamento de Ciências  
Fisiológicas, Piracicaba – SP.

### **Lais Tono Cardozo**

Faculdade de Odontologia de Piracicaba  
– UNICAMP, Departamento de Ciências  
Fisiológicas, Piracicaba – SP.

### **Kelly Cristina Gavião Luchi**

Faculdade de Odontologia de Piracicaba  
– UNICAMP, Departamento de Ciências  
Fisiológicas, Piracicaba – SP.

**RESUMO:** A formação docente deve ser um processo contínuo e permanente que incentiva a autonomia, a prática crítico-reflexiva, e leva em consideração a experiência docente. Diferentes estratégias para formação continuada de professores podem ser utilizadas, como: congressos, seminários, cursos e grupos de estudos. O objetivo do presente trabalho foi relatar a experiência de um *workshop* de ensino em fisiologia (*IUPS and ADInstruments 2017 Teaching Workshop*), e avaliar a percepção dos participantes sobre este evento. Para avaliar a percepção, após o evento foi enviado um questionário anônimo por e-mail a todos os participantes, composto por nove itens: tópicos apropriados, tempo das atividades, sessão de pôsteres, local do congresso, taxa de inscrição,

atenção da comissão organizadora antes e durante o evento, evento social e alimentação. As respostas foram elaboradas conforme a escala de verificação tipo Likert de 5 pontos. De um total de 144 participantes, 77 responderam o questionário. A percepção dos participantes por meio da análise do questionário anônimo foi positiva, com comentários positivos sobre conhecimento compartilhado, espaço para reflexão da prática docente, rede de contatos para futuras trocas de experiência e colaborações em pesquisas, dentre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino; formação de professores; metodologias ativas de ensino.

### TEACHING WORKSHOP AS A TEACHER

### TRAINING STRATEGY: EXPERIENCE

### REPORT

**ABSTRACT:** Teacher training should be a continuous and ongoing process that encourages autonomy, critical-reflexive practice, and takes into account teacher experience. Different strategies for continuing teacher education can be used, such as congresses, seminars, courses and study groups. The objective of this work was to report on the experience of a physiology teaching workshop (*IUPS and ADInstruments 2017 Teaching Workshop*), and to evaluate participants' perceptions about this

event. To evaluate the perception, after the event an anonymous questionnaire was sent by e-mail to all participants, composed of nine items: appropriate topics, activity time, poster session, congress venue, registration fee, attention of the organizing committee before and during the event, social event and food. The answers were elaborated according to the Likert scale of verification of 5 points. Of the 144 participants, 77 answered the questionnaire. The perception of the participants through the analysis of the anonymous questionnaire was positive, with positive comments on shared knowledge, space for reflection of the teaching practice, network of contacts for future exchanges of experience and collaborations in research, among others.

**KEYWORDS:** teaching; teacher training; active teaching methodologies.

## 1 | INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores permite reflexão crítica sobre a prática docente para transformações na prática futura (FREIRE, 1996). Esta formação deve ser um processo contínuo e permanente, que incentiva a autonomia, a prática crítico-reflexiva, e leva em consideração a experiência docente (SILVA; ARAÚJO, 2005). Para permitir a formação continuada diferentes estratégias pode ser utilizadas: congressos, seminários, cursos, grupos de estudo, que se constituem espaços para diálogo e troca de informações entre professores de diferentes instituições (TEMP, 2013).

Desde 1989, o congresso da *International Union of Physiological Sciences* (IUPS) acontece a cada 4 anos ([www.iups.org/congresses/previous-congresses/](http://www.iups.org/congresses/previous-congresses/)). E, como evento satélite, desde 1986, ocorre um Workshop de Ensino. Estes workshops de ensino acontecem sempre em uma cidade próxima à cidade em que foi realizado o congresso principal da IUPS. É fornecido transporte, para os participantes se locomoverem entre essas cidades. O participante paga uma pequena taxa de inscrição, que lhe dá direito à participação e materiais do evento, lanche durante a viagem, acomodação e alimentação durante o workshop. Estes eventos de ensino caracterizam-se por uma programação com representantes de diferentes países que ministram palestras ou coordenam oficinas com atividades práticas sobre temas relacionados ao ensino e aprendizagem. Embora a área principal dos workshops seja o ensino de Fisiologia, os temas não são restritos a esta área. Os principais objetivos destes workshops são discutir os desafios do ensino universitário e o ensino de Fisiologia; divulgar e compartilhar as experiências desenvolvidas em sala de aula, por professores de Fisiologia, de diferentes cursos de graduação, em diferentes países; fomentar o desenvolvimento de pesquisas na área de ensino; facilitar a criação de redes de contato para colaboração entre professores e pesquisadores de diferentes instituições.

O público participante tem sido composto por professores universitários e alunos de pós-graduação. Nos últimos Workshops de Ensino, realizados em Kobe –

Japão e Bristol – Inglaterra, houve 70 e 50 participantes de países dos 5 continentes respectivamente.

Em 2017, foi realizado o evento IUPS and ADInstruments 2017 Teaching Workshop - “Harmonização do ensino e aprendizagem para uma educação melhor”, de 05 a 08/08/2017, na cidade de Armação de Búzios – RJ, imediatamente após o Congresso da União Internacional de Ciências Fisiológicas – IUPS, realizado na cidade do Rio de Janeiro, de 01 a 05/08/2017. O evento contou com a participação de cento e quarenta e cinco participantes, sendo 109 professores, 23 pós-graduandos e 13 graduandos, de 25 países diferentes. Neste workshop de ensino, foram realizadas 03 conferências, 14 oficinas, 01 sessão de pôster, e 01 mesa redonda, relacionadas ao uso de tecnologia em sala de aula, aprendizagem colaborativa, métodos de avaliação da aprendizagem e pesquisa na área de ensino (MARCONDES et al., 2018).

O objetivo do presente trabalho foi relatar o desenvolvimento do workshop *IUPS and ADInstruments 2017 Teaching Workshop*, e avaliar a percepção dos participantes sobre este evento.

## 2 | METODOLOGIA

O comitê organizador recebeu 18 propostas, e todas foram aceitas, após a combinação de 4 propostas, totalizaram 14 workshops. Além de 03 conferências e 01 mesa redonda, todos ministrados por professores de diferentes locais do mundo.

O evento foi composto por uma apresentação inicial, com participação dos membros da Sociedade Americana de Fisiologia, após esta apresentação, quatro workshops aconteceram ao mesmo tempo, com os seguintes temas: “*Management of Integrated Curriculum and Blue Print in Physiology Education*”; “*Using Social Media and smartphone applications in practical lessons to enhance student learning*”; “*Developing activities on physiology issues for teacher education*”; e “*Creative use of open educational resources to support practical class teaching*”. Após o almoço, mais quatro workshops foram ministrados ao mesmo tempo, sendo eles: “*Developing Experimental Design and Analysis Skills in Undergraduates*”; “*The use of digital story telling in physiology teaching*”; “*The use of team-based learning and rubrics to guide student feedback*”; e “*Educational Games in Physiology Teaching*”. Em seguida, houve uma conferência sobre “*Constructing a good learning experience*”.

No dia seguinte, pela manhã, quatro workshops ocorreram simultaneamente: “*Medical Physiology across the life span*”; “*Innovative tools for teaching comparative physiology and functional morphology*”; “*The Use of Dramatization to Teach Physiology*”; e “*Dissemination & Publishing in Physiology Education*”. Em seguida, houve uma conferência sobre “*The use of models to replace practical classes using animals*”. Após o almoço, os últimos 3 workshops foram sobre: “*Replacing live animals*”.

to teach physiology in practical classes”; “Setting the evaluation in the right place”; e “Improving physiology learning and understanding by adding outreach activities to the teaching”. No final da tarde, houve a sessão de pôsteres, com a apresentação de 34 trabalhos. Neste mesmo dia, à noite, aconteceu uma festa tradicional destes workshops, chamada “Celebrate Diversity Party”, na qual os participantes foram convidados a usarem uma roupa típica de seu país e mostrar uma música também de seu país.

No último dia do evento, houve pela manhã, uma mesa redonda da qual cinco professores participaram, para discutir o tema “Challenges in teaching around the world”. Em seguida, houve a cerimônia de encerramento e após o almoço, os participantes foram levados de volta, pelo transporte oferecido pelo workshop, para a cidade do Rio de Janeiro.

Ao final de todas as atividades, era aberto um espaço para perguntas, discussão, e compartilhamento de experiências entre os participantes. Além do período entre as atividades, durante o *coffee break*, onde ocorria também grande parte das conversas entre os participantes.

Para avaliação da percepção dos participantes do evento, foi elaborado um questionário por meio do *Google Forms*, com nove itens a serem avaliados: tópicos apropriados, tempo das atividades, sessão de pôsteres, local do congresso, taxa de inscrição, atenção da comissão organizadora antes e durante o evento, evento social “Celebrate Diversity Party” e alimentação. As respostas foram elaboradas conforme a escala de verificação tipo Likert, “que consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância” (JÚNIOR; COSTA, 2014). A escala foi aplicada com cinco pontos, variando de ruim (1) até ótimo (5). Este questionário também apresentava uma seção de comentários, na qual era possível inserir críticas, elogios e sugestões para o evento.

Após o evento, todos os participantes receberam um convite por e-mail para responder o questionário anonimamente.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

De um total de 145 participantes do IUPS and ADInstruments 2017 Teaching Workshop, 77 responderam o questionário. A percepção dos participantes por meio da análise do questionário anônimo foi extremamente positiva. Os dados obtidos indicam que os participantes estavam satisfeitos com todos os aspectos do workshop (Tabela 1). Os cinco itens mais bem avaliados foram a alimentação (4,88), a atenção da comissão organizadora antes (4,79) e durante o evento (4,87), os tópicos apropriados (4,79) e o local do congresso (4,78). Os 4 itens mais baixos avaliados foram a *Celebrate Diversity Party* (4,71), a taxa de inscrição (4,70), o tempo das atividades (4,61) e a sessão de pôsteres (4,22).

Itens avaliados	Média
Tópicos apropriados	4.79
Tempo das atividades	4.61
Sessão de pôsteres	4.22
Local do congresso	4.78
Taxa de inscrição	4.70
Atenção da comissão organizadora (antes do evento)	4.79
Atenção da comissão organizadora (durante o evento)	4.87
Celebrate Diversity Party	4.71
Alimentação	4.88

Tabela 1. Média dos escores da avaliação feita pelos participantes  
Escala tipo Likert de 5 pontos (1 = muito ruim, 5 = excelente)

Com relação aos comentários, houve retorno positivo sobre o conhecimento compartilhado entre os participantes, por meio de experiência interativa com espaços para reflexão sobre a prática docente e a possibilidade de melhora com elaboração de estratégias a partir de experiências prévias compartilhadas. Além disso, alguns comentários relataram a importância da rede de contatos criada entre os palestrantes e os participantes, para contínua troca de experiências e possíveis colaborações em pesquisas. Também foram elogiadas a boa hospitalidade e a organização do workshop. Entre os pontos negativos, os participantes relataram que a sessão de pôsteres poderia ter sido em um espaço maior, e que gostariam que os workshops tivessem sido gravados para que pudessem assistir mais de uma atividade, posteriormente.

*O IUPS and ADInstruments 2017 Teaching Workshop* - “Harmonização do ensino e aprendizagem para uma educação melhor”, que ocorreu entre os dias 05 e 08 de agosto de 2017, na cidade de Armação de Búzios – RJ, imediatamente após o Congresso da União Internacional de Ciências Fisiológicas – IUPS 2017, permitiu ampla participação de professores de fisiologia de diversos países do mundo, além de estudantes de pós-graduação e graduação. Participaram do evento professores e estudantes de pós-graduação em fisiologia dos seguintes países: Argentina, Brasil, Canadá, Chile, China, Colômbia, Dominica, Egito, Grécia, Índia, Indonésia, Japão, Nova Zelândia, Nigéria, Paquistão, África do Sul, Sudão, Suíça, Taiwan, Reino Unido, EUA, Zimbábwe (MARCONDES et al., 2018).

Este evento, composto por 14 workshops, 03 conferências e 01 mesa redonda, ministrados por professores de diferentes locais do mundo, contemplou temas referentes a métodos ativos no ensino de fisiologia, inovações nas práticas docentes além de disseminação e publicação do ensino em fisiologia. Vale destacar que o evento proporcionou momentos de grande aprendizado para os participantes, compartilhamento de experiências, novos contatos e um espaço para reflexão sobre seus métodos de ensino. Esta troca de experiências foi possível porque, além do tempo destinado para o esclarecimento de dúvidas, ao final de cada workshop, era

fornecido um tempo para discussão entre os participantes, em cada workshop. Esse compartilhamento de experiências também ocorreu durante o intervalo entre as atividades, nos intervalos para café.

A avaliação dos participantes, sobre este workshop, mostra a importância de eventos, com atividades práticas e compartilhamento de experiências na área de atuação profissional dos participantes. Estes eventos podem contribuir para melhorar o ensino, incentivar os professores, ensinar os alunos que futuramente serão professores, e compartilhar as estratégias de ensino de sucesso, dificuldades encontradas e experiências frustradas. Além deste workshop, destacamos a realização de outros 03 eventos de ensino: os *“I, II e III Workshops de Metodologias Ativas no Ensino de Fisiologia”* que ocorreram na Faculdade de Odontologia de Piracicaba – UNICAMP, nos anos de 2013, 2014 e 2015 respectivamente, e cujos anais estão disponíveis em: <http://www.sbfis.org.br/undergraduate-committee>.

O I Workshop contou com a presença de 61 participantes, sendo 24 professores universitários, 7 estudantes de graduação, 25 estudantes de pós-graduação, 4 pós-doutorandos e 1 técnico em bioterismo, vindos dos seguintes estados brasileiros: Bahia, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Santa Catarina, São Paulo e Rio Grande do Sul. O evento foi realizado na forma de oficinas e teve 04 atividades, nas quais os palestrantes interagiram com os participantes. Ao final de cada atividade era aberto um momento para discussão e sugestões. Ao final do evento, os participantes responderam a um questionário de avaliação do Workshop e a avaliação foi positiva, sendo que todos responderam que o evento superou suas expectativas. A programação e qualidade das atividades foram avaliadas como boas e ótimas, assim como a infraestrutura e organização. Sugestões de temas para eventos futuros também foram apresentadas.

Em 2014, ocorreu o *“II Workshop de Metodologias Ativas no Ensino de Fisiologia”*, com 69 participantes. Estes participantes estavam assim distribuídos: 31 professores universitários, 34 alunos de pós-graduação, e 04 pós-doutorandos, que vieram de 9 estados brasileiros: Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Pernambuco, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. O evento também foi realizado na forma de oficinas e de acordo com o questionário de avaliação aplicado ao final do evento, e também pelos contatos realizados durante o mesmo, o workshop superou as expectativas da maioria dos participantes, e promoveu uma oportunidade para troca de experiências e discussões sobre metodologias de ensino que tiram o aluno de uma posição passiva para uma posição ativa durante o processo ensino-aprendizagem.

O *“III Workshop de Metodologias Ativas no Ensino de Fisiologia”*, realizado em 2015, foi um evento internacional, em inglês, com oficinas realizadas por professores de outros países (Canadá, Chile e Estados Unidos) e contou com a presença de 108 participantes, sendo 45 professores universitários, 43 pós-graduandos, 7 pós-doutorandos e 13 estudantes de graduação, de 06 estados diferentes: São Paulo,

Minas Gerais, Mato Grosso, Paraná, Goiás e Rio de Janeiro. Ao final do evento, os participantes foram convidados a responderem algumas questões relativas ao workshop, os quais avaliaram positivamente o workshop, relataram que os tópicos eram importantes e que as palestras eram muito claras, dinâmicas e úteis.

Muitos participantes que estavam no I workshop voltaram para o II, III, e estavam no *IUPS and ADInstruments 2017 Teaching Workshop*, além de participarem de outros eventos de ensino oferecidos pela Comissão de Ensino da Sociedade Brasileira de Fisiologia e formarem colaborações para pesquisas científicas na área de ensino, o que reforça a importância de participar dessas reuniões sobre ensino.

## 4 | CONCLUSÃO

Os dados obtidos indicam que eventos no formato dos workshops aqui relatados representam um espaço para experiência interativa e de reflexão sobre a prática docente, e uma oportunidade de criação de rede de contatos, que podem contribuir para a formação docente na área da pedagogia universitária.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. [s.l.] Paz e Terra, 1996.

JÚNIOR, S. D. DA S.; COSTA, F. J. **Mensuração e escalas de verificação: uma análise comparativa das escalas de Likert e Phrase Completion**. Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia, v. 15, p. 1–16, 2014.

MARCONDES, F. K. et al. **Meeting report: IUPS and ADInstruments 2017 Teaching Workshop**. Advances in Physiology Education, v. 42, n. 2, p. 334–339, jun. 2018.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. DE. **Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores**. V Colóquio Internacional Paulo Freire, 2005.

TEMP, H. **Formação continuada no ensino superior: um estudo com professores que atuam em cursos de educação física**. [s.l.] Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

WORKSHOP DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE FISILOGIA, 1., 2013, Piracicaba. **Anais - I Workshop de metodologias ativas no ensino de Fisiologia**. Piracicaba, 2013. Disponível em: <http://www.sbfis.org.br/62337.pdf>

WORKSHOP DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE FISILOGIA, 2., 2014, Piracicaba. **Anais - II Workshop de metodologias ativas no ensino de Fisiologia**. Piracicaba, 2014. Disponível em: <http://www.sbfis.org.br/66732.pdf>

WORKSHOP DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE FISILOGIA, 3., 2015, Piracicaba. **Anais - III Workshop de metodologias ativas no ensino de Fisiologia**. Piracicaba, 2015. Disponível em: <http://www.sbfis.org.br/67394.pdf>

## (DESCONSTRUINDO) ESTEREÓTIPOS: NARRATIVAS EM TORNO DO ENSINO DA ARTE

**Mikael Miziescki**

UNESC – Universidade do Extremo Sul  
Catarinense

Criciúma – Santa Catarina

**Marcelo Feldhaus**

UNESC – Universidade do Extremo Sul  
Catarinense

Criciúma – Santa Catarina

**RESUMO:** Este artigo é uma adaptação do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “(Des)construindo Estereótipos: uma conversa com professoras de Artes e Pedagogas da região da AMESC”, escrito por Mikael Miziescki e orientado pelo professor Marcelo Feldhaus, para a obtenção do título de licenciado em Artes Visuais na Universidade do Extremo Sul Catarinense em 2015. Possui como principal objetivo problematizar o ensino da arte em decorrência do processo de desconstrução de estereótipos no espaço escolar. Identificamos os conceitos de estereótipos e o uso deles, a disciplina de Artes e a escola, em diálogo com autores como Lippmann (2010), Almeida (2001), Pereira (2002), Buoro (2003), Cunha (2014), Pereira (2014) e com documentos norteadores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96).

**PALAVRAS-CHAVE:** Estereótipos; Ensino de Arte; Desconstrução.

### (DECONSTRUCTING) STEREOTYPES: NARRATIVES AROUND ART EDUCATION

**ABSTRACT:** This article is an adaptation of the Course Conclusion Paper entitled “(De)constructing Stereotypes: A Conversation with Teachers of Arts and Pedagogues from the AMESC Region”, written by Mikael Miziescki and directed by Professor Marcelo Feldhaus, to obtain the title of Graduated in Visual Arts at the Universidade do Extremo Sul Catarinense in 2015. Its main objective is to discuss the teaching of art due to the process of deconstruction of stereotypes in the school space. We identified the concepts of stereotypes and their use, the Arts discipline and the school, in dialogue with authors such as Lippmann (2010), Almeida (2001), Pereira (2002), Buoro (2003), Cunha (2014), Pereira (2014) and with guiding documents, such as the National Education Guidelines and Bases Law (9394/96).

**KEYWORDS:** Stereotypes; Art teaching; Deconstructing.

### 1 | INTRODUÇÃO

Desde criança gostei muito da disciplina de Artes, não somente pela linguagem do desenho, mas sim pelas cênicas, pela pintura

com tinta e pela possibilidade de vivenciar experiências artísticas e estéticas. Tal preferência foi totalmente influenciada pelas minhas vivências artísticas na escola enquanto aluno nos diferentes segmentos da Educação Básica. O que sempre me intrigou foi a presença dos modelos propostos em algumas disciplinas e por professores tolhendo a liberdade de criação ou aniquilando o processo criativo. Tanto as professoras de Artes, quanto as Pedagogas - que estiveram presentes na minha vida escolar -, usavam desenhos prontos (impressos e/ou mimeografados), que nos induziam a fazer o que chamávamos de “trabalho perfeito” e que sempre desvalorizava os alunos que não conseguiam pintar “bonito”. A questão do “certinho” e do “bonitinho” sempre estiveram presentes em minha memória, principalmente quando lembro-me das tantas vezes que chorei, por não ter conseguido desenhar igual ao que as professoras queriam. Chegou um momento em que me considerava péssimo, visto que minhas produções nunca conseguiriam ser “bonitas”, ao passo que havia um padrão de estética da beleza no desenho e isso me fez muito mal. Na quinta e sexta série passei a odiar o desenho, justamente por me considerar alguém sem capacidade para produzir na disciplina que eu tanto gostava. Pintava os desenhos prontos sempre com lápis de cor, odiando a cada parte que fizera, sem vontade de terminar. No Ensino Médio precisei fazer trabalhos sobre datas comemorativas, como decoração para eventos, releitura enquanto cópia em painéis, ampliação de desenhos estereotipados de lendas folclóricas entre outros. Poucas foram as vezes que pude criar sem me prender à estas questões tão enraizadas na organização de nosso sistema educacional.

