

A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 5

Marcelo Máximo Purificação
Elisângela Maura Catarino
Éverton Nery Carneiro
(Organizadores)



Atena
Editora

Ano 2020

A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 5

Marcelo Máximo Purificação
Elisângela Maura Catarino
Éverton Nery Carneiro
(Organizadores)



Atena
Editora

Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Luis Ricardo Fernando da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
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. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof^a Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof^a Dr^a Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof^a Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Prof^a Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof^a Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof^a Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco

Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
 Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
 Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
 Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
 Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
 Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
 Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
 Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
 Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
 Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	<p>A educação no âmbito do político e de suas tramas 5 [Recurso eletrônico] / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Elisângela Maura Catarino, Éverton Nery Carneiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-65-5706-051-3 DOI 10.22533/at.ed.513201805</p> <p>1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Políticas públicas. I. Purificação, Marcelo Máximo. II. Catarino, Elisângela Maura. III. Carneiro, Éverton Nery.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.81</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Caríssimos leitores, apresentamos a vocês mais um e-book e, em seus textos, várias possibilidades de reflexão e de uma relação dialógica da educação com os contextos sociais. Pensar e fazer educação no terceiro milênio é um grande desafio. Marcada por uma infinidade de acontecimentos, a educação é o maior observatório social, onde perpassa a complexidade e a diversidade do cotidiano. Organizado em dois eixos temáticos – Educação e seus liames, e Educação e suas tramas sociais – compreendendo 23 artigos, nasce o e-book ‘A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 5’.

Os diálogos promovidos no primeiro eixo temático levam a discussões em torno da “Multifuncionalidade do professor...; Educação ambiental...; O fazer docente e a busca da emancipação do aluno...; Gestão...; Instrumentalização na formação de professores...; Prática pedagógica...; Aprendizagem/experiência pedagógica...; Arte/Educação-Ensino Infantil...; Avaliação da Educação Básica...; Educação a distância para democratização do acesso a informação...;O sonhar e o lutar por uma Universidade Popular”. Todo esse aparato são amostras de discussões feitas em várias universidades do território brasileiro que, agora, socializamos com vocês, leitores.

O segundo eixo, traz 12 textos que estabelecem relações entre educação e as tramas sociais, articulando um conjunto interessantíssimo de ideias que perpassam a “Educação Superior em Goiás; Educação com imigrantes haitianos; Educação Corporativa; Educação não formal- ONGS e Movimentos Sociais; Educação Profissional; Escola sem fronteira; Ensino híbrido; Estratégias/discursos na reforma educacional mineira (1891-1906); Evasão no Ensino Técnico; Fundamentos interdisciplinaridade na BNCC e Identidade profissional”, todos fruto de investigações e produção de saberes, de pesquisadores brasileiros de áreas diversas. Para dar conta das discussões no eixo da política e das tramas sociais, organizamos esta obra com 23 textos, contendo debates férteis que nascem no cerne da educação. Com isso desejamos a todos uma boa leitura.

Marcelo Máximo Purificação
Elisângela Maura Catarino
Éverton Nery Carneiro

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO E SEUS LIAMES

CAPÍTULO 1	1
A “MULTIFUNCIONALIDADE” DO PROFESSOR DO AEE NA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	
Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos Íris Maria Ribeiro Porto	
DOI 10.22533/at.ed.5132018051	
CAPÍTULO 2	12
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO INSTRUMENTO DE APOIO À GESTÃO MUNICIPAL DE RECURSOS HÍDRICOS: RELATO DO PROJETO INTERSETORIAL GOTAS DE SABEDORIA	
Natália Zanetti Erika de Freitas Roldão Angela Maria da Costa Grandó Vânia Maria Vieira Sanches Miranda Felipe Augusto Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.5132018052	
CAPÍTULO 3	27
A FUNÇÃO DA DIDÁTICA CONTEMPORÂNEA NO FAZER DOCENTE, EM BUSCA DA EMANCIPAÇÃO DO ALUNO “REAL”	
Ieda Márcia Donati Linck Fabiane da Silva Verissimo Maria Aparecida Santana Camargo Rosane Rodrigues Felix	
DOI 10.22533/at.ed.5132018053	
CAPÍTULO 4	37
A GESTÃO DAS TRAMAS COTIDIANAS DO PROGRAMA MULHERES MIL, COMO POLÍTICA EDUCACIONAL	
Nilva Celestina do Carmo Maria das Dores Saraiva de Loreto Eduardo Simonini Lopes Fabiola Faria da Cruz Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.5132018054	
CAPÍTULO 5	48
A INSTRUMENTALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ECLIPSE DA FORMAÇÃO CULTURAL	
Ana Cristina da Silva Amado	
DOI 10.22533/at.ed.5132018055	
CAPÍTULO 6	61
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE QUÍMICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
Petronio Silva de Oliveira José Laécio de Moraes Francisco Evanildo Simão da Silva Josenilton Bernardo da Silva Maria Magnólia Batista Florêncio	

Raimundo Alves Cândido
Ulisses Costa de Oliveira
Abraão Lima Verde

DOI 10.22533/at.ed.5132018056

CAPÍTULO 7 73

APRENDIZAGEM EM NUCLEAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA A PARTIR DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Graciela Zachar Gómez
Caio Augusto de Lima Castro

DOI 10.22533/at.ed.5132018057

CAPÍTULO 8 80

ARTE/EDUCAÇÃO COM PRÉ-HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA TRIANGULAR NAS AULAS DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NO ENSINO INFANTIL

Daniel Henrique Alves de Castro
Roberta Puccetti

DOI 10.22533/at.ed.5132018058

CAPÍTULO 9 92

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESCOMPASSO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Maria Emília Gonzaga de Souza
Gabriel Santos Pereira
Martha Elisa Santos

DOI 10.22533/at.ed.5132018059

CAPÍTULO 10 100

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À INFORMAÇÃO E FORMAÇÃO DE GESTORES MUNICIPAIS DE CONSELHOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Alexandre Carlo do Nascimento
Ronan da Silva Parreira Gaia
Fabio Scorsolini-Comin

DOI 10.22533/at.ed.51320180510

CAPÍTULO 11 115

DEMOCRATIZAR O ENSINO SUPERIOR E NÃO DEIXAR DE SONHAR: LUTAMOS POR UMA UNIVERSIDADE POPULAR

Rafael Arenhaldt
Samara Ayres Moraes

DOI 10.22533/at.ed.51320180511

EDUCAÇÃO E SUAS TRAMAS SOCIAIS

CAPÍTULO 12 123

DOM EMANUEL GOMES DE OLIVEIRA E A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM GOIÁS (1923 - 1955)

Maximiliano Gonçalves da Costa

DOI 10.22533/at.ed.51320180512

CAPÍTULO 13	133
EDUCAÇÃO COM IMIGRANTES HAITIANOS: UMA EXPERIÊNCIA NA PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS	
Sandra Felício Roldão Sirlei de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.51320180513	
CAPÍTULO 14	148
EDUCAÇÃO CORPORATIVA: COMPETÊNCIA EM COMUNICAÇÃO	
Adriane Camargo Rezende Perdigão Roberto Kanaane	
DOI 10.22533/at.ed.51320180514	
CAPÍTULO 15	158
EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL - ONGS E MOVIMENTOS SOCIAIS: SONHO OU PESADELO? O DESAFIO DA EDUCAÇÃO NO TERCEIRO SETOR	
Gustavo Kosieniczuk Gomes Maria Ruth Sartori da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.51320180515	
CAPÍTULO 16	170
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E IDENTIDADE EMPREENDEDORA	
Simone Aparecida Torres de Souza Cunegundes Roberto Kanaane	
DOI 10.22533/at.ed.51320180516	
CAPÍTULO 17	182
EDUCAÇÃO: ESCOLA SEM FRONTEIRAS	
Jacqueline Alves de Oliveira Costa Farias Fábio Luiz da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.51320180517	
CAPÍTULO 18	188
ENSINANDO BIOLOGIA: HISTOLOGIA NA PERSPECTIVA DO ENSINO HÍBRIDO	
Joseane Maria Rachid Martins Mariana da Rocha Piemonte	
DOI 10.22533/at.ed.51320180518	
CAPÍTULO 19	199
ESTRATÉGIAS, IMAGENS E IMAGINÁRIOS ATUANTES NOS DISCURSOS POLÍTICOS REFORMISTAS EDUCACIONAIS EM MINAS GERAIS (1891-1906)	
Raphael Ribeiro Machado	
DOI 10.22533/at.ed.51320180519	
CAPÍTULO 20	215
EVASÃO NO ENSINO TÉCNICO: ESTUDO DE CASO	
Claudio Kubilius Roberto Kanaane	
DOI 10.22533/at.ed.51320180520	

CAPÍTULO 21	226
FUNDAMENTOS DA INTERDISCIPLINARIDADE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM ESTUDO SOBRE A ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	
Luíza Olívia Lacerda Ramos Nisângela Oliveira Santana	
DOI 10.22533/at.ed.51320180521	
CAPÍTULO 22	233
IDENTIDADE DOCENTE: TRANSFORMANDO PARA TRANSFORMAR	
Italo Francesco dos Santos Soares Ferreira Ângela Pereira Teixeira Victória Palma	
DOI 10.22533/at.ed.51320180522	
CAPÍTULO 23	244
UM ESTUDO SOBRE OS CONCEITOS E ABORDAGENS RELACIONADAS ÀS TICS NO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO	
Carlos Adriano Martins Priscila Bernardo Martins	
DOI 10.22533/at.ed.51320180523	
SOBRE OS ORGANIZADORES	251
ÍNDICE REMISSIVO	252

A “MULTIFUNCIONALIDADE” DO PROFESSOR DO AEE NA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Data de aceite: 11/05/2020

Data de submissão: 14/04/2020

Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos

Universidade Estadual do Maranhão, Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação
São Luís-MA

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2676229827334575>

Íris Maria Ribeiro Porto

Universidade Estadual do Maranhão, Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação
São Luís-MA

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0451417833938873>

Artigo com adaptações publicado nos anais do X Encontro da Rede Estrado Brasil com o tema Autonomia do trabalho docente: caminhos para sua organização política-pedagógica ocorrido em Recife-PE nos dias 19, 20 e 21 de setembro de 2019.

RESUMO: O artigo tem como objetivo a análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 considerando os pressupostos implicados

na “multifuncionalidade” do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o trabalho com os alunos público alvo da Educação Especial. O estudo foi realizado metodologicamente por meio de uma análise documental que teve como base o texto da Política Nacional de Educação Especial utilizando a Análise de Conteúdo de Bardin (2002). Discute-se ainda as atribuições do Professor do AEE no contexto de uma Educação Inclusiva pretendida pós delineamento da inclusão escolar nos contextos de ensino brasileiro. Os resultados da análise na respectiva Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva evidenciaram um discurso incongruente e descompassado, pois tem a pretensão de incultar funções diversas na prática do docente do atendimento especializado, conforme o perfil de alunos a receber o referido atendimento. Fato que permanece com véis mais assistencial do que pedagógico e com caráter fragmentado. Portanto, além da aquisição de uma “multifuncionalidade”, que não se restringe apenas a classificação do seu principal espaço de atuação, a Sala de Recursos Multifuncional, ainda paira as incompletudes e incertezas que demandam uma corrida por formação e, notadamente formações continuadas, algo que vem gerando uma divergência no processo de

inclusão e uma desregulação nas ações pedagógicas desenvolvidas nos espaços multifuncionais, isto é, nas Salas de Recursos.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Educacional Especializado - AEE. Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

THE “MULTIFUNCTIONALITY” OF AEE TEACHER IN THE NATIONAL POLICY ON SPECIAL EDUCATION FROM THE INCLUSIVE PERSPECTIVE

ABSTRACT: The article aims to analyze the National Policy on Special Education from the perspective of Inclusive Education of 2008 considering the assumptions implied in the “multifunctionality” of the teacher of Specialized Educational Service (SES) for working with students targeting Special Education. The study was carried out methodologically by means of a documentary analysis that was based on the text of the National Policy on Special Education using Bardin’s Content Analysis (2002). It also discusses the attributions of the Teacher of the AEE in the context of an Inclusive Education intended after delineating school inclusion in the contexts of Brazilian teaching. The results of the analysis in the respective National Special Education Policy in the Inclusive Perspective evidenced an incongruous and unbalanced discourse, since it intends to inculcate diverse functions in the practice of the teacher of specialized care, according to the profile of students receiving such care. A fact that remains with more assistance than pedagogical viability and with a fragmented character. Therefore, in addition to the acquisition of a “multifunctionality”, which is not restricted only to the classification of its main operating space, the Multifunctional Resource Room, there is still the incompleteness and uncertainties that demand a race for training and, notably continued training, something which has generated a divergence in the inclusion process and a deregulation in the pedagogical actions developed in the multifunctional spaces, that is, in the Resource Rooms.

KEYWORDS: Specialized Educational Service - SES. National Policy on Special Education in the Inclusive Perspective. Special Education.

1 | INTRODUÇÃO

Ser professor, do ponto de vista social e histórico é analisado como condição para uma educação básica emancipatória e possibilidade de superação de crises, em demasia uma crise educacional que vem se intensificando nas últimas décadas. Visível como resultado da diminuição de investimentos públicos por norteamento das políticas neoliberais, que não têm possibilitado condições básicas para o exercício do trabalho docente (GATTI, 2013).

Na Educação Especial, modalidade de ensino transversal da Educação Básica ao Ensino Superior conforme expressa a Lei n. 9.394/1996, prescinde por um

profissional que atenda a contento as necessidades educacionais específicas em forma de Atendimento Educacional Especializado (AEE), alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação no contexto escolar.

Esse profissional é o professor do AEE, que segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 deve atuar no desenvolvimento de todos esses alunos de maneira complementar ou suplementar a escolarização do mesmo na rede regular de ensino.

Diante do exposto, uma questão foi determinante para a sua construção: o que o texto da respectiva política aborda a respeito das atribuições do professor do AEE? Assim sendo, este texto se propõe a analisar e discutir a “multifuncionalidade” implicados nas atribuições do Professor do AEE na trajetória da atual política de Educação Especial.

Para cada aluno público alvo devem ser desenvolvidas atividades, conforme as necessidades específicas e possibilidades de cada um. Assim, a busca por formação, particularmente a continuada é condição necessária para o professor do AEE atender essa demanda diversificada.

Nesse contexto, o presente estudo considera pertinente debater uma temática, geralmente silenciada nas instituições de ensino, tomando como eixo o que dispõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva que compreende inclusive os serviços e atividades a serem desenvolvidas por esses professores aos seus alunos.

O caminho metodológico percorrido para a construção deste texto consistiu em uma análise apurada no texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, utilizando a categorização de termos e sua compressão, a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2002). No entanto, como ressaltam André e Lüdke (2013, p. 49):

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.

Portanto, a contribuição de autores como Lessard (2016), Muller e Surel (2002) foram necessários para subsidiar as análises e escrita do texto em referência, por meio do entendimento do contexto social que nos singulariza e do aprofundamento sobre a especificidade da formação de professores para o AEE.

2 | O AEE PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi instituído para proporcionar um apoio aos alunos com deficiência e outras necessidades especiais para sua inclusão na rede regular de ensino, bem como acesso ao currículo escolar. Em se tratando de inclusão escolar, Noronha (2016, p. 126) explica que:

O paradigma da Inclusão reconhece em primeiro lugar a especificidade do sujeito e não a sua deficiência. Além disso, dá um passo à frente ao perceber que não se encontrará apenas no sujeito os rumos do seu processo de desenvolvimento, mas no contexto social onde ele está inserido.

Para tanto, em 2008 foi promulgado o Decreto n. 6.571, sendo anos depois revogado e substituído pelo Decreto n. 7.611/2011, que institui as diretrizes do AEE e reafirma o exposto pela Política Nacional de Educação Especial. Sendo assim, o respectivo Decreto expõe as ações do AEE nos artigos 2º e 3º do seu texto:

[...] serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço da Educação Especial reafirmando na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, que prescinde de um profissional da educação com conhecimento especializado para atuar no desenvolvimento de ações e atividades para alunos com deficiência na escola.

Geralmente em espaços específicos como a Sala de Recursos Multifuncional compreendendo um “[...] espaço físico dotado de mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos para esse alunado” (BRASIL, 2009).

O profissional que atua neste atendimento é o professor do AEE, que necessita ter formação específica na área de atuação. A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), determina o público alvo da Educação Especial e aponta a formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. Por conseguinte, para atuar na Educação Especial com o AEE,

[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação [...] deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade

das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. [...] deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008, p. 17-18).

Nesse sentido, o documento assegura a necessidade do professor do AEE ter em sua formação geral conhecimentos da docência e específicos conexos às características dos alunos deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

O atendimento deve ser realizado no turno inverso ao que o aluno estuda, assim como serem desenvolvidas ações de natureza pedagógica relacionadas as necessidades e/ou potencialidades deste público, com o desígnio de possibilitar novos caminhos para sua aprendizagem e desenvolvimento funcional.

O Artigo 13 da Resolução n. 04/2009 determina as atribuições direcionadas a este docente tais como:

[...] I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009).

Mudanças efetivas na formação de professores no Brasil, no que se refere à inclusão de alunos com deficiência, precisam ser desencadeadas, no sentido de combater os problemas educacionais complexos (fracasso e evasão escolar e a deterioração da qualidade do ensino público).

Incluir alunos com deficiência no atual contexto compreendido como de

crescente precarização, não parte por si só com o circuito da exclusão. A proposta de inclusão não deve ser ajuizada de caráter desarticulado da luta pela melhoria e transformação da educação brasileira.

[...] Isso implica analisar o conceito da profissão docente, a situação de trabalho e a carreira docente, a situação atual das instituições educacionais (normativa, política e estrutural, entre outras), a situação atual da educação básica [...] uma análise do corpo discente atual e da situação da infância e da adolescência nas diversas etapas da escolaridade total da população em alguns países (IMBERNÓN, 2010, p. 9).

Desta maneira, a perspectiva da Educação Inclusiva para alunos com deficiência na rede regular de ensino, bem como o fomento não apenas ao seu desenvolvimento, mas a dos profissionais que nela atuarão ou já atuam, se constituem basilares para uma educação de qualidade, conforme predita o Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei n. 13.005/2014 na Meta 04 ao propor:

[...] Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Em suma, a formação docente é necessária, e no caso em destaque tanto a inicial quanto a continuada, pois para propor atividades e demais ações ao público alvo da Educação Especial devem ser postas para o futuro e já atuante professor a discussão e reflexão de quem é esse alunado, do que precisa, como agir entre outros pontos. Posto que, “[...] o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores” (IMBERNÓN, 2011, p.41).