Foi também nas minhas práticas como acadêmico nas disciplinas de estágio do Curso de Artes Visuais (Licenciatura) da UNESC - visto que ficamos inseridos durante um determinado tempo nas diferentes realidades escolares, trabalhando com Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio -, que percebi ainda, a ação dos nossos malfeitores. Desde as primeiras observações até o desenvolvimento dos projetos enquanto estagiário, os estereótipos me inquietam pela sua força (já que muitos professores ainda utilizam) e pela forma como estão alicerçados nas escolas. E é nesta perspectiva que se percebe que, em certos casos, o professor pode ser o responsável pelo uso deste mal, visto que é trabalhado em sala de aula o ideal de beleza, a cópia, os mesmos artistas, o desenho, a pintura (somente com lápis de cor), a folha de papel ofício, a impressão para colorir, as datas comemorativas, enfim, os estereótipos de modo geral.

Célia Maria de Castro Almeida (2001) chama de ensino modelar, os métodos enraizados nos modelos e nas releituras enquanto cópias, além das decorações nas salas com personagens de desenhos animados. “Na prática modelar, o professor oferece o modelo não como uma das possibilidades, mas como a única possível” (ALMEIDA, 2001, p.26), ou seja, fomenta a ideia das produções iguais, e do conceito que arte e artesanato são similares.

Este artigo, pretende expor fragmentos do primeiro capítulo do TCC intitulado

“(Des)construindo estereótipos: uma conversa com professoras de Artes e Pedagogas da Região da AMESC”, escrito por Mikael Miziescki e orientado pelo professor Marcelo Feldhaus, para a obtenção do título de licenciado em Artes Visuais na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), aprovado e publicado com nota máxima em 2015.

## 2 | (DESCONSTRUINDO) ESTEREÓTIPOS: NARRATIVAS EM TORNO DO ENSINO DA ARTE

Os estereótipos estão presentes na sociedade desde muito tempo e vem sendo compreendidos de inúmeras formas, através de fatores distintos ou não. O jornalista Walter Lippmann (1922) em seu livro *Opinião Pública*, foi um dos primeiros autores que tentou buscar definições para o termo estereótipo, exemplificando de modo filosófico suas inquietações para com a sociedade. A necessidade que os seres humanos possuem, desde os seus primórdios, de buscar uma classificação social fomenta consideravelmente os julgamentos, sejam errôneos ou não, visto que acontecem gradativamente enquanto estereótipos.

As mais sutis e difundidas de todas as influências são aquelas que criam e mantêm o repertório de estereótipos. Conta-nos sobre o mundo antes de nós o vemos. Imaginamos a maior parte das coisas antes de experimentarmos. E estas concepções, a menos que a educação tenha nos tornado mais agudamente conscientes, governam profundamente todo o processo de percepção. Eles marcam certos objetos como familiar ou estranho, enfatizando a diferença, de forma que o levemente familiar é visto como muito familiar, e de alguma forma estranho como profundamente alienígena. São despertados por pequenos sinais, que podem variar desde um índice verdadeiro até um vaga analogia. Despertados, eles inundam a visão fresca com imagens antigas, e projetam no mundo o que tem reaparecido na memória. (LIPPMANN, 2010, p.91-92)

Marcos Emanuel Pereira (2002), doutor na área de Psicologia Social, afirma que “o processo de estereotipização é estritamente individual, enquanto que os estereótipos podem ser considerados como produtos compartilhados amplamente no interior de um grupo social” (p.50). Os estereótipos podem ser considerados como generalizações originadas de um coletivo e de forma individual, que são apontadas como características comportamentais (cultura, aparência, gênero, classe econômica, e entre outros), de outras pessoas dentro de um círculo social. Tais perspectivas podem ser compreendidas também enquanto rotulação seja de cunho pejorativo, ou não, como algo julgado. Tais representações possuem caráter dogmático em determinadas circunstâncias, que ocasionam um processo lento de desconstrução.

Reconhecer o estereótipo como um modo ambivalente de conhecimento e poder exige uma reação teórica e política que desafia os modos deterministas ou funcionalistas de conceber a relação entre o discurso e a política. A analítica de ambivalência questiona as posições dogmáticas e moralistas diante do significado da opressão e da discriminação. (BHABHA, 1998, p.106).

A ambivalência é uma das características dos estereótipos, que geralmente

são “(...) associados a conceitos negativos manifestados quando emitimos um julgamento qualquer acerca de determinado tema, pessoa, grupo ou mesmo ações” (WALTER e BAPTISTA, 2007, p. 27), obtendo de tal modo, atitudes generalizadoras de alusão etnocêntrica. De certa forma os estereótipos acabam sendo uma ameaça psicológica que pode influenciar na capacidade do indivíduo para determinada ação.

Ao surgir algo que é incomum aos olhos de um grupo social, tal particularidade terá maior vulnerabilidade perante o que é ditado como algo habitual pelo grupo aqui exemplificado. Para Espindola (2010, p.32), “os estereótipos são a configuração que o costume natural do mundo social tem de lidar com o aparecimento do diferente” possibilitando uma maior compreensão da diversidade cultural. Desta forma, buscar uma única definição para o conceito de estereótipo é dificultoso justamente por ser muito amplo, e de certo modo, chega até ser incompatível na ótica de diferentes autores. Por ser visto em certas circunstâncias é pertinente relatar que o estereótipo pode ser caracterizado como um facilitador de situações, conforme Santos (2012) propõe:

As contradições do estereótipo se relacionam, e, por isso, aflora a dificuldade de defini-lo e de conciliar várias funções. Ao mesmo tempo em que se mostra nocivo, errôneo, reducionista e repetitivo, ele se manifesta como um facilitador na construção do sentido, organizando a primeira etapa para o desenvolvimento de um conhecimento mais profundo e real das situações. Seu caráter protetor e agregador facilita a sobrevivência do grupo, que também favorece uma observação mais detalhada das causas dessa autovalorização e desvalorização do outro, promovendo, assim, uma atitude mais crítica quando se notar necessário. (p. 14)

Determinados estereótipos são consequências de veículos midiáticos (televisão, internet, jornais, revistas, filmes e entre outros), o que os tornam popularmente fortes por chegarem de forma até manipuladora em cada residência. Os padrões (beleza, moda, comportamento e etc.), são ditados nas telenovelas, nos seriados e filmes hollywoodianos (que incluem animações), e entre outros, frutos muitas vezes, de uma concorrência de ideias capitalistas que a cada dia buscam abranger um maior número de pessoas, para torná-las consumidoras de seus produtos (BOLAÑO, GOLIN e BRITTO, 2010). Com relação à linguagem do cinema, Langer (2004, p.7) propõe que “em muitas produções a ocorrência dos estereótipos pode decorrer tanto por questões ideológicas como por motivos técnicos”, de modo que a estereotipia se estabelece “em representações de uma realidade social ou histórica, tomadas como verdadeiras, mas que constituem quase sempre em fantasias ou produtos da imaginação” (Idem, 2004, p.3). Estes meios de comunicação, durante excessivas vezes, nos impõem uma postura alienada de inúmeros modos, dispondo de uma tentativa de convencimento do que julgam necessário para seus interesses.

A criança, atualmente, enfrenta os sedutores apelos da sociedade de consumo. Para citar apenas um exemplo, as normas ditadas pela televisão tornam a conduta infantil cada vez mais marcada por modelos estereotipados que, muitas vezes, transformam-se em obstáculos para a construção de um conhecimento mais

Segundo o Minidicionário Livre da Língua Portuguesa (SANTIAGO-ALMEIDA, 2011), o significado da palavra estereótipo caracteriza-se pela falta de originalidade, da possibilidade de construção de uma imagem ou fala já delineada por alguém sobre determinado aspecto ou coisa (cópia), o clichê, o comum e o chavão. É nesta perspectiva que o estereótipo também está presente no contexto educacional, visto que minha pesquisa permeia, em sua totalidade, o âmbito escolar.

Os estereótipos fazem parte da realidade de muitas escolas, de forma enraizada, não somente nas paredes das salas de aula, mas de forma alicerçada na cabeça das pessoas (pais, professores, direção e sociedade em geral). Silvia e Tatit (2003) apontam que os estereótipos são e/ou estão presentes nas datas comemorativas, na pedagogia, na decoração, bem como nos “adereços para a festa da primavera, junina, dia das mães, do índio, páscoa e por aí afora” (p.23). A decoração em eventos ou até mesmo dentro e fora da sala de aula, que se mantém através de cópias de bonecos de EVA (Etil Vinil Acetato) da internet, é outra prática muito comum feita por professores de diversos lugares.

Outra ação, ainda habitual, é a confecção das lembrancinhas padronizadas, muitas vezes através de moldes, com caráter artesanal, feitas com ou sem alunos (professor). Manifesta-se ainda nos desenhos prontos (mimeografados, xerocados ou impressos), de seguir os pontos, os bonecos palitos, os coelhos de páscoa, papai Noel, desenhos animados distribuídos enquanto cópias pela sala de aula (cartazes), o EVA usado para enfeites e entre outros (DUTRA, 2009).

Em uma entrevista para o site Revista Escola da editora Abril, o educador Tião Rocha comentou sobre os estereótipos no contexto escolar, com relação ao folclore nacional, da seguinte forma:

O modelo seletivo e discriminatório do início do século sobre a cultura popular continua a vigorar e se relaciona com as várias formas de preconceito existentes. Isso entra na escola porque nós vivemos numa sociedade bipolar, dicotômica: são os superiores e os inferiores, o branco e o negro, o homem da cidade e o da roça, o do centro e o da periferia. Essa dicotomia se reproduz na vida e também nos padrões de ensino. Mitos como o do Saci e do Curupira passaram pela “folclorização” da cultura popular, o que em si já é uma grande discussão. Transformaram-se, nessa abordagem, em uma coisa descontextualizada, que ficou presa num passado remoto e, em geral, acaba nem tendo sentido na atualidade. O problema é a cultura popular se resumir a emblemas que estarão presentes e serão comemorados apenas eventualmente na escola. É a mesma coisa que se fez com o índio, com o meio ambiente, com o dia da árvore: durante todo o resto do ano, esses temas não interessam. Isso transforma a cultura popular em um produto, algo sem sentido, desconectado de qualquer lógica que sobreviva por si. Infelizmente, o que a nossa escola vem fazendo com a cultura popular é um desperdício. Ela não tem coragem de colocar isso na sua atividade básica, não se propõe a aprender a cultura das pessoas.

A resposta de Tião é muito pertinente, e saliento a importância de suas inquietações, pois certos aspectos precisam ser vistos e estudados durante o ano letivo inteiro, e não em suas respectivas datas. A forma errônea como muitos professores

adaptam seus conteúdos enquanto comemorações, são usadas com lacunas pelas escolas. Por isso questiono: será que as lembrancinhas estereotipadas, ou não, garantem o aprendizado sobre as datas comemorativas em questão?

Pereira (2014) cita que muitas vezes os professores pressionam os alunos em produções com visão estereotipada, comentando “[...] não tem céu? Não tem chão? Ele está voando? Volte e complete seu desenho!” (p.75), censurando o educando e não propondo experimentações de modo inovador. Cunha (2002) afirma que muitas vezes os adultos/professores esquecem de valorizar a ousadia, a imaginação, e a criação de seus filhos/alunos, interrompendo de forma precoce, o processo gráfico-plástico na infância.

[...] foram fixadas formas padronizadas como a casinha, a árvore com maçãs, as nuvens azuis, o sol, as flores, a figura humana de palito, organizando-se um repertório reduzido de formas que chamamos de estereótipos. Por sua vez, estas fo(ô)rmulas são repassadas às crianças de várias maneiras como nas decorações das salas de aula, ou quando as crianças pedem que o adulto desenhe algo, ou quando o educador faz correções nas produções infantis do tipo: *Fulano, não vê que a árvore é verde? Onde está o corpo desta pessoa? Estou vendo que os braços e pernas saem da cabeça...* Assim, as crianças, desde muito cedo, incorporam os estereótipos e deixam de construir sua própria linguagem, passando a reproduzir e consumir imagens estereotipadas e impostas pelos adultos. (p.9-10)

Com relação aos cenários de diferentes unidades de ensino, Cunha (2014) ainda afirma que a escola possui poder de mostrar para a comunidade escolar, “[...] que alguns modos de ser, configurados nos personagens expostos, são melhores do que outros” (p.208), enclausurando “[...] as crianças a estes modelos de ser e de se representar” (p.208). Uma das questões que mapeiam estas metodologias é o fato de chegar ao momento de não valorizar os espaços para as identidades dos alunos, por meio de suas produções. Os ambientes de destaque recebem as decorações, “e em lugares menos nobres as produções gráfico-plásticas infantis” (p.209). Alguns locais que geralmente são usados para exposição caem no modismo e muitas vezes não expõem aquilo que fora criado pelos alunos, como no caso dos varais, que “são colocados e utilizados nas salas de aula para pendurar figuras com imagens estereotipadas [...] e pintadas pelos alunos” (FERREIRA e SILVA, 1999, p. 146). Estas estereotípicas “[...] não são artísticas, ou seja,” são “[...] imagens extremamente simplificadas, feitas com o objetivo de serem facilmente reproduzidas através de uma matriz” (Idem, p.146), sendo que isso “[...] reduz a possibilidade de a criança desenhar de outro modo” (Idem, p.146).

A cada data comemorativa, muitas vezes totalmente distante da vida dos alunos, os varais se renovam com figuras diferentes, de acordo com as matrizes disponíveis para o mimeógrafo: coelhos, papais Noéis, árvores natalinas, sorvetes, bandeiras, corações, casinhas, sacis, fadas, palhaços, índios. As figuras mudam e a mesmice continua: os mesmos modos de colorir, os mesmos materiais, as mesmas propostas. (FERREIRA e SILVA, 1999, p.146)

A disciplina de Artes também acompanhou este processo complexo de estereotipização - até aqui apontado -, ao longo da história da educação básica

nacional, influenciando por inúmeros aspectos: a carência de professores habilitados (educadores de outras áreas assumindo a função na escola), a pedagogização das Artes, a falta de conhecimentos artísticos relacionados à expressão do aluno, as tendências pedagógicas tradicionais e tecnicistas, a falta de atualização dos professores (educador pesquisador), entre outros. Atualmente, “o que deve ser evitado – e é o que mais ocorre dentro das escolas – é pôr as artes visuais a serviço de outras áreas” (SILVIA e TATIT, 2002, p.23), como ocorrera há muitos anos. Tal realidade precisa ser extinta, mas é evidente a lentidão destes desencadeamentos no contexto escolar.

O estereótipo torna-se alternativa facilmente adotada na expressão plástica por se apresentar como forma segura de representação, um modo de não arriscar, de não se expor. Essa busca de garantia de aprovação resulta em trabalhos mecânicos, acomodados, sem desafios. (BUORO, 2003, p.36)

Leite e Batista (2011) afirmam que “a teoria da ameaça dos estereótipos postula que um indivíduo” sofre uma “[...] imediata e considerável redução de desempenho” (p.116), visto que o professor que utiliza os estereótipos em suas aulas, despreza a capacidade de seus alunos e desvaloriza a disciplina enquanto conhecimento. Célia Maria de Castro Almeida chama o ensino enraizado nos estereótipos e modelos, de prática modelar, sendo que o educador não considera oferecer possibilidades para produções, mas sim, apenas uma, conforme escolheu e determinou, alimentando a ideia de colocar os educandos em um molde/fôrma imaginário. “O ensino modelar também se observa em atividades que enfatizam a técnica pela técnica” (ALMEIDA, 2001, p.27), ou seja, metodologias sem contextualização relevante, aplicação de exercícios de forma tecnicista, e, por exemplo, desenhos impressos para colorir, releitura enquanto cópia e/ou a valorização do bonitinho.

Nas aulas de artes visuais, o ensino modelar ocorre com frequência, às vezes camuflado com uma nova roupagem, a chamada “releitura”, atividade que pode ser observada desde a educação infantil até o ensino médio. “Travestida” de prática avançada, os trabalhos de releituras dos alunos passaram a decorar as paredes de nossas escolas, substituindo os antigos Patos Donalds, Mônicas e Cebolinhas de décadas atrás. Agora, podemos apreciar pendurados nos varais de barbante, 40 Abaporus. (ALMEIDA, 2001, p.26-27)

A ideia de releitura foi distorcida ao longo dos anos por um grupo de professores de Artes de várias escolas do país, visto que de caráter contemporâneo (de intervenção, de uma nova leitura de determinada imagem, e outras contextualizações), é usado como característica de molde, modelo, cópia, com propostas de repetição e de memorização. Nesta perspectiva, pintar como o artista (que as vezes é colocado como gênio, e de habilidades inalcançáveis) irá ter um contexto de imitação, que pode diminuir a capacidade do aluno, sendo posto, talvez, como alguém que precisa de um exemplo e não de uma referência.

É importante ressaltar que a cópia que cito inúmeras vezes nesta pesquisa, vem no sentido de imitação, de técnica pela técnica, sem reflexão, contextos ou

debates críticos, de formas inalteradas e/ou padronizadas. Posso mencionar as técnicas da *frottage*, do decalque e dos desenhos de observação, que vivenciei de forma maravilhosa nas disciplinas de Gravura e Pesquisa, de Percepção e Desenho, e de Serigrafia e Pesquisa, no Curso de Artes Visuais (Licenciatura) da UNESC. Tais vivências aqui exemplificadas foram propostas através de apresentações de artistas que usaram a determinada técnica, debates através de textos sobre algumas produções que foram compostas por estas mesmas e as experimentações para atingir os objetivos propostos pelos respectivos professores. Tive a liberdade de utilizar materiais diversos, e criar sem um modelo padrão, com a possibilidade de intervir quando necessário. “Também a cópia pode ser um exercício necessário à aquisição de certas habilidades, pois a expressão artística não depende apenas da imaginação e intuição, mas de habilidades que podem e devem ser ensinadas” (ALMEIDA, 2001, p. 28).

Outro aspecto à se considerar, é quando as linguagens artísticas tornam-se recursos pedagógicos de outras disciplinas, como por exemplo, o teatro sobre a Independência do Brasil da disciplina de História, a quadrilha da Festa Junina (ensaiada pela pedagoga), o desenho enquanto ilustração das palavras aprendidas no Inglês e/ou os materiais que são usados na disciplina de Química, o recorte e colagem usado para decorar a escola no Natal pela direção, e entre outros. Muitas vezes, esse “enquanto recurso pedagógico” pode atrapalhar significativamente o desempenho das aulas de Artes, justamente pelo fato de alguns professores usarem estas práticas modelares sem terem a noção do quão prejudicial é por não serem da área. Não condeno, pois a arte é universal, mas este aspecto pode retroceder ainda mais o processo lento de desconstrução da estereotipia.

Ainda é comum as aulas de arte serem confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas “sérias”, o momento para fazer a decoração da escola, as festas, comemorar determinada data cívica, preencher desenhos mimeografados, fazer o presente do Dia dos Pais, pintar o coelho da Páscoa e a árvore de Natal. Memorizam-se algumas “musiquinhas” para fixar conteúdos de ciências, faz-se “teatrinho” para entender os conteúdos de história e “desenhinhos” para aprender a contar. (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 12)

Almeida (2001) aponta que muitas vezes os arte educadores criam em si mesmos a necessidade de expor a importância das artes para a escola no geral, favorecendo “os produtos das atividades artísticas” (p.19), ou seja, a criação de eventos e/de datas comemorativas, ou decorações chamadas de exposições artísticas. Ferraz e Fusari consideram que “a arte, assim como as demais áreas de conhecimento na escola, é importante para a nossa formação individual e a consciência de nossa cidadania” (2009, p.25), bem como justifica a sua obrigatoriedade como componente curricular através da LDB de 1996, em seu artigo 26, parágrafo segundo:

O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica nacional, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, LDB (9.394/96), 2010, p.19)

O desenvolvimento cultural dos alunos, conforme estabelecido por lei, precisa de planejamento de qualidade e de professores que desconstruam algumas formas errôneas de ensinar e aprender arte, como a utilização destes estereótipos no âmbito escolar.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebo a escola, na maioria das vezes, como um espaço educativo estruturado sobre a normatização, repleto de dualismos e dicotomias, no qual prepondera a importância dada aos conhecimentos científicos de forma distanciada da vida da comunidade, favorecendo a fragmentação do saber, o que dificulta a construção da rede rizomática de conhecimentos espontâneos em seu interior. O que dificulta a percepção do sensível em cada um que lá permanece cotidianamente se construindo como ser social e humano. Aquela escola que ainda se pauta na questão clássica do pensamento binário que tem como base a imagem da árvore-raiz, aquela que precisa de um eixo central para dele surgir galhos e folhas sucessivamente formando um todo. (HONORATO, 2015, p.103-104)

Essas inquietações de Honorato (2015) interligam-se com as considerações que trago a seguir. Percebemos que esta escola que a autora apresenta, ainda é um dos principais motivos da presença dos estereótipos que tanto buscamos desconstruir. Trata-se de um processo lento e que também sofre interferência dessa ideia de escola “distanciada da vida da comunidade”, como citado na epígrafe.