3 I A “MULTIFUNCIONALIDADE” DO PROFESSOR DO AEE NO TEXTO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

O entendimento do conceito de política é condição para a compreensão de seus reflexos na sociedade, pois “[...] este termo cobre, ao mesmo tempo, a esfera da política (*polity*), a atividade política (*politics*) e a ação pública (*politicies*)” (MULLER; SUREL, 2002, p. 11). O caráter polissêmico do termo política promoveu a reflexão devida na usualidade no contexto educacional.

Assim, o conceito a ser analisado parte da terceira acepção (*politicies*), pois entende-se como política pública a ação de intervenção do Estado nas questões sociais, dentre elas a educação. Diante disso Lessard (2016, p. 47) compreende que:

[...] o contexto internacional, as soluções preconizadas e extremamente valorizadas pelas grandes organizações internacionais no âmbito da governança, as vastas enquetes internacionais e a aplicação dos princípios da nova gestão pública e da lógica comercial no universo escolar influenciaram intensamente, portanto, as novas políticas de educação.

A vigente Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, datada de 7 de janeiro de 2008, expõe direcionamentos para a Educação Especial no Brasil e oferece alinhamentos às normativas e ações subsequentes. Tendo como base a respectiva Política Nacional, vários documentos se incumbiram de constituir e direcionar o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional.

Após as devidas leituras e análises na Política Nacional de Educação Especial em texto foi apreciado que, os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem (BARDIN, 2002). Isto é, o contexto de sua elaboração e o próprio contexto de produção exprimem que esta Política em pauta teve por intenção produzir nova *práxis* por meio de um novo processo de formação do professor do Atendimento Educacional Especializado, frente ao tão fomentado discurso da inclusão escolar.

Sobretudo, nas imposições e influências que culminaram em acordos internacionais, tendo o Brasil signatário dos discursos neoliberais, para a penetração da onda capitalista pautada na efervescente globalização mundial. Diante disso, Ianni (2010, p. 70) frisa que “[...] o capital em geral, cada vez mais não só internacional mas propriamente global, passa a ser um parâmetro decisivo no modo pelo qual este mesmo capital se produz e reproduz.”

O texto da Política denota um entendimento de que a inclusão precisa acontecer. Fato que desconsidera a singularidade de cada aluno com deficiência, pois teoricamente este não é visto como uma demanda crescente e não tem perspectiva de avanços. Por isso prescinde de um profissional “multifuncional” para atendê-los com o apoio de outros especialistas.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008).

Para Lessard (2016 apud Ball, 2008) a educação carrega consigo o paradigma da eficácia. O empreendimento de políticas educacionais para tal ação se assenta necessária, mesmo que este segmento social sirva de laboratório para novas políticas recém formuladas.

As políticas nacionais inspiram-se, portanto, em um discurso e um conjunto de soluções genéricas globalizadas. Porém elas são igualmente improvisadas, pegando emprestado e copiando elementos de fora, baseando-se em práticas nacionais testadas e corrigidas, reagindo a pressões nacionais e canibalizando teorias, tendências e modas (LESSARD, 2016, p. 101-102 apud BALL, 2008).

Conforme aludido por Ball, de modo semelhante essa tendência ocorre no Brasil. A Política Nacional de Educação Especial, em sua primeira versão implementada no ano de 1994, e a vigente na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, trazem em seu texto a ideia de inclusão propagada mundo a fora, deixando até certo ponto de considerar as reais necessidades brasileiras no texto das políticas em referência, principalmente em definir o lugar do Professor do AEE, bem como na solidificação de uma formação inicial e, conseqüentemente continuada.

Mais de dez anos após a publicação da Política Nacional da Educação Especial, ainda é necessário entender, de fato, qual o lugar do professor do AEE no ensino. É antevisto o trabalho direto com o aluno no contraturno, o trabalho colaborativo para auxiliar as ações e a formação do professor da classe comum, além da elaboração de materiais específicos para uso dos alunos nas salas de aula, a orientação à família e a articulação com setores e profissionais fora da escola (PLETSCH, 2009).

As atribuições abrangem múltiplas ações organizativas e articuladoras dentro do espaço escolar e, possivelmente, fora dele. A preocupação está nas atividades do atendimento especializado, quanto à diminuição da atividade de ensino, bem como à omissão completa do trabalho com os conteúdos escolares. “Não podemos adentrar as questões da educação escolar e da formação de professores sem pensar na necessidade de uma filosofia educacional” (GATTI, 2013, p. 53).

As proposições para o trabalho docente no atendimento especializado em Sala de Recursos Multifuncional carregam em si uma descaracterização da atividade do professor, pois o ensino é secundarizado nas normativas que organizam o setor. Entre as responsabilidades do professor, constata-se dois espaços de atuação, com a existência da Sala de Recursos Multifuncional tipo 1 e da Sala de Recursos Multifuncional tipo 2 (DUTRA; SANTOS; GUEDES, 2010).

Cada espaço dispõe de materiais diferenciados, sendo que a segunda se destina, também, ao trabalho com alunos com deficiência visual e a primeira o trabalho com alunos das demais áreas que compõe o público alvo da Educação Especial.

Nessa lógica, esses contextos desenvolvem um ciclo ininterrupto produtor de políticas sempre sujeitas aos processos de (re) contextualização, os quais são fabricantes de discursos fundidos. Assim, os textos são (re) contextualizados nesses diversos contextos, determinando discursos ambíguos nas políticas educativas e, nomeadamente, nas políticas de formação de professores (BAUMAN, 1999).

De acordo Bueno (1999, 2001) o modelo inclusivo requereria a formação de dois tipos de professores. O primeiro denominado de generalistas, que seriam responsáveis pelas classes comuns de ensino e capacitados com um mínimo de conhecimento e prática sobre a diversidade do alunado.

O segundo tratam dos professores especialistas, habilitados em distintas deficiência e transtornos, além de serem responsáveis para apresentar o necessário suporte, orientação e capacitação aos professores do ensino regular tendendo à inclusão, ou para atuar inteiramente com alunos em classes especiais, salas de recurso, etc. (BUENO, 1999; 2001).

Desse modo, “[...] existem políticas que permanecem no âmbito da formulação e se inscrevem em uma lógica de legitimação, não implicando nenhuma ação concreta” (LESSARD, 2016, p. 49). Em síntese, no atual contexto de dinamicidade e complexidade vivido pelas políticas educacionais brasileiras torna-se imperioso o fortalecimento de ações direcionadas e condizentes com a demanda por formação docente.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa empreendida ao tratar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva inclusiva na formação do professor do Atendimento Educacional Especializado apresenta um perspectiva ora pessimista e ora otimista diante do cenário político, econômico, cultural e social evidenciado no Brasil. Além disso, reflete que o viés inclusivo e formativo deve ser contemplado de forma mais acentuada e congruente para a compreensão da perspectiva da inclusão escolar. Faz-se necessário um repensar sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas para estes profissionais em seu cotidiano e, que insurjam ações inovadoras e críticas diante dos modelos politicamente corretos incultados em programas e ações formativas. Na legislação vigente existe uma centralidade no trabalho da Sala de Recursos Multifuncional e as novas exigências ao professor do AEE, a fim de instrumentalizá-lo para que consiga atender as várias atividades que exigem conhecimento específico. São distintas as ações que deve desempenhar dentro da cada área que compõe o alunado da Sala de Recursos, fato que o leva a uma “multifuncionalidade” pretendida na política, ocasionando nesse contexto a tendência desse profissional em focar apenas uma deficiência ou deficiências. O que acarretaria a negação da inclusão do aluno, o desprestígio e valorização do professor e a exclusão desse serviço, que foi concebido para apoiar a inclusão e não o contrário. Logo, situações como esta revelam o caráter contraditório das políticas educacionais brasileiras, que na onda neoliberal se efetivam sem a devida análise apurada e mesmo tão pouco refletem nos impactos para os principais sujeitos do processo educacional,

alunos e professores.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BAUMAN, Z. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 novembro de 2011.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: edição extra, Brasília, DF, 26 junho de 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 5 de outubro de 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 07 janeiro de 2008.
- BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**. São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.
- BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.
- DUTRA, C. P.; SANTOS, M. C. D. dos; GUEDES, M. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.
- GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.
- IANNI, O. **Teorias da globalização**. 16 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- LESSARD, C. **Políticas educativas: a aplicação na prática**. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. 2 ed. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.
- MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise das políticas públicas**. Tradução Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Pelotas, RS: EDUCAT, 2002.

NORONHA, G. C. de. **Da forma à ação inclusiva**: curso de formação de professores para atuar em Salas de Recursos Multifuncionais. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO INSTRUMENTO DE APOIO À GESTÃO MUNICIPAL DE RECURSOS HÍDRICOS: RELATO DO PROJETO INTERSETORIAL GOTAS DE SABEDORIA

Data de aceite: 11/05/2020

Data da submissão: 27/01/2020

Natália Zanetti

Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais –
NEPAM/UNICAMP
Campinas – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/0998145230173264>

Erika de Freitas Roldão

Secretaria Municipal de Educação e Cultura,
Prefeitura Municipal de Cerquillo
Cerquillo – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/3219313192219585>

Angela Maria da Costa Grando

Secretaria Municipal de Educação e Cultura,
Prefeitura Municipal de Cerquillo
Cerquillo – São Paulo

Vânia Maria Vieira Sanches Miranda

Secretaria Municipal de Educação e Cultura,
Prefeitura Municipal de Cerquillo
Cerquillo – São Paulo

Felipe Augusto Ferreira

Serviço Autônomo de Água e Esgoto de Cerquillo
- SAAEC
Cerquillo – São Paulo

RESUMO: O projeto “Gotas de Sabedoria: por uma gestão consciente da água”, nascido da motivação de técnicos municipais frente

ao estresse hídrico estabelecido em vários estados do país, foi uma iniciativa intersetorial, envolvendo o Serviço Autônomo de Água e Esgoto de Cerquillo e as Secretarias Municipais de Educação e Cultura e de Agricultura, Abastecimento e Meio Ambiente e teve como objetivo principal estimular o corpo discente, docente e gestor das escolas da Rede Municipal de Ensino de Cerquillo à adoção de ações voltadas ao uso racional da água. O projeto foi executado em 4 etapas, que compreenderam a sensibilização dos gestores, o acompanhamento mensal das contas de água das escolas municipais, um concurso cultural de frases e cartazes e a promoção de visitas técnicas dos alunos a uma Estação de Tratamento de Água e uma Estação de Tratamento de Esgoto. O projeto teve resultados importantes como a redução do consumo de água nas escolas municipais (9,79% ou 2.315 m³) e no município como um todo (7,45% ou 191.652,00 m³) nos meses de março/2015 a fevereiro/2016 em relação aos 12 meses anteriores. Essa redução implicou na economia de R\$407.068,85 aos cofres públicos municipais devido ao menor volume de captação, tratamento e reservação de água, além da redução na geração de esgoto bruto. A análise dos resultados, organizados em tabelas

e gráficos, permitiu ainda a verificação de uma correlação diretamente proporcional entre as quedas e as elevações no consumo de água dos dois cenários (escolas e município) depois da implantação do projeto. A partir dos resultados alcançados, podemos inferir que a escola é um alvo muito importante para a implantação de projetos educativos, visto que ela é multiplicadora de conhecimentos e atitudes via professores e alunos, influenciando na mudança de hábitos da população em geral.

PALAVRAS-CHAVE: Sensibilização; gestores; água; escolas; multidisciplinaridade.

ENVIRONMENTAL EDUCATION AS AN INSTRUMENT TO SUPPORT MUNICIPAL WATER RESOURCE MANAGEMENT: REPORT ABOUT THE INTERSECTORAL PROJECT DROPS OF WISDOM

ABSTRACT: The project “Drops of Wisdom: for a conscious water management” was born from municipal analysts motivation because of water stress established in several Brazilian states. It was an intersectoral initiative involving Serviço Autônomo de Água e Esgoto de Cerquilha, Secretaria Municipal de Educação e Cultura and Secretaria Municipal de Agricultura, Abastecimento e Meio Ambiente and aimed to stimulate students, teachers and managers of municipality, teaching ways of rational water use. The project was performed in four stages: awareness of managers, monthly monitoring of the schools water bills, a cultural phrases and posters contest and the promotion of technical visits from students to a water treatment station and a sewage treatment station. The project had important results such as the reduction of water spent at schools (9.79% or 2,315 m³) and in the municipality as a whole (7.45% or 191,652.00 m³) from March 2015 to February 2016 compared to the previous 12 months. This reduction led to financial savings of R\$ 407,068.85 by the municipal coffers due to the lower volume of water catchment, treatment and reservation, besides the reducing of sewage generation. The results, organized in tables and graphs, also allowed the verification of a decrease and rises direct correlation in schools and municipality water consumption after the project implementation. From these results, we can infer that school is a very important target for educational projects implementation, since it is multiplying knowledge and attitudes by teachers and students, what can have influence on people for changing habits.

KEYWORDS: Awareness; managers; water; schools; multidisciplinarity.

1 | INTRODUÇÃO

A crise no abastecimento de água no sudeste do Brasil e, especificamente, no Estado de São Paulo ganhou destaque especial nas discussões técnicas e informais de seminários, simpósios, congressos, salas de aula e corredores desde 2014. No entanto, os debates têm mostrado opiniões divergentes e as manifestações das

autoridades não apresentam consenso sobre as reais causas dessa problemática.

A poluição das águas por fontes pontuais, como os lançamentos de esgoto não tratado e por fontes difusas como os agrotóxicos, o aumento da população e da demanda por água, a concentração das pessoas em núcleos urbanos, o desmatamento e os eventos climáticos extremos são alguns dos aspectos que ocasionaram este cenário crítico.

A Política Nacional de Recursos Hídricos (PNRH), aprovada por meio da Lei nº 9.433/1997, apresenta como um dos seus objetivos “racionalizar o uso dos recursos hídricos com vistas ao desenvolvimento sustentável” e está fundamentada na gestão descentralizada dos recursos hídricos, que deve contar com a participação do Poder Público, dos usuários e das comunidades.

A partir disso, temos que o homem é corresponsável por cenários de stress hídrico e a sua atuação positiva pode e deve impactar o meio ambiente de maneira a retardar os danos ou, ainda, gerar impactos benéficos.

Tendo em vista que a necessidade de água na agricultura, indústria e usos domésticos tende a crescer ainda mais (UNESCO, 2014) e a qualidade do recurso vem caindo sistematicamente, é pouco provável que o problema seja resolvido somente com ações relacionadas ao atendimento desta demanda. Desta maneira, urge alterar o comportamento de uso da água, o que está diretamente relacionado à educação ambiental.

A educação ambiental trata dos “processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 1999). Neste sentido, a construção de valores e conhecimentos nas escolas contribui sensivelmente para a formação de cidadãos conscientes, que atuam como agentes multiplicadores das ideias relacionadas ao desenvolvimento sustentável e à responsabilidade social.

Ações municipais voltadas à educação ambiental atendem às premissas básicas da Lei nº 9.795/1999, que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental e representam uma importante contribuição da sociedade a fim de minimizar os impactos negativos gerados pelo aumento da demanda por água e redução da qualidade dos mananciais.

Em muitas cidades do Brasil, os diretores das escolas não têm acesso às faturas mensais de cobrança pelos serviços de abastecimento de água e coleta e/ou tratamento de esgoto. Sendo assim, disponibilizar cópias destas faturas representa um instrumento importante para o estabelecimento de metas de consumo e acompanhamento dessa evolução ao longo do tempo.

Desta forma, envolver gestores e professores nessa dinâmica auxilia a

promoção de debates saudáveis e produtivos, introduzindo o tema nas discussões de sala de aula e envolvendo todos os alunos. Trata-se de uma tarefa de base que pode produzir efeitos em pouco tempo e gerar cidadãos conscientes, fundamentais para a construção de políticas ambientais sólidas a médio e longo prazo.

O projeto “Gotas de Sabedoria: por uma gestão consciente da água” trata-se de uma iniciativa intersetorial envolvendo o Serviço Autônomo de Água e Esgoto de Cerquillo (SAAEC) e as Secretarias Municipais de Agricultura, Abastecimento e Meio Ambiente (SAAMA) e de Educação e Cultura (SMEC) e teve como objetivo principal estimular o corpo discente, docente e gestor da Educação Infantil (Pré-escola e Integral) e do Ensino Fundamental I e II da Rede Municipal de Ensino à adoção de ações voltadas ao uso racional da água. Ademais, o referido projeto apresentou como objetivos específicos:

- Unir esforços intersetoriais a fim de estimular o cuidado com a água em nível municipal e obter resultados significativos no que se refere à redução do consumo da mesma;
- Promover o diálogo entre a Autarquia Municipal de Saneamento, a Secretaria de Agricultura, Abastecimento e Meio Ambiente e a Secretaria de Educação e Cultura com os gestores das escolas a fim de sensibilizá-los sobre a importância de tê-los como parceiros na luta contra o desperdício de água;
- Estimular o debate entre o público-alvo sobre: a distribuição desigual dos recursos hídricos e da população sobre o território brasileiro; o reconhecimento do Brasil como potência hídrica e a identificação dos diversos problemas que afligem os recursos hídricos nos diversos municípios brasileiros;
- Oportunizar visitas às estruturas municipais de saneamento e comparar a realidade de Cerquillo com o contexto de outras cidades e regiões do país;
- Despertar, no âmbito escolar, a reflexão sobre a importância da água para a saúde pública, para a economia, para as celebrações culturais e para a vida no planeta Terra e, por fim;
- Estimular a criatividade dos alunos e possibilitar a expressão do conhecimento dos mesmos por meio de frases e desenhos.

O projeto intersetorial “Gotas de Sabedoria” foi desenvolvido com o intuito de abranger as comunidades de todas as unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Cerquillo, atingindo como público-alvo direto os alunos, os professores, os coordenadores pedagógicos, os vice-diretores e os diretores da Educação Infantil (Pré-escola e Integral) e do Ensino Fundamental I e II e, como público-alvo indireto, as famílias, os amigos e as pessoas que fazem parte do círculo de convivência de todos os envolvidos diretamente no projeto.

2 | METODOLOGIA

O projeto intersetorial “Gotas de Sabedoria: por uma gestão consciente da água” foi desenvolvido por uma comissão organizadora composta de uma equipe multidisciplinar das áreas da Biologia, Engenharia Ambiental, Pedagogia, Ciências da Computação, História e Geografia.