Almeida (2001) trouxe-nos provocações convenientes, através de suas críticas ao ensino modelar, conceitualizando os modelos (desenhos prontos para colorir, as interferências midiáticas, a lembrancinha, e entre outros), os moldes (artesanato, decoração de eventos de datas comemorativas, e etc.), e a cópia (conceito errôneo de releitura e etc.) - os estereótipos - nas aulas de Artes e na escola. Além da prática modelar, os estereótipos também podem originar-se em aspectos psicossociais, como rotulações similares ao preconceito. Os estereótipos reduzem diretamente e/ou indiretamente as capacidades de criação dos alunos, como forma de o molde/modelo ser o correto, o melhor e o mais bonito, além de agir como um facilitador e como o caminho mais simplório de se chegar à uma ideia errônea de perfeição.

Preciso destacar que a figura do professor é de suma importância para novas possibilidades em torno da educação contemporânea. Partindo do pressuposto de que a escola está distante do tempo do aluno, o educador sofre as mazelas da falta de valorização de seu trabalho, do salário incompatível, dos ataques que o fazem vilão, da indisciplina, da falta de estrutura e de materiais, de apoio psicológico, enfim, dos desafios de ser professor da educação básica brasileira. Ao mesmo tempo, na medida do (im)possível, o professor luta e dribla essas desmotivações. Esta pesquisa não pretende condenar professores, mas sim problematizar práticas, que muitas vezes são automáticas, para identificar novas possibilidades metodológicas que afastem os estereótipos do espaço escolar. Sistemáticamente, essas práticas acabam se tornando praxe, na medida em que o professor está sobrecarregado

mentalmente e fisicamente, dificultando o exercício da sua função. Motivos múltiplos são evidentes, na verdade.

Esperamos que essa pesquisa possa contribuir para novos trabalhos e inquietações que problematizem o uso dos estereótipos no espaço escolar. Que nossas provocações sejam vistas como possibilidades de deslocamento de ideias e que promovam uma discussão sadia em torno da diversidade educacional. A arte produz conhecimento e não está a quem de outras disciplinas. Ela é essencial para o desenvolvimento do cidadão de participação ativa na sociedade, aberto as divergências e praticante do respeito e da tolerância.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org). **O ensino das artes**: Construindo Caminhos. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 2001, p. 11-38.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**: o que é? (como se faz?). 24ª ed. São Paulo: Loyola, 2010.

BARBIERI, Stela. **Interações**: onde está a arte na infância? 1ª ed. São Paulo: Edgard Blücher, 2012.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOLAÑO, César; GOLIN, Cida; BRITTOS, Valério. **Economia da arte e da cultura**. São Paulo: Itaú Cultural; São Leopoldo: Cepos/Unisinos; Porto Alegre: PPGCOM/UFRGS; São Cristóvão: Obscom/UFS, 2010.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Câmara, 2010.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BUORO, Anamelia Bueno; COSTA, Bia. Por uma construção do olhar na formação do professor. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org). **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: UFSM, 2007, p. 251-269.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Imagens na Educação Infantil como Pedagogias Culturais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org). **Pedagogias culturais**. Santa Maria: UFSM, 2014, p. 199-223.

DAMUS, Renata. **Arte, mercado e legitimação**: a obra de Romero Britto. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos de Linguagens, Departamento de Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014. Disponível em: <[http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2103/1/Renata Damus.pdf](http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2103/1/Renata%20Damus.pdf)>. Acesso em: 29 de Agosto de 2015.

DIAS, Karina Sperle. Formação Estética: Em busca do olhar sensível. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela (Orgs). **Infância e educação infantil**. 6ª ed. Campinas: Papyrus, 1999, p. 175-201.

DUTRA, Lidiane Fonseca. Chega de Estereótipos na sala de aula. **Pátio: revista pedagógica**, Porto Alegre: Artmed, v. 12, n. 48, p.58-59, jan. 2009.

ESPINDOLA, Polianne Merie. **Estereótipos na comunicação intercultural: o caso do intercâmbio cultural na PUCRS**. 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Comunicação Social, Faculdade de Comunicação Social - FAMECOS, PUC-RS, Porto Alegre, 2010. Cap. 1. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2136/1/000422621-Texto+Completo-0.pdf>>. Acesso em: 24 de Agosto de 2015.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari. **Encontros com arte e cultura**. São Paulo: FTD, 2012.

FERRAZ, Maria Heloísa C de T; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e preposições**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRA, Sueli; SILVA, Silvia Maria Cintra da. “Faz o chão pra ela não ficar voando”: o desenho na sala de aula. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Mara Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela (Orgs). **Infância e educação infantil**. 6ª ed. Campinas: Papyrus, 1999. P. 139-179.

HONORATO, Aurélia Regina de Souza. A formação de professores (re)significada nos espaços de narrativa. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Orgs). **Educação e arte: As linguagens artísticas na formação humana**. Campinas: Papyrus, 2008, p. 109-118.

HONORATO, Aurélia Regina de Souza. **Trajetórias cartográficas na formação de professores e professoras de Artes: Espaços do possível**. 2015. 133 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

LANGER, Johnni. Metodologia para Análise de Estereótipos em Filmes Históricos. **História hoje**, São Paulo, v. 2, n. 5, p.01-13, nov. 2004. Disponível em: <[http://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID\\_REVISTA\\_HISTORIA=2](http://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=2)>. Acesso em: 25 de Agosto de 2015.

LEITE, Francisco; BATISTA, Leandro Leonardo. A ameaça dos estereótipos e a publicidade contraintuitiva. **UCS - Universidade de Caxias do Sul: conexão - comunicação e cultura**, Caxias do Sul, v. 10, n. 20, p.113-134, dez. 2011. Mensal. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/911/971>>. Acesso em: 11 de Maio de 2015.

LEITE, Maria Isabel. Educação e as linguagens artístico-culturais: processos de apropriação/fruição e de produção/criação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Org.). **Educação e arte: As linguagens artísticas na formação humana**. 1ª ed. Campinas: Papyrus, 2008, p. 27-36.

LIPPMANN, Walter. **Opinião pública**. Tradução de Jacques A. Wainberg. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir, e conhecer a arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org). **Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação**. 1ª ed. Santa Maria: UFSM, 2012.

NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela (Orgs). **Infância e educação infantil**. 6ª ed. Campinas: Papyrus, 1999, p. 139-179.

PEREIRA, Alexandre Adalberto. **O desenho pedagógico e as posições do sujeito em escola ribeirinha de Macapá**. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Artes Visuais, Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Cultura Visual, Universidade Federal de Goiás, Goiânia,

2008. Cap. 2. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2895?mode=full>>. Acesso em: 25 de Agosto de 2015.

PEREIRA, Marcos Emanuel. **Psicologia Social dos Estereótipos**. 1 ed. São Paulo: E.P.O., 2002.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p.183-195, jan. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/12.pdf>>. Acesso em: 14 de Setembro de 2015.

PEREIRA, Rita de Cássia Soares de Oliveira Sannazzaro. **Experiências poéticas em sala de aula**: as potencialidades do educador e do educando no ensino de Arte. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2014.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Formação de professor@s: o ensino de arte e tecnologias contemporâneas. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2007. P. 289-300.

SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. **Minidicionário livre da Língua Portuguesa**. São Paulo: Hedra, 2011, p. 303-304.

SANTOS, Isandréia Giroto dos. **Os estereótipos culturais no ensino do FLE**: Teoria e Prática. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Filosofia, Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Cap. 1. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-06032013-101627/pt-br.php>>. Acesso em: 25 de Agosto de 2015.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura?** 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. Disponível em: <<http://www.submit.10envolve.com.br/uploads/b8f1125ccc4796635744d45e29b2763e.pdf>> Acesso em: 12 de Outubro de 2015.

SILVA, Joice Ferreira da. **A ameaça dos estereótipos na performance intelectual de estudantes universitários ingressos pelo sistema de cotas**. 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Cap. 2.

SILVIA, Maria; TATIT, Ana. **300 propostas de artes visuais**. 1 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

WALTER, Maria Tereza Machado Teles; BAPTISTA, Sofia Galvão. A força dos estereótipos na construção da imagem profissional dos bibliotecários. **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, v. 17, n. 3, p.27-38, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/962/1583>>. Acesso em: 19 de Agosto de 2015.

## 10 EDIÇÕES DO *ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP*: O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE AS PUBLICAÇÕES GERADAS PELAS COMUNICAÇÕES ORAIS

**Paulo Roberto Prado Constantino**

Centro Paula Souza / UNESP

pconst2@gmail.com

**RESUMO:** A pesquisa mapeia as produções científicas dispostas nos anais e resumos dos Encontros de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp, apresentando um estado do conhecimento sobre as 10 edições realizadas entre 2008 e 2017. Por meio de pesquisa documental, de caráter bibliométrico, foi possível categorizar as produções em relação à instituição de origem, tipologia dos artigos e grandes eixos temáticos abordados, como uma contribuição para o mapeamento da produção acadêmica em música e educação musical no país.

**PALAVRAS-CHAVE:** EEMU. Produção científica. Estado do conhecimento.

### 1 | INTRODUÇÃO

O estudo apresenta um estado do conhecimento sobre o que vem sendo produzido e discutido no âmbito de um dos principais eventos de educação musical no país, o Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp [EEMU], tendo como fonte as publicações de anais e resumos

das comunicações orais, da primeira edição de 2008 à última, de 2017, oferecendo um panorama sobre esta década de estudos científicos e debates.

De acordo com as informações dispostas pelas professoras coordenadoras das edições recentes, Adriana Mendes e Sílvia Nassif, sabe-se que

O evento surgiu como uma iniciativa dos alunos do curso de Licenciatura em Música da Unicamp, foi crescendo, e hoje proporciona aos alunos de graduação, pós-graduação e professores envolvidos um amplo espaço de discussão e aprendizado. Já bem consagrado internamente no Departamento de Música e externamente no Estado de São Paulo, tem uma página no Facebook, onde as pessoas trocam informações ao longo do ano, sobre cursos, atividades e dicas para os alunos e professores, dando continuidade às discussões iniciadas no Encontro (EEMU, 2017, p.09).

Realizar um estado do conhecimento, por meio de pesquisa documental de caráter bibliométrico, permite uma análise da “atividade científica ou técnica através de estudos quantitativos das publicações” (SANTOS, 2003, p.29) e os indicadores bibliométricos sugeridos por Hayashi (2013) – autoria, distribuição temporal, temáticas, tipologia dos artigos – serviram para esta verificação quantitativa, sobre a qual diversos questionamentos puderam orientar a investigação: quais concepções de educação

musical foram evidenciadas, ou ainda, quais temas prevaleceram e foram mais abordados e por quais razões.

## 2 | DESENVOLVIMENTO

As pesquisas conhecidas por ‘estado da arte’ ou ‘estado do conhecimento’ possuem abordagem bibliográfico-documental e procuram verificar quais aspectos e dimensões são destacados ou privilegiados em certas épocas e contextos (FERREIRA, 2002), possibilitando um balanço da produção e pesquisa em uma determinada área (ROMANOWSKI; ENS, 2006) ou evento científico, como no presente caso dos EEMU.

Este tipo de pesquisa poderia, de acordo com as últimas autoras,

[...] significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área do conhecimento [...] identificar aportes significativos, apontar as restrições do campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras [...] e reconhecer as contribuições de pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.39).

Ao examinar os cadernos de resumos e anais publicados em oito das edições dos Encontros<sup>1</sup>, a busca pelos descritores ou palavras-chave nos permitiu delimitar as temáticas abordadas e orientar as buscas (SILVA et al., 2014) em um primeiro momento. Os resumos e as conclusões dos estudos foram os alvos seguintes nas fontes de dados disponíveis. Estes dados foram tratados por meio de planilhas geradas pelo *software* Microsoft Excel.

Quanto à organização das publicações, observou-se uma irregularidade editorial e formal entre os volumes: em 2008 e 2009 não houve chamada para submissão de trabalhos na íntegra, de 2011 a 2013 foram publicados apenas os resumos, com uma publicação única dos textos completos em 2010. Essa constatação vai se dissipando dos anos de 2014 em diante, quando os Anais adquirem coesão na formatação e a manutenção da publicação integral dos trabalhos aceitos.

Após 10 edições do evento, entre 2008 e 2017, contaram-se 218 comunicações orais, divididas anualmente conforme o quadro abaixo:

Ano do evento	Tema geral do evento	Número de textos comunicados oralmente
2008	Sem tema geral	Não ocorreu chamada para submissão de textos na íntegra
2009	O diálogo entre ensino, pesquisa e extensão na realidade dos cursos de Licenciatura em Música	Não ocorreu chamada para submissão de textos na íntegra
2010	A lei 11.769 e a nova realidade da Educação Musical no Brasil	11

1. Nas duas primeiras edições do EEMU, em 2008 e 2009, não ocorreram comunicações orais de trabalhos ou modalidade semelhante, apenas a apresentação de painéis em formato pôster dos alunos da casa.

2011	Diálogo entre espaços de aprendizagem musical e a universidade: da prática à reflexão	29
2012	Interculturalidade na educação musical	36
2013	A educação musical brasileira no contexto da América Latina: ampliando relações culturais	36
2014	Música na escola: um mundo de possibilidades	30
2015	Música além da pauta: a educação musical em diálogo com diferentes saberes	17
2016	Educação musical e tradições populares no Brasil	26
2017	Educação musical e inclusão: possibilidades e desafios	34
Total		218

Quadro 1 – Número de trabalhos completos comunicados oralmente e publicados [resumo ou íntegra nos anais] por ano nos Encontros de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp. Fonte: Anais e cadernos de resumos (EEMU 2010-2017).

A irregularidade no número de publicações e comunicações orais anuais sugere que a duração dos Encontros<sup>2</sup> e as possibilidades de extensão da programação e do próprio trabalho da Comissão Científica ditaram o número de trabalhos por ano. Marcadas estas quantidades, o passo seguinte foi delinear um estado do conhecimento das temáticas abarcadas nos textos, separadas por eixos temáticos mais amplos:

Eixos temáticos	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	Totais
Pedagogia da música e recursos didáticos para educação musical	4	3	1	5	5	5	4	3	30
Educação especial / Inclusão de alunos deficientes	10	1	1	0	1	1	1	1	16
Canto coral / Música vocal	1	1	2	1	1	5	3	0	14
Apreciação musical / Audições comentadas na Educação Musical	0	1	1	3	3	2	1	0	11
Inclusão social (por meio da EM)	3	0	0	1	5	0	0	1	10
Materiais / publicações/ livros didáticos de Música e/ou Educação Musical	1	1	0	0	0	2	4	1	9
TICs na educação musical / Softwares para EM	2	1	1	1	3	1	0	0	9
Iniciação científica/PIBID (em Música)	0	0	1	5	0	0	2	1	9
Ambientes alternativos / Terceiros ambientes para EM	0	1	0	0	0	3	4	0	8
Cultura popular ou tradicional na educação musical	0	3	2	0	1	0	1	0	7
Formação de professores	1	1	0	1	2	1	0	0	6
Bandas musicais / Fanfarras	1	0	1	1	1	0	2	0	6
Políticas públicas para a educação musical	0	1	0	0	0	1	1	1	4
Psicologia da música ou da educação musical	0	1	1	1	0	0	1	0	4
Capoeira	0	0	1	1	2	0	0	0	4
Teorias (diversas) da educação musical	0	0	0	2	1	1	0	0	4

2. A duração dos EEMU variou entre 3 e 4 dias em suas edições.

Ensino superior em música	1	0	1	0	2	0	0	0	4
Motivação (docente ou discente)	0	0	1	0	0	1	2	0	4
Terceira idade (música)	0	0	0	0	0	2	2	0	4
Criação / criatividade na educação musical	0	1	0	0	0	2	0	0	3
Leitura musical	0	1	0	1	1	0	0	0	3
Performance musical	0	1	0	0	2	0	0	0	3
Cultura lúdica / brincadeiras / brinquedos na educação musical	0	1	0	0	2	0	0	0	3
Suzuki (Metodologia, Filosofia)	0	1	0	0	0	1	0	1	3
Dança e música	2	1	0	0	0	0	0	0	3
Percepção musical	1	1	0	0	0	0	0	1	3
Percussão corporal	1	0	0	1	1	0	0	0	3
Estágio supervisionado	0	0	0	1	0	0	2	0	3
Sexualidade, estudos de gênero e educação musical	2	0	1	0	0	0	0	0	3
História da música ou da educação musical	3	0	0	0	0	0	0	0	3
Educação profissional em música	0	1	0	1	0	0	0	0	2
Desenvolvimento cognitivo / psicomotor com ou por meio da EM	0	1	0	0	0	0	1	0	2
Educação a distância em música	0	0	1	0	1	0	0	0	2
Educação hospitalar (em música)	1	0	0	0	1	0	0	0	2
Bebês (musicalização)	0	0	0	0	0	0	1	1	2
Documentação e acervo musical	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Currículos (em Música)	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Pós-graduação em música	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Educação do campo ou quilombolas	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Saúde do músico/professor	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Clima escolar / convivência (ação ou participação da Música)	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Música judaica (para a educação musical)	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Meio ambiente e música	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Gêneros musicais	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Experiência musical	0	0	0	0	0	1	0	0	1

Quadro 2 – Número de trabalhos comunicados e publicados por ano nos Encontros de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp e totais nos eixos temáticos. Fonte: Cadernos de resumos e Anais dos eventos (EEMU 2010-2017).

A diversidade dos grandes temas abordados é digna de nota: música judaica, inclusão, iniciação científica. Da saúde do músico à educação quilombola, a pluralidade temática é a tônica do evento.

Os temas relacionados aos recursos didático-pedagógicos para a educação musical são os únicos que aparecem em todas as edições do EEMU e também os mais recorrentes [30 ou 14% do total de trabalhos]: ensino de instrumentos, pedagogias para a educação básica, estão entre os textos avaliados. O canto coral/música e a apreciação musical possuem uma presença perene, o que revela a preocupação dos pesquisadores e estudantes com estes objetos de estudo durante toda a década.

Outra constatação possível foi que certos eixos temáticos caros ao meio acadêmico, especialmente os ligados à educação musical como Currículos,

Musicalização de Bebês, Formação de professores (PIRES; DALBEN, 2013) ou tradicionalmente constituídos como a História da Música ou Etnomusicologia (TOMÁS, 2015), tiveram raras publicações nas edições do EEMU.

A sugestão temática do evento em 2017, “Educação musical e inclusão” (EMMU, 2017) atraiu um número inédito de trabalhos em um mesmo eixo [10], algo sem precedentes em anos anteriores. Abordando a educação especial e a inclusão de pessoas com deficiências, tal força demonstra-nos que, independentemente do tema geral escolhido para o evento, a educação especial está posta na ordem do dia, sobrepondo-se aos eixos comumente explorados como os de “recursos pedagógicos para a educação” ou “tecnologias de informação e comunicação” relacionados à música.

Quanto à tipologia, a leitura dos resumos, palavras-chave e textos na íntegra [quando disponíveis] permitiu a seguinte disposição:

<b>Tipologia do artigo</b>	<b>2017</b>	<b>2016</b>	<b>2015</b>	<b>2014</b>	<b>2013</b>	<b>2012</b>	<b>2011</b>	<b>2010</b>	<b>Totais</b>
Relatos de experiências educacionais	12	3	4	16	13	12	16	4	<b>80</b>
Pesquisas concluídas (graduação e pós-graduação)	9	9	6	9	15	14	14	3	<b>79</b>
Pesquisas em andamento (graduação e pós-graduação)	10	10	3	1	5	0	3	1	<b>33</b>
Ensaio	3	4	3	4	3	3	3	3	<b>26</b>

Quadro 3 – Tipologia dos artigos publicados nos Encontros de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp. Fonte: Anais e cadernos de resumos (EEMU 2010-2017).

Os relatos de experiência em educação musical foram parte importante das publicações [80], o que reforça o caráter laboratorial do evento, ao disseminar práticas exitosas ou que possuam originalidade na área. As duas últimas edições [2017 e 2016] apontaram um aumento considerável nos trabalhos que são frutos de pesquisa em andamento, o que poderia ser avaliado sob duas perspectivas: 1) pela dificuldade em requisitar um grande número de submissões contendo pesquisas concluídas em nível de graduação ou pós-graduação, o que facultaria o aceite dos trabalhos em andamento; 2) pelo aumento no número de submissões resultantes de projetos de iniciação científica, tendência verificada nos últimos três anos, especialmente entre os projetos ainda não concluídos.

No ano de 2017 também foram apresentados dois textos introdutórios especialmente encomendados para o evento, além de três textos que fundamentaram os grupos de discussão. Eles são relacionados no quadro 3 entre os demais.