O lançamento da ação ocorreu junto à Rede Municipal de Ensino de Cerquillo no dia 25 de março de 2015 em comemoração à Semana Municipal da Água, quando o projeto escrito foi endereçado a todos os envolvidos via correspondência eletrônica. Assim, a partir dessa data, o referido projeto foi desenvolvido ao longo de um ano (março/2015 a fevereiro/2016) e em quatro etapas, realizadas concomitantemente, a saber:

2.1 Sensibilização dos gestores

A primeira etapa deu-se em abril de 2015 no Centro Interativo Municipal de Cerquillo (Figura 1), com o propósito de promover a sensibilização pessoal dos gestores por meio de um evento com a seguinte programação:

1. Apresentação da equipe intersetorial responsável pelo projeto a fim de promover a aproximação do público-alvo e dos técnicos envolvidos;
2. Exposição de material educativo: projeção de um documentário publicado em 2014 e dirigido por João Amorim - “Água e Cooperação, reflexões para um novo tempo” e apresentação dos 10 Direitos da Água (ONU, 1992);
3. Entrega das faturas impressas emitidas pelo SAAEC em nome das 24 unidades escolares da Rede Municipal de Ensino com o consumo de água referente ao mês de março/2015;
4. Capacitação dos gestores para o cálculo do volume de água consumido per capita por dia nas unidades escolares e estabelecimento conjunto de metas de redução do consumo;
5. Apresentação geral do projeto, esclarecimento de dúvidas e troca de sugestões.



Figura 1. Encontro para sensibilização dos gestores das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Cerquilha.

2.2 Acompanhamento mensal das contas de água das escolas da Rede Municipal de Ensino de Cerquilha

A segunda etapa correspondeu ao envio mensal das contas de água de todas as unidades escolares da Educação Infantil (Pré-escola e Integral) e do Ensino Fundamental I e II da Rede Municipal de Ensino à SMEC. A SMEC, como agente centralizador, tornou-se responsável por receber as contas do SAAEC e reenviá-las, via e-mail, para todos os gestores de cada unidade escolar. Paralelamente, os consumos mensais de água de todas as unidades escolares foram organizados e registrados em planilhas individuais para acompanhamento acerca de sua evolução nos meses subsequentes à implantação do projeto e em uma planilha geral, com gráficos para fácil compreensão dos dados pela comissão organizadora do projeto.

Foram elaborados ainda, gráficos com o perfil de consumo de cada mês de desenvolvimento do projeto com os mesmos meses dos dois anos anteriores (Figura 4), a fim de auxiliar a compreensão sobre a possibilidade de estabelecer uma relação entre o consumo mensal de água das escolas e o do município de Cerquilha.

2.3 Concurso cultural de frases e cartazes

O regulamento com as condições de participação dos alunos no concurso cultural de frases e cartazes foi parte integrante do projeto intersetorial “Gotas de Sabedoria”, sendo, portanto, divulgado na data de lançamento do mesmo. Dentre as informações publicadas no regulamento, foram enumerados os requisitos para a apresentação dos trabalhos, os critérios de avaliação bem como a premiação correspondente a cada categoria.

As categorias foram definidas de acordo com o nível de escolaridade dos alunos, a saber: Categoria A (alunos do 1º, 2º e 3º anos) e Categoria B (alunos do 4º e 5º anos) para o concurso cultural de frases e Categoria C (alunos do 6º e 7º anos) e Categoria D (alunos do 8º e 9º anos) para o concurso cultural de cartazes.

Cabe ressaltar que, para participar do concurso, os alunos deveriam estar regularmente matriculados e frequentes nas suas unidades escolares.

2.4 Visitas técnicas à Estação de Tratamento de Água e à Estação de Tratamento de Esgoto “Capuava”

Como atividade essencial à formação dos alunos, a comissão organizadora do projeto proporcionou aos alunos dos 6º Anos da Rede Municipal de Ensino uma visita à Estação de Tratamento de Água (ETA) de Cerquilha (Figura 2) e, aos alunos dos 7º Anos, uma visita à ETE “Capuava” (Figura 3), maior Estação de Tratamento de Esgoto de Cerquilha, que atualmente trata aproximadamente 40% do esgoto produzido pelo município.

As visitas contemplaram os conteúdos abordados, nestes anos, nas disciplinas de Geografia e Ciências e estão em consonância com as expectativas de aprendizagem disponíveis nas propostas curriculares das mesmas.

Para o desenvolvimento dos trabalhos planejados, foram utilizadas as infraestruturas físicas, de equipamentos e recursos humanos da SMEC, da SAAMA, do SAAEC e de todas as Escolas da Rede Municipal de Ensino de Cerquilha. Os recursos materiais compreenderam o uso de data show, computador, caixa de som, veículo para o transporte dos alunos e materiais oferecidos como prêmio aos vencedores de cada categoria do concurso cultural de frases e cartazes (materiais didáticos e de artes). Além destes, foi oferecido como prêmio aos alunos vencedores, uma visita à Captação de Água Bruta localizada às margens do Rio Sorocaba, uma squeeze com o logotipo do projeto e das secretarias e autarquia municipal envolvidas neste. Tal material foi confeccionado com o patrocínio da empresa “GRUPO SANSON” com sede no município de Cerquilha.



Figura 2. Visita realizada à ETA.



Figura 3. Visita realizada à ETE Capuava.

Além do subsídio acima descrito, a comissão organizadora do projeto intersetorial “Gotas de Sabedoria” propôs aos professores uma relação de atividades

diversificadas sobre a temática do projeto a fim de subsidiar o trabalho destes em sala de aula, tais como: vídeos e livros educativos, materiais didáticos, leis e exemplos de boas práticas em gestão de recursos hídricos a serem replicados.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da elaboração de planilhas de monitoramento mensal do consumo de água das escolas municipais, foi realizada uma análise comparativa da evolução desse consumo em cada unidade ao longo dos meses.

Estabelecido o meio de acompanhamento das informações coletadas, foi observada uma economia de 9,79% ou 2.315 m³ no consumo de água das unidades escolares municipais de Cerquillo em relação aos doze meses anteriores (Tabela 1).

As vinte e quatro unidades escolares municipais representam 70% das trinta e quatro escolas de educação básica de Cerquillo, total que inclui as estaduais e particulares. O consumo de água das escolas-alvo deste projeto equivale à média mensal de aproximadamente 1% do total da cidade e a 0,1% dos gastos municipais da prefeitura.

Referência	Consumo inicial (m ³)	Consumo final (m ³)	Diferença (m ³)	Diferença (%)
Março/2014 e Março/2015	2.148	1.510	-638	-29,70
Abril/2014 e Abril/2015	1.957	1.974	17	0,87
Maió/2014 e Maio/2015	2.209	1.953	-256	-11,59
Junho/2014 e Junho/2015	1.885	1.868	-17	-0,90
Julho/2014 e Julho/2015	1.267	1.821	554	43,73
Agosto/2014 e Agosto/2015	2.478	1.881	-597	-24,09
Setembro/2014 e Setembro/2015	3.856	1.968	-888	-31,09
Outubro/2014 e Outubro/2015	2.176	2.241	65	2,99
Novembro/2014 e Novembro/2015	2.023	1.977	-46	-2,27
Dezembro/2014 e Dezembro/2015	1.654	1.871	217	13,12
Janeiro/2015 e Janeiro/2016	1.437	919	-518	-36,05
Fevereiro/2015 e Fevereiro/2016	1.550	1.342	-208	-13,42
TOTAL	23.640	21.325	-2.315	-9,79

Tabela 1. Consumo de água nas unidades escolares municipais de Cerquillo antes e durante a execução do projeto intersetorial (fonte: SAAEC).

Foram observados, então, os reflexos das campanhas estabelecidas a partir da implementação do projeto intersetorial “Gotas de Sabedoria” sobre o consumo total de água no município. A partir da análise dos dados encontrados (Tabela 2), foi identificada queda de 7,45% ou 191.652,00 m³ no consumo total de água do município de Cerquillo nos meses de março/2015 a fevereiro/2016 em relação aos

doze meses anteriores.

Referência	Consumo inicial (m ³)	Consumo final (m ³)	Diferença (m ³)	Diferença (%)
Março/2014 e Março/2015	213.905	178.115	-35.790	-16,73
Abril/2014 e Abril/2015	213.534	201.863	-11.671	-5,47
Maió/2014 e Maio/2015	235.864	197.778	-38.086	-16,15
Junho/2014 e Junho/2015	200.880	173.080	-27.800	-13,84
Julho/2014 e Julho/2015	197.657	195.848	-1.809	-0,92
Agosto/2014 e Agosto/2015	238.032	197.591	-40.441	-16,99
Setembro/2014 e Setembro/2015	204.167	186.945	-17.222	-8,44
Outubro/2014 e Outubro/2015	211.098	218.869	7.771	3,68
Novembro/2014 e Novembro/2015	235.559	204.245	-31.314	-13,29
Dezembro/2014 e Dezembro/2015	182.821	189.054	6.233	3,41
Janeiro/2015 e Janeiro/2016	249.223	238.183	-11.040	-4,43
Fevereiro/2015 e Fevereiro/2016	191.133	200.650	9.517	4,98
TOTAL	2.573.873	2.382.221	-191.652	-7,45

Tabela 2. Consumo de água no município de Cerquillo antes e durante a execução do projeto intersetorial (fonte: SAAEC).

A economia calculada em 191.652,00 m³ de água representa redução dos gastos operacionais do SAAEC, visto que houve um menor volume de captação, tratamento e reservação de água, além da redução na geração de esgoto bruto, que também possui custos para ser tratado e lançado nos corpos receptores.

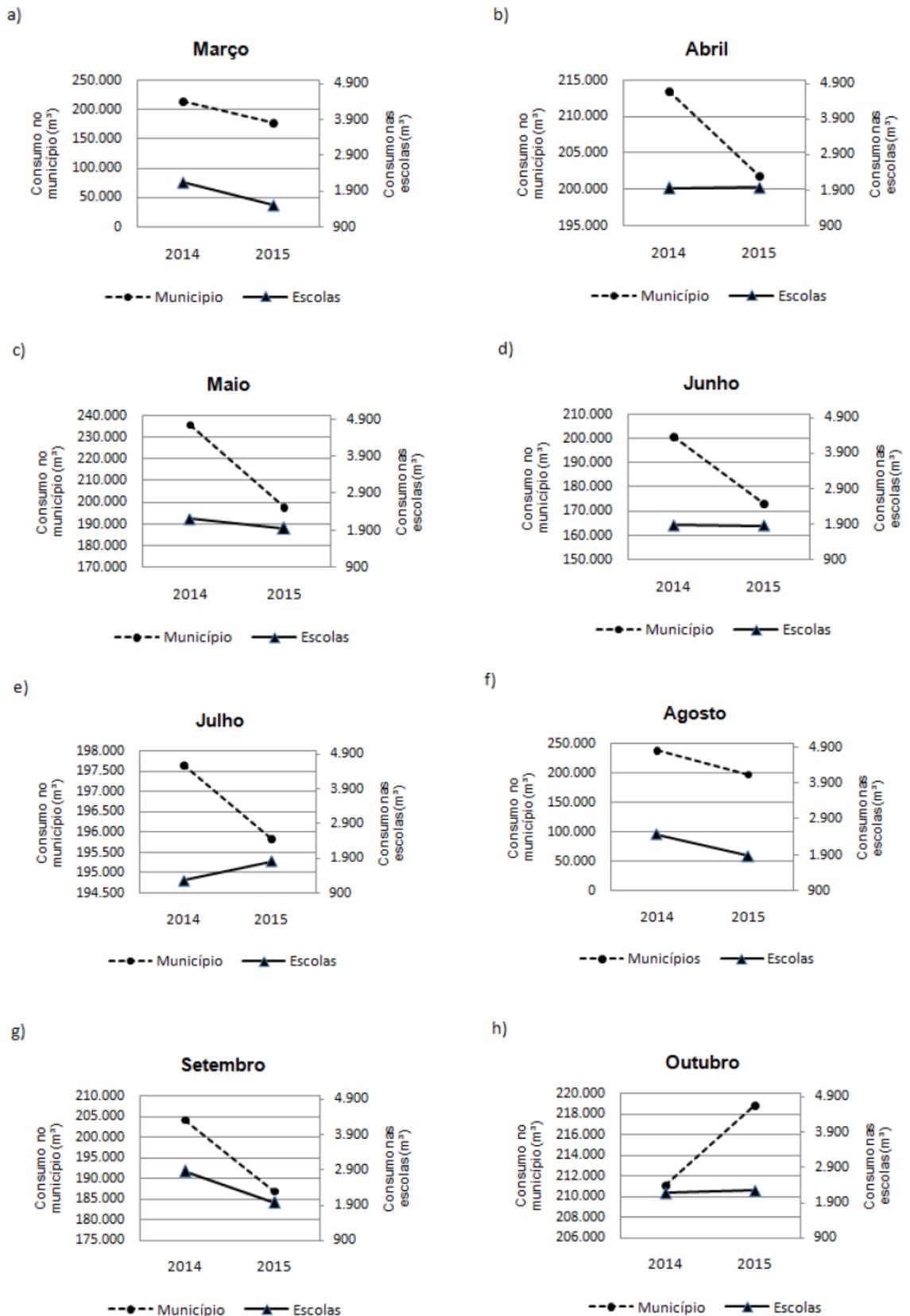
Em nível municipal, a tarifa de coleta e tratamento de esgoto representa 100% do custo de abastecimento da água. No entanto, equivale a aproximadamente 80% deste volume, devido aos processos de evaporação e infiltração da água no solo. Considerando que o custo do litro de água tratada e distribuída corresponde a R\$1,18 e que a Autarquia Municipal responsável pelo atendimento dessas vertentes do saneamento (água e esgoto) não visa à geração de lucro, chegamos a um valor de R\$407.068,85 poupados dos cofres públicos em relação aos gastos operacionais (referentes aos doze meses anteriores), dados bastante representativos.

A análise dos gráficos elaborados demonstrou, em geral, correlação visual entre as quedas e as elevações no consumo de água dos dois cenários (escolas e município) depois da implantação do projeto. Na maioria dos meses avaliados, observou-se uma correlação diretamente proporcional entre o consumo de água das unidades escolares e do município.

Vale ressaltar que o mês de julho indicou alto consumo de água nas escolas, apesar de tratar-se de um período de férias, isso pode ser explicado pelo fato de as unidades escolares terem passado por um processo de higienização dos reservatórios de água, o que ocasionou o descarte de um volume considerável deste recurso. Esta ação não foi prevista no planejamento do projeto, no entanto marcou

a implantação de um procedimento interno para higienização de reservatórios de água nos prédios públicos.

Com relação à comparação dos consumos de fevereiro de 2015 e 2016, a correlação encontrada foi inversamente proporcional, visto que o consumo de água é relativo ao mês de janeiro, período de férias escolares.



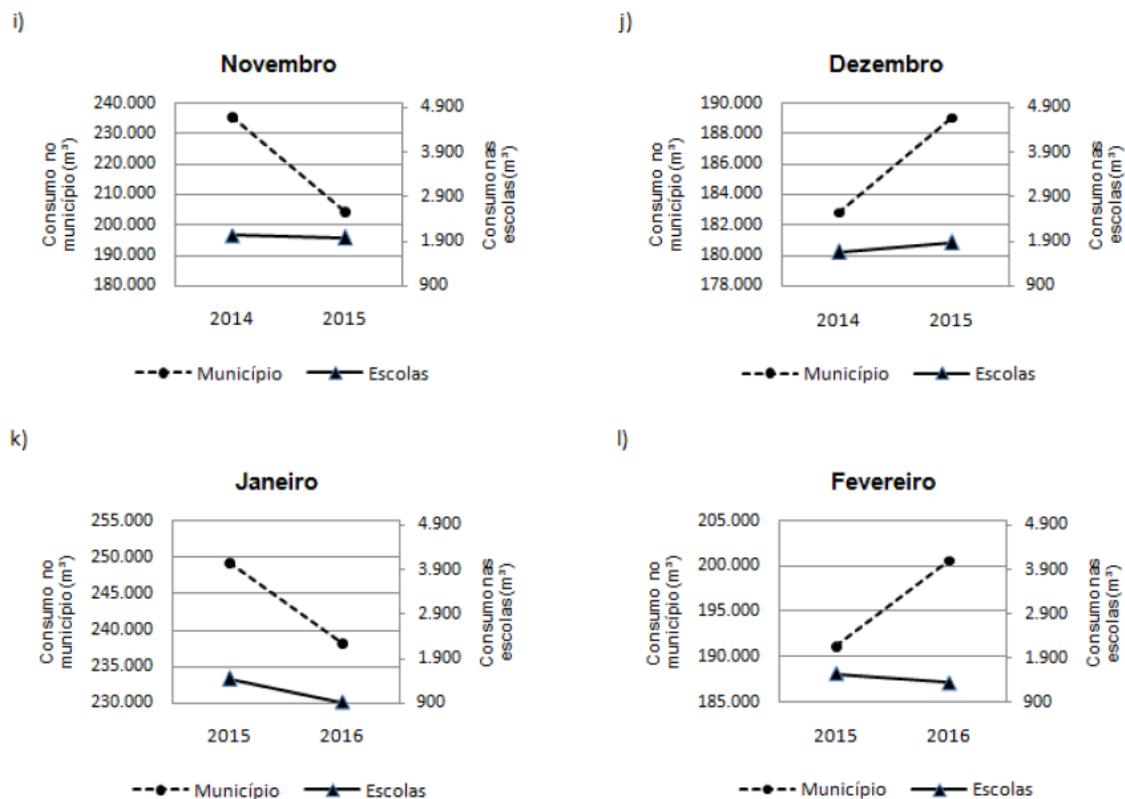


Figura 4. Gráficos com o perfil de consumo de cada mês de desenvolvimento do projeto “Gotas de Sabedoria” com os mesmos meses dos dois anos anteriores.

Além dos resultados quantitativos alcançados podemos inferir que foi estabelecida uma relação de maior proximidade entre os representantes das unidades escolares e do SAAEC, o que foi mantido e aprimorado quando da realização dos encontros presenciais posteriores ao lançamento do projeto intersetorial. A discussão e o compartilhamento das ações implementadas nas escolas para o uso racional da água e das dificuldades apresentadas pelos gestores permitiram a definição de novas demandas de ação como, por exemplo, o estabelecimento de procedimentos para a limpeza dos reservatórios de água das unidades escolares, ação esta que já gerou desperdício pelo não aproveitamento da água reservada.

A partir das trocas de informações entre as unidades escolares e destas com a autarquia e secretarias municipais, foi aberto um novo canal de comunicação entre os mesmos para estimular a reprodução de boas ideias e melhor entendimento do projeto. Além disso, a criação do website www.gotasdesabedoria.saaec.com.br permitiu, ainda, a divulgação do projeto bem como das ações executadas nas escolas a todos os interessados que não possuem ligação direta com o mesmo.

Além de estimular a criatividade dos alunos envolvidos, o concurso cultural de frases e cartazes levou a temática da água para além dos portões das escolas, a partir da divulgação mensal das 12 frases vencedoras (Apêndice A) nas contas de água distribuídas aos munícipes pelo SAAEC (Figura 5) e da exposição, ao público, dos 7 cartazes selecionados (Apêndice B), que foi feita no prédio da Secretaria de

Educação e Cultura de Cerquilha até dezembro de 2015.

Por fim, o projeto permitiu, também, que vazamentos de água fossem identificados e reparados mais rapidamente, visto que os gestores passaram a ter uma preocupação maior para com estes, além de terem criado um fluxo de contatos com a autarquia e as secretarias municipais envolvidas no projeto para a solução destes problemas. Ademais, as contas de água emitidas pelo SAAEC apresentam o histórico de consumo dos últimos meses, de modo que, com as faturas em mãos, os gestores escolares passaram a visualizar, frequentemente, essas informações, contribuindo significativamente para a gestão eficiente da água no âmbito escolar. O projeto não foi finalizado no primeiro ciclo (março/2015 a fevereiro/2016) e continua em andamento graças aos resultados alcançados.

SAAEC CERQUILHO Serviço Autônomo de Água e Esgoto
Rua Augusto Donghello, 320 - Jd. Esplanada - Cerquilha-SP
CNPJ: 50.797.752/0001-01 - Fone: (15) 3384-8200

IDENTIFICADOR	PERÍODO DE FATURA	DATA DE CORTE	VALIDADEZ		
11110340-1	07/2015	21/09/2015	10/08/2015		
NOME					
ROGÉRIO IZAIL RAMOS DE OLIVEIRA					
ENDEREÇO DO IMÓVEL			NÚMERO DE MEDIDOR		
R. NOSSA SRA. APARECIDA, 448 BAIRRO CENTRO, CERQUILHO/SP - CEP 18520-000			A075349635		
DATA DE EMISSÃO	TABELA ANTERIOR	TABELA ATUAL	DATA DE LECTURA	DIVISIBILIDADE	CODIGO
06/07/2015	601	609	06/07/2015	R:1 C:0 I:0 P:0	8
COORDENADA					
ULTIMO CONSUMO			COMPOSTO DE FATURA		
PERÍODO	CODIGO	PERÍODO	CODIGO	DESCRICO	VALOR
01/2015 12	04/2015 12			FATURAMENTO AGUA	11,83
02/2015 11	05/2015 8			FATURAMENTO ESGOTO	11,83
03/2015 13	06/2015 19				
INFORMAÇÃO					
APÓS DATA DE CORTE (21/09/2015), FATURA PAGÁVEL SOMENTE NA TESOUREARIA DO SAAEC					
TOTAL À PAGAR					23,66
TARIFAS DE ÁGUA (m3) : Residencial					
ATÉ 10m3 : (taxa mínima) = R\$ 11,83					
11 A 30m3 : (consumo-10) x R\$2,410 + R\$11,83					
31 A 50m3 : (consumo-30) x R\$3,640 + R\$60,03					
ACIMA 50m3 : (consumo-50) x R\$4,840 + R\$132,83					
A ÁGUA É O LEITE DA MÃE TERRA. PRESERVE-A! Kaick Porto Oliveira - ENEF Lazara					

Figura 5. Publicação das frases vencedoras do concurso cultural de frases (conta de julho/2015).

4 | CONCLUSÕES

A implantação do projeto nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino promoveu a redução significativa do consumo de água no período avaliado

e provocou modificações no comportamento dos gestores, uma vez que estes passaram a contatar as instituições envolvidas (SMEC, SAAEC e SAAMA) a fim de solucionar, rapidamente, os problemas encontrados, tais como eventuais vazamentos ou solicitações de troca de equipamentos hidráulicos. Esta atitude não era observada antes do estabelecimento do projeto.

Além disso, verificou-se a existência de uma relação direta entre as elevações e quedas dos consumos de água quando comparados os cenários de gastos entre escolas municipais versus município.

Conclui-se, assim, que a escola é um alvo muito importante para a implantação de projetos educativos, visto que ela é multiplicadora de conhecimentos e atitudes via gestores, professores e alunos, influenciando à mudança de hábitos da população em geral.

FONTE FINANCIADORA

Os autores agradecem o suporte técnico e estrutural fornecido pelas Secretarias Municipais de Educação e Cultura e de Agricultura, Abastecimento e Meio Ambiente e pela Autarquia Municipal de Saneamento, SAAEC. E, ainda, ao GRUPO SANSON pelo patrocínio concedido para a premiação do concurso cultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.433/1997**. Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos e dá outras providências. Disponível em: <<https://bit.ly/37rzven>>. Acesso em: 19 ago. 2016, 14:08:20.

BRASIL. **Lei nº 9.795/1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <<https://bit.ly/2NVMkG8>>. Acesso em: 17 mar. 2015, 14:09:30.

Organização Das Nações Unidas - ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Água**, 1992. Disponível em: <<https://bit.ly/2Rr2fyu>>. Acesso em: 19 ago. 2016, 15:36:30.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. The United Nations World Water Development Report 2014 - Water and Energy. Disponível em: <<https://bit.ly/2sTDRvM>>. Acesso em: 19 ago. 2016, 14:41:25.

APÊNDICE A

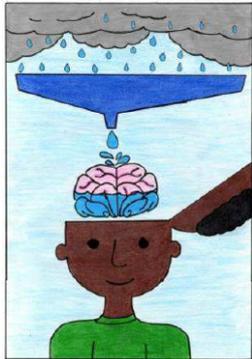
FRASES VENCEDORAS DO CONCURSO CULTURAL DE FRASES (Ensino Fundamental I)

CATEGORIA – A (Alunos de 1º, 2º e 3º anos)	CATEGORIA – B (Alunos de 4º e 5º anos)
<p><i>“A água é o leite da mãe Terra. Preserve-a!”</i></p> <p>Kaick Porto Oliveira EMEF. Lázara</p>	<p><i>“A água tem custo, a vida não tem preço”</i></p> <p>Tainá de Oliveira Pereira EMEF. Lavínia</p>
<p><i>“A água merece respeito, se ela estiver doente você também estará. Evite o desperdício, a preservação da água é tarefa de todos”</i></p> <p>Laura P. C. da Mata EMEF. Yolanda</p>	<p><i>“Lixo e água não combinam, recolha o seu! O ambiente e os rios rejuvenescem e a humanidade agradece”</i></p> <p>Leticia Ferreira da Silva EMEF. Luigi</p>
<p><i>“Quem vai cuidar desse lixo? Se liga meu irmão! O peixinho não tem mão! Tenha mais educação!”</i></p> <p>Yasmin Feijó Vidal EMEF. Luigi</p>	<p><i>“Um povo que preserva a água é um povo que no futuro não vai ter só história para contar, mas água para beber, água para viver”</i></p> <p>Poliana R. Furlaneto EMEF. Yolanda</p>
<p><i>“A água é importante para a saúde, mas ela está acabando. Por isso, feche a torneira enquanto escova os dentes e tome banho em 5 minutos”</i></p> <p>Myllena de Campos Tosta EMEF. Luigi</p>	<p><i>“Consumo de água consciente para um futuro decente”</i></p> <p>Camille da Silva EMEF. Lavínia</p>
<p><i>“É importante cuidar da natureza para ter água com certeza”</i></p> <p>Maria Aparecida Medeiros EMEF. Padre Júlio</p>	<p><i>“A água economizada hoje matará a sede de seu neto amanhã”</i></p> <p>Gabriel Sandei EMEF. Luíza</p>
<p><i>“Vem do céu caindo uma doce chuvinha. Gotas de vida! Sem água não temos saída!”</i></p> <p>Julia Helena Moretti EMEF. Lavínia</p>	<p><i>“Eu cuido da água e você?”</i></p> <p>Kerolayni Vitória da Silva EMEF. Yolanda</p>

APÊNDICE B

CARTAZES VENCEDORES DO CONCURSO CULTURAL DE CARTAZES (Ensino Fundamental II)

Aluno	Unidade Escolar	Categoria	Cartaz
Natasha Moraes Ferreira	E.M.E.B.E. José “Bepe” Módolo	C (alunos de 6º e 7º Anos)	

<p>Isabelly Vignali da Silva</p>	<p>E.M.E.F. Prof. João Toledo</p>	<p>C (alunos de 6° e 7° Anos)</p>	
<p>Wellis Dallyn de Lima</p>	<p>E.M.E.F. Prof. João Toledo</p>	<p>C (alunos de 6° e 7° Anos)</p>	
<p>Matheus Belomo Melo</p>	<p>E.M.E.F. Luigi Luvizotto</p>	<p>C (alunos de 6° e 7° Anos)</p>	
<p>Paloma Rodrigues Ferreira</p>	<p>E.M.E.F. Prof. João Toledo</p>	<p>D (alunos de 8° e 9° Anos)</p>	
<p>Larissa Qualioto Barbosa</p>	<p>E.M.E.F. Prof. João Toledo</p>	<p>D (alunos de 8° e 9° Anos)</p>	
<p>Kaique Fogaça</p>	<p>E.M.E.F. Luigi Luvizotto</p>	<p>D (alunos de 8° e 9° Anos)</p>	

A FUNÇÃO DA DIDÁTICA CONTEMPORÂNEA NO FAZER DOCENTE, EM BUSCA DA EMANCIPAÇÃO DO ALUNO “REAL”

Data de aceite: 11/05/2020

Data da submissão: 05/02/2020

Ieda Márcia Donati Linck

Doutora em Linguística/UFSM e pela Universidade de Aveiro/Portugal, Mestre em Linguística/UPF/RS, Mestre em Ciências da Educação/Uninorte/PY. Especialista em Psicopedagogia pela Unicruz. Professora dos Centros: de Ciências Humanas e Sociais e Centro de Saúde e Agrárias/Unicruz. Membro do NEEPS e GPEHP/Unicruz. Coordenadora Proenem/Unicruz. Cruz Alta/Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/7088863515941582>

Fabiane da Silva Verissimo

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Comunicação pela UFSM. Integrante da Pesquisa Comunicação Televisual - COMTV. Bolsista Capes. Cruz Alta/ Rio Grande do Sul.
<http://lattes.cnpq.br/0926685343186520>

Maria Aparecida Santana Camargo

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Pesquisadora Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Humanos e Pedagógicos (GPEHP) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Docente integrante do PPG Stricto Sensu em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Mestrado – da Unicruz. Cruz Alta- Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/4312166720358521>

Rosane Rodrigues Felix

Doutoranda em Educação nas Ciências/Unijuí. Mestre em Extensão Rural/UFSM. Professora do Centro de Ciências Humanas e Sociais/Unicruz. Membro do NEEPS e GPEHP/Unicruz.
<http://lattes.cnpq.br/1126329060932668>

RESUMO: Para que ocorra a interação efetiva entre o professor e seus alunos, em qualquer modalidade de ensino, é preciso o (re)conhecimento das reais necessidades do discente. Utilizando-se da pesquisa bibliográfica, bem como das vivências do “Ser professor”, foi possível refletir sobre a prática docente atual, destacando que se faz necessário refletir de forma profunda sobre quem é o aluno, e de como ele aprende para, assim, saber mais sobre como ensinar. Estamos em um novo tempo. Tempo do ensinar e de aprender pela interação. Nós entendemos que trabalhar em forma de projeto interativo é oportunizar a emancipação do sujeito aluno. Para Rancière (2011, p.12), “Emancipar é forçar, motivar, cobrar uma capacidade que se ignora ou se denega até apostar no outro”. É, então, este o nosso propósito neste texto: discutir a educação atual com base nos conceitos da didática contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Didática. Interação.

THE FUNCTION OF CONTEMPORARY TEACHING IN MAKING TEACHERS, IN SEARCH FOR EMANCIPATION OF THE “REAL” STUDENT

ABSTRACT: In any teaching modality, for the effective interaction between the teacher and his students to occur, it is necessary to (re) know the real needs of the student. Using the bibliographic research, as well as the experiences of “Being a teacher”, it was possible to reflect on the current teaching practice, highlighting that it is necessary to reflect deeply on who the student is and how he learns to, thus, know more about teaching. We are in a new time. Time to teach and learn through interaction. We understand that working in the form of an interactive project is an opportunity for the emancipation of the student subject. For Rancière (2011, p.12), “emancipating is forcing, motivating, demanding a capacity that is ignored or denied until betting on the other”. This, then, is our purpose in this text: to discuss current education based on the concepts of contemporary didactics.

KEYWORDS: Didactics. Interaction. Teaching / Learning. Autonomy.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A prática do ensino deve estar em constante mudança a fim de ensinar os alunos que, por inúmeros fatores, ainda não se deram conta da importância em aprender a aprender. Cientes disso, é necessário repensar a prática docente, buscando o compartilhar de experiências e o aperfeiçoamento contínuo da docência. Mas, como repensar o processo de ensino sem tratar da didática? Não há como separar ambos, já que a didática é “o estudo do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e de seus resultados” (MASETTO, 1977, p.32).

Conforme Houaiss (2001, p.22), a didática é a “parte da Pedagogia que trata dos preceitos científicos que orientam a atividade educativa de modo a torná-la mais eficiente”, possibilitando, assim, que o conteúdo ministrado possa alcançar o potencial dos alunos e fazer com que eles interajam e dialoguem com o que está sendo apresentado.

A palavra didática (1945: didáctica) vem da expressão grega *techné didaktiké*, que se pode traduzir como arte ou técnica de ensinar. É a parte da pedagogia que se ocupa dos métodos e técnicas de ensino, destinados a colocar em prática as diretrizes da teoria pedagógica; estuda os diferentes processos de ensino e aprendizagem. O educador Jan Amos Komenský, mais conhecido por Comenius, é reconhecido como o pai da didática moderna, e um dos maiores educadores do século XVII.

Nos dias atuais, a definição de didática ganhou contornos mais amplos e deve ser compreendida enquanto um campo de estudo que discute as questões que envolvem os processos de ensino. Nesse interim, enquanto campo de estudo visa propor princípios, formas e diretrizes que são comuns ao ensino de todas as áreas de conhecimento. Não se restringe a uma prática de ensino, mas se propõe a compreender a relação que se estabelece entre três elementos: professor, aluno e o que “deve” ser ensinado. Na prática, ao investigar as relações entre o ensino e a aprendizagem mediadas por um ato didático, procura compreender também as relações que o aluno estabelece com os objetos do conhecimento. Para isso, privilegia a análise das condições de ensino e suas relações com os objetivos, conteúdos, métodos e procedimentos de ensino (SFORNI, 2015).

Assim, de forma abreviada, a didática pode ser definida como um ramo da ciência pedagógica voltada à formação geral do aluno em função de finalidades educativas e que tem como objeto de estudo os processos de ensino e aprendizagem e as relações que se estabelecem entre o ato de ensinar (professor) e o ato de aprender (aluno).

Nesta perspectiva, a didática passa a abordar o ensino ou a arte de ensinar como um trabalho de mediação de ações pré-definidas destinadas à aprendizagem, criando condições e estratégias que assegurem a construção do conhecimento (SFORNI, 2015).

Também para Candau (2013, p.16), “a reflexão didática deve ser elaborada a partir da análise de experiências concretas, procurando-se trabalhar continuamente a relação teoria-prática”. Nesse contexto, o professor surge como o portador de autonomia necessária para compreender a quem ele está ensinando, sendo levado a direcionar os seus alunos a uma vivência interativa e inovadora, pela qual se ensina, mas também há espaços infinitos para um aprendizado mútuo e contínuo.

O docente, inserido neste cenário, deve sempre manter a clareza de que, conforme afirma Nóvoa (2002, p.23), “o trabalho do professor depende da colaboração do ‘aluno’”, sendo necessário disponibilizar-se a construir, juntamente com os alunos, maneiras que se tornem mais efetivas no processo de ensino-aprendizagem. É isso que discutimos neste texto.

2 | POSIÇÃO DIDÁTICA: O (RE)ENCONTRO ENTRE PROFESSOR E ALUNO

O ensino está atrelado ao reconhecimento da disciplina, do ambiente, do receptor e, ainda, de tantas outras questões que giram em torno da busca do aprendizado, tanto pelo aluno como pelo professor. A cada dia que passa os alunos vêm modificando suas experiências de vida, seus desejos e aspirações. Nesse interim, os seus objetivos também são modificados e a forma pela qual eles

pretendem alcançá-los torna-se ainda mais complexa. Descartar isso significa ignorar os principais atores envolvidos no processo de ensinar/aprender: os alunos.

Essa mudança do perfil discente, a pluralidade de ideias e ideais, afeta diretamente o como ensinar, uma vez que não se conhece efetivamente a quem se ensina; mesmo que, ingenuamente, de forma empírica acreditamos conhecer. Dessa forma, é necessário observar atentamente, para poder perceber que o entorno desse aluno também passa por transformações radicais, nem sempre positivas, e a escola reúne essas tantas transformações em um ambiente único: a sala de aula.

Vale retomar a questão do “par educativo”, trazido por Marchand (1985), considerado como algo que vai além da aprendizagem. Remete para a necessidade de um relacionamento diferenciado, mais próximo e afetivo, pelo qual o professor procura conhecer o seu aluno e aprender (quase tudo) sobre ele, para que, com esse saber, seja possível ensiná-lo. No entanto, para que isso ocorra, o docente, por sua vez, deve colocar-se à disposição do seu aluno, formando uma via de mão dupla. Ele deve seguir a máxima: “Eu aprendo sobre você, sobre a sua vida, sobre o seu mundo, para poder lhe ensinar.

Esse relacionamento entre aluno e professor pode ser visto de diversos ângulos. Isso vai depender de fatores como, por exemplo, o meio, a forma, os recursos, o método e a metodologia utilizados pelo docente para ensinar e a maneira que o aluno recebe o conhecimento que o docente “acredita” estar ensinando. É sobre a necessidade desse reconhecimento que a didática se preocupa a fim de ocorra a construção de um saber utilitário e permanente, cujos alunos são percebidos como sujeitos com necessidades reais.

Dessa forma, o estar se relacionando com os alunos traz pontos a serem repensados quanto à didática utilizada, ou seja, se as salas passam a ser uma via de mão dupla, a interação passa a ser uma necessidade, uma urgência, uma realidade. No entanto, aqui se fala em interação de aprendizagem, não somente aquela que está ligada ao “se dar bem” com os alunos, estabelecendo mais uma parceria ou amizade, do que o relacionamento professor e aluno, cuja relação afetiva se fortalece com a construção do conhecimento formal.

A sala de aula é possibilidade de crescimento pessoal, social, psicológico, mas também e em especial cognitivo. É para aprender que o aluno está matriculado. A escola é um espaço de construção do conhecimento por excelência, é um centro de ensino e não pode, por isso mesmo, ser confundido com um centro terapêutico.