O passo seguinte foi verificar as instituições às quais os autores dos trabalhos publicados estavam ligados no momento da participação nos EEMU. Trabalhos com mais de um autor da mesma instituição receberam menção única no tratamento dos dados:

Nome/sigla da instituição	Número de citações
UNICAMP	66
UNESP, UFSCAR	18
USP	13
Centro Paula Souza	8
UFBA	6
Univali, UNASP	5
UFRJ, UEM, EMBAP, UFMG, Universidade de Sorocaba	4
UFPR, UNESPAR, UNIMEP	3
UFMS, UFT, UFRN	2
Mackenzie, UFU, UFES, CTI Renato Archer, Faculdade Campos Elíseos, UNIS, UFAC, UNIVERSO, REPEd, Banda Lira Itapireense, Prefeitura Municipal de Campinas, Claretiano, Salesiano, UNB, UFPA, UNIRB, IFAP, SEE Amapá, UECE, UFSJ, Universidade do Minho (Portugal), Escolas públicas (Chile), Faculdade de Artes do Paraná, Unidade de Educação Integral Vila Torres, Centro de Ensino Superior Juiz de Fora, Centro Universitário Metodista, Escola municipal Taufic Dumit, Universidade Vale do Rio Verde, Instituto Baccarelli, UFRGS, IFSP, PUC, IFPE, UNIMES, UNISAL	1
Sem filiação ou não informado <sup>3</sup>	43

Quadro 4 – Instituições representadas nas publicações dos Encontros de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp. Fonte: Anais e cadernos de resumos (EEMU 2010-2017).

O quadro 4 apontou uma expressiva representatividade de participantes ou egressos da Universidade Estadual de Campinas, previsível pela natureza e proposta inicial dos Encontros – de congregar os alunos de licenciatura da instituição. Não obstante a representação das universidades e instituições públicas paulistas ocupar um lugar destacado [105, ou 48% dos trabalhos de 2010 a 2017], percebe-se a consolidação de uma vocação nacional descolada da região sudeste do país, com aportes dos Estados do Rio Grande do Sul ao Rio Grande do Norte, Amapá, Acre e Ceará, por exemplo.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto contribui, em primeiro, na produção de indicadores e conhecimentos acerca da situação da educação musical no Brasil, com ênfase no contexto da universidade pública.

Em momento de severa crise econômica e cortes na Educação brasileira, este tipo de estudo ajuda a justificar o delineamento das políticas públicas de graduação e pós-graduação, ao demonstrar a importância do evento e a demanda por sua continuidade no meio acadêmico-científico, supondo os devidos investimentos e cuidados especiais pelos elaboradores das políticas de financiamento educacional para o ensino e a pesquisa.

Assinalar quais temas foram recorrentes nos EEMU permite identificar um recorte das preocupações dos pesquisadores e estudantes de música no período de uma década. A representação no evento por vários Estados apresenta uma

3. Em 2012, a edição do livreto de resumos não registrou nenhuma filiação institucional nas 29 publicações.

contribuição para o avanço e divulgação do conhecimento na área: isto porque o estudo considerou apenas as publicações e não os demais participantes inscritos nestes anos de evento. Trata-se de um indicador importante, em um cenário ainda muito especializado e restrito.

Pela leitura dos textos e resumos publicados, identificou-se a falta de clareza, em alguns trabalhos, com relação aos pressupostos implícitos nas pesquisas ou ações relatadas e, por vezes, inconsistências ou contradições nas abordagens teórico-metodológicas. Eis uma oportunidade de formação, ficando a sugestão do prestígio junto aos participantes nas próximas edições do EEMU por meio de palestras e oficinas, por exemplo.

Quanto à realização da pesquisa, a dificuldade em reunir as informações sobre as primeiras edições foi um dos problemas encontrados, pois os impressos ou arquivos digitalizados não são encontrados nos bancos de dados da instituição<sup>4</sup> ou coleções das bibliotecas. Isto se apresenta como uma oportunidade para os organizadores do EEMU reporem estas antigas documentações e disponibilizá-las, ampliando o acervo dos eventos.

Por fim, para auxiliar a consulta e a disponibilidade das próximas edições dos anais dos EEMU, sugere-se que as publicações: a) incluam sempre a indicação da filiação institucional dos autores em cabeçalhos de texto e índices remissivos; b) de todos trabalhos sejam acompanhadas de suas respectivas palavras-chave e o texto na íntegra; c) sejam dispostas nos anais em ordem alfabética, pelo título ou pelo autor; d) incluam ao menos o título, resumo e palavras-chave em língua estrangeira, para aumentar o alcance e circulação *online* das publicações.

## REFERÊNCIAS

ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP: A lei 11.769 e a nova realidade da Educação Musical no Brasil, 03, 2010. Campinas. *Anais do III Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp*. Campinas: Unicamp/IA, 2010. 108p.

\_\_\_\_\_: diálogo entre espaços de aprendizagem musical e a universidade: da prática à reflexão, 04, 2011. Campinas. *Resumos do IV Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp*. Campinas: Unicamp/IA, 2011. 84p.

\_\_\_\_\_: interculturalidade na educação musical, 05, 2012. Campinas. *Resumos do V Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp*. Campinas: Unicamp/IA, 2012. 64p.

\_\_\_\_\_: a educação musical brasileira no contexto da América Latina: ampliando relações culturais, 06, 2013. Campinas. *Resumos do VI Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp*. Campinas: Unicamp/IA, 2013. 26p.

\_\_\_\_\_: música na escola: um mundo de possibilidades, 07, 2014. Campinas. *Anais do VII Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp*. Campinas: Unicamp/IA, 2014. 166p.

---

4. Posto isto, cabe um agradecimento aos professores Adriana Mendes, Patrícia Kawaguchi, Ana Lia Della Torre e Glauber Resende, que colaboraram informando e cedendo gentilmente seus arquivos pessoais ao autor para a elaboração desta investigação. Sem eles, este estudo não seria possível.

\_\_\_\_\_: música além da pauta: a educação musical em diálogo com diferentes saberes, 08, 2015. Campinas. *Anais do VIII Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp*. Campinas: Unicamp/IA, 2015. 97p.

\_\_\_\_\_: educação musical e tradições populares no Brasil, 09, 2016. Campinas. *Anais do IX Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp*. Campinas: Unicamp, 2016. 215p.

\_\_\_\_\_: educação musical e inclusão – possibilidades e desafios, 10, 2017. Campinas. *Anais do X Encontro de Educação Musical do Instituto de Artes da Unicamp*. Campinas: Unicamp, 2017. 264p.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

HAYASHI, Carlos Roberto Massao. Apontamentos sobre a coleta de dados em estudos bibliométricos e cientométricos. *Filosofia e Educação*. v. 5, n. 2, out. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/download/8635396/3189>>. Acesso em: 20 out. 2017.

PIRES, Nair; DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da Abem (1992-2011). *Revista da Abem*, v.21, n.30, p.103-118, jan./jun. 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v.6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, Raimundo Nonato Macedo dos. Produção científica: por que medir? o que medir? *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 22-38, jul./dez. 2003. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/2087/2217>>. Acesso em 20 out. 2017.

SILVA, Silvia Maria Cintra da; BARBOSA, Fabiana Marques, PEDRO, Luciana Guimarães; MUNIZ, Victor Carvalho. Estudo sobre o estado da arte de um programa de pós-graduação em Psicologia. *Psicologia em Revista*, v. 20, n. 2, p. 278-296, ago. 2014.

TOMÁS, Lia. *A pesquisa acadêmica na área de música: um estado da arte (1988-2013)*. Série Pesquisa em Música no Brasil; v. 4. Porto Alegre: ANPPOM, 2015.

## EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO: O MATERIAL DIDÁTICO DE ACORDO COM OS PROFESSORES DE ARTE

### **Aline Raquel Costa de Oliveira**

UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba)

Piracicaba -São Paulo

alina\_adb@yahoo.com.br

### **Cassiano de Almeida Barros**

UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba)

Piracicaba - São Paulo

cassianobarros@hotmail.com

### **Andreia Miranda Moraes do Nascimento**

UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba)

Piracicaba -São Paulo

chicobororo@gmail.com

**RESUMO:** O presente trabalho apresenta resultados de uma pesquisa realizada com professores de Artes atuantes na rede estadual de ensino na cidade de Piracicaba/SP. Os objetivos foram compreender, a partir de uma revisão bibliográfica, o lugar da música no currículo escolar da Educação Básica, e conhecer, a partir da opinião de professores de Artes, o material didático fornecido pelo Governo do Estado de São Paulo para o ensino dessa disciplina, em particular da música, nas escolas de Educação Básica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Musical. Arte. Material didático

### MUSICAL EDUCATION IN PUBLIC SCHOOLS IN THE STATE OS SÃO PAULO: THE DIDACTIC MATERIAL ACCORDING TO TEACHERS OF ART

**ABSTRACT:** This paper presents results of a research carried out with Arts Teachers that work in the Sao Paulo State Educational System, in Piracicaba/SP. With semi-structured interviews, we sought to know their assessment of the didactic material supplied by the Government for the teaching of this course, and for the teaching of music in particular, in Basic Education schools. Furthermore, with a bibliographic review, we sought to understand the place and function of music in the school curriculum as well.

### 1 | BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL NO SÉCULO XX

No período de 1920, um dos nomes mais importantes na área da educação musical no Brasil, Heitor Villa-Lobos (1887-1959), através de Anísio Teixeira, foi convidado a ser diretor do ensino artístico da capital federal, que na época era o Rio de Janeiro. Villa-Lobos introduziu nas escolas o canto orfeônico. “O ensino de canto orfeônico destinava-se a desenvolver no aluno a capacidade de aproveitar a música

como meio de renovação e de formação moral, intelectual e cívica” (FUCCI-AMATO, 2012, p. 42).

Para Villa-Lobos, a música era um direito de todos, e deveria ser acessível para a população e não somente para uma elite, e nem mesmo ser restringida a alguns talentos, uma vez que a música contribuía com a formação integral do ser humano (FONTERRADA, 2008). Pouco tempo depois, o movimento do canto orfeônico assumiu dimensão nacional, como parte do currículo escolar, conforme estabelece o decreto nº 24.794 de 14 de julho de 1934.

Villa-Lobos elaborou um material didático para o ensino de canto orfeônico nas escolas que incluía desde o falar cantando, como a leitura musical gradativa e solfejos até a formação de professores, sempre utilizando referências da cultura brasileira como o folclore, hinos pátrios e até mesmo músicas eruditas sacras e profanas (FUCCI-AMATO, 2012). Esse é um dos primeiros relatos da criação de material didático na área da educação musical feita no próprio país para as escolas regulares.

Em 1961, com a Lei n. 4.024 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o canto orfeônico, que já fazia parte da grade curricular, foi substituído pela disciplina “Educação Musical”, porém, essa nova disciplina continuava sendo ministrada pelos mesmos professores de canto orfeônico, o que, na prática, representava a continuação do sistema criado por Villa-Lobos.

Em 1971, com a Lei n. 5.692, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, a disciplina Educação Musical e seus conteúdos são incorporados pela disciplina Educação Artística, resultando na perda de espaço da Educação Musical nas escolas de Educação Básica (FONTERRADA, 2008).

Foi em 1996 que a Educação Artística passa a ser denominada como Arte no currículo da Educação Básica, com a Lei LDB n. 9.394/96. Nela, não há especificações sobre o ensino musical nas escolas. Figueiredo (2005), ao analisar as LDBs e os PCNs, considera que os sistemas educacionais não são preparados e não dão importância para o ensino de arte, conseqüentemente, também não para o ensino da música.

A atualização da LDB de 1996 realizada por meio da lei n. 11.769/08 estabelece a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, na medida em que a consolidou como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, da disciplina Arte. A atualização mais recente da LDB 9.394/96, promovida pela lei 13.415/17, estabelece em seu art. 26 §2º que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 2017). De forma complementar, a lei 13.278/16 estabelece no § 6º do art. 26 da LDB que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”.

A forma como a disciplina Arte é vista não passa de um reflexo do que o mundo tem dado importância e valor hoje em dia ao saber e às técnicas, e vê a arte como

uma forma de entretenimento. Uma mudança da Lei n. 5.692/71 fez com que a arte passasse de uma simples atividade para uma disciplina, isso já podemos considerar que arte passou a ser considerada um campo de conhecimento como as demais disciplinas, mas ainda há muito campo a ser desbravado no meio educacional brasileiro (FONTERRADA, 2008).

## **2 | REFERENCIAIS DO MATERIAL DIDÁTICO**

Atualmente, é disponibilizado para a Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, pela Secretaria da Educação, um material didático desenvolvido pelo programa “São Paulo Faz Escola”, que visa a trazer orientações didático-pedagógicas e tem como base o Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Esse material pode ser um complemento para a matriz curricular, e é conhecido pelos docentes e discentes como Apostilas, ou Cadernos, que trazem como proposta “consolidar a articulação do currículo proposto com aquele em ação nas salas de aula de todo o Estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2014, p.3).

Por se tratar de um material de apoio, as atividades propostas podem ser complementadas por outras atividades se o professor achar necessário ou pertinente, levando em consideração a realidade de sua unidade escolar e de seus alunos. O caderno também visa a apoiar os professores em seus planejamentos de aulas em cada disciplina para explorar e obter nos alunos o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a construção do saber e a apropriação dos conteúdos de cada disciplina e, por fim, buscar melhorar a qualidade do fazer pedagógico (SÃO PAULO, 2014, p.3).

Disponibilizado para os anos finais do Ensino Fundamental e os três anos do Ensino Médio, esse material é composto pelo caderno do aluno e pelo caderno do professor, ambos organizados por volumes e por disciplina em cada ano. No material do professor, estão contidas orientações para preparação de aulas e o desenvolvimento de atividades. Já o material do aluno segue a mesma ordem dos conteúdos proposta no material do professor e contém exercícios e espaços para o registro das atividades propostas no caderno do professor (SÃO PAULO, 2014).

## **3 | O MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DA MÚSICA CONFORME A OPINIÃO DOS PROFESSORES DE ARTE**

Os dados apresentados a seguir foram obtidos a partir de uma pesquisa de campo, que consistiu na realização de duas entrevistas com dois professores atuantes como professores de Arte em escolas da Rede Pública Estadual na cidade de Piracicaba/SP. Essas entrevistas foram semiestruturadas e conduzidas a partir de um roteiro pré-estabelecido. A fim de preservar seu anonimato e evitar a identificação

de suas opiniões e respostas a respeito das questões apresentadas, os professores entrevistados foram designados pelas letras A e B, como segue.

O professor A é licenciado em Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas, e em Pedagogia. O professor B é licenciado em Música. Ambos se declararam usuários do Caderno de Artes (o do professor e o do aluno), disponibilizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O professor A tem mais de vinte e nove anos de experiência profissional na docência na Educação Básica e utiliza esse material desde sua implantação, em 2008. O professor B tem cinco anos de experiência profissional na docência na Educação Básica e faz uso desse material didático ao longo de todo esse tempo. Ambos utilizam esses cadernos em suas aulas, do sexto ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio.

Quando perguntados sobre como avaliam a abordagem dos conteúdos relativos à sua área de formação, o professor A enfatiza a necessidade de se ampliar o conteúdo dos cadernos por meio de material e atividades complementares. O professor B, por sua vez, expressou também a necessidade de fazer uso de material complementar, além daquele que a apostila apresenta em relação ao conteúdo próprio à área de formação, mas busca ater-se ao que é indicado nos cadernos pelo fato dele ter muitas turmas de alunos com que trabalhar. Ele acredita ser difícil realizar atividades muito diversificadas com cada turma de alunos, em função de suas condições de trabalho. Acrescenta que “quando você tem muita turma fica difícil você ficar implementando coisas muito diversificadas entendeu, dentro do tempo que se tem para trabalhar...”

O professor A relatou que: “...quando é teatro, tem que sair dali [dos Cadernos], buscar outras alternativas de textos dramáticos e assim vai, ele é como uma prévia do assunto”. Nesse sentido, para ambos, os Cadernos não contêm todo o material que é necessário para abordagem dos conteúdos propostos. Na realidade, eles acabam sendo um guia para se trabalhar a arte de uma maneira que siga a grade curricular obrigatória.

O professor B, com formação musical, diz que um dos conteúdos relativos à sua área de formação que é muito abordado nesse material é a paisagem sonora, baseada nos conceitos de Murray Schafer (1933-). Em relação ao material, o professor comenta que:

Tem essa área do Murray Schafer que fala de educação sonora né. Tem que ser crítico do que eu estou ouvindo independente se é música ou não, e que qualquer som pode ser música, entendeu? Então, isso a gente trabalha todo momento na apostila, mas fica muito vago, entendeu? Eu acho que não é um caminho claro, não tem um caminho claro, lógico.

Segundo o Professor B, a música brasileira também é bastante explorada, especialmente o repertório de Djavan, Tom Jobim e Chico Buarque. Ele acredita que quem elaborou os conteúdos dos cadernos relativos à música não possui formação nessa área específica, pois esses conteúdos são abordados mais como um meio para a promoção do aprendizado de outras coisas do que como um fim em si mesmo.

Além disso, acredita que a maneira multidimensional com que os conteúdos são abordados, integrando as diferentes linguagens artísticas, não permite a construção de uma compreensão mais profunda do que é a música; não há nesse material uma abordagem que permita ao aluno uma formação adequada em qualquer linguagem específica, pois constata que, na maioria das vezes, os conteúdos são abordados de maneira superficial.

Ainda que se constate uma diferença significativa nas práticas pedagógicas desses professores, por aquilo que foi acima exposto, destacamos uma similaridade: ambos os professores dizem encontrar dificuldade em reconhecer a linha de raciocínio que orienta a organização, condução e progressão dos conteúdos apresentados pelos cadernos. Além disso, enfatizam que as unidades temáticas são muito fragmentadas e não guardam relação direta entre si. Por essa razão, entendem que o uso dos cadernos gera uma grande demanda de trabalho extraclasse, a fim de superar aquilo que eles reconhecem como inconsistências próprias do material didático.

Quando perguntados sobre como avaliam a abordagem de conteúdos relativos às áreas de formação distintas daquela de sua formação inicial, o professor A, com formação em teatro, diz a respeito do conteúdo relativo à música que:

No caso do caderno não tem em si a parte básica da música. Não tem. Ele vai direto para música contemporânea, para a percussão corporal, (...) geralmente eu tenho que dar os parâmetros da música, tem que começar lá do B A BA, para poder chegar no que o caderno pede. Então às vezes o caderno atrasa, devido a essas interferências que a gente tem que fazer. É isso.

Em relação aos conteúdos que são relacionados a outras áreas, diferente da formação dos professores entrevistados, o professor A relata ocorrer o mesmo processo, os cadernos não trazem as explicações ou caminhos para se abordar os conteúdos indicados. Então o professor precisa procurar em outras fontes e de outras formas para trazer um material que complemente o que os cadernos indicam. Ele também acrescenta que não toca nenhum instrumento musical, mas possui alguns conhecimentos musicais construídos na vivência teatral que teve em sua vida e formação. O professor B diz que, no caso dos conteúdos diferentes de sua área de formação, como no caso das “artes visuais, [que] já é diferente de música, da forma como é trabalhada”. Ele acredita que as artes visuais são abordadas de maneira mais objetiva: “é trabalhada a questão de luz e sombra e tridimensionalidade, ponto de fuga, perspectiva...”, que dão ao aluno melhores condições de elaborar e construir os conhecimentos necessários para um bom aproveitamento dos estudos. Ele explica ainda que os conteúdos de outras áreas, tais como o teatro e a dança, a exemplo da música, também são tratados nos cadernos de maneira pouco clara e fragmentada, o que dificulta a atuação do docente sem formação específica nessas linguagens.

Uma das coisas que o professor B destacou é a dificuldade em se implementar a metodologia proposta nos cadernos, especialmente quando uma linguagem artística é utilizada como meio para se ensinar outra. Nesses casos, ele observa

uma dificuldade dos alunos em compreender e alcançar os objetivos propostos. Ele mesmo relata, em relação a uma música do compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos, “Melodia da montanha”, sobre a qual o caderno indica uma atividade. O professor diz que

Eles pegam uma peça musical para trabalhar arte visual. Aí fica uma bagunça de saber, (...) ele está trabalhando quem é Villa Lobos? Ele não sabe o que é Villa Lobos também, entendeu? Então daí não te orienta nada assim, não tem nada, tipo, ó, agora você vai falar, fazer uma pesquisa sobre Villa Lobos; apresenta as peças de Villa Lobos para saber de que período ele faz parte, para o aluno isso tudo aí é novo, entendeu? Ele tem que imaginar o que o aluno vê.

Em relação à oportunidade que os cadernos dão aos alunos para desenvolverem as habilidades envolvidas no processo ativo de aprendizagem, o professor A diz que o aluno que estuda música na escola com os cadernos não irá sair de lá incentivado a estudar um instrumento, por exemplo, com o material que os cadernos apresentam, pois segundo o professor, o material não o incentiva a isso, a continuar o estudo musical fora da escola, mas ressalta que nenhum material seria dessa forma, completando que:

Não adianta. A Arte, ela depende da consciência de cada um. Então, não vou colocar a culpa no caderno de que o aluno não vai procurar além. É por causa do caderno ser deficitário? Não é. Está mais com o professor de estimular o aluno a tal ponto que ele vá procurar fora dali.