Na prática, porém, nem sempre, esse processo se dá de forma tão harmônica. Talvez, porque muitos alunos acabam trazendo consigo, em muitos momentos, o não amadurecimento, fato que colabora para a deficiência em relação autoridade-obediência. Como resolver isso? O docente deve trabalhar ainda mais a relação hierárquica com o aluno, já que no ambiente escolar deve existir uma maior cobrança,

visando uma boa formação para o ingresso no ensino superior. É preciso interagir, é preciso fazer acordos para viver uma relação hierárquica saudável entre quem ensina e quem aprende. É possível, sim, se ter autoridade sem se ser autoritário.

Em alguns casos é perceptível que o não rever a didática, deixando de lado o relacionamento com o aluno, acaba por não oferecer um “ensinar de fato”, uma vez que o ensinar sem (re)conhecer o aluno oferece falhas gritantes. Esse desconhecimento, muitas vezes, ignora as necessidades/particularidades do receptor, principalmente quando a aula for pensada de forma genérica e ministrada de forma repetitiva. As classes seguem repletas de um público diferenciado, complexo e heterogêneo, e assim, como tal, devem ser percebidas.

O professor comprometido propõe-se a repensar o como ensinar a cada dia, tendo como meta atingir o aluno de maneira efetiva, de forma que não somente transmita um conteúdo, mas, sim, o ensine a caminhar, utilizando positivamente o que foi proposto no período escolar. Ele vai encontrar um jeito para que a informação seja transformada em conhecimento. Deverá ele ocupar a posição de mediador, tendo como base o respeito mútuo, a organização docente e responsabilidade discente, na acessibilidade demonstrada e exercida, bem como na discussão de um plano que possibilite ao aluno interagir, inclusive na construção do plano de trabalho, principalmente em forma de projeto.

3 | O DESAFIO DA PRÁTICA DOCENTE: UM ATO POLÍTICO

Atualmente, o professor encontra-se em meio a uma série de desafios, angústias e conflitos, que vão desde saber qual a sua função, o que realmente querem dele, até, filosoficamente falando, de onde vem, quem é e para onde vai. O primeiro desafio inicia na sua própria formação, tanto na sala de aula como indivíduo em aprendizado nas séries iniciais, como no momento em que passa para seus estágios curriculares no Ensino Superior. Nestes, o aluno, futuro professor, se dá conta das limitações que ainda possui. Começa a (re)pensar a diferença em como ser um profissional ou ser um bom profissional, em como enfrentar o dia a dia no trabalho com excelência, como dar conta das tantas cobranças feitas neste novo momento, como saber relacionar-se, e até como obedecer regras de conduta, normas e regimentos.

Ainda na questão docente, outra preocupação é a diversidade que, por sua vez, atua como algo novo, ou seja, uma dificuldade que antes não era percebida, e se fosse não seria sequer discutida. Inicialmente, vistas de maneira uniforme, heterogêneas, agora as turmas são analisadas de forma diversificada para, no mínimo, evitar situações de violência. Tem-se, então, o desafio de ensinar para muitos, muito diferentes entre si, de uma só vez e de uma maneira abrangente, que

deve ser exitosa. Fazendo menção a isso, Moreno (2010, p. 84) explica:

É urgente que a escola seja uma porta aberta para a realidade social vivida pelo aluno, adolescente ou criança, no momento atual. [...]. Precisa reforçar nas crianças e nos jovens comportamentos positivos, a autoestima, o autocontrole; é preciso educar para a paz, a liberdade e a tolerância corretamente entendida; só assim as reações violentas poderão ser neutralizadas.

Esses desafios mostram que a prática docente permeia a disposição do professor em estar sempre em busca de algo a mais para ensinar, agora, de forma diversificada, profunda e também afetiva, amistosa, o que, inclusive, diminuirá a violência escolar. Segundo Masetto (2003, p.23): “A docência existe para que o aluno aprenda”. Ensinar é, então, função do docente. Este poderá cumprir sua tarefa quando a motivação do “ser professor” caminhar junto com a busca da interação com os alunos, para, assim, conseguir aplicar algo que contemple a necessidade dos alunos.

Já é chegada a hora de se repensar o fazer docente, e de que não se deve limitar a prática docente, deve-se, sim, expandi-la. O ambiente escolar tem de ser visto com as diversas possibilidades que o aluno possui, como um campo aberto no qual é permitido ir mais além, é desvendar os porquês que surgem. Para isso, o professor deve assumir-se como instigador, facilitador, aquele que caminha lado a lado para uma busca de dúvidas, de certezas e de descobertas.

Dessa forma, é por isso que a didática entende como formação do educador não só a formação acadêmica, mas toda a aprendizagem ocorrida ao longo do seu trabalho com o aluno. É visível, então, a necessidade de que haja uma relação interpessoal entre educador e educando, do coordenador pedagógico como professor, da equipe diretiva também com o professor, para que este consiga desempenhar um trabalho sério, comprometido e ações pedagógicas que ultrapassem os discursos e a teorização, pois, conforme Freire (1996, p.118):

O professor deve ensinar. É preciso fazê-lo. Só que ensinar não é transmitir conhecimento. Para que o fato de ensinar se constitua como tal, é preciso que o ato de aprender seja precedido do, ou concomitante ao ato de aprender o conteúdo ou o objeto cognoscível, com que o educando se torna produtor também do conhecimento que lhe foi ensinado.

É essa disponibilidade de estar junto para questionar e buscar respostas, que faz com a prática docente cumpra com sua função: interagir de forma ampla e irrestrita para formar sujeitos competentes, éticos e emancipados.

4 | ENSINO POR PROJETO, UMA POSSIBILIDADE, ALGUNS RESULTADOS

Discutir sobre Didática é (re)pensar alternativas para que o aluno realmente aprenda e o tão “buscado” processo ensino aprendizagem aconteça tanto par ao

discente como para o docente. Ciente disso, é preciso trabalhar em forma de projeto. É isso que norteia nossa prática.

Para que se possa ter sucesso no ensino por projeto é preciso interagir. Fala-se de interação de forma ampla, permanente e afetiva, cujos atores, tanto professor e aluno sabem qual posição sujeito ocupam. O aluno precisa ser convencido da importância da disciplina que vai cursar. Ele não pode ter dúvida da necessidade da Produção Textual ou da Sociologia, por exemplo, em sua vida acadêmica e profissional, independente do curso em que está matriculado.

Vale lembrar, no entanto, que não basta o professor reproduzir pressupostos teóricos ou programas disciplinares pré-estabelecidos, as informações acumuladas na prática ao longo do processo ensino-aprendizagem devem despertar a capacidade crítica capaz de proporcionar questionamentos e reflexões sobre informações a fim de garantir uma transformação na prática. Como um processo em constante transformação, a formação do educador exige esta interligação entre a teoria e a prática como forma de desenvolvimento da capacidade crítica profissional.

Após matriculado, principalmente no Ensino Superior, o aluno já não tem tempo para ficar se perguntando “Por que esta disciplina no meu curso?”, “por que preciso aprender isso?” Como resolver isso? Nós entendemos, há algum tempo, que é preciso interagir com os alunos mesmo antes de iniciar as aulas, bem como enviar muitas mensagens, muitos textos motivadores, propostas de trabalho, mesmo antes de iniciar as aulas. Eles devem ter curiosidade em conhecer esse professor tão atento, devem querer ler o Plano de Ensino, aliás, sobre o qual temos de falar em cada nova postagem, em cada novo encontro. E mais, é preciso mostrar, logo no início do semestre, exemplos dessa necessidade.

Além de conhecer, discutir e compreender o Plano de Ensino, o aluno deve ser ouvido e ter suas dúvidas esclarecidas. Mas como fazer isso, se trabalhamos a distância? Novamente, os e-mails, os chats, os fóruns, os vídeos de orientação são práticas necessárias para que a interação necessária aconteça e o aluno consiga, no tempo que ele reserva para a disciplina, compreender o conteúdo e as atividades. É preciso fazer uma avaliação diagnóstica para que ele perceba o quanto tem a aprender e nós o quanto temos a construir com ele.

Por meio da aplicação do projeto, percebe-se que os sujeitos levam as atividades como algo sério, importante e real. O educar tem, então, função socializadora e integradora, e na sociedade atual, a instituição escolar, muitas vezes, acaba sendo o único lugar para essa socialização e integração, já que muitos pais não tiveram tempo, disposição ou vontade para interagir com seus filhos. Ou mesmo, os pais não têm como acompanhar a caminhada acadêmica de seus filhos, que tem iniciado cada vez mais cedo.

Consideramos função dos educadores, em especial no Ensino Superior,

promover o desenvolvimento global do aluno, mas para isso é preciso considerar os conhecimentos que ele já possui e proporcionar-lhe vivenciar seu mundo, explorando, respeitando e reconstruindo-o no seu dia a dia. Nesse sentido, a instituição deve orientar o aluno, tomando como ponto de partida que ela é um ser com características individuais e que precisa de estímulos múltiplos e permanentes para tornar-se um sujeito criativo e acima de tudo crítico.

O modelo de trabalho em forma de elaboração de Projeto, tão discutido na atualidade, insere o aluno no contexto da leitura e da escrita de maneira que ele tenha a oportunidade de ler e escrever sobre algo que lhe desperte interesse. O compromisso inicial parte para um momento de descobertas de como e por que pesquisar, de que forma organizar a sua produção, e como apresentar os resultados obtidos. Esse entendimento será utilizado do início ao fim de sua trajetória.

Uma coisa é certa: o interagir com o aluno não se resume a postar ou “ditar” um conteúdo ou estar à disposição em um momento reservado para isso, mas, sim, ir além, muito além. Conhecer as particularidades e as dificuldades de cada um, retornar aos questionamentos com maior frequência, oportunizar o refazer das atividades propostas, despertar o interesse do aluno em aprender. Enfim, é preciso, sempre, buscar uma melhora contínua e, principalmente, o aprendizado de todos, de forma incondicional e jamais comparada, pois cada ser é único e possui um potencial a ser explorado.

5 | CONSIDERAÇÕES (NEM TÃO) FINAIS

De acordo com a didática contemporânea, o relacionamento do professor com o aluno deve ocorrer de forma natural, mantendo sempre bem definido a questão ética da profissão e da autoridade (não o autoritarismo) que deve haver. Assim, será possível perceber, na figura do docente, aquele sujeito que está disposto a conhecer e a entender o aluno para que possa, de fato, ensinar. Desse modo, todos os sujeitos atuantes socialmente jamais poderão se distanciar dos valores morais nem deixar de lado o que sempre foi o centro das atenções da ética: a felicidade e a formação do caráter, pois se isso acontecer a sociedade estará a mercê de um esvaziamento humano. Isso é pautar a profissão tendo como base na verdade.

Defender a interação é ter como base o respeito mútuo, a seriedade, a ética e a disposição em esclarecer o que, para o docente, parece óbvio; interagir é dispor-se a reavaliar e a ouvir o que o aluno tem para dizer. É valorizar o seu saber, o seu fazer. Tudo isso deve estar alinhado com uma didática que considere de qual o contexto vem aquele que “quer/pode/necessita aprender. Ciente disso, o docente poderá fazer os devidos ajustes para facilitar o processo de ensino aprendizagem.

A jornada do ser professor sempre irá mais além do que discutimos aqui. Por isso, nossa busca deve ser incessante, a fim de formarmos sujeitos interativos e emancipados, com capacidade de perceber o outro, de modificar, de forma ética e responsável, o entorno em que se inserem.

É preciso dizer que a inclusão social se dá pelo direito à educação. Esse é o caminho na busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Temos como base o conceito de inclusão, advindo da educadora Maria Teresa Égler Manto (2003), para quem incluir é usar da nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós, pessoas de outros níveis sociais e econômicos diferenciados, sujeitos com sonhos, percursos de vida e culturas distintas.

A produção de conhecimentos, com base numa didática inovadora, terá de ter por objetivo ressignificar a prática docente, para que a ação do professor não seja uma mera reprodução de estratégias presentes em livros didáticos ou manuais de ensino. Não basta ao professor reproduzir pressupostos teóricos ou programas disciplinares pré-estabelecidos, as informações acumuladas na prática ao longo do processo ensino-aprendizagem devem despertar a capacidade crítica capaz de proporcionar questionamentos e reflexões sobre essas informações a fim de garantir uma transformação na prática. Como um processo em constante transformação, a formação do educador exige esta interligação entre a teoria e a prática como forma de desenvolvimento da capacidade crítica profissional.

Se assim for, logo ali à frente, será possível observar aqueles sujeitos, pertencentes ao mundo real, nos quais realmente conseguimos fazer a diferença. Enfim, para se fazer a diferença, uma coisa é certa: é provado que o aluno não pode ser visto como somente mais um aluno, mas como um sujeito aprendente, aliás, um eterno aprendente. É preciso, ainda, visualizar e agir em busca de um novo e útil aprendizado. Esse é o desafio da educação contemporânea, cuja discussão, por hora, aqui se retoma.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Flávia Aparecida S. e FREITAS, Fernando Jorge Correia. **A Didática e sua Contribuição no Processo de Formação do Professor**. Disponível em: http://fapb.edu.br/media/files/35/35_1939.pdf

CANDAU, Vera Maria (Org). **Rumo uma Nova Didática**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo – **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

HOUAISS, Antônio, VILAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: objetiva, 2001.

LIBÂNIO, José Carlos. Didática – **Velhos e Novos temas**. Disponível em: https://www3.fmb.unesp.br/emv/pluginfile.php/24531/mod_resourc/content/1/Lib%C3%A2neo%20-%20Livro%20Didatica.pdf

__MARCHAND, Max. **A afetividade do educador**. São Paulo: Summus, 1985.

__MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

__NÓVOA, A. **A Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales Oliveira; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A prática de ensino de didática no Brasil**: introduzindo a temática. São Paulo: UNESP, 2003.

__RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre ignorante**. Cinco lições sobre emancipação intelectual. Trad. Lilina do Valle. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SFORNI, Maria Sueli de Faria. **Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural**. Educação e Realidade, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-45965.pdf>

A GESTÃO DAS TRAMAS COTIDIANAS DO PROGRAMA MULHERES MIL, COMO POLÍTICA EDUCACIONAL

Data de aceite: 11/05/2020

Nilva Celestina do Carmo

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
Rio Pomba – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/6627224687128632>
<https://orcid.org/0000-0002-7520-2382>

Maria das Dores Saraiva de Loreto

Universidade Federal de Viçosa
Viçosa – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/6833406073308098>

Eduardo Simonini Lopes

Universidade Federal de Viçosa
Viçosa – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/2695608943114097>
<https://orcid.org/0000-0002-3078-6994>

Fabíola Faria da Cruz Rodrigues

Universidade Federal de Viçosa
Viçosa – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/0601517380417456>

RESUMO: O artigo teve como objetivo examinar a gestão das tramas cotidianas nas Instituições Federais de Ensino (IFE), na implementação do Programa Mulheres Mil (PMM), visando a inclusão escolar e profissional de mulheres em situação de vulnerabilidade social, por meio da metodologia Sistema de Acesso, Permanência

e Êxito. Foi utilizada a pesquisa bibliográfica, considerando produções acadêmicas, disponíveis no Google Acadêmico, tendo como principais descritores: Programa Mulheres Mil; Educação. A incursão teórica pressupõe uma construção social e histórica da ação humana, em um contexto tempo-espacial, entendido como arenas e cenários. Os resultados evidenciaram que, pela influência de fatores internos e externos, no âmbito das instituições, os objetivos previstos no PMM não foram atendidos integralmente. Concluiu-se que a variedade de processos cotidianos e a complexa articulação das diferenças e diferenciações, em uma IFE, influenciaram na aplicação metodológica, possibilitando outros usos e alcançando outros resultados, limitando a elevação da escolaridade, profissionalização e inserção feminina no mercado laboral.

PALAVRAS-CHAVE: Cotidianos, Educação, Política Pública

THE MANAGEMENT OF THE DAILY PLOTS OF THE PROGRAMA MULHERES MIL AS EDUCATIONAL POLICY

ABSTRACT: The objective of this article was to examine the management of daily plots in the Federal Institutions of Education (IFE),

the implementation of the Programa Mulheres Mil (PMM), aiming at the school and professional inclusion of women in situation of social vulnerability, through the Access, Stay and Succeed. We used the bibliographic research, considering academic productions, available in Google Scholar, having as main descriptors: Programa Mulheres Mil; Education. The theoretical incursion presupposes a social and historical construction of human action, in a time-space context, understood as arenas and scenarios. The results showed that, due to the influence of internal and external factors within the institutions, the objectives of the PMM were not fully met. It is concluded that the variety of everyday processes and the complex articulation of differences and differentiations, in an IFE, influenced the methodological application, allowing other uses and reaching other results, limiting the elevation of schooling, professionalization and female insertion in the labor market.

KEYWORDS: Daily life, Education, Public policy

O tema deste artigo surgiu da inquietação provocada pelos conhecimentos adquiridos na temática Educação e Cotidiano, bem como na reflexão de como cruzar o referido conhecimento com objeto de estudo da minha dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, da UFV, que é o Programa Mulheres Mil (PMM).

Quando se pensa na importância da análise do cotidiano, pode-se citar Lopes (2010, p. 1), que destaca:

(...) que os fenômenos de menor vulto cruzam continuamente nossos cotidianos sem serem percebidos ou considerados como possuindo algum valor especial. Talvez pelo fato de vivermos em um momento histórico e social marcado pela velocidade e pela necessidade de experiências intensas e imediatas, o encantar pelas coisas pequenas possa vir a ser entendido como experiência supérflua, uma vez que o que é tomado como valor são as experiências grandiosas as mais diversas.

Nesse contexto, visando examinar as interfaces entre cotidiano e educação, considerou-se como unidade empírica de análise o Programa Mulheres Mil (PMM), buscando examinar em muitos dos documentos (teses, dissertações, artigos e livro) seus pontos negativos e positivos, como política educacional.

Assim, minha atenção se voltou, principalmente, para examinar a intervenção do PMM na vida cotidiana das mulheres beneficiárias do referido programa, bem como na forma como os professores e gestores (in)formam sobre a execução de suas ações e sobre os currículos implementados nas instituições. Nesse contexto, considera-se que existem múltiplas realidades e dificuldades (im)postas na implantação de uma política pública e na articulação *nos/dos/com* cotidianos¹ existentes no universo

1. As pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos educacionais é uma corrente teórico-epistemológico-metodológica proposta pelas educadoras Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira a partir principalmente dos trabalhos do pensador francês Michel de Certeau.

escolar e no(s) currículo(s), que nele possam ser *pensadospraticados*² pelos atores sociais que dão forma e sentido aos cotidianos aqui estudados.