Mesmo o professor A acreditando que a Arte dependa da consciência de cada um, ressalta que em certa medida os cadernos são sim deficitários. O professor A relatou ainda na entrevista que em um dos anos letivos, em determinada escola, onde ele mais se identificou com os alunos e os alunos com ele, ele pode organizar um festival de música na escola, envolvendo toda a escola, mas a parte da organização se deu pelos alunos do segundo ano do Ensino Médio, quando o conteúdo abordado nos cadernos era o festival de música. A partir daí, foram trabalhados vários festivais importantes, tanto nacionais como internacionais, tais como Rock in Rio, Festival da Canção e Woodstock. O festival produzido na escola foi registrado com filmagens e fotos e houve também prêmios, como uma gravação em um estúdio do qual o professor teve apoio, mas comenta que:

Foi a única vez, nunca mais. Que os alunos eram do Ensino Médio, a maioria da sala tinha banda, coisa incrível de acontecer né? Os alunos já tinham interesses próprios, já tinham bandas fora, já eram músicos de outras bandas, tocavam nas igrejas né, então juntando tudo isso deu vinte bandas na escola. Vinte! Foi muita banda. Três anos de sucesso do festival, fizemos tudo que vocês imaginam.

Após os três anos de sucesso dos festivais que organizou junto com os alunos dessa escola, esse evento foi interrompido pela direção, que argumentou que o festival acabava gerando muita bagunça na escola.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de pesquisa bibliográfica, compreendemos que a sucessão de ações políticas divergentes, materializadas em leis diversas relativas ao ensino da música e das artes na Educação Básica contribuíram efetivamente para a escassez e fragilização da Educação Musical nas escolas da rede pública do Estado. Consideramos que, caso as ações governamentais relativas à Educação respondessem à uma política de Estado para a área, ela estaria menos susceptível às inclinações pessoais ou partidárias, seria mais regular e perene, poderia estar mais articulada e integrada nos diferentes âmbitos, federal, estadual e municipal, e melhor implementada.

Uma das coisas que relacionamos ao enfraquecimento da linguagem musical nas salas de aula é justamente o fato de a música não ser trabalhada como uma disciplina específica, mas como uma das linguagens que envolvem o campo das Artes. Considerando que esse campo abarca quatro linguagens artísticas, a saber, música, dança, artes plásticas e teatro; que os professores atuantes nesse campo possuem formação específica, em sua maioria, em apenas uma dessas linguagens; que esses profissionais são responsáveis por lecionar as quatro linguagens artísticas no contexto do ensino das Artes na Educação Básica; que poucos docentes nesse contexto possuem formação específica em música e que, por essa razão, essa linguagem é uma das menos abordadas no ensino das Artes.

Com relação às entrevistas, um fato que se nota interessante é que ambos os professores entrevistados sugerem ou demonstram em suas falas a respeito das quatro linguagens serem trabalhadas de forma conjunta e interligadas em uma única disciplina. Nesse sentido, o professor tem que trabalhar de forma polivalente para atender o que o currículo de Artes pede. Com isso notamos que o material utilizado por eles se torna ineficiente, pois as diferentes linguagens não são tratadas com o mesmo aprofundamento necessário a cada uma delas. A partir daí, encontramos na fala dos professores entrevistados certo descontentamento de como são estruturados os Cadernos tanto do Aluno quanto do Professor. Os professores e também a escola em si, personalizada na figura de seus gestores, conforme atestam os entrevistados, buscam nos Cadernos algo semelhante àquilo que encontram nos livros didáticos, a saber, a exposição de conteúdos e indicação de atividades, tarefas e estratégias de ensino, expostos como numa “receita”, que viabilize a realização das aulas, o que não ocorre nesse material disponível pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A estrutura desse material se difere de um livro didático, tanto que não possui parâmetros para seu desenvolvimento como é feito nos livros didáticos. O fato é que os Cadernos oferecidos pela rede estadual paulista não foram pensados como portadores de receitas, mas apenas como material de apoio. Tudo depende do contexto em que ele é utilizado.

Outro fato notado durante a pesquisa e a entrevista é o da disciplina ser polivalente com quatro linguagens diferentes e os professores terem que dar conta

dos conteúdos em todas as áreas. Os professores que são formados em uma única linguagem como, por exemplo, música, tem que aplicar os conteúdos referente as quatro linguagens, e com isso encontram dificuldades para aplicar as aulas referentes as formações diferentes da sua pois em sua formação não contemplaram essas outras linguagens de forma concreta ou aprofundada.

Em relação às condições de trabalho, os professores sentem-se muito prejudicados, pois as atividades propostas tanto nos Cadernos como atividades extras necessitam de materiais na maioria das vezes não disponibilizadas pela Secretaria de Educação e nem mesmo pelas escolas, que alegam não ter verba para compra de materiais desse tipo. Outro fato é as condições de trabalho a que os professores são submetidos, dupla ou tripla jornadas de trabalho, a lotação das salas de aulas que dificulta o trabalho dos professores, sem deixar de mencionar a dificuldade de se lidar com os alunos, tendo muitos desgastes nas aulas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei n. 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Lei 13.278/16 de 02 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Lei 13.415/17 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, (...). Brasília: Presidência da República, 2016.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: Identidade e políticas educacionais. **Revista da Abem**, Porto Alegre, vol. 12, 2005.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FUCCI-AMATO, Rita. **Escola e educação musical: (Des)caminhos históricos e horizontes**. Campinas: Papyrus, 2012.

Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor, arte, ensino fundamental – anos finais 5ª série/ 6º ano/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini, equipe, Geraldo de Oliveira Suzigan, Gisa Piscosque, Jéssica Makino, Mirim Celeste Martins, Sayonara Pereira – São Paulo: SE, 2014.

## ENSINO DE ARTES: FRONTEIRAS ENTRE CURRÍCULO E PESQUISA DOCENTE

**Christiane de Faria Pereira Arcuri**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ  
Instituto de Aplicação / CAp, Mestrado Profissional  
de Ensino em Educação Básica / PPGEB,  
Licenciatura em Artes Visuais / IART  
Rio de Janeiro

**Deise Marins Alcântara**

Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

**RESUMO:** O artigo *Ensino de Artes: fronteiras entre currículo e pesquisa docente* traz resultados preliminares de pesquisa acadêmica (desenvolvida numa universidade pública) sobre as diretrizes curriculares no ensino de Artes Visuais nas redes municipal e estadual do Rio de Janeiro - em paralelo aos fundamentos propostos na Base Nacional Comum Curricular / BNCC (2018). O estudo dos currículos vigentes na Educação Básica suscita questionamentos acerca das trajetórias dialógicas correspondentes entre a pesquisa autoral e os processos metodológicos dos docentes atuantes na escola pública. Deste modo, algumas hipóteses são delineadas a fim de balizar o estudo, como por exemplo: Em que medida os currículos institucionais balizam projetos e pesquisas autorais dos docentes amparados na historiografia da arte?; É possível a articulação dos programas curriculares com novos processos metodológicos / artísticos

condizentes com as manifestações artísticas da cultura visual do cotidiano?; Como adaptar as teorizações curriculares à formação cultural dos alunos e, do mesmo modo, às particularidades da sala de aula e do espaço escolar? Espera-se que este artigo amplie as fronteiras experienciadas entre as diretrizes curriculares institucionalizadas e a pesquisa autoral docente em Artes Visuais a fim de que a prática educativa na Educação Básica esteja em consonância com a dinamização do cotidiano escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo; Artes; Educação Pública.

**ABSTRACT:** The article *Teaching Arts: borders between curriculum and teaching research* brings preliminary results of academic research (developed at a public university) on curricular guidelines in the teaching of Visual Arts in Rio de Janeiro municipal and state networks - in parallel to the foundations proposed in the Base National Common Curriculum / BNCC (2018). The study of the current curricular in basic education raises questions about the corresponding dialogical trajectories between the authorial research and the methodological processes of the teachers working in the public school. Thus, some hypotheses are outlined in order to guide the study, such as: To what extent do institutional curricular guide projects and authorial research of teachers supported by art

historiography ?; Is it possible to articulate curriculum programs with new methodological / artistic processes consistent with the artistic manifestations of everyday visual culture? How to adapt curricular theorizations to the students' cultural formation and, similarly, to the particularities of the classroom and school space? It is hoped that this article will broaden the boundaries experienced between institutionalized curriculum guidelines and authorial research in Visual Arts so that the educational practice in Basic Education is in line with the dynamism of school daily life.

**KEYWORDS:** Curriculum; Arts; Public education.

## 1 | INTRODUÇÃO

O artigo *Ensino de Artes: fronteiras entre currículo e pesquisa docente* surge a partir de estudos preliminares sobre as diretrizes curriculares na área de Artes Visuais na educação pública (redes municipal e estadual) do estado do Rio de Janeiro nos últimos anos. Tal grupo de pesquisa acadêmica em andamento na universidade pública preocupa-se com a constituição curricular na Educação Básica, isto é, como se dão as correspondências metodológicas entre o currículo institucionalizado e a pesquisa autoral docente.

Para tanto, os currículos da disciplina de Artes Visuais para a Educação Básica disponibilizadas pelas secretarias de educação tornam-se foco inicial da pesquisa para o entendimento do quão atuam como apoio pedagógico e artístico para os docentes. É preciso dizer que esse estudo surge impulsionado por questões acerca do tema para uma docente da área de Artes envolvida por cerca de duas décadas no magistério - da Educação Básica à pós-graduação -, em conjunto com alunos-pesquisadores: licenciandos/breves docentes e egressos/mestrandos – estes, já na labuta da sala de aula. Como pulsão comum, as demandas acerca das (possíveis) formulações autorais com base nas estruturas curriculares que se apresentam como institucionalizadas; na mesma medida, as probabilidades dos processos artístico-metodológicos, isto é, como as teorizações culturais podem ser adequadas à prática artística; ou ainda, como estreitar, na sala de aula, as porções curriculares enunciadas às experiências estéticas (e vice-versa).

É importante que seja dito que o currículo é entendido como o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos, isto é, os saberes, competências, representações, tendências valores etc transmitidos nas práticas pedagógicas da educação escolar. Compartilhamos com as palavras de Libâneo (2012, p. 489), que diz:

(a) Um currículo precisa ser democrático, isto é, garantir a todos uma base cultural e científica comum e uma base comum de formação moral e de práticas de cidadania (relativa a critérios de solidariedade e justiça, à alteridade, à descoberta e respeito do outro, ao aprender a viver junto etc); b) O currículo escolar representa o cruzamento de culturas, constituindo espaço de síntese, uma vez que a cultura elaborada se articula com os conhecimentos e experiências concretas dos alunos em seu meio social e com a cultura dos meios de comunicação, da cidade e de suas práticas sociais. Isso significa propiciar aos alunos conhecimentos e experiências

diversificadas, integrando no currículo a variedade de culturas que perpassa a escola: a científica, a acadêmica, expressa no currículo, a social, a dos alunos, a das mídias, a escolar (organizacional). Trata-se de compreender a escola como lugar de síntese entre a cultura formal, sistematizada, e a cultura experienciada na família, na rua, na cidade, nas mídias e em outros contextos culturais, o que implica formular coletivamente formas pedagógico-didáticas de assegurar essa articulação; c) O provimento da cultura escolar aos alunos e a constituição de um espaço democrático na organização escolar devem incluir a interculturalidade: o respeito e valorização da diversidade cultural e das diferentes origens sociais dos alunos, o combate ao racismo e a outros tipos de discriminação e preconceito. O currículo intercultural é o que, com uma base comum de cultura geral para todos, acolhe a diversidade e a experiência particular dos diferentes grupos de alunos e propicia, na escola e nas salas de aula, um espaço de diálogo e comunicação entre grupos sociais diversos. Um dos mais relevantes objetivos democráticos do ensino consiste em fazer da instituição escolar um lugar em que todos possam experimentar sua própria forma de realização e sucesso; d) Por outro lado, trata-se não apenas de atender às necessidades e expectativas da comunidade, de modo que se respeite a cultura local, mas também pensar sobre valores, modos de vida e hábitos que precisam ser modificados, para a construção de um projeto civilizatório; e) Currículo tem que ver com a organização espacial da cidade e com o modo pelo qual as pessoas de todos os segmentos sociais se movem nela. Trata, portanto, da qualidade de vida possível, mediante a análise dos elementos que demarcam a dinâmica da cidade: produção, circulação, moradia; f) Um bom currículo ajuda a fortalecer a identidade pessoal, a subjetividade dos alunos. Trata não só de atender e favorecer a diversidade entre o alunado, mas também de promover em cada aluno competências distintas que os tornem mais plenos e autônomos em seu desenvolvimento pessoal, o que, sem dúvida, pode facilitar igualmente seu êxito profissional; g) A organização curricular precisa prever tentativas de enriquecimento do currículo, pela interdisciplinaridade, e de coordenação de disciplinas, por meio de projetos comuns.

Pensando assim, o texto vem circundar os temas e conteúdos institucionalizados para a disciplina de Artes Visuais como propulsores, muitas vezes, somente enquanto teorizações. Dito de outro modo, considera-se o embate, que acredita-se inevitável, posto ao docente quando percebe que a historiografia da arte só faz sentido para o aluno quando é dinamizada plasticamente nas aulas de Arte; quando o docente procura relacionar o programa curricular institucionalizado nos seus respectivos projetos e pesquisas autorais - o mesmo que experimentar os alcances teóricos de modo pragmático.

O que de fato justifica a relevância do tema abordado é que, ao nos depararmos com tais diretrizes curriculares da escola pública para a disciplina de Artes, algumas hipóteses são, de imediato, levantadas pelo grupo de pesquisa acadêmica para fins metodológicos próprios: Como os docentes devem considerar as diretrizes curriculares a fim de estabelecerem conexões (entre os inúmeros temas e conteúdos artísticos) com projetos e pesquisas autorais (CANDAU, 2014; LOPES e MACEDO, 2011; ALVES, 2003; OLIVEIRA, 2013)?; Como a historiografia da arte e cultura visual do cotidiano dialogam na dinamização curricular desenvolvida pelo docente na sala de aula (BARBOSA, 2002; 2010; HERNÁNDEZ, 2000; 2007)?; É possível, ao docente, articular as teorizações curriculares das secretarias de educação pública às particularidades culturais das respectivas comunidades escolares (FERRAZ E FUSARI, 2009; 2010)?

Para tanto, é oportuno traçar um paralelo entre o contexto (de persistência) do ensino de Artes na educação pública a partir do levantamento de alguns tópicos considerados principais tanto do “Plano Municipal de Educação” / PME (2018) como do “Currículo Mínimo” (2013), ambos vigorantes nas Secretarias de Educação do Rio de Janeiro – respectivamente, a saber, do Município e do Estado. Tal paralelo é respaldado na abordagem que prescreve à recém instaurada Base Nacional Comum Curricular / BNCC (2018) ancorada, é certo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais / PCNs (1997) - até então vigente. Sendo assim, é inevitável que a preocupação esteja voltada à historicidade do ensino de Artes com um longo processo de instauração e inserção na grade curricular da Educação Básica. Processo, sem dúvida, de ação e persistência artístico-pedagógica.

## **2 | CURRÍCULOS DE ARTES – TRAJETÓRIAS (DE ENSINO) EM CONSONÂNCIA NA SALA DE AULA**

A revisão da trajetória do ensino de Artes deve considerar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1º e 2º Grau nº 5.692/71 que garantiu, à época, a obrigatoriedade da Educação Artística como atividade escolar no currículo da educação básica – a abordagem dos conteúdos de Artes Plásticas, Teatro, Música e Dança. Apesar da obrigatoriedade do ensino da área de Arte com a nova lei passar a ser curricular, não houve a obrigatoriedade da formação de professores específicos para lecionar a “atividade” na escola; ao contrário, as lacunas ampliaram as especificidades das áreas mencionadas à Educação Artística, o que não garantiu o professor qualificado/habilitado em determinada área e, sim, um professor polivalente.

Nos concursos atuais para a seleção de docentes de Arte não são discriminadas as modalidades de ensino - e exige-se apenas que o candidato tenha uma formação em Licenciatura, em qualquer das linguagens artísticas. E as provas de seleção ainda hoje são realizadas com base numa formação polivalente, ou seja, com conteúdos referentes às diferentes linguagens artísticas, não respeitando a formação inicial (ou principal) do docente.

A década que sucedeu a lei, segundo Ferraz e Fusari (2009), ficou marcada como um período de muitas lutas pela redemocratização do Brasil, sendo também um momento de organização dos Arte-educadores brasileiros para o enfrentamento das mazelas do ensino de Arte. Diversas associações de Arte-Educadores surgem em diferentes estados e regiões do país. Em 1982, por exemplo, é fundada a primeira Associação de Arte-educadores do Estado de São Paulo (AESP). No ano de 1987, em decorrência da criação das diversas associações, também surge a Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB). Nos anos 1990, os Arte-Educadores preocupam-se na mobilização pela garantia da permanência do ensino de Arte no currículo escolar. O que ocorre com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, n. 9.394, de 1996. A Arte é instituída como disciplina no currículo de todos os níveis da Educação Básica com as especificidades de Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança.

No ano seguinte, 1997, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais / PCNs a área de Arte aufere princípios pedagógicos específicos. Nesse documento, a Arte está representada como uma área de conhecimento humano, sendo explicitadas as linguagens artísticas que partem da área, com conteúdos próprios, e apresentando, também, algumas sugestões que ajudam a criar projetos educativos e a planejar as aulas de Arte, como as reflexões sobre a prática educativa.

A aprovação da Lei n.10.639, de 2003, também foi um marco relevante para a educação intercultural no Brasil: esta é a primeira lei que prevê a obrigatoriedade na Educação Básica do ensino de história da África e das culturas africanas e afro-brasileiras. A Lei n. 11.645, de 2008, complementa a lei anterior acrescentando o ensino de história e culturas indígenas. É imprescindível que o ensino de Artes também perpassa pelas particularidades de tais culturas.

Atualmente, o que se vê é a instauração da Base Nacional Comum Curricular / BNCC (2018) que desconsidera a Arte como área de conhecimento, tornando-a uma disciplina que deixa de ser ‘obrigatória e prioritária’ - o que abre espaço para justificar a ausência da disciplina nas escolas do primeiro seguimento, por exemplo, acarretando, sobretudo, demandas futuras diante o ensino de Arte.

A BNCC, ao incluir Arte como um componente curricular na área denominada Linguagens, a desconsidera como área de conhecimento específica, negando a luta histórica dos arte educadores brasileiros em sua defesa. Com a proposta da BNCC, a área de conhecimento Linguagens é composta pelos componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Ao emoldurar a disciplina Arte no bloco “linguagem”, a BNCC traduz uma escolha arbitrária e imposta, desconsiderando as conquistas da arte e entendendo cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – como uma única unidade temática.

A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis **dimensões do conhecimento** que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico. (BNCC, *idem*, p. 194).

As dimensões, a saber, são: *Criação*, que refere-se ao fazer artístico; uma atitude intencional e investigativa com representações e produções artísticas individuais / coletivas; *Crítica*, que refere-se a novas compreensões do espaço cotidiano, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais,

econômicos e culturais; *Estesia*, que refere-se à percepção dos sujeitos em relação ao espaço-tempo, às imagens e aos diferentes materiais; *Expressão*, que refere-se às possibilidades de criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos; *Fruição*, que refere-se ao deleite em práticas artísticas e culturais; *Reflexão*, que refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. (BNCC, *id*).

Uma outra questão relevante adotada na rede municipal de ensino, com base na BNCC, foi a redução de carga horária mínima obrigatória das disciplinas Artes Plásticas, Teatro e Música no 1º seguimento do Ensino Fundamental. Tais disciplinas têm a carga horária reduzida para a metade do tempo obrigatório, ou seja, passa de 2 (dois) tempos de 50 (cinquenta) minutos/semanal, para 1 (um) tempo de 50 (cinquenta) minutos/semanal - apenas. Mesmo com a ampliação de datas previstas no calendário para todos professores de todas unidades escolares dos CEs (Centros de Estudo), a perda de 1 (um) tempo de 50 (cinquenta) minutos de aula de Artes afeta, inevitavelmente, a toda a estrutura educacional, inclusive, no tocante ao planejamento das aulas. Ao diminuir a carga horária do ensino de Arte, o PME (assim como na BNCC), retorna com a possibilidade da polivalência do professor de Arte - o que já foi comprovado como extremamente prejudicial para os alunos e para todo sistema de ensino.

Quanto à rede municipal de educação pública na cidade do Rio de Janeiro, e também gratuita no Brasil, também na cidade do Rio de Janeiro, a atual gestão fez modificações pontuais no currículo básico - implantado em 2009 - para todas as disciplinas do 1º ao 9º do Ensino Fundamental. O conjunto dessas modificações deu origem ao “Plano Municipal de Educação” (PME). Construído em consonância com os parâmetros estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o PME foi aprovado em 28 de maio de 2018 com vigência por dez anos. O PME se configura em uma reorientação curricular, à luz da implementação da BNCC (2018), e contou com a participação de especialistas e professores da rede municipal de educação na sua construção.

Em se tratando das orientações curriculares da rede municipal de ensino de Artes na Educação Básica, os eixos temáticos propostos para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental são: “Identidade”, “Memória”, “Ética”, “Ecoart” e “Autonomia”. Esses temas visam desenvolver a percepção sensível e a imaginação criadora através da historiografia da arte perpassando pela Arte Africana, Indígena, Oriental e, ainda, a Arte contemporânea - com o aporte dos elementos visuais da linguagem plástica.