O Programa Mulheres Mil (PMM), desenvolvido a partir de uma Cooperação Internacional entre Brasil e Canadá, iniciou seu processo de implantação em 2007, com o objetivo principal, àquela época, de promover a inclusão social e econômica de mulheres desfavorecidas em 12 estados do Norte e Nordeste do Brasil. Esse projeto-piloto tinha o intuito de potencializar a qualificação profissional, melhorar a qualidade de vida dessas mulheres, de suas famílias e da comunidade onde estavam inseridas. Esse processo contou com diversas parcerias, incluindo Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), visando, principalmente, a construção de redes educacionais locais. (BRASIL, 2017).

Em 2011, devido aos resultados positivos alcançados com o projeto-piloto, o Ministério da Educação (MEC), instituiu nacionalmente o Programa Mulheres Mil, como uma das ações do Plano Brasil Sem Miséria³. O objetivo do PMM foi o de oferecer as bases de uma política social de inclusão e gênero, tendo como diretrizes: acesso à educação, redução da desigualdade social e econômica da mulher, promoção da inclusão social, defesa da igualdade de gênero e combater a violência contra a mulher.

Conforme BRASIL (2012), o programa possui como metodologia o Sistema de Acesso, Permanência e Êxito, que tem sua origem no conjunto e na sistematização de conhecimentos desenvolvidos pelos *Community Colleges* canadenses em suas experiências de promoção e equidade e na intervenção junto às populações desfavorecidas, no Canadá.

O Programa passou a oferecer cursos profissionalizantes às mulheres a partir de 16 anos de idade, em situação de vulnerabilidade social e de extrema pobreza, privilegiando temas como direitos e deveres das mulheres, empreendedorismo, economia solidária, saúde, elevação da autoestima, entre outros, buscando promover a inclusão favorável, a mobilidade no mercado de trabalho e o alcance da cidadania. Para isso, o PMM, está “estruturado em três eixos: educação, cidadania e desenvolvimento sustentável”, sendo formulado para contemplar o reconhecimento de aprendizagens adquiridas ao longo da vida e um serviço de aconselhamento e atendimento às demandas das mulheres, por meio de equipe multidisciplinar, capacitada para encaminhar o alunado não tradicional e desfavorecido para o

2. Expressão criada e utilizada pelos estudiosos, em substituição à expressão currículos praticados, “com o objetivo de deixar clara a indissociabilidade que entendemos existir entre prática e teoria, entre reflexão e ação” (BARBOSA DE OLIVEIRA, 2012). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10984>.

3. **Brasil sem Miséria** é um programa social do governo federal brasileiro, criado na gestão da presidente Dilma Rousseff. Lançado em junho de 2011, o programa tem como objetivo retirar da situação de pobreza extrema 16,2 milhões de pessoas que vivem com menos de 70 reais por mês. O Brasil sem Miséria consiste na ampliação do programa anterior de combate à pobreza do Governo Lula (conhecido por Bolsa Família). Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Brasil_sem_Mis%C3%A9ria

desenvolvimento de programas personalizados (BRASIL, 2012). Segundo o MEC (BRASIL, 2015):

[...] em 2013 o Mulheres Mil passou a integrar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) por meio da iniciativa Bolsa Formação. A oferta foi resultado da parceria entre o MEC e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), no âmbito do Plano Brasil Sem Miséria (Pronatec/BSM), articulado com a meta de erradicação da pobreza extrema no país.

Nesse sentido, O PMM passou a ser executado pelas unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁴ (RFEPCT), exclusivamente pelos Institutos Federais (IFs). Assim sendo, com expansão e a criação de novos campi da RFEPCT, os IFs passaram a assumir o papel de “agentes estratégicos na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais” (PACHECO, 2010, p. 17). O referido autor pontua, a respeito da concepção dos IFs, que:

O Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), acaba de criar um modelo institucional absolutamente inovador em termos de proposta político-pedagógica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Estas instituições têm suas bases em um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país. São 38 institutos, com 314 campi espalhados por todo o país, além de várias unidades avançadas, atuando em cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica. Essa organização pedagógica verticalizada, da educação básica a superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado. A estrutura multicampi e a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam, na missão destas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos nas novas unidades deverão ser definidos através de audiências públicas e de escuta às representações da sociedade. (PACHECO, 2010, p. 18)

Assim, os Institutos Federais assumiram como uma de suas finalidades o

4. A história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica começou em 1909, quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices que, mais tarde, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets). Tida no seu início como instrumento de política voltado para as ‘classes desprovidas’, a Rede Federal se configura hoje como importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Foi na década de 1980 que um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu, com o desenvolvimento de novas tecnologias, agregadas à produção e à prestação de serviços. Para atender a essa demanda, as instituições de educação profissional vêm buscando diversificar programas e cursos para elevar os níveis da qualidade da oferta. Cobrindo todo o território nacional, a Rede Federal presta um serviço à nação, ao dar continuidade à sua missão de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo. Em 29 de dezembro de 2008, 31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

movimento de “atuar em favor do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania”. (PACHECO, 2010, p. 18). Consequentemente, afinados com as necessidades específicas das comunidades onde atuavam, tem-se que essa proposta de escuta dos envolvidos, indicada por Pacheco, nos remete às pesquisas nos/dos/com cotidianos, uma vez que escutar uma população é igualmente mergulhar em suas tramas cotidianas, considerando, conforme Ferraço (2007, p. 74), que a pesquisa “com” o cotidiano se baseia na possibilidade de seguir as vozes e as práticas daqueles que são os protagonistas da construção cotidiana de uma escola, de um clube, de um bairro, de uma fábrica, etc. Estar atento aos devires desses sujeitos que se constroem cotidianamente em suas práticas diárias – práticas essas tantas vezes microscópicas – é igualmente acompanhar e “desinvisibilizar” as ações e criações daqueles que estão direta ou indiretamente envolvidos nos processos institucionalizados como os IFs e o PMM.

Dessa forma, a partir desse pressuposto de seguir as narrativas cotidianamente construídas, foram considerados os relatos, contidos nas bibliografias pesquisadas, que dizem respeito à condição em que os IFs se encontravam quando da implantação do PMM nos mesmos, assim como aqueles que se referem ao decorrer de sua execução. O primeiro relato a ser destacado se encontra em Lopes (2015, p. 87), quando este considera que:

É relevante observar que, devido à recente criação dessas escolas [os Institutos Federais], apenas o campus Jataí tinha, quando implantou o programa [o PMM], tempo de funcionamento considerável que permitia à instituição contar com estrutura suficiente e quadro de servidoras(es) consolidado para atender às condições prescritas para o funcionamento do mesmo. [...] A condição de recém-criadas destas escolas marcaram, sobremaneira, os depoimentos das(os) gestoras(es) que, continuamente, mencionaram em seus relatos os grandes desafios enfrentados para a formação das equipes que atuariam nas ofertas e a falta do espaço onde ocorreriam as aulas. Este fato gerou a necessidade do estabelecimento de parcerias entre os campi, assim como parcerias externas, muitas vezes imprescindíveis para que os cursos ocorressem fora do campus ofertante, já que estes ainda não contavam com a estrutura adequada para tanto.

Nesse sentido, Ribeiro (2013) aponta a intervenção da própria comunidade na definição dos cursos que seriam oferecidas por determinado Instituto Federal dentro do âmbito do PMM:

Em Luziânia, a escolha pelo curso 'auxiliar de cozinha' foi acatada por ter sido a da comunidade, embora se acreditasse que o curso de assentador de azulejos fosse mais apropriado, já que o câmpus possuía cursos na área de edificações, mas nenhuma *expertise* na área de alimentação. Compreendia-se que esse fator poderia trazer dificuldades no desenvolvimento do curso, contudo, optou-se por atender tal escolha. (RIBEIRO, 2013, p. 60)

Vê-se, portanto, nesse depoimento, um dos conflitos enfrentados pelo PMM, em termos da adequação do conhecimento já existente nos IFs às demandas das mulheres, em termos de suas experiências prévias e realidade cotidiana. Assim, de

acordo com Ferraço (2007, p. 75-76), “pensar os currículos de uma escola implica, então, viver seu cotidiano”; inclui acompanhar as dinâmicas das relações e redes cotidianas “tecidas pelos sujeitos da escola”. Com essa predisposição em seguir os fluxos de composições de relações, em sua realidade cotidiana, novas situações despontam, trazendo outras condicionantes, se resolvendo e criando novos conflitos. Para ilustrar tal campo de tensões, recorre-se novamente a Ribeiro (2013), dando continuidade à situação apontada anteriormente.

Nesse primeiro momento de implementação do Programa Mulheres Mil no IFG, câmpus de Luziânia, algumas dificuldades se impuseram. As principais foram: o câmpus não dispunha de professores na área de alimentação e tampouco dispunha de uma cozinha onde as aulas práticas pudessem ser ministradas. A falta de espaço físico foi solucionada por meio de um convênio com a Secretaria Municipal de Educação, que disponibilizou a cozinha do Centro de Atenção Integral a Criança (CAIC), mas a sua utilização estava restrita aos sábados. O referido convênio também disponibilizou o transporte das alunas até o câmpus e, em contrapartida, foram reservadas 20 vagas a serem destinadas, prioritariamente, às merendeiras das escolas municipais.

A segunda dificuldade foi superada com a vinda de um professor e dois estagiários do curso de cozinha do câmpus de Goiânia. Contudo, eles dispunham de um único dia na semana e, por isso, as aulas práticas eram realizadas com todas as alunas ao mesmo tempo. (RIBEIRO, 2013, p. 60-61).

Sendo assim, as dificuldades impostas pela vivência no/do cotidiano, no programa citado, em termos da ausência de professores e espaço físico para a implementação do curso, remete-nos a Certeau (1998), que indica uma posição de não passividade das dinâmicas cotidianas, sendo estas não apenas construídas em repetições rituais, mas fabricado e praticado no calor das circunstâncias. Segundo Certeau, as dinâmicas cotidianas se configuram em “maneiras de fazer” que constituem mil práticas pelas quais os praticantes desses cotidianos se (re) apropriam “do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural [...], e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de “táticas” articuladas sobre os detalhes do cotidiano” (CERTEAU, 1998, p. 41).

Nesse contexto, Ferraço (2007) explica a inoperância de reduzir o cotidiano a um mero objeto conceitual, sendo que tal movimento implica em engessamento da vida, numa tentativa de colocar o cotidiano experienciado numa formatação regulatória. Desse modo, para o referido autor, deve-se pensar o cotidiano como “redes de *fazeressaberes* tecidas pelos sujeitos cotidianos” (FERRAÇO, 2007, p. 77), entendendo-se por cotidiano “o próprio movimento de tessitura e partilha dessas redes. As redes não estão no cotidiano. Elas são o cotidiano!” (FERRAÇO, 2007, p. 78). O referido autor acrescenta que:

As redes cotidianas estão encharcadas de ajudas e pactos. Estão atravessadas por diversos processos instituintes. Então, são nesses processos coletivos que devemos prestar atenção no sentido de participar, ajudar a intervir. São as práticas instituintes realizadas pelos seus coletivos que as escolas revelam suas energias

e utopias políticas. De fato, os fazeres saberes coletivos dos sujeitos das escolas estão, o tempo todo, atravessados por questões políticas, e nesse sentido, têm mostrado que as possibilidades de transformação e luta estão sempre colocadas, estão presentes nesses cotidianos das escolas, não necessariamente sendo assumidas com a mesma intensidade pelos sujeitos. (FERRAÇO, 2007, p. 91)

Lopes (2010) argumenta que o próprio conceito de cotidiano passa por abordagens dinâmicas e não se restringem à repetição de ações desassociadas do tempo e da historicidade das práticas sociais. Para Lopes (2010), essas abordagens dinâmicas do cotidiano são constituídas, realizadas e atualizadas diariamente por todos os envolvidos, que são vistos como praticantes de suas histórias, de seus trajetos e de seus mundos. E o autor ainda afirma que:

[...] partejadas na diversidade, as dimensões cotidianas não se restringem a espaços de passividade monótona, mas se ampliam em movimentos que forjam tanto constâncias e acordos, quanto também desavenças, abortamentos e criações que oportunizam ou obstaculizam diferentes processos e articulações coletivas. Todavia, os cotidianos não existem sem os sujeitos que os significam na pluralidade de suas vivências; e se muitas dobras cotidianas ganham existência no tecido social é porque os sujeitos que as vitalizam não se encontram essencializados em referências universalizantes e exteriores às multiplicidades que engendram redes de saberes. (LOPES, 2010, p. 11)

Nesta perspectiva, no sentido de considerar a diversidade das vivências cotidianas das mulheres praticantes da PMM, foi proposto o Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito⁵. Conforme Silva (2016), tal guia trouxe uma proposta pedagógica baseada na “certificação de aprendizagens formais e não formais e no reconhecimento dos saberes que as mulheres desenvolvem ao longo da vida”. Sua prescrição curricular de desenvolvimento das atividades foi uma das estratégias para atingir os sujeitos envolvidos, estabelecer vínculos, inclusive afetivos entre os envolvidos. Porém, Silva identifica a ausência de um explícito referencial teórico que fundamente a concepção do Guia Metodológico do PMM, mas argumenta que, pelos enunciados e redes discursivas, há como identificar o real sentido do projeto pedagógico, afirmando que a proposta do PMM está fundamentada na pedagogia progressista e na concepção da aprendizagem sob a abordagem construtivista. Ou seja, está baseada no reconhecimento da experiência e dos conhecimentos pré-existentes trazidos pelas educandas, e que, ao traçarem suas diferentes trajetórias de mundo em uma técnica denominada “Mapa da vida”, passam a entender que têm um passado, que têm um presente a ser administrado e um futuro, em função dos seus projetos de vida, “dando-lhe uma origem ou um destino, uma trama, uma série de transformações controladas, um sentido” (SILVA, 2016, p. 81).

A proposta do PMM se organiza igualmente numa proposta curricular, sendo o currículo, segundo Silva (2016, p. 95), a construção de nós mesmos, como

5. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11834-guia-metodologico-sete-c-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192

sujeitos. Um currículo não é um campo neutro, mas um universo de contestações e confrontos, sendo atravessado em relações de poder que definem, “entre outras coisas, a construção do texto que fundamenta o programa, o perfil das mulheres selecionadas, o direcionamento do trabalho dos educadores”. Nesse caso, considerou-se relevante, para este trabalho, citar relatos de uma das educadoras entrevistadas por Silva (2016, p. 82-84) em torno da temática sobre o currículo proposto pelo PMM:

[...] a ideia é mesmo a gente se permitir experimentar o novo, como por exemplo, pensar sobre questões que estão aí, parar para pensar é bacana, é necessário em algum momento [...] parecia algo novo na vida de algumas, essa coisa [...] de pensar no amanhã, de pensar um projeto e de ter um tempo assim para pensar. Como se antes nunca tivesse sido possível sonhar, acreditar em alguma coisa (**Educadora 4**).

[...] uma tamanha necessidade de se reconhecer como sujeito para além da questão da família, de apontarem isso, de se surpreender e dividir com a gente a surpresa de que nunca haviam pensado em algumas questões ali, que aquela proposta simples de pensar como se era antes, como se é hoje, como se quer ser amanhã trazia para elas (**Educadora 4**).

[...] essa dinâmica que é feita num dos primeiros momentos tem mesmo essa função de estabelecer um vínculo, de fazer um enquadre com elas, de um compromisso no grupo, de respeito a história do outro, da sua própria história, questão de um compromisso com o que está sendo dito, está sendo falado pelo outro, por mais que para alguns do grupo possa ser uma coisa muito tranquila, para outros é muito difícil para aquela pessoa falar e expor de si (**Educadora 4**).

Então o respeito com a escuta, uma coisa que elas desenvolveram, aceitaram-se e se sentiram seguras no vínculo com o trabalho com a gente muito a partir desse momento que a gente acolheu a possibilidade de elas pensarem o que elas foram, quem elas são, o que elas querem para a vida. Mas muito dentro desta perspectiva de que aquele grupo era um grupo de acolhimento, de vínculo, de compromisso, de se responsabilizar por si, mas também tinha uma costura de uma responsabilidade de um compromisso delas com a gente com o papel que elas colocavam como projeto de vida para elas (**Educadora 4**).

[...] o vínculo que elas puderam fazer com uma instituição que estava na comunidade, mas que não era acessível, não era para elas. Então o território nunca tinha sido antes aberto para elas, eu acho que esse vínculo, essa possibilidade, eu posso usar a biblioteca, mas eu posso usar, transitar nesse território, nessa instituição que era a Escola Federal que tem na comunidade, mas que é enfim para os meninos que vem de fora, como elas dizem, para alguns cada vez mais próximos, mas para a juventude, para adolescentes e jovens (**Educadora 4**).

Assim, a entrevistada traz uma narrativa que demonstra a importância de desmitificar a existência de um currículo universal, no momento em que se considera as singularidades que emergem do “Mapa da Vida” das mulheres. Para além de ordenar, organizar, seqüenciar, estruturar, enquadrar, dividir, é preciso visualizar esse Mapa da Vida – e os currículos de dele derivam – também como um “território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados”, priorizando as diferenças

e suas ramificações (PARÁISO, 2010, p. 588).

Desta maneira, o PMM, como política pública educacional, teve, a partir de sua proposição curricular, a finalidade de promover ações e maneiras de pensar que viabilizassem, ainda que de forma sutil, alterar a situação de vulnerabilidade em que se encontravam as mulheres daquele programa, principalmente sob a perspectiva de acesso à educação e profissionalização. Assim, no contexto do PMM, de acordo com a pesquisa realizada, Silva (2016, pg. 62) pontua que:

Os cursos de qualificação do Programa *Mulheres Mil* trouxeram como currículo obrigatório o trato das temáticas dos direitos e saúde da mulher, relações interpessoais, inclusão digital. Tais diretrizes são importantes porque dizem respeito ao sujeito que se deseja formar. Muito embora o programa apresente como objetivo principal a ampliação da escolaridade das mulheres, tal estratégia é capaz de desencadear uma série de outros efeitos “intencionais”, por exemplo, sobre comportamentos relativos à saúde, qualidade de vida e que não se reduzem apenas às mulheres que passaram pelo processo formativo, mas inclui, também, suas famílias.

Outros aspectos interessantes, que requerem uma pesquisa mais aprofundada, são os relacionados aos resultados esperados com relação às egressas do PMM. Tendo em vista, se tratar de uma política pública educacional que atende às condições para a inserção no mercado de trabalho, em algumas leituras, como: Papa (2012), Oliveira (2013), Ribeiro (2013), Lagos (2014), Bravin (2015), Pereira (2015), Teles (2015) e Nascimento (2015) foi identificado que os resultados encontrados se diferenciam daqueles previstos e esperados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade de “conversar” com os autores/estudiosos, sobre as tramas que (co)ordenam e conduzem a gestão do PMM, no que diz respeito ao(s) cotidiano(s) e currículo(s), no espaço (*entre-lugares*) e na realidade de aplicação dos conceitos, foi uma experiência imensurável, para não dizer inenarrável. Ou seja, estudar e (re)conhecer os pormenores e meandros nos/dos/com os cotidianos narrados na bibliografia pesquisada para identificar as tramas e (des)entender as conseqüências dessas redes, sob a ótica proposta pelos pensadores, considerando o meu (des)conhecimento dessa (i)lógica, foi emocionante, para não dizer inquietante ou outros de seus sinônimos mais apropriados.

De acordo com a teoria proposta sobre nos/dos/com cotidianos e dos inúmeros (des)encontros entre o falado, o percebido e o praticado, de forma a examinar a gestão das tramas do PMM, como política pública educacional, formalizada, legalizada, estruturada e pensada de forma inovadora e adaptada, para ser implementada de acordo com a realidade do Brasil, exige uma pesquisa mais aprofundada de suas arenas e cenários, tais como: potencializar as narrativas e as vivências dos sujeitos/

atores, participantes do cotidiano escolar, envolvidos no processo, considerando a pluralidade de pensamentos e a realidade vivenciada. A definição desse conjunto de práticas cotidianas *pensadospraticados* pode possibilitar a constituição de um projeto coletivo, no âmbito da escola, que, de fato, atenda as realidades e permita as negociações e tessitura para atingir aqueles resultados que mais se identifiquem com as condições dos sujeitos participantes do PMM.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A**, p. 13-38, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mulheres Mil**. Disponível em: <<http://mulheresmil.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 mai 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Guia metodológico do sistema de acesso, permanência e êxito**. Brasília: SETEC, 2014.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. 114 p.: Il.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3ª Edição, 1998
- DA SILVA, Kátia Feijó; LYRIO, Kelen Antunes; DE SOUZA MARTINS, Nicéa. Michel de Certeau e a educação. **PRÓ-DISCENTE**, v. 17, n. 2, p. 63-74, 2011.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, 2007.
- LAGOS, M. B. “PALMAS PARA MULHERES MIL” EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS: A PARTICIPAÇÃO DO IFPR – CAMPUS PALMAS NO PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO SOCIAL. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2014.
- LOPES, Eduardo S. Por que falar das pedras. **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível. Petrópolis, RJ: DP et Alit**, 2010.
- LOPES, Eduardo Simonini. Variações sobre o “eu”. **Revista Teias**, v. 11, n. 21, p. 1-13, 2010.
- LOPES, Márcia Cecília Ramos. PROGRAMA MULHERES MIL NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (2011-2013): A INSERÇÃO DAS MULHERES NO MUNDO DO TRABALHO SOB O OLHAR DE GESTORAS(ES) E PROFESSORAS(ES).. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2015.
- PAPA, F. C. TRANSVERSALIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA MULHERES NO BRASIL: PERCURSOS DE UMA PRÉ-POLÍTICA. 2012. 177f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Programa de Pós-Graduação em Administração Pública e Governo, Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2012.
- PEREIRA, J. S. A. PROGRAMA MULHERES MIL: UMA ANÁLISE NO CAMPO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DO IFSC. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MARQUES, Rafael. Currículos *pensadospraticados* e seus entre-lugares: o cotidiano escolar como *espaçotempo* de negociação e tessitura. 2015. **37ª Reunião Científica da ANPEd**. Florianópolis, Outubro de 2015.

MENDES E SILVA, T. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A POLÍTICA PÚBLICA MULHERES MIL: A IMPLEMENTAÇÃO NO ÂMBITO DO IFMA EM SÃO LUÍS. 2015. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015

NASCIMENTO, S. D. GERAÇÃO DE RENDA PARA AS MULHERES: UMA AVALIAÇÃO DE IMPACTOS DO PROGRAMA MULHERES MIL NA ÓTICA DAS EGRESSAS EM SÃO LUÍS MA. 2015. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículo e processos de aprendizagemensino: políticaspráticas educacionais cotidianas. **Currículo sem Fronteiras, São Paulo**, v. 13, n. 3, p. 375-391, 2013.

_____. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensadospraticados. *Revista e-Curriculum*, v. 8, n. 2, p. 1-22, 2012.

OLIVEIRA, M. A. S. M. PROGRAMA MULHERES MIL NO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE: INTERFACES COM A EDUCAÇÃO E O TRABALHO. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2013.

PACHECO, Eliezer Moreira. Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. – Natal: IFRN, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010.

RIBEIRO, L. É. G. **A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E CIDADÃ**: UM ESTUDO DO PROGRAMA MULHERES MIL, A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS, CAMPUS DE LUZIÂNIA. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, C. M. da. FORMAÇÃO DE TRABALHADORAS: O PROGRAMA MULHERES MIL SOB O OLHAR DE SUAS EDUCADORAS. 2016. 157 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)- Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2016.

TELES, F. B. M. PROGRAMA MULHERES MIL: UM OLHAR SOBRE A INSERÇÃO DAS EGRESSAS NO MUNDO DO TRABALHO. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

A INSTRUMENTALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ECLIPSE DA FORMAÇÃO CULTURAL

Data de aceite: 11/05/2020

Ana Cristina da Silva Amado

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Departamento de Educação

Londrina/PR

<http://lattes.cnpq.br/5336240348664145>

RESUMO: O estudo em questão é um recorte da pesquisa sobre a formação cultural e a instrumentalização imposta pela redução e precarização na educação superior, em especial na formação de professores. Teve como objetivo discutir a pseudoformação na formação de professores nas diferentes instituições e os sentidos atribuídos ao processo formativo. Foram realizadas 46 entrevistas com professores e alunos de licenciatura em Geografia e História. As três instituições (pública, confessional e privada) diferenciavam-se por características administrativas, mas apresentaram aspectos que as aproximavam. Por se tratar de um recorte, não foram aqui apresentados os dados das entrevistas, mas a discussão teórica partindo de autores da Escola de Frankfurt e a formação cultural, como possibilidade de superação da pseudoformação. Evidencia-se as contradições presentes na formação de professores na

atualidade, que se proclama democrática, mas se apresenta precarizada e impotente de promover a formação. Considerando as contradições da impossibilidade, considera-se a organização de “brechas” de resistência e superação da precarização da formação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Formação cultural; Pseudoformação; Teoria Crítica da Sociedade.

ABSTRACT: The study in question is an excerpt from the research about cultural formation and the instrumentalization imposed by the reduction and precariousness in high education, especially in formation of teacher. It aimed to discuss pseudo-formation in the formation of teachers in different institutions and the meanings attributed to the formative process. Forty-six interviews were conducted with teachers and undergraduate students in Geography and History. The three institutions (public, confessional and private) differed by administrative characteristics, but presented aspects that brought them together. As this is an excerpt, the data from the interviews were not presented here, but the theoretical discussion based on authors from the Frankfurt School and cultural formation, as a possibility to overcome the pseudo-formation. There is evidence of the

contradictions present in formation of teachers today, which is proclaimed democratic, but is precarious and powerless to promote formation. Considering the contradictions of impossibility, it is considered the organization of “gaps” of resistance and overcoming the precariousness of formation.

KEYWORDS: Formation of Teachers. Cultural Formation. Pseudo-Formation. Critical Theory of Society.

INTRODUÇÃO

A formação de professores no âmbito do Ensino Superior foi o foco dos estudos que culminaram neste trabalho do doutorado em Psicologia Escolar, com o fomento da CAPES por meio de Bolsa de Estudo/Pesquisa de Demanda Social durante parte do tempo de sua realização. Mas ainda restava uma dúvida: qual o olhar seria dado para esta pesquisa? Sob qual panorama ela seria realizada? Foi então que ainda nos estudos iniciais sobre os teóricos da Escola de Frankfurt estabeleceu-se o encontro com a teoria da pseudoformação, que apontou ressonância naquilo que na prática se via e os aspectos encontrados nos textos críticos a respeito do panorama atual da educação superior brasileira.

A esse respeito inicialmente vale pensar em educação com o referencial adorniano e caracterizar a *Bildung* alemã, visto que esta será a referência deste autor ao discutir a formação. Segundo Cambi (1999) pode-se compreender que:

A pedagogia do neo-humanismo elaborado na Alemanha por Friedrich Schiller, Wolfgang Goethe e Wilhelm von Humboldt, apresenta-se como uma referência explícita ao humanismo dos séculos XV e XVI e desenvolve-se como uma reflexão orgânica em torno do homem, bem como da cultura e da sociedade em que ele deveria essencialmente viver. O tema pedagógico dominante nesses autores é o da **Bildung** (ou formação humana) que aponta na direção de um ideal de homem integral, capaz de conciliar dentro de si sensibilidade e razão, de desenvolver a si próprio em plena liberdade interior e de organizar-se, mediante uma viva relação com a cultura, como personalidade harmônica. A **Bildung** é tensão espiritual do eu, contato direto com as várias esferas da cultura e consciência de um crescimento interior para formas de personalidade cada vez mais complexas e harmônicas. (grifos do autor, p. 420-421).

Assim, reconhecendo a referência da *Bildung* alemã, é possível compreender o que Adorno afirma no termo *Halbbildung* (semiformação ou pseudoformação) para definir a educação possível na sociedade atual, diante de suas contradições e impossibilidades. A discussão a respeito da tradução desse conceito deve sempre ser considerada, visto que alguns tradutores apontam como semiformação (dando a ideia de formação pela metade) e outros a apresentam como pseudoformação (possibilitando a consideração da falsa formação).

Na discussão a respeito da formação de professores no contexto atual da educação brasileira, verifica-se que Chauí (1999), cuja discussão apresenta

as condições sob as quais essa formação está sendo realizada – no âmbito da universidade ou das instituições educacionais transformadas em “organizações” ou, como ela prefere apontar, a “universidade operacional”. Chauí (1999, p. 7) afirma que:

A passagem da universidade da condição de instituição à de organização insere-se nessa mudança geral da sociedade, sob os efeitos da nova forma capital, e ocorreu em duas fases sucessivas, também acompanhando as sucessivas mudanças do capital. Numa primeira fase, tornou-se universidade funcional; na segunda, universidade operacional. A universidade funcional estava voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. Adaptando-se às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho, separando cada vez mais docência e pesquisa. Enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento e a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, a nova universalidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro-organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual.

A autora apresenta um período já passado, marcando o início dessa forma de pensar e considerar a educação superior e suas instituições, considerando as questões relativas ao processo de formação de professores e seu caráter. Diante da compreensão histórica de que o tema da formação está envolvido em discussões nas quais a própria contradição precisa ser considerada e a pseudoformação permeia e impede que se realize a formação cultural, a busca pelos espaços de resistência deve ser intensificada.

Torna-se imprescindível reconhecer a instrumentalização no âmbito educacional em geral e na formação de professores em particular pode ser uma oportunidade de compreender o contexto em detrimento da formação cultural como possibilidade de emancipação.

OBJETIVOS

A pesquisa em questão constituiu-se a partir dos seguintes objetivos: a) discutir a pseudoformação na formação de professores nas diferentes instituições e os sentidos atribuídos ao processo formativo e; b) reconhecer a instrumentalização no âmbito educacional em geral e na formação de professores em particular.

METODOLOGIA

No percurso desta pesquisa, a tentativa de compreender a existência ou não da formação cultural nas instituições de formação de professores que são diferenciadas quanto ao seu caráter administrativo, sempre esteve presente. Esta preocupação nos levou a autores considerados arautos de um olhar fatalista sobre a realidade educacional, em especial o ensino superior, visto como determinado apenas pelo capital; quanto também pode assumir a função de centrar a investigação na tentativa de encontrar formas de subjetivação que ainda são possíveis neste contexto.

Ressaltando que tais estudos também podem constituir-se como “formas conscientes de resistências a esses caminhos e de subsidiar novos rumos” (KALMUS, 2010, p. 69). Algumas situações foram percebidas, nas instituições pesquisadas, nas quais os alunos matriculados e que são os alvos destas políticas encontram formas de recriar e transformar o sentido das possibilidades encontradas na formação atual.

Na tentativa de compreender, diante das possíveis contradições presentes no sistema educacional e na formação possibilitada, buscamos uma resposta para os questionamentos iniciais: Existem diferenças entre a formação realizada por alunos das licenciaturas oferecidas nas instituições privadas, públicas e confessionais? Estas diferenças, caso existam, são resultados das condições institucionais? Quais características podem ser apontadas como resultado na atual formação de professores?

No entanto, conscientes de que a pesquisa não pode transformar a realidade material da formação atual, sabemos também que distante das críticas os processos de subjetivação e formação para a resistência também permanecem impossibilitados, dificultando qualquer alteração na realidade marcada pela pseudoformação. Algumas escolhas foram feitas para a realização da pesquisa, entre elas: os cursos, as instituições de ensino superior e os professores e alunos entrevistados.

Quanto à escolha dos cursos a serem pesquisados, foram determinados dois cursos da grande área de Ciências Humanas, por se aproximarem da formação de origem dos pesquisadores. Optou-se pelas Licenciatura em Geografia e História. Já em relação às instituições, tentou-se abarcar diferentes realidades institucionais na escolha de três instituições de diferente caráter que se refere à sua constituição organizativa: pública, confessional e privada. Em relação aos professores e alunos, foram entrevistados 30 alunos e 16 professores, divididos entre as três instituições de ensino aqueles que se dispusessem a fazê-lo e que pudessem enriquecer a pesquisa.

O instrumento da coleta de dados, roteiro de entrevista semiestruturada, foi construído no intuito de buscar informações a respeito da formação de professores

e a formação cultural nos cursos de licenciatura. Um primeiro modelo de instrumento foi organizado e foram realizadas quatro entrevistas (duas com professores e duas com alunos) para avaliar a capacidade dos instrumentos em conseguir as informações necessárias para as análises.

A elaboração das questões foi pautada pelo referencial teórico que fundamenta esta pesquisa e, então, optamos por não criar categorias *a priori*, até para permitir a liberdade no ato de ouvir os entrevistados e também por considerar que estas categorias surgiriam a partir da leitura das entrevistas e da compreensão das informações oferecidas pelos entrevistados (*a posteriori*).

Segundo Maia (2007), em relação ao trabalho com a elaboração de categorias a partir da análise de conteúdo, existem duas possibilidades: na primeira as categorias são elaboradas *a priori*; na segunda: “As categorias não são previamente definidas: elas emergem do discurso, do conteúdo a ser analisado e pressupõe constante ida e volta do material de análise à teoria.” (p. 119). Esse elemento é compreendido aqui como um aspecto que oferece liberdade, tanto nas respostas como também nas análises.

REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo em questão foi elaborado a partir dos escritos de autores ligados à Escola de Frankfurt, em especial Theodor W. Adorno. Na Dialética do Esclarecimento, Horkheimer e Adorno apresentam uma discussão sobre a regressão do próprio esclarecimento, que deveria constituir-se de uma possibilidade progressiva apenas, nos faz compreender que o esclarecimento é em si dialético. Conforme Horkheimer e Adorno (1947/2006, p. 17):

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido o objetivo de livrar os homens e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber. [...] Contudo, a credulidade, a aversão à dúvida, a temeridade no responder, o vangloriar-se com o saber, a timidez no contradizer, o agir por interesse, a preguiça nas investigações pessoais, o fetichismo verbal, o deter-se no conhecimento em coisas imparciais: isto e coisas semelhantes impediram um casamento feliz entre o entendimento humano e a natureza das coisas.

Os autores afirmam que os objetivos do esclarecimento não foram alcançados e questionam sobre a consciência necessária sobre os aspectos que deveriam gerar civilização, mas geram barbárie e apontam que um dos fatores determinantes desse processo é a busca incessante do homem em dominar a natureza. Na busca da dominação, o esclarecimento acaba por reforçar a organização da sociedade administrada, mediante o avanço da “ciência positiva” que, marcada pelo

pragmatismo e pela sistematização exacerbada, reforça as tendências afirmadas por Adorno e confirmadas ainda na atualidade.

Sobre a indústria cultural, Horkheimer e Adorno (1947/2006) afirmam que a “organização técnica atual” no cerceamento dos produtos culturais atua como a censura sempre atuou em regimes autoritários, configurando-se como instrumento de formação e/ou sistematização do conhecimento.

A dialética do esclarecimento se evidencia, pois o esclarecimento como tal configura-se na ciência positiva, na qual os indivíduos se limitam a conhecer e valorizar as formas como conteúdo. O próprio processo de formação do indivíduo apresenta-se regredido diante das possibilidades atuais, como esclarece Crochík (2011, p. 14):

Como se trata da formação de indivíduos, sempre dependente das condições objetivas, é necessário firmar sua relação com a adaptação ou com o crime, assim como com a possibilidade de autonomia. Se a formação pode ser definida pela interiorização da cultura (Adorno, 1959/2004), e se essa última tem como uma de suas fortes tendências atuais se expressar como mercadoria, ambas – a formação e a cultura – perderam a sua relativa autonomia. A formação do indivíduo por meio dessa perspectiva cultural – redução da cultura à mercadoria – seria propícia, não ao desenvolvimento de uma interioridade, mas à contínua exteriorização ou projeção, posto que a identificação forjada com as imagens da publicidade que não se distinguem mais das mercadorias é, no capitalismo, voltada à reprodução do capital: ou como reprodução da força do trabalho ou como ampliação do lucro, e não objetiva que o indivíduo se torne diferente do que já é.

O autor afirma que as condições objetivas na sociedade atual dificultam a formação enquanto essa se configurar na realidade da cultura como mercadoria. Essa afirmação parte da constatação de que a partir da identificação entre cultura e mercadoria, a primeira perde seu poder de contradição e sua autonomia, reduzindo assim a sua capacidade de promover a formação para a emancipação.

No momento em que as pessoas têm mais acesso à informação percebe-se que esse acesso apenas serve para a manutenção da configuração social que se apresenta, pois a própria informação não passa disso. Informações essas compreendidas aqui pelo esvaziamento da reflexão, já que apresentadas de maneira fixada pela indústria cultural como verdade e ao mesmo tempo como transitória, diante da rapidez com que se modifica dando um caráter de instabilidade. Assim, ainda que as pessoas ampliem seu poder aquisitivo, não têm acesso ao esclarecimento, ainda que tenham acesso à cultura, pois a deturpação da cultura como mercadoria promove uma utilização às avessas da mesma cultura para não formar e não como forma de emancipação.