Já no 4º e 5º anos, além desses mesmos eixos, há também o eixo “Ritos de Passagem”, com o objetivo de valorizar as diferentes manifestações dos povos, inclusive no entorno da escola. A intenção é reconhecer a perspectiva plural, multicultural e contemporânea de diferentes povos.

Os eixos temáticos do 6º ao 9º ano são ampliados considerando os eixos

desenvolvidos nas séries anteriores, quais sejam: “Identidade”, “Patrimônio Cultural e Memória”, “Ecoart”, “Ética”, “Autonomia”; “Ritos de Passagem”. Os objetivos principais são desde leituras de imagens veiculadas pela mídia e indústria cultural; assim como a apreciação estética e o reconhecimento dos elementos da visualidade plástica diante às tecnologias atuais.

As orientações curriculares continuam, entretanto, organizadas por bimestres, e o acompanhamento e avaliação da Secretaria Municipal de Educação também se estruturam nessa ordem. A secretaria disponibiliza a “Educopédia”, um apoio curricular para professores. Desenvolvida e revisada por professores, os profissionais da rede (e visitantes) têm acesso a diferentes planejamentos. Funcionando como uma plataforma *online*, colaborativa e com aulas digitais, a “Educopédia” tem atividades que incluem planos de aula de todas as disciplinas, de acordo com as orientações curriculares da Secretaria Municipal da Educação. Os professores podem recorrer, ainda, à “Educopédia” durante as aulas ou como recomendação aos alunos para que se aprofundem nos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. O programa oferece uma opção rápida e fácil para professores que desejam integrar tecnologias às suas aulas. As disciplinas estão divididas em 32 aulas digitais, que correspondem às semanas do ano letivo. A plataforma também dispõe de cursos de formação para os educadores *online* e presencial.

Quanto à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro / SEEDUC, no ano de 2013, elaborou o “Currículo Mínimo” da rede de ensino como um documento de referência (vigorante até o corrente ano letivo) à todas as escolas, apresentando as competências e habilidades que devem constar nos planos de curso e nas aulas dos docentes.

O “Currículo Mínimo” é voltado para as Artes Visuais do Ensino Fundamental (2º segmento) ao ensino médio. Para o fundamental, o currículo elenca alguns temas principais norteadores para todo o ano letivo: “Artes e suas matrizes”, no 6º ano; “Artes e história”, no 7º ano; “Artes e contemporaneidade”, no 8º ano; e “Artes e sociedade”, no 9º ano. É preciso mencionar que a pesquisa volta-se estritamente às Artes Visuais por ser a área de conhecimentos dos pesquisadores envolvidos na pesquisa.

Os itens mencionados no “Currículo Mínimo” de forma clara e objetiva são, a saber: um “tema” específico para cada ano de escolaridade; um “eixo temático” dividido em “habilidades e competências” no decorrer dos quatro bimestres. Tais “habilidades e competências” apresentam objetivos específicos para as etapas a serem desenvolvidas, tais como a contextualização, a apreciação e a experimentação/fazer (BARBOSA, 2010) - o que contribuem nas articulações curriculares do docente. Por exemplo, no 6º ano, o tema “Artes e suas matrizes” desdobra-se nos tópicos “Arte e linguagem”; “Matrizes culturais e estudo da cor” (arte indígena); “Matrizes culturais e elementos da visualidade” (arte africana); “Matrizes culturais europeias”. Quanto ao 7º ano, o tema “Arte e história” traz os seguintes desdobramentos:

“Contextualização histórica”; “Escultura como corpo”; “Olhar fotográfico”; “Patrimônio Cultural”. Já no 8º ano, o tema “Artes e contemporaneidade” traz como tópicos: “Arte Pública”; “Globalização”; “Hibridismo” (arte contemporânea); “Material na Arte contemporânea”. Ao 9º ano, o tema “Arte e Sociedade” é subdividido em “Artes, sociedade e cotidiano”; “Movimento Modernista”; “Mobilização Social” (*hip-hop*, grafite e também intervenções no ambiente escolar; “Fotografia e Representação Gráfica”.

O que se percebe é que cada eixo temático visa ser explorado com base na Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa (2010), ou seja, a partir da contextualização de um tema da História da Arte, a decorrente apreciação estética de imagens e a experimentação artística – a aula prática propriamente dita. É inegável a relevância da Abordagem Triangular para a transformação e atualização ao ensino das Artes desde o final da década de 80 e início dos anos 90 do século XX – e que repercute até os dias atuais. Como sabe-se, essa abordagem, configurada por Barbosa em seu livro *A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos* (2010), foi e tem sido aprimorada, de modo inevitável, no decorrer do tempo. Sem dúvidas, a partir da orientação sistematizada do currículo proposto pela secretaria de educação, o docente sente-se apto a desenvolver seus próprios processos e desencadeamentos artísticos em diálogo com a diversidade estética das linguagens estudadas na historiografia da arte – e também com as inferências da cultura visual da atualidade.

A propósito, por cultura visual (HERNÁNDEZ, 2007) entende-se a expansão do termo utilizado para a abordagem educativa que considera as expressões multimidiáticas da arte na vida social, quer dizer, as elaborações imagéticas circulantes na publicidade e no espaço urbano, em objetos do cotidiano, na moda, na internet etc. – e não somente restrito às produções artísticas de linguagens convencionais e em circulação nos recorrentes espaços de exibição de arte, como museus, galerias e centros culturais.

O “Currículo Mínimo” para o ensino médio, entretanto, na educação pública, é voltado exclusivamente para a 2ª série e também está distribuído por eixos temáticos divididos para os consecutivos quatro bimestres. Tais eixos são responsáveis por orientar os profissionais da disciplina acerca dos conteúdos e práticas a serem trabalhados ao longo do ano letivo, tais como, “Artista, sociedade e cotidiano”; “Movimento pós-modernista”; “Arte, tecnologia e novas mídias” (questões acerca da cultura de massa, consumo, globalização e tecnologias); e, “Cinema como Arte”.

É possível, no entanto, relacionar o “Plano Municipal de Educação” e o “Currículo Mínimo” da Secretaria de Educação do Estado, ambos do Rio de Janeiro, à Base Nacional Comum Curricular no que concerne às suas respectivas diretrizes curriculares para o ensino fundamental como aos anos finais (incluindo o ensino médio) na disciplina de Artes Visuais. Os conteúdos, propriamente ditos, são apresentados como “objetos de conhecimento” subdivididos em: contextos e

práticas; elementos da linguagem; materialidades; processos de criação; e, sistemas da linguagem – como indicado na BNCC. Em decorrência, o docente pode sentir-se apto a desenvolver articulações pedagógicas dos currículos das secretarias de educação com as habilidades específicas de Artes Visuais. A sistematização dos temas e conteúdos propostos não deve desconsiderar os diferentes contextos culturais que os alunos trazem consigo para o espaço escolar. E é, a partir desse olhar, que o docente pode sentir-se predisposto a intervir nas fronteiras dialógicas entre o currículo institucionalizado e a dinamização dos processos artístico-metodológicos. Aproveitando o elenco dos eixos temáticos, por exemplo, para testar e experienciar plasticamente os seus próprios questionamentos e visões pessoais dos temas / conteúdos.

Sem dúvida, entendemos que a demanda da educação atual no Brasil é por conteúdos que sejam dinamizados e circunstanciados aos diferentes cotidianos e expectativas dos alunos; às urgências do tempo-espaço da atualidade. Provavelmente esteja aí a lacuna que o docente consciente de suas possibilidades autorais possa ampliar e dinamizar em extensões pedagógicas do que repercute historicamente como um amplo e genérico currículo escolar, na esteira, inclusive, da BNCC.

O que se pode constatar após o levantamento e estudo tanto do “Plano Municipal de Educação” como do “Currículo Mínimo” da rede estadual cariocas são temas prioritariamente abrangentes - propositalmente -, haja vista as inúmeras articulações (acessíveis) que o docente pode desenvolver em suas aulas. Acredita-se ser imprescindível que as orientações curriculares tornem-se próximas das profícuas relações do ensino-aprendizagem e das especificidades culturais de um específico espaço escolar. Do mesmo modo, que seja relacionada a apropriação dos saberes do aluno advindas de diversas culturas e também das realidades com as quais ele possa ter conhecimento, afinal, “Através da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação (...), desenvolver a capacidade crítica (...) e a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada”. (BARBOSA, 2009, p. 18),

Espera-se, em outras palavras, que a medida que ao aluno seja ofertada a possibilidade crítica de relações culturais de tempos diferentes, mas atrelados em algum aspecto com o seu próprio tempo, a aprendizagem torne-se mais fluida – principalmente frente aos objetivos primordiais de Artes; a sala de aula como espaço voltado à criações e percepções critico-estéticas da prática visual.

### **3 | CONSIDERAÇÕES – COM A PORTA ENTREABERTA**

O que se percebe em tais diretrizes curriculares das redes públicas de educação do Rio, nesse breve e introdutório estudo, são enumerações abrangentes de temas e conteúdos específicos mais relevantes na área de Artes Visuais em consonância com as competências gerais da Educação Básica apontadas na BNCC. Ambos,

propõem habilidades, atitudes e valores a serem desenvolvidos ao longo dos ensinamentos fundamental e médio. As competências são alcançadas com a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores necessários para que os alunos possam lidar com questões da vida social contemporânea, incluindo os desafios do mercado de trabalho e o exercício da cidadania.

O ensino de Arte adquire especial importância em razão de seu potencial para tratar de temas de relevância ética e estética também com os alunos da Educação Básica ao ser capaz de suscitar debates relativos às hibridações referentes à identidade, à diversidade cultural e, sobretudo, ao diálogo com as especificidades das culturas.

O entendimento da arte enquanto um ensino voltado para a produção de conhecimento e pesquisas que segue continuamente dinamizada como prática de percursos dialógicos com o cotidiano do espaço escolar. Na persistência de estabelecer a arte como conhecimento, respaldada na própria resistência histórica do Ensino da Arte, acredita-se que as aulas de Artes devem estabelecer um processo de ensino/aprendizagem integrado a uma metodologia que leve a dinamização da vida dos discentes e docentes também para o espaço da escola.

O que não deve ocorrer é a repetição de técnicas artesanais que nada mais são do que atividades manuais sem nenhum ou restrito conteúdo anunciado por obras já consagradas, por exemplo. Do mesmo modo, o que não deve ser recorrente são propostas visuais restritas às datas, aos fatos históricos e às leituras formais dos elementos visuais de obras de arte europeizantes e comumente re-conhecidas, alheios aos vieses crítico e estético relacionados ao cotidiano do aluno (e à cultura visual da contemporaneidade).

Cabe ao professor de Arte suscitar percursos e pesquisas autorais para que outros novos olhares estéticos não se limitem apenas à cultura erudita e massificada; mas que sejam capazes de lançar um olhar crítico do que está à sua volta cotidianamente, como manifestações artísticas da cultura visual, por exemplo, além de expressões massificadas no espaço urbano. Um olhar que alcance a amplitude de códigos visuais e culturais – incluindo-se as heterogeneidades. De forma a propagar o respeito às expressões culturais e ao patrimônio cultural alegoricamente recorrentes na atualidade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, N. G. *Cultura e cotidiano escolar*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 23, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 8. ed. São Paulo, Perspectiva, 2010.

- \_\_\_\_\_. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo, Perspectiva, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo, Perspectiva, 2008.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. São Paulo, Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte, Ed. C/Arte, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas*. São Paulo, EDUSP, 2015.
- CANDAU, Vera Maria. *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, Vozes, 2014.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. De T.; FUSARI, Maria F. De Rezende. *Arte na educação escolar*. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da Cultura Visual*. Porto Alegre, Editora Mediação, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- LIBÂNIO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo, Cortez, 2012.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo, Cortez, 2011.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria, UFSM, 2009.
- MEC – Ministério da Educação. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular**. Disponível <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)> Acesso: 05 de janeiro de 2018.
- OLIVEIRA, I. B. *Currículo e processo de aprendizagem ensino: Políticas práticas Educacionais Cotidianas*. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.
- ORIENTAÇÕES CURRICULARES 2016. *Rioeduca*. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/blogViews.php?id=5265>> Acesso: 28 de março de 2019.
- PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO 2018. *Leis Municipais*. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/lei-ordinaria/2018/636/6362/lei-ordinaria-n-6362-2018-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-e-da-outras-providencias>> Acesso: 28 de março de 2019.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO / SEEDUC. Currículo Mínimo Arte 2013. Disponível em <[http://www.rj.gov.br/c/document\\_library/get\\_file?uuid=5c3c7b44-9c42-4cc2-bed1-85b10a7754d4&groupId=91317](http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=5c3c7b44-9c42-4cc2-bed1-85b10a7754d4&groupId=91317)> Acesso: 01 de abril de 2018.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO / SME. *Multieducação: o Ensino de Artes Plásticas*. Rio de Janeiro, 2008. Série Temas em Debate.

## MÚSICA E EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

**José Carlos Teixeira Júnior**

Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado  
do Rio de Janeiro  
Rio de Janeiro – RJ

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo principal discutir algumas questões que tecem o desafio de assumir a música como um posicionamento epistêmico, necessário e possível, no debate com a educação. Trata-se de um posicionamento necessário por conta de sua ubiquidade, ou seja, pelo fato da música apresentar-se viva no cotidiano da educação com, sem ou apesar do ensino de música. E trata-se de um posicionamento possível por conta de sua ambivalência, ou seja, pelo fato da música apresentar-se, justamente enquanto um elemento vivo no cotidiano da educação, como uma arena de sentidos em permanente dialogia. A discussão aqui proposta realiza-se, entretanto, a partir da noção bakhtiniana de polifonia. Trata-se de uma noção que Bakhtin tomou de empréstimo do campo da música para problematizar a não-objetivação não apenas do romance de Dostoiévski, mas também da própria linguagem. Uma noção, inclusive, que mostra-se capaz de oferecer recursos teórico-metodológicos bastante férteis para a não-objetivação do próprio campo da educação. Assim, é justamente sob esta perspectiva

bakhtiniana que, em meio a um contraponto entre Estado, sociedade civil e juventude de uma favela da cidade do Rio de Janeiro realizado no cotidiano de em uma escola municipal carioca, pretendemos apontar que a música abre possibilidades bastante férteis para a emergência de duas questões principais: a) o conflito, a contradição e, algumas vezes, até mesmo a violência como elemento estruturante das relações educacionais; b) as estreitas e complexas relações entre conhecimento, política e estética que tecem o próprio campo da educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Bakhtin; Polifonia.

### MUSIC AND EDUCATION: A BAKHTINIAN PERSPECTIVE

**ABSTRACT:** The main objective of this work is to discuss some of the issues that pose the challenge of assuming music as an epistemic position, necessary and possible, in the debate with education. It is a necessary position because of its ubiquity, that is, because the music is alive in the daily life of education with, without or despite the teaching of music. And it is a possible position because of its ambivalence, that is, because music presents itself, precisely as a living element in the daily education, as an arena of senses in permanent dialogue. The

discussion here proposed is, however, based on the Bakhtinian notion of polyphony. It is a notion that Bakhtin borrowed from the field of music to problematize the non-objectification not only of the novel but also of language itself. A notion, even, that shows itself capable of offering theoretical and methodological resources very fertile for the non-objectification of the field of education itself. Thus, it is precisely from this Bakhtinian perspective that, in the midst of a counterpoint between State, civil society and youth of a favela in the city of Rio de Janeiro carried out in the daily life of a municipal school in Rio de Janeiro, we intend to point out that music opens up quite a few possibilities fertile for the emergence of two main issues: a) conflict, contradiction and, sometimes, violence as a structuring element of intersubjective relations; b) the narrow and complex relations between knowledge, politics and aesthetics that weave the field of education itself.

**KEYWORDS:** Education; Bakhtin; Polyphony.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo principal discutir algumas questões que tecem as estreitas e complexas relações entre música e educação. Trata-se, mais especificamente, de buscar oferecer uma contribuição ao desafio de assumir a música como um posicionamento epistêmico necessário e possível no debate com – e não sobre – a educação.

A discussão aqui proposta realiza-se, entretanto, a partir da noção bakhtiniana de “polifonia” (BAKHTIN, 2010). Trata-se de uma noção que Bakhtin tomou de empréstimo do campo da música para problematizar a não-objetivação não apenas dos romances de Dostoiévski, de uma forma mais específica, mas também da própria linguagem, de uma forma mais ampla. Uma noção, conforme pretendemos discutir no decorrer das próximas páginas, que mostra-se capaz de oferecer recursos teórico-metodológicos bastante férteis para a não-objetivação da própria educação.

É justamente sob a perspectiva bakhtiniana de polifonia que, em meio a um contraponto entre Estado, sociedade civil e juventude de uma favela da cidade do Rio de Janeiro realizada no cotidiano de em uma escola municipal carioca, pretendemos mostrar que a música abre possibilidades bastante férteis para a emergência não apenas do conflito, da contradição e, algumas vezes, até mesmo da violência como elemento estruturante das relações educacionais, mas também – e complementando um pouco mais este mesmo ponto – das estreitas e complexas relações entre conhecimento, política e estética que tecem o próprio campo da educação.

## 2 | POR UMA EDUCAÇÃO NÃO-OBJETIFICADA

A não-objetivação da educação, conforme já vem sendo enunciado em diversos trabalhos deste campo, consiste em um posicionamento epistêmico

importante a qualquer prática educacional que assuma o compromisso ético de não apenas tensionar os limites de suas dicotomias e de suas hierarquias implícitas – como sujeito X objeto, teoria X prática, professor X aluno, escola X sociedade, por exemplo –, mas também tornar emergente as estreitas e complexas relações entre conhecimento, política e estética que tecem os mais diferentes tempos-espços educativos. Historicamente falando, diversos e importantes trabalhos já vêm destacando as estreitas e complexas relações entre conhecimento e política no campo da educação. Entretanto, ao minimizar a dimensão estética que tece estas mesmas relações, estes trabalhos tendem a naturalizar determinadas práticas educacionais em detrimento de outras tantas, possíveis e necessárias (cf. ALVES e OLIVEIRA, 2008; PASSOS e PEREIRA, 2011).

Acreditamos que a música, enquanto um posicionamento epistêmico no debate com a educação, pode oferecer algumas possibilidades bastante férteis para esta mesma não-objetificação. E isso se justifica, em linhas bem gerais, por dois argumentos principais. Em primeiro lugar, por sua ubiquidade, ou seja, pelo fato da música apresentar-se viva no cotidiano da educação com, sem ou apesar do ensino de música. Refiro-me aqui, mais especificamente, à problematização do debate sobre a obrigatoriedade deste ensino na Educação Básica que, ao assentar-se sobre uma suposta ausência de música na escola (BRASÍLIA, 2008), termina por silenciar a complexidade das práticas musicais que encontram-se vivas no cotidiano escolar. Em segundo lugar – e complexificando um pouco mais este mesmo primeiro argumento –, por sua ambivalência, ou seja, pelo fato da música apresentar-se, justamente enquanto um elemento vivo no cotidiano da educação, como uma arena de sentidos em permanente dialogia e disputa. Para tanto, conforme discutiremos a seguir, a perspectiva bakhtiniana será de grande valia.

Assim, neste posicionamento epistêmico musical aqui proposto, a educação emerge não como um campo preexistente e logicamente anterior em que a música se integraria como um componente curricular ao lado de outros tantos componentes curriculares como, por exemplo, matemática, geografia, história, literatura, ciências dentre outros. Um pouco mais complexo do que isso, a educação apresenta-se, aqui, tecida justamente no desenrolar da própria prática musical. A performance – e, conseqüentemente, o posicionamento fronteiro entre música e não-música – apresenta-se, neste sentido, capaz de recriar muitos dos aspectos da educação e da vida social. Em outros termos, a música apresenta-se como um elemento estruturante do campo educacional.

O pensamento de Bakhtin nos oferece alguns recursos teórico-metodológicos importantes para este desafio de assumir a música como um posicionamento epistêmico no debate com a educação. Mikhail Mikhailovich Bakhtin foi um filósofo russo que nasceu na cidade de Oriol, em 1895, e morreu na cidade de Moscou, em 1975. Considerado um dos principais pensadores europeus do século XX, Bakhtin debruçou-se sobre a questão da linguagem dialogando com importantes

vertentes teóricas de sua época como o marxismo, a semiótica e o estruturalismo, por exemplo. De sua vasta obra, podemos destacar importantes livros como, por exemplo, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, *Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento*, *Para uma Filosofia do Ato Responsável*, dentre outros.

A noção bakhtiniana de polifonia encontra-se, mais especificamente, no livro *Problemas da Poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2010). Neste livro, publicado originalmente em 1929, Bakhtin se apropria desta importante referência do campo da música para problematizar aquilo que, segundo este mesmo autor, a obra do escritor russo Fiodor Mikhailovitch Dostoiévski apresenta de mais poético: o romance polifônico. Conforme suas próprias palavras,

a multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenevalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski. Não é a multiplicidade de caracteres e destinos que, em um mundo objetivo uno, à luz da consciência una do autor, se desenvolve nos romances: é precisamente a multiplicidade de consciências equipolentes e seus mundos que aqui se combinam numa unidade de acontecimento, mantendo sua imiscibilidade. Dentro do plano artístico de Dostoiévski, suas personagens principais são, em realidade, não apenas objetos do discurso do autor, mas os próprios sujeitos desse discurso diretamente significante (BAKHTIN, 2010, p. 4).

Em linhas gerais, poderíamos dizer que o romance polifônico consiste em um romance não-objetificado, um romance construído não a partir de limites pré-estabelecidos, mas sim composto no movimento sempre conflituoso, contraditório, muitas vezes até mesmo violento, e, portanto, vivo de interação entre vozes não-iguais. Conforme nos esclarece mais uma vez as palavras do próprio Bakhtin, “afirmar o ‘eu’ do outro não como objeto, mas sim como outro sujeito, eis o princípio da cosmovisão de Dostoiévski” (BAKHTIN, 2010, p. 9).

Este movimento de interação entre vozes não-iguais em que consiste a polifonia bakhtiniana, entretanto, não se encerra de forma alguma em seus limites lógico-semânticos, apesar de não existir sem eles. Um pouco mais amplo e complexo que isto, esta interação entre vozes não-iguais deve ser compreendida justamente no âmbito daquilo que este mesmo autor chama de uma metalinguagem, ou seja, enquanto uma enunciação de diferentes e, muitas vezes, desiguais posicionamentos sociais situados na complexa rede de conhecimento, política e estética em que consiste a própria linguagem.

Apesar desta relação imediata com os romances de Dostoiévski, esta noção bakhtiniana de polifonia não deixa de dialogar, em momento algum, com outras noções importantes deste mesmo filósofo em sua ampla problematização da linguagem. Podemos citar, por exemplo, as noções de “plurivalência” (1981), de “carnavalização” (1983), de “responsividade” (1993) e de “dialogismo” (2010), dentre muitas outras. Noções estas, inclusive, que já vêm sendo largamente exploradas por diferentes autores do próprio campo da educação nas abordagens teórico-metodológicas de suas mais diferentes especificidades (SILVA e ALVES, 2013).

Não é à toa que Bakhtin tem se tornado uma referência bastante relevante na problematização epistêmica que tecem diversas questões situadas nos mais diferentes campos científicos. Na Antropologia, por exemplo, ao problematizar o trabalho de campo como uma experiência estética tal como veio a ser entendido no decorrer do século XX, James Clifford argumenta que “as palavras da escrita etnográfica, portanto, não podem ser pensadas como monológicas”, pois “a linguagem da etnografia é atravessada por outras subjetividades e nuances contextuais específicas” (CLIFFORD, 1998, p. 44). Já nos chamados Estudos Culturais, ao abordar a complexidade da diáspora negra, Stuart Hall destaca que “sempre há o ‘deslize’ inevitável do significado na semiose aberta de uma cultura, enquanto aquilo que parece fixo continua a ser dialogicamente reapropriado” (HALL, 2009, p. 32). E no campo literário, ao problematizar os mecanismos heteronormativos de redução da questão de gênero a uma relação dicotômica e implicitamente hierarquizada, Monique Wittig destaca o poder estruturante da própria linguagem na (des)construção da materialidade desta questão ao argumentar que “a linguagem funciona de uma maneira material para construir o mundo social” (BUTTLER, 2016, p. 206). Questões, inclusive, que também estabelecem diálogos fundamentais com o campo da educação.

Diante do brevemente exposto, acredito ser possível afirmar que se Bakhtin apropriou-se da noção de polifonia para abordar a possibilidade de uma não-objetificação do romance, de uma forma específica, e da própria linguagem, de uma forma mais ampla, esta mesma noção musical – e, conseqüentemente, as importantes contribuições deste pensador – também apresenta-se capaz de oferecer algumas possibilidades bastante relevantes ao desafio de abordar a educação de uma forma não-objetificada. Sob esta perspectiva bakhtiniana, portanto, poderíamos arriscar a afirmativa de que a educação pode ser entendida como um movimento musical de interação entre vozes não-iguais. Uma não-igualdade que ao enunciar suas diferentes e desiguais posicionamentos epistemológicos, políticos e estéticos enuncia os conflitos, as contradições e, muitas vezes, até mesmo a violência como elementos estruturantes de suas relações e não como crise, exceção ou exterioridade de pré-determinado padrão de sociabilidade.

### **3 | GONZAGÃO DIGITAL: NA POLIFONIA ENTRE ESTADO, SOCIEDADE CIVIL E JUVENTUDE DE UMA FAVELA CARIOCA**

A Gonzagão Digital é uma rádio escolar que surgiu de uma articulação entre Estado, sociedade civil e população periférica da cidade do Rio de Janeiro realizada no cotidiano de uma escola municipal carioca. Financiada pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, mais especificamente através do edital Apoio à Melhoria do Ensino em Escolas da Rede Pública Sediadas

no Estado do Rio de Janeiro, assim como também inspirada na experiência participativa do Musicultura (ARAÚJO *et al*, 2006), a Gonzagão Digital surgiu no processo polifônico realizado entre a Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a Escola Municipal Compositor Luiz Gonzaga e um grupo de jovens moradores da Cidade de Deus – formado, basicamente, por estudantes e ex-estudantes desta mesma escola municipal – com o objetivo principal de conhecer o movimento de apropriação de arquivos musicais, mais especificamente arquivos MP3, como uma performance em educação.

Localizada em Jacarepaguá, Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, a Cidade de Deus (CDD) surgiu na década de 1960 como um conjunto habitacional que recebeu, inicialmente, os desabrigados de uma das piores enchentes do então Estado da Guanabara e, logo em seguida, famílias removidas de diversas favelas da cidade, sobretudo da Zona Sul (ZALUAR, 2000; LINS, 2002; BRUM, 2012). Trata-se, como nos sugere Paulo Lins, de uma “neofavela de cimento” (LINS, 2002, p. 16). Uma localidade, conforme também nos sugere Burgos, que apesar de guardar suas especificidades em relação às outras favelas – principalmente no que diz respeito à infraestrutura urbana e aos títulos de propriedade –, apresenta, contudo, uma significativa proximidade com estas, sobretudo no que diz respeito à reiteração daquilo que este mesmo autor chama de uma cultura política de exclusão (BURGOS, 2006).

A Escola Municipal Compositor Luiz Gonzaga – cotidianamente, e porque não, musicalmente chamada por seus estudantes, responsáveis, professores e funcionários de “a Compositor” – foi criada e assim nomeada pelo decreto municipal nº 9.994 de 19 de fevereiro de 1991, tendo iniciado suas atividades escolares, contudo, em março de 1990, ano seguinte ao falecimento de seu patrono, o chamado Rei do Baião. Também localizada em Jacarepaguá, esta escola municipal oferece turmas dos dois segmentos do Ensino Fundamental – turmas do primeiro ao nono ano – aos moradores da Cidade de Deus e de algumas outras localidades também próximas da escola como, por exemplo, Gardênia Azul. Tratam-se de localidades historicamente assoladas tanto pela criminalização da pobreza, uma produção discursiva que reduz a complexidade da pobreza a um problema de segurança pública, como também pelo estereótipo de violência, outra produção discursiva que complementa a primeira e que, no caso da cidade do Rio de Janeiro, localiza na favela e em sua juventude negra o foco central desta mesma criminalização (BATISTA, 2012; BRITO e OLIVEIRA, 2013).

O nome Gonzagão Digital foi criado pelos próprios estudantes da Compositor. O termo “Gonzagão”, até aquele momento, era uma referência bastante comum ao campeonato de futebol realizado anualmente nesta escola municipal. Já o termo “Digital” era uma referência também bastante comum às equipes de som da Cidade de Deus e de outras favelas da cidade do Rio de Janeiro. Podemos citar, por exemplo, a chamada “Bloco Velho Digital”. Criada pelos DJs Paulo e Fabrício, o

nome desta equipe de som faz referência direta a um dos blocos de apartamentos mais conhecidos de uma microlocalidade da CDD chamado de AP. A fama local do Bloco Velho Digital, inclusive, justificava-se basicamente por dois motivos principais: a) foi um dos primeiros blocos construídos quando do surgimento da Cidade de Deus como conjunto habitacional na década de 1960; b) foi o local em que foi assassinado Zé Pequeno, um dos traficantes da CDD eternizados pelo premiado filme de Fernando Meirelles e Kátia Lund, Cidade de Deus.

O movimento de apropriação de arquivos musicais como uma performance educacional já se apresentava como uma prática cotidianamente realizada na referida escola municipal, mais especificamente pelo professor de música e pelos estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental. Desde o ano de 2011, com um Virtual DJ Free (software gratuito que simula, virtualmente, o equipamento típico de um DJ: dois toca-discos e um mixer) instalado em um netbook conectado, por um lado, a uma caixa amplificadora via cabo P2-RCA e, por outro lado, a um aparelho celular via cabo USB, estes mesmos jovens tocavam seus repertórios semanalmente no pátio interno da escola durante seus vinte minutos de recreio. O caráter polifônico desta performance musical e o uso constante da sala de aula como um importante tempo-espaço de debates e proposições possibilitava a emergência de diferentes questões que tecem o currículo da educação escolar, sobretudo no que diz respeito às leis 10.639/2003 (lei federal que determina a obrigatoriedade da cultura negra e africana no currículo da Educação Básica brasileira) e 11.769/2008 (lei federal que determina a obrigatoriedade da música no currículo no âmbito da Educação Básica brasileira). Podemos destacar, por exemplo, questões como repertório, reprodutibilidade técnica, violência, estereótipo, sexualidade, gênero, racismo, consumo, territorialidade e relações de pertencimento, dentre outras.

Com a Gonzagão Digital foi possível, assim, não apenas fortalecer esta performance educacional já realizada semanalmente pelos então estudantes-DJs, principalmente com a aquisição de equipamentos melhores, mais diversificados e potentes, como também ampliar esta mesma performance educacional tanto com a participação mais direta de outros professores da referida escola, como também de outros moradores das localidades atendidas pela mesma. E foi justamente mergulhado neste movimento de fortalecimento e ampliação da apropriação de arquivos musicais que teve início mais outro processo, qual seja: o de registro audiovisual de práticas culturais realizadas da Cidade de Deus.

No decorrer dos encontros semanalmente realizados entre professores e estudantes da Faculdade de Educação, da referida escola municipal e jovens moradores da Cidade de Deus no processo de criação e gestão dialógica da Gonzagão Digital não foi difícil perceber a existência de importantes agentes culturais que tecem a complexidade do circuito comunicativo das localidades atendidas pela Compositor. Podemos citar, por exemplo, Carla Siccos, criadora e editora da CDD Acontece e Jonathan Híbrido, rapper e organizador da Batalha da Di Deus, dentre outros. E foi

justamente no decorrer destes debates que emergiu o movimento de organização de um acervo virtual com os registros audiovisuais das experiências realizadas por estes agentes culturais a partir das entrevistas organizadas e produzidas pelos próprios jovens participantes da referida rádio escolar.

Já em 2016, em meio a algumas comemorações dos 50 anos de existência da Cidade de Deus, um grupo de estudantes da Compositor, então engajados neste processo de produção audiovisual sobre as práticas culturais desta localidade, tomou a iniciativa de produzir um curta-metragem intitulado *Memórias da Remoção*. Neste documentário, duas das primeiras moradoras da CDD – parentes próximas de alguns destes mesmos estudantes – narram suas experiências de terem sido removidas das favelas em que moravam (uma de Santa Teresa e outra da Favela do Pinto), na década de 1960, para passar a viver neste conjunto habitacional que gradativamente ganhava vida.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pretendemos discutir no decorrer deste trabalho, a música enquanto um posicionamento epistêmico oferece possibilidades bastante férteis no debate com a educação. Em primeiro lugar, podemos destacar a possibilidade do recurso teórico-metodológico da noção bakhtiniana de polifonia. Um recurso musical valioso no importante desafio de não-objetificar a educação. Em segundo lugar, e como consequência deste primeiro, podemos destacar também a possibilidade de tornar emergente o conflito, a contradição e, muitas vezes, até mesmo a violência como elemento estruturante do processo educacional, e não como crise, exceção ou exterioridade de um pré-determinado padrão de sociabilidade, forma como eles têm sido reiteradamente regulados. A experiência da Gonzagão Digital narrada anteriormente deixa isso bem claro. Tecida por questões de repertório, reprodutibilidade técnica, violência, estereótipo, sexualidade, gênero, racismo, consumo, territorialidade e relações de pertencimento, dentre outras, o cotidiano da escola é, eminente e musicalmente falando, uma arena de conflitos! Em terceiro lugar, e no intuito de dar um acabamento provisório a tudo o que foi discutido aqui, a possibilidade de debater as estreitas e complexas relações entre conhecimento, política e estética que tecem o próprio campo da educação.

#### REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa (orgs). *Estudos nos/dos/com os cotidianos: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP&A, 2008.

ARAÚJO, Samuel *et al.* “A violência como conceito na pesquisa musical; reflexões sobre uma experiência dialógica na Maré, Rio de Janeiro”. In: **Transcultural Music Review**, nº 10, 2006.

BATISTA, Vera Malaguti (org.). *Paz armada*. Rio de Janeiro: Revan/Instituto Carioca de Criminologia, 2012.

BAKHTIN, Michail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, HUCITEC, 1981.

\_\_\_\_\_. *A cultura popular na Idade Média e Renascimento: o contexto de Françoise Rabelais*. São Paulo: Editora HUCITEC, 1987.

\_\_\_\_\_. *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press, 1993

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução e prefácio de Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BRASÍLIA. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.732-B de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

BRITO, Felipe; OLIVEIRA, Pedro Rocha de (org.). *Até o último homem: visões cariocas da administração armada da vida social*. São Paulo: Boitempo, 2013.

BRUM, Mário. *Cidade Alta: história, memória e estigma de favela em um conjunto habitacional do Rio de Janeiro*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ponteio, 2012.

BURGOS, Marcelo Baumann. “Dos parques proletários ao Favela-Bairro: as políticas públicas nas favelas do Rio de Janeiro”. In ALVITO, Marcos e ZALUAR, Alba (org). *Um século de favela*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p.25-60.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 11ª ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: Antropologia e Literatura no século XX*. Organização de José Reginaldo Gonçalves. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.

HALL, Stuart. *Da diáspora – identidades e mediações culturais*. 1. ed atual. Tradução de Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

LINS, Paulo. *Cidade de Deus*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2002.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Marisa Ribes (orgs). *Educação experiência estética*. Rio de Janeiro: Nau, 2011.

SILVA, Livia Sousa da; ALVES, Laura Maria Silva Araújo. “As contribuições do pensamento bakhtiniano para o campo das pesquisas em educação”. In *Nuances: estudos sobre educação*. V. 24, n. 3, p. 101-117, set-dez, 2013.

ZALUAR, Alba. *A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado de pobreza*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

## O MATERIAL DIDÁTICO PARA BANDAS DE MÚSICA: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES DE USO

**Fernando Vieira da Cruz**

Universidade Estadual de Campinas, Instituto de  
Artes. Campinas – SP

**RESUMO:** A banda de música e seu repertório estão envolvidos em um vasto campo de atuação artística e pedagógica musical. Apresentamos na primeira parte deste trabalho, recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, a nossa percepção sobre o processo de formação e transformação do grupo e do seu repertório, seguidos das principais ideias da fundamentação teórica e uma breve reflexão sobre o processo de ensino e o material utilizado, com vistas à ideia de música como discurso na perspectiva do Círculo de Bakhtin. Por fim, fazemos alguns apontamentos acerca da prática pedagógica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Música como discurso. Banda de música. Ensino musical. Material didático.

### THE DIDATIC MATERIAL FOR MUSC BANDS: REFLECTIONS AND POSSIBILITIES OF USE

**ABSTRACT:** The band and its repertoire are involved in a vast field of artistic and pedagogical musical performance. We present in the first part of this work, a review of an ongoing master's

research, our perception about the process of formation and transformation of the group and its repertoire, followed by the main ideas of the theoretical foundation and a brief reflection on the process of teaching and the material used, with a view to the idea of music as discourse from the perspective of the Bakhtin Circle. Finally, we make some notes about pedagogical practice.

**KEYWORDS:** Music as speech. Band of Music. Music teaching. Courseware.

### 1 | INTRODUÇÃO

A banda de música figura como importante agrupamento de afazeres artísticos, o que supõe a presença de integrantes dotados de conhecimentos musicais específicos. Por outro lado, as bandas de música têm se revelado também como importantes espaços de aprendizagem musical (PEREIRA, 1999; BARBOSA, 2009 e BINDER 2006), porém que ainda carecem de melhor direcionamento pedagógico, até o momento focado quase que exclusivamente na execução instrumental (PEREIRA, 1999).

Se por um lado o conhecimento musical é requerido, por outro a própria banda difunde este conhecimento, colocando assim a existência da banda sempre em movimento, adaptando-se a si mesma num fluxo de

conformação e existência mútua, um diálogo vivo do saber e do aprender.

Apesar da variedade de gêneros musicais ligados à banda de música, como a polca, o maxixe, a valsa, o tango brasileiro e o dobrado (DUPRAT, 2009), o material didático utilizado nos grupos ainda é predominantemente de origem estadunidense.

Estes métodos são recorrentemente adotados pelos mestres de banda, porém os mesmos não apresentam grande variedade de abordagens pedagógicas, a maioria se apoia em práticas do ensino tradicional com lições grafadas em partituras convencionais e, focados na execução do instrumento (PEREIRA, 1999), estando sempre baseados na evolução da complexidade dos conteúdos musicais.

Como exemplo, citamos os métodos *Essential Elements*, *Essential Technique*, *Band Folio*, *Band Today* vários outros. A única exceção à predominância dos métodos estadunidenses que averiguamos é o método *Da Capo* e *Da Capo Criatividade* (este último voltado ao desenvolvimento de atividades de criação musical), que aborda os ritmos brasileiros como choro, maxixe, samba e outros, ambos de autoria do pesquisador Joel Barbosa.

No trabalho de campo desenvolvido foi possível observar que o mestre da banda observada na cidade de Itu/SP, mesmo adotando um dos métodos coletivos de banda, foge à proposta do ensino tradicional, deixando a leitura de partitura em segundo plano e dando maior prioridade ao material sonoro musical.

A partir do contexto apresentado buscaremos realizar uma breve análise do material didático disponível e das possíveis abordagens pedagógicas na realidade observada nas bandas de música. A maior parte do material didático para banda disponível, como já dito, é de origem estadunidense, este material é voltado à música de bandas norte-americanas e não abrange a representatividade múltipla do repertório musical tocado pelas bandas brasileiras. Destarte, as questões que surgem são: Quais perspectivas de ensino do material didático disponível para as bandas? De que maneira estes métodos estão sendo utilizados pelos mestres de banda brasileiros? Qual a proximidade da prática destes métodos com a realidade sonora musical?

## 2 | REFERENCIAL TEÓRICO

O presente artigo toma como referência de base a literatura sobre banda de música dos autores Pereira (1999), Duprat (2009), Barbosa (2009) e Binder (2006). Além de alguns outros autores complementares que poderão surgir ao longo do texto, também tomaremos as observações do trabalho de campo realizado entre os meses de agosto e novembro de 2017 para a pesquisa em andamento da qual se recorta este trabalho.

Para analisar nosso objeto nos apoiamos nas principais ideias do grupo de pensadores russos de diversas áreas que se reuniram durante a década de 1920 e 1930, tendo como principal representante o filósofo Mikhail Bakhtin, que se dedicou

principalmente a estudar a linguagem e a literatura. O grupo ficou conhecido como o Círculo de Bakhtin e suas formulações teóricas são extensíveis a vários sistemas simbólicos, incluindo a música.

A principal ideia que nos apoia de Mikhail Bakhtin é a ideia de dialogia, através da qual o autor discute a realidade da língua nos processos dialógicos através dos discursos, refutando as duas principais concepções linguísticas do início do século XX. Segundo o autor, essas concepções eram o objetivismo abstrato, que apresenta a língua como um sistema fechado de regras claras que se situa a parte do indivíduo, e o subjetivismo idealista, que apresenta a língua livre das regras, sendo de criação subjetiva, individual e contínua. Para Bakhtin, ambas as concepções apresentavam argumentações válidas, porém insuficientes diante da realidade da língua (BAKHTIN, 2016).

Desta forma o autor apresenta a realidade da língua no fluxo discursivo, sem invalidar a presença da mesma na subjetividade do indivíduo e nem na externalidade do sistema de regras. A realidade da língua para Bakhtin se situa no discurso concretamente proferido em situações específicas, que está sempre em resposta a outro discurso, seja concordando, questionando ou discordando; um discurso não é proferido sem se referir a outro (BAKHTIN, 2016).

Da mesma maneira nos apoiamos em Schroeder (2005 e 2011) para discutirmos a realidade da música no fluxo dialógico dos discursos musicais. Além desta transposição das reflexões sobre a língua verbal para a música, a autora ainda nos apoia apresentando os desdobramentos desta discussão no processo de ensino musical. Dos desdobramentos no ensino de música passamos a assumir as premissas de partir o ensino de música do repertório musical (SCHROEDER, 2005), que é onde encontramos a realidade da música pelo seu discurso e não pelo seu sistema de grafia e conteúdos teóricos, ou ainda na criação livre sem regras. Assim, pensamos o ensino musical partindo da própria música em sua realidade sonora.

A ideia de dialogia do Círculo de Bakhtin nos ajuda a discutir não só a música como linguagem concreta, mas também a enxergar a conformação da banda de música e do seu repertório num fluxo de interações múltiplas e constantes, interações que vimos em sua diversificada atuação, na incorporação de diversos gêneros musicais ao seu repertório, no seu papel artístico e pedagógico e na multifacetada atuação de seu mestre bem como dos músicos que a compõem. Neste trabalho, faremos uso dessa ideia para analisar o material didático para bandas e, ao mesmo tempo, propor novas formas para sua utilização.

### **3 | BREVE ANÁLISE E ADAPTAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO**

Buscaremos a partir de agora iluminar e discutir possibilidades pedagógicas a partir de breves considerações sobre o material didático disponível para banda,

e considerando a realidade da banda de música que observamos no trabalho de campo e na literatura consultada. Em linhas gerais, ressaltamos, em nossa análise, as condições observadas na realidade da banda de música, como o ensino coletivo, a relação condicional do ensino de música com a execução dos instrumentos musicais, a presença dos métodos coletivos de instrumentos de banda, o uso do código tradicional de leitura musical e um grupo de alunos iniciantes.

Para este texto, consideraremos especificamente o método *Band Today*, focando no modo como duas lições são apresentadas e como poderiam ser trabalhadas com base nos princípios apresentados. Sempre com base na leitura de partitura e evoluindo em complexidade de conteúdos, o método apresenta desde as lições iniciais, vários duetos a serem executados por todos os instrumentos da banda. Na página 11, as lições 8 e 9 apresentam duas melodias para serem estudadas separadamente e depois em dueto.

As duas melodias são construídas pela inversão dos motivos, os temas também são escritos na mesma região e em alguns momentos invertendo a posição da voz mais aguda e a voz mais grave (em se tratando de método coletivo pode-se supor que as vozes devem ser divididas por naipe, evitando que as vozes se cruzem pela própria extensão dos instrumentos, porém em aulas coletivas do mesmo instrumento, ao tocar o dueto, não haverá como evitar que as vozes se cruzem. No livro, a orientação dada ao professor é que as lições devem ser executadas uma de cada vez e depois em dueto apenas, por isso entendemos que não há uma preocupação, na construção do dueto, com esta regra da harmonia tradicional de se evitar que as vozes se cruzem).



Fig. 01. Imagem extraída do livro de flauta do método *Band Today Part One*, p 11.

O tom de Mi bemol utilizado é comum nos métodos de banda pela região de fácil emissão sonora à maioria dos instrumentos de sopro (Considerando ainda que o tom mais comum para início do aprendizado nestes métodos é o de Si bemol).

A lição ainda apresenta as figuras semínima, mínima e mínima pontuada, figura de pausa de semínima, extensão de quarta, salto de terça e o sinal de ritornelo (porém não há nenhuma mudança na execução da segunda vez).

A prática deste método é baseada na ideia do ensino tradicionalista e evidencia o domínio da leitura de partituras. A nosso ver, o domínio da leitura do código musical fica entre o aluno e a realidade sonora musical, tornando o conhecimento do sistema simbólico um requisito para se chegar à música. Seria mais interessante trabalhar o

reconhecimento auditivo da forma musical do repertório proposto, por exemplo, e a partir disto passar ao conhecimento do código musical de maneira já contextualizada, dando significado musical ao sistema de símbolos.

Partir o aprendizado pela leitura e execução do código musical restringe a vivência musical dos alunos aos conteúdos reservados a cada nível de desenvolvimento, muitas vezes na tentativa de não tornar a leitura da partitura muito complexa ou até mesmo confusa nas lições iniciais. Tais lições ficam desprovidas de importantes conteúdos relacionados à sensibilidade musical como dinâmicas (Referimo-nos ao uso da dinâmica não estática que indique uma única dinâmica no início de cada melodia ou lição, mas que envolva mudanças com crescendo e decrescendo, finalizações de frases e períodos, etc) e agógicas. No caso do método *Band Today* alguns conteúdos mais relacionados ao domínio da leitura são priorizados em relação aos anteriores, como os *ritornelos*, *Codas*, indicações de *D. S. al Fine*, e outros.

Partir o ensino da vivência musical pode proporcionar a ampliação de conteúdos a serem trabalhados e apreendidos, e somente mais tarde representados no código musical. Para tanto, devemos priorizar a música em sua realidade sonora, na prática, como discurso, da forma como Bakhtin discute a realidade da língua.

As ampliações e transformações de conteúdos trabalhados no repertório também devem ser representadas na partitura, que pode servir de apoio ao professor em todos os momentos, porém o domínio do mesmo por parte dos alunos deve ser apoiado primariamente pelo conhecimento musical vivenciado anteriormente (SCHROEDER, 2005).

A vivência do repertório pode ser proposta de acordo com as possibilidades da situação encontrada, o canto, a dança e o uso de marcha para percepção de pulso são possibilidades que podem preceder a execução instrumental. Este momento pode ser apoiado pela imitação do canto do professor, apresentação de áudio da partitura elaborada pelo professor (Neste caso a partitura adaptada foi elaborada no software livre musescore, que já permite a criação e um arquivo de áudio da partitura editada).

Estas práticas puderam ser observadas em diversos momentos do trabalho de campo. O mestre da banda observada utilizou de diversas práticas pedagógicas que colocavam a materialidade sonora em primeiro plano, por vezes cantando trechos, ou tocando junto dos alunos, apresentando áudios executados em aparelho celular. A partitura também estava sendo usada durante estas atividades, porém não era o principal ponto de apoio, e as referências sonoras apareciam como um recurso para suprir uma dificuldade de leitura.

Apesar de não figurar como principal ponto de apoio no aprendizado musical, a realidade sonora musical aparece como importante recurso para dar maior proximidade do que se pretende tocar com o processo pedagógico.

Em seguida apresentamos a figura do tema que estamos analisando acrescido de conteúdos musicais relacionados à sensibilidade musical e passamos a algumas

reflexões da prática pedagógica apoiados pelo referencial teórico que adotamos.

**Crossroads**  
Band Today Pág 09 - Lições 8 e 9 Transc: Fernando Cruz

♩ = 70 - 80

The image shows a musical score for flute, divided into sections A and B. Section A (measures 1-8) shows two groups of instruments (Grupo 01 and Grupo 02) playing in 4/4 time. Grupo 01 starts with a forte (f) dynamic, while Grupo 02 starts with a piano (p) dynamic. In measure 5, Grupo 01 switches to piano and Grupo 02 to forte. Section B (measures 9-16) shows Grupo 01 playing piano and Grupo 02 playing forte. In measure 13, Grupo 01 has a 'ral...' marking and a fermata. In measure 15, Grupo 02 has a 'ral...' marking and a fermata.

Fig. 02. Imagem da partitura de flauta adaptada da lição, elaborada no software livre "musescore".

Na parte A, o grupo 01 (O grupo 01 é composto pelos naipes de flauta, clarineta, sax alto e trompete. O grupo dois é composto pelos naipes de sax tenor, trombone, trompa, eufônio e tuba. Estes grupos referem-se à distribuição das duas melodias na instrumentação, que pode ser observada na figura 03 da grade de partitura) toca a melodia original em evidência pela dinâmica forte nos quatro primeiros compassos, já nos compassos de cinco a oito, o grupo 02 toca a melodia obtida pela inversão da melodia original em evidência. Um crescente foi adicionado no compasso sete para finalizar a parte A com os dois grupos em dinâmica forte.

Na parte B, o grupo 01 passa a tocar a melodia invertida, e o grupo 02 passa a tocar a melodia original. Nos compassos nove a doze a melodia original é apresentada em evidência pela dinâmica forte, e nos compassos de treze a dezesseis é o grupo 01 que apresenta a melodia invertida em evidência. O compasso quinze apresenta a ideia de finalização da música com um *ralentando* concomitante ao decrescente, no compasso dezesseis foi adicionada uma *fermata*.

# Crossroads

Band Today Pág 09 - Lições 8 e 9

Transc: Fernando Cruz

The image shows a musical score for a band piece titled "Crossroads". The score is for ten instruments: Flauta/Oboé/Bells, Clarineta, Saxofone Alto, Saxofone Tenor, Trompete, Trompa em F, Trombone Eufônio, Tuba, Glock Bells, and Claves. The music is in 4/4 time with a tempo of 70-80. The score includes dynamic markings such as *f* (forte) and *p* (piano). The first measure is marked with a box containing the letter 'A'. The score is presented in a standard musical notation format with staves for each instrument.

Fig. 03. Imagem da primeira página da grade criada com os temas A e B, elaborada no software livre "musescore".

Para partir o aprendizado musical da realidade sonora, entendemos que a execução vocal e corporal que precede a execução instrumental, já deve acontecer de acordo com a instrumentação proposta na grade.

Enquanto discutimos o aprendizado musical na realidade sonora da música, estamos buscando uma compreensão musical mais ampla da mesma, incluindo suas mudanças de dinâmicas, de andamentos, acentuações, das intenções fraseológicas e da forma.

Neste ponto diferenciamos o aprendizado de instrumento musical, entendido como reprodução mecânica de uma partitura, do aprendizado musical, pois aprender música deve se relacionar ao aprendizado do discurso musical, compreender e internalizar a obra como um todo único.

É claro que não ignoramos a habilidade de execução instrumental como necessidade intrínseca à própria existência da banda de música, como já dito, porém o aprendizado do instrumento pode ser musicalmente mais significativo a partir de quando o colocarmos em um contexto musical, da mesma forma que propomos a

respeito da leitura de partitura.

Voltando à adaptação da partitura e à ampliação de conteúdos musicais trabalhados, consideramos que o professor trabalhará neste momento como uma espécie de coautor da lição, expandindo novas ideias de interpretação da mesma.

O contraste de dinâmicas entre os dois temas poderá suscitar uma ideia mais completa do fazer musical coletivo, ao invés da execução de dinâmica igual por todos os alunos de diferentes instrumentos, e em toda a música.

Desta forma é possível que o aluno entenda que a construção musical coletiva depende de diferentes funções não fixas de cada instrumentista e cada naipe, bem como a percepção destes diferentes e complementares afazeres. Apesar destas funções de cada instrumentista ou naipe, pela condição da aula coletiva cada parte aparece musicalmente contextualizada na ideia completa da obra, diferentemente do que seria se cada aluno fosse aprender sua parte separadamente. A natureza dialógica da música pede uma aprendizagem também de caráter dialógico.

As intenções de frases podem ser trabalhadas intuitivamente nos trechos dos dois últimos compassos dos temas A e B, a finalização do tema A pela mudança de dinâmica com crescente e a finalização da música com o *ralentando*, e o decrescente no final do tema B.

Para as práticas suscitadas e discutidas acima consideramos a necessidade constante de se referenciar na música como um todo, o desenho melódico em diferentes dinâmicas em cada trecho com as devidas transições, o contraste entre instrumentos, grupos de instrumentos e/ou naves e o *ralentando* marcando a conclusão da ideia musical da música.

Todas as características apontadas na música devem ser consideradas desde o início das atividades ainda sem a utilização dos instrumentos musicais, para que a música seja apresentada aos alunos da maneira como é em sua realidade sonora. Por exemplo, os dois últimos compassos deveriam ser executados em *ralentando*, e deveriam ser aprendidos assim desde o início, ao contrário de buscar resolver as dificuldades de execução instrumental primeiro executando as notas corretas em tempo e depois *ralentar*.

A prática da execução dos instrumentos estará em função da música já conhecida e vivenciada vocalmente e corporalmente, a execução por imitação e de ouvido poderá ser apoiada pelo conhecimento prévio da música como principal ponto de referência neste processo.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES

Ao final das reflexões propostas consideramos que mesmo em situações que pareçam não serem favoráveis, e com a disponibilidade de materiais didáticos embasados no ensino tradicionalista de música, é possível desenvolver abordagens práticas mais próximas da realidade musical sonora.

Aceitar a realidade das condições encontradas na banda e os materiais didáticos disponíveis é uma preocupação de não abandonar o contexto no qual nos propomos a desenvolver a reflexão sobre o ensino de música, não ignorando o que já se faz presente no dia a dia da banda e dos seus alunos.

Assim, pensamos a adaptação de como abordar a prática do ensino. Mesmo considerando o material utilizado com tendências do ensino tradicional, podemos partir de práticas musicais focadas na realidade sonora da música ao invés de priorizar o entendimento do código musical ou da execução instrumental.

A adaptação das partituras também pode servir para apresentar aos alunos uma representação mais próxima da música vivenciada anteriormente, como foi no caso exposto acima em que os conteúdos musicais foram expandidos com relação ao que foi apresentado no método *Band Today*. A prática instrumental pode ser apoiada pelo conhecimento da música ao invés de servir de referência ao aprendizado musical.

Após a breve análise deste dueto do método coletivo de banda, concluímos que estas melodias simples, criadas com intuito pedagógico, podem ser inseridas como repertório do grupo. Também concluímos que é possível utilizar as partituras dos arranjos do repertório como base para elaboração das atividades pedagógicas, dando em ambos os casos, maior proximidade do processo pedagógico com o fazer artístico do grupo.

Estes são apontamentos iniciais de uma pesquisa em andamento que ainda precisam ser expandidos e aprofundados, mas que podem servir de ponto de partida para outros processos reflexivos de pesquisa do ensino musical na banda de música.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Os Gêneros do Discurso*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2016.

BARBOSA, Joel Luis. Tradição e Inovação em Bandas de Música. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO DE MÚSICA: BANDAS DE MÚSICA NO BRASIL, 1. 2008. Ouro Preto/MG. 2009. P. 64-71.

BARBOSA, Joel Luis da Silva. *Da Capo: Método Elementar para o ensino individual e/ou coletivo de instrumentos de banda*. Jundiaí: Keyboard, 2004.

BINDER, Fernando Pereira. *Bandas Militares no Brasil: Difusão e Organização entre 1808 - 1889*. São Paulo, 2006. 135. Dissertação (Mestrado em música). Instituto de Artes, Unesp, São Paulo, 2006.

DUPRAT, Régis. Uma Pesquisa Sobre a Música Popular Brasileira. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO DE MÚSICA: BANDAS DE MÚSICA NO BRASIL, 1. 2008. Ouro Preto/MG. P. 32-40.

J. Evans. *BandFolio band method. Band Folio, 2000*. New York: Warner Bros Publication, 1977.

J. Ployhar. *Band Today: a band method for full band classes, like-instrument classes or individual instruction*. New York: Warner Bros Publication, 1977.

PATEO, Maria Luisa de Freitas Duarte. *Bandas de Música e Cotidiano Urbano*. Campinas, 1997. 217. Dissertação (Mestrado em antropologia). Instituto de Artes, Unicamp, Campinas, 1997.

PEREIRA, José Antonio. *A Banda de Música: Retratos Sonoros Brasileiros*. São Paulo, 1999. 96. Dissertação (Mestrado em música). Instituto de Artes, Unesp, São Paulo, 1999.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. *Reflexões sobre o conceito de musicalidade: Em Busca de Novas Perspectivas Teóricas para a Educação Musical*. Campinas, 2005. 226. Tese (Doutorado em educação) Instituto de Educação, Unicamp, Campinas, 2005.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif; Jorge SCHROEDER. Música como discurso: uma perspectiva a partir da filosofia do círculo de Bakhtin. *Música em Perspectiva*, Curitiba, v.4, n.2, p. 127-153, 2011.

TINHORÃO, José Ramos. *Os sons que vêm da rua*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1976.

T. Lautsenheiser; P. Lavender; J. Higgins; T. Rhodes; C. Menghini e D. Bierschenk. *Essential Elements 2000 comprehensive band method*. Milwaukee: Hal Leonard, 1999.

T. Lautsenheiser; P. Lavender; J. Higgins; T. Rhodes; C. Menghini e D. Bierschenk. *Essential Elements 2000 Intermediate to advanced studies*. Milwaukee: Hal Leonard, 2001.

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

**WILLIAN DOUGLAS GUILHERME:** Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: [williandouglas@uft.edu.br](mailto:williandouglas@uft.edu.br)

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Acesso ao ensino superior 148  
Ações afirmativas 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165  
Alimentação escolar 6, 141, 144, 145, 146, 147

### B

BNCC 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 223, 226, 227, 228, 231, 233

### C

Carreira 70, 79, 93, 113, 119, 125, 126, 127, 128, 129, 153, 156, 182, 184, 185  
Ciência 40, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 60, 79, 82, 83, 85, 87, 111, 119, 124, 125, 126, 129, 132, 168, 169, 171, 172, 173, 176, 177, 178, 179, 182, 183, 184, 185, 214  
Ciências humanas 24, 37, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 124, 206  
Ciências naturais 43, 44, 50, 51, 164  
Classe social 36, 37, 40, 56, 101  
Conhecimento científico 43, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 59, 68, 87, 93  
Crise 40, 88, 89, 90, 155, 181, 182, 184, 186, 212, 238, 241  
Crise docente 88, 89, 90  
Currículo integrado 59, 61, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 178, 179

### D

Desconstrução 37, 39, 195, 197, 202  
Direito 9, 47, 57, 80, 115, 125, 134, 135, 141, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 159, 163, 166, 172, 181, 182, 183, 184, 186, 189, 216  
Direito à educação 9, 80, 115, 148, 149, 151  
Docente 11, 12, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 31, 32, 43, 70, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 112, 114, 115, 118, 124, 133, 134, 140, 141, 157, 162, 164, 188, 189, 192, 194, 210, 219, 223, 224, 225, 226, 229, 230, 231  
Documentos do IFPA 168

### E

Educação infantil 24, 25, 26, 29, 30, 34, 35, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 159, 196, 201, 204, 205  
Educação musical 98, 99, 100, 101, 102, 104, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 221, 222, 252  
Educação profissional 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 115, 152, 169, 171, 176, 179, 210  
Educação Profissional e Tecnológica no Amazonas 77, 79  
Educação superior 11, 17, 21, 78, 79, 80, 87, 95, 106, 147, 154, 159, 183, 186

EJA 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156

Enfermagem 16, 17, 18, 19, 22, 23, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 74, 75, 76, 124

Ensino 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 33, 34, 35, 43, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 88, 89, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 104, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 129, 130, 133, 134, 136, 139, 140, 141, 143, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 157, 159, 160, 162, 164, 165, 167, 170, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 185, 186, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 210, 212, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 250, 251

Ensino aprendizagem 5, 88, 110, 123

Ensino de arte 195, 205, 206, 216, 233

Ensino superior 11, 12, 14, 17, 18, 20, 35, 81, 90, 94, 96, 97, 113, 116, 120, 122, 124, 126, 148, 150, 157, 159, 160, 162, 164, 165, 181, 182, 183, 185, 186, 194, 210, 212

Estágio supervisionado 23, 24, 27, 28, 30, 34, 35, 98, 99, 100, 101, 103, 210

Estereótipos 158, 184, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 206

Expressividade 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 119

## F

Formação acadêmica 81, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132

Formação continuada 33, 86, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 146, 148, 155, 188, 189, 194

Formação de professores 11, 13, 20, 22, 27, 33, 51, 52, 98, 104, 114, 115, 116, 133, 140, 147, 148, 157, 158, 159, 160, 162, 165, 188, 205, 209, 211, 216, 226

Formação integral 4, 54, 60, 61, 62, 128, 176, 179, 216

Formação profissional 23, 58, 64, 70, 71, 72, 109, 112, 116, 123, 152, 156, 162, 172, 177

## G

Gestão administrativa financeira 1

Gestão compartilhada 1, 5, 8, 9, 10

## H

Hora-atividade 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140

## I

Identidade 9, 10, 20, 21, 22, 30, 31, 35, 36, 41, 94, 97, 112, 119, 131, 179, 181, 184, 185, 186, 222, 225, 228, 229, 232, 242

Integração curricular 54, 60, 61, 62, 176

## **M**

Metodologias ativas de ensino 120, 188

## **O**

Ontopsicologia 181, 182, 184, 185, 186, 187

## **P**

Pedagogia universitária 11, 14, 20, 21, 115, 141, 194

Políticas públicas 61, 65, 70, 78, 79, 81, 82, 84, 86, 94, 148, 150, 156, 157, 159, 161, 162, 163, 165, 209, 212, 242

Pós-modernidade 36

Professor 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 48, 49, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 124, 125, 134, 136, 147, 149, 160, 163, 166, 170, 182, 183, 195, 196, 197, 199, 201, 203, 204, 206, 210, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 226, 228, 232, 236, 240, 246, 247, 250, 253

Projeto integrador 168, 169, 175, 176, 177

Promoção da saúde 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 147

Publicação científica 77, 81, 83

## **R**

Regulamentações 141

## **T**

Trabalho docente 11, 12, 18, 20, 21, 94, 112, 133, 140

## **U**

Universidade 2, 11, 22, 24, 29, 33, 34, 35, 36, 41, 43, 54, 64, 87, 88, 91, 96, 98, 103, 105, 107, 110, 112, 117, 119, 120, 124, 125, 133, 140, 141, 148, 153, 155, 157, 162, 167, 179, 183, 194, 195, 197, 204, 205, 206, 209, 212, 213, 215, 223, 224, 239, 243, 253

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-666-9