Horkheimer e Adorno (1947/2006) fazem alusão à busca da compreensão e da crítica do modelo de sociedade que se instala. É essencial o entendimento sobre quais elementos estão presentes no comportamento e no relacionamento do

indivíduo consigo mesmo e com a cultura, inclusive para que se possa compreender como este relacionamento acontece. Pensando ainda como uma formação para superação da heteronomia, como tomada de consciência social e como possibilidade de relações com a cultura que se estabelece de forma diferenciada, Horkheimer e Adorno (1947/2006, p. 14) afirmam que:

Sua verdadeira aspiração é a negação da reificação. Mas ele necessariamente se esvai quando se vê concretizado em um bem cultural e distribuído para fins de consumo. A enxurrada de informações precisas e diversões assépticas desperta e idiotiza as pessoas ao mesmo tempo [...] A questão é que o esclarecimento tem que tomar consciência de si mesmo, se os homens não devem ser completamente traídos. Não se trata da conservação do passado, mas de resgatar a esperança passada. [...] Talvez isso não fosse um preço tão alto, como acreditam aqueles defensores da cultura, se a venda em liquidação da cultura não contribuísse para a conversão das conquistas econômicas em seu contrário.

O simples acesso à cultura, especialmente na sua apresentação atual, não se configura como uma possibilidade de formação para autonomia. Eles apresentam também neste trecho a afirmação de que não se trata apenas de um saudosismo vazio ou de uma necessidade de retorno ao passado, mostrando que também é importante a consciência das condições atuais nas quais se discute e se apresenta a formação e a cultura no âmbito da indústria cultural, visto que este reconhecimento da realidade promove a conscientização da formação e suas atuais condições. O acesso ao ensino superior aumenta constantemente, mas não garante com isso o acesso à formação cultural ou mesmo às condições que poderiam marcar a autonomia de pensamento do futuro professor.

Ao manter a linha de pensamento, que historicamente aponta para processos sociais como importante fator na determinação da formação do indivíduo, é possível entender a própria formação com suas características deformadoras, que se instalaram principalmente a partir da utilização da técnica na manutenção da sociedade capitalista e das características do seu modo de produção equalizador. Maar (2010, p. 25), afirma que:

A experiência formativa seria, nestes termos, um movimento pelo qual a figura realizada seria confrontada com sua própria limitação. Por isso, justamente, este método da formação crítica é “negativo”: o que é torna-se efetivamente o que é pela /relação com o que não é. O dinamismo do processo é de recusa do existente, pela via da contradição e da resistência. Ele pressupõe uma lógica da não identidade, uma inadequação – no curso da experiência pela qual a realidade efetiva se forma – entre a realidade e conceito, entre a existência e sua forma social. O conteúdo da experiência formativa não se esgota na relação formal do conhecimento – das ciências naturais, por exemplo – mas implica uma transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto da realidade. [...] Assim, a experiência formativa pressupõe uma aptidão cuja ausência caracterizaria a atualidade ainda mais do que a própria falta de conteúdo formativo. Para Adorno, o travamento da experiência deve-se à repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada, e à repressão do processo em prol do resultado, falsamente independente, isolado. Estas seriam como já se viu as características da “semiformação”.

A experiência apresentada neste contexto em nada se configura como a simples prática concretizada em forma da chamada “experiência concreta”, tão acentuada nas apresentações dos estágios supervisionados realizados nos cursos de graduação, inclusive nas licenciaturas. Trata-se da possibilidade de um processo de reflexão e autorreflexão no âmbito do conhecimento e da formação do indivíduo, que sendo sujeito tem a possibilidade de pensar objetivamente.

A atualidade da formação, tendo esta realidade caracterizada pela redução de possibilidade crítica e reflexiva, o conhecimento como mercadoria, na sociedade atual, desvincula-se da experiência como processo autorreflexivo gerando assim o caminho para a barbárie, principalmente quando mediado pela indústria cultural.

Diante destas afirmações, compreende-se a supremacia da formação reduzida à técnica, em contraposição com uma possibilidade ampliada e humanística, capaz de oferecer elementos críticos e emancipatórios.

A possibilidade da mediação pela técnica acaba por apaziguar qualquer possibilidade de contradição e resistência, geradoras de uma verdadeira formação. Relacionando a formação, mais especificamente com a formação cultural, no âmbito da concepção encontrada na Teoria Crítica, com as possibilidades educativas atuais, Batista (1997, p. 7) afirma que:

Reafirmar a especificidade da dialética negativa e suas possibilidades de intervenção teórica na educação é fazer jus à Teoria Crítica representada por Adorno. O que entendemos, até o momento, das leituras realizadas a respeito da formação cultural, é que a missão da escola deve ser a de se subtrair a moldes de pensar e agir e qualquer transformação possível não está no “ampliar”, mas no modificar profundamente não só seus procedimentos, mas sobretudo, sua finalidade. [...] Educação para a emancipação é um imperativo categórico. Se a educação tem cumprido sua finalidade conforme definiu Kant é o que Adorno questiona.

A educação pretendida como possibilidade de superação da pseudoformação e da barbárie que ela provoca, não passa apenas pela ampliação de acesso aos conteúdos ou informações que permanecerão como tal, como pressuposto de acesso democrático ao processo educacional. Ela deve caminhar por um processo que vai de encontro a tudo aquilo que se transforma em instrumento utilizado para apaziguar as condições da crítica e da emancipação, ela deve desenvolver a própria capacidade de pensar autonomamente, não apenas pela falácia da democracia na educação, mas pela possibilidade da educação para a emancipação realmente posta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerar a formação cultural no contexto atual é um desafio e talvez uma impossibilidade. Sabemos que não é possível que a educação escolar possa dar

conta de realizar a experiência formativa na configuração atual das condições sociais e materiais. Mas buscamos compreender quais as possibilidades formativas presentes na atual configuração do capital e da organização das instituições de ensino superior no que se refere especialmente à formação de professores.

A compreensão surge dos elementos apontados por Horkheimer e Adorno no desenvolvimento da Dialética do Esclarecimento (1947/2006), assim como também afirmados por Adorno em Teoría de la seudocultura (1959/1972), além de outros textos sobre o tema, a partir da constatação da prevalência da racionalidade técnica na sociedade do capitalismo administrado. Inclusive, pela discussão da possibilidade formativa no âmbito da presença da racionalidade técnica e do caráter gerencial também nas universidades.

Quais as possibilidades formativas possíveis nessa realidade? Elas realmente existem? Trata-se talvez, de pensar na reconstrução – marcada pela crítica – que busca compreender até que ponto a denominada “razão instrumental” se encontra instalada no contexto afirmado (do mundo administrado) e como ela contribui para que a danificação da formação ocorra na atualidade.

Foram encontrados aspectos que propiciam a crítica, tanto no olhar dos professores e alunos das instituições pesquisadas como também por meio das discussões teóricas que apresentam a atualidade da formação configurada como pseudoformação, assim como as escolas marcadas pela compreensão de sua transformação (antes uma instituição social, hoje uma organização operacional).

Ao longo deste trabalho algumas questões ficaram marcadas pela contradição, tanto nas que se refere às “promessas afirmativas” das instituições que continuam sobrevivendo mesmo com o reconhecimento por parte dos alunos e também dos professores que se configuram como falsas promessas, como a verdadeira falácia da educação – que promete o que já sabe não poder cumprir. Diante deste aspecto podemos retomar a citação de Lara (2006, p. 197) na qual afirma que:

[...] ao analisar a formação de professores como parte da regressão do esclarecimento, compreende-se o predomínio da visão instrumental que vem para habilitar os docentes a executar modelos pedagógicos com o objetivo de atingir a eficácia do ensino. O pensamento, a reflexão, a própria razão são apartados das finalidades educacionais. A formação destina-se a “saber fazer”, ao invés de “fazer saber”.

A desvalorização não apenas pela própria lógica do capital e da racionalização imposta ao processo educacional, mas buscado pelos alunos que caminham para os cursos de formação de professores para “aprender a dar aula” e não para conhecer mais ou buscar uma formação efetiva enquanto docentes.

No que se refere aos aspectos práticos, também algumas situações foram observadas e vale a pena analisar. As instituições têm se mostrado incapazes de realizar suas promessas ou de promover a formação, enquanto isso os alunos

demonstram um descontentamento e, também, se sentem impotentes; mais uma vez o que deveria apresentar o esclarecimento parece se configurar como uma regressão diante da realidade.

Para pensarmos na possibilidade de formação educacional no âmbito da sociedade atual, configurada pela sociedade administrada e a pseudoformação precisamos reconhecer contraditoriamente as incapacidades ou dificuldades de se realizar, para também poder reconhecer as possibilidades formativas que podem surgir da contradição. Adorno (1969/2010f, p. 183) afirma que:

[...] diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.

A partir dessas afirmações e considerando as condições objetivas como dificultadoras da formação, promovendo a conformação do indivíduo com sua realidade imediatamente identifica e prejudicada, portanto, no que se refere ao processo de reprodução das características atuais. Assim, podemos pensar que a formação encontrada no âmbito das instituições pesquisadas também fornece dados que demonstram possibilidades de questionamentos, mas também apresentam como resultados a mesma repetição daquilo que está imposto pela própria ordem social.

A formação no âmbito do ensino superior demonstra que a manutenção da racionalidade instrumental, inclusive nos cursos de formação de professores, não ficaria fora desse espectro de ação. Nessa análise podemos pensar que de um lado, o reconhecimento de que o avanço tecnológico e científico pode multiplicar a capacidade de produção, pode também reproduzir a miséria e heteronomia, como marcas daquilo que Matos (1995, p. 133) chama de “O apequenamento dos homens, que se deixam governar cada vez mais facilmente, é perseguido como um „progresso“! ”.

As teses de Adorno sobre a pseudoformação surgem cada vez mais comprovadas socialmente e fortalecidas diante da precarização da formação que a cada dia mais se apresenta como realidade e cada vez mais se esconde frente à falácia educacional. A reflexão acerca da própria realidade e das condições nas quais se está inserido é enfraquecida diante pelo próprio apaziguamento causado no contexto formativo. Assim, refletir sobre a dimensão educacional diante da impossibilidade da formação ficaria desnecessário, mas compreender a necessidade de refletir e de contribuir que os processos formativos possam identificar e denunciar a dinâmica mercantil no âmbito das instituições educacionais, podem gerar processos autorreflexivos a respeito da própria educação na sociedade marcada pela barbárie.

Manter a perspectiva emancipadora, mesmo diante das dificuldades que emergem das condições objetivas e, porque não, também subjetivas do processo de formação cultural pode promover a reflexão dialeticamente gerando a possibilidade diante da crítica à impossibilidade. Talvez essa seja a real possibilidade de pensar na educação diferenciada e realmente formativa.

Na atualidade, a regressão se instalou e a heteronomia dos sujeitos é sinônimo de formação – vemos nas nossas entrevistas diversos professores afirmarem que seus alunos são como “os jovens em geral” ou como “os jovens de hoje” imaturos. Podemos afirmar que o espírito conquistado pelo fetiche da mercadoria está presente na base da pseudoformação, na qual também os indivíduos “pseudoformados” fortalecem, pela própria heteronomia, a indústria cultural. Horkheimer e Adorno (1947/2006), no texto sobre a indústria cultural, afirmam seu poder transformador, especialmente na conversão da cultura em mercadoria, favorecendo a ideologia marcada pela técnica e pela indiferenciação dos produtos e das pessoas. A falsa consciência produzida no interior da indústria cultural antecede aos próprios indivíduos, assim agindo como nós já apontamos no início do trabalho – a indústria cultural pensa pelo sujeito, assim como promove no processo educativo um pensar, escolher e “refletir” pelos próprios alunos e professores.

Não pretendemos um olhar fatalista e negativista, mas realista diante das dificuldades de enfrentar o apaziguamento notado nas condições objetivas encontradas. Pensar em uma nova possibilidade de educação e formação, pressupõe pensar uma nova sociedade, capaz de oferecer as condições para esta formação.

CONCLUSÕES

Durante a realização de todo nosso trabalho constatamos que a formação no âmbito educacional na sociedade atual acontece predominantemente pela racionalidade aparentemente presente nas condições diferenciadas marcadas todas elas pela influência das regras mercantis no ensino superior no geral e no processo de formação de professores em particular.

Talvez a tarefa principal no processo de formação, especificamente nas licenciaturas, seja o esclarecimento e a educação para a contradição e para a resistência, visto a impossibilidade de estabelecer a superação da pseudoformação na atual conjuntura social e cultural.

Constatamos que ocorre um empobrecimento da formação, no seu aspecto crítico e político, inclusive a apropriação cultural (dos bens culturais e do próprio conhecimento) fica evidenciada pela marca industrial.

A formação aqui considerada como formação humana e integral dos sujeitos deve ser capaz de compreender, tanto a preparação para o mundo do trabalho

(e para a crítica dele) quanto a formação moral, ética e política (essencialmente marcada pela emancipação e pela autonomia) para que este sujeito seja capaz de se orientar na sociedade atual sem a imposição da tutela de outrem.

Considerando nossos objetivos de discutir a maneira pela qual a formação de professores ocorre nas diversas instituições e quais os sentidos são atribuídos ao próprio processo de formação e suas impossibilidades, além de reconhecer a instrumentalização no âmbito educacional em geral e na formação de professores em particular, como uma oportunidade de compreender o contexto em detrimento da formação cultural como possibilidade de emancipação.

Uma hipótese que permeou nosso trabalho e que foi confirmada no seu decorrer refere-se ao fato de que as expectativas de formação cultural encontram-se esvaziadas nas diversas realidades das instituições educacionais na atualidade, visto que “por formas ou caminhos diferentes, os alunos das escolas particulares e os alunos das escolas públicas podem ser pseudoformados”. Considerando, inclusive a questão a onipresença da indústria cultural e da formação como resultado desta na sociedade atual.

A necessidade premente é a experiência buscada pela própria não-submissão do sujeito no percurso marcado pela racionalidade instrumental, o que pode gerar dificuldade de encontrar caminhos ou compreender a possibilidade formativa na onipresença, inclusive institucional, da repressão do pensamento. A destruição do conhecimento e da possibilidade de formação antes mesmo que ela aconteça é marcada pela paz, sem necessidades de guerra e de revoluções.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. (1969). Educação e emancipação. In: _____. **Educação e emancipação**. 5ª reimpressão. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010f. p. 169-185.

_____. (1959). Teoria de la seudocultura. In: **Filosofia y superstición**. Traductores: Jesús Aguirre y Víctor Sánchez de Zavala. Madrid, Espanha: Alianza Ediciones SA, 1972, p. 141-174.

AMADO, Ana Cristina da Silva. **A instrumentalização na formação de professores e o eclipse da formação cultural**: a pseudoformação na licenciatura. 2015. 342f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. **Teoria Crítica e Educação**: a contribuição do pensamento de T. W. Adorno. 1997. 91f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1997.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHAUÍ, M. A Universidade operacional. **Avaliação**: Revista da avaliação da educação superior. Sorocaba-Campinas/SP, v. 4, n. 3, p. 3-8, 1999.

CROCHÍK, J. L.. **Teoria crítica da sociedade e psicologia**: alguns ensaios. Araraquara/SP:

Junqueira&Marin; Brasília/DF: CNPq, 2011. p. 3562.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W. (1947). **Dialética do Esclarecimento**. Reimpressão com nova capa. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Editores Zahar, 2006. 223p.

KALMUS, Jaqueline. **Ilusão, resignação e resistência**: marcas da inclusão marginal de estudantes das classes subalternas na rede de ensino superior privadas. 2010. 175f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

LARA, Aline Frollini Lunardelli. **Formação docente e racionalidade instrumental**: reflexões sobre a Psicologia a partir de depoimentos de professores. 2006. 223f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.

_____. **No meio do caminho tinha uma pedra**: reducionismos psicológicos na produção de conhecimento científico sobre formação de professores. 2012. 216f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 11-28.

MAIA, G. Z. A. Análise do conteúdo e análise documental. In: MACHADO, L. M.; LABEGALINI, A. C. F. B.; MAIA, G. Z. A.; (orgs). **Pesquisa em educação passo a passo**. v. 2. Marília/SP: Edições M3T, 2007. p. 117-124.

MATOS, O. C. F. **Os arcanos do inteiramente outro**: a Escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE QUÍMICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Data de aceite: 11/05/2020

Petronio Silva de Oliveira

Superintendência Estadual de Meio Ambiente
Crato-CE

<http://lattes.cnpq.br/4384395439211194>

José Laécio de Moraes

Universidade Regional do Cariri - URCA
Crato-CE

<http://lattes.cnpq.br/9829351853867075>

Francisco Evanildo Simão da Silva

Instituto Agropolos do Ceará
Crato-CE

<http://lattes.cnpq.br/4050637854975937>

Josenilton Bernardo da Silva

Secretaria de Educação do Estado de
Pernambuco

Jaboatão dos Guararapes-PE

<http://lattes.cnpq.br/8308866635412589>

Maria Magnólia Batista Florêncio

Secretaria de Educação do Município de Nova
Olinda

Crato-CE

<http://lattes.cnpq.br/7432396271892715>

Raimundo Alves Cândido

Superintendência Estadual de Meio Ambiente
Juazeiro do Norte-CE

<http://lattes.cnpq.br/9003977014672250>

Ulisses Costa de Oliveira

Universidade Federal do Ceará
Fortaleza-CE

<http://lattes.cnpq.br/7832181970418795>

Abraão Lima Verde

Superintendência Estadual de Meio Ambiente
Fortaleza-CE

<http://lattes.cnpq.br/0041597910785525>

RESUMO: As degradações ambientais provocadas pelo homem vêm afetando todo o sistema planetário, seja climático, hidrológico, em decorrência principalmente pela crise de valores. Tendo em vista essa situação da realidade presente leva-se a exigir dos professores uma formação voltada para as questões mais holísticas. Faz-se necessário que essas sejam avaliadas a partir da visão ecosófica dos problemas, resultando assim, em um conhecimento e aplicações mais voltados para a construção de valores no sentido de uma construção coletiva para uma melhor qualidade de vida e sustentabilidade. Assim, este trabalho foi realizado com professores que lecionam química em algumas escolas da rede pública estadual, localizados nas cidades de Recife e Jaboação dos Guararapes, com base na aplicação de um questionário contendo questões subjetivas, relacionadas à formação e informações sobre a aplicação dos conteúdos de química e de educação ambiental nas aulas

destes profissionais. Verificou-se a crescente preocupação de alguns de professores em incluir a questão ambiental em seu planejamento. Constatou-se também que os mesmos apresentaram grandes dificuldades em trabalhar o conceito de educação ambiental. Alguns dessas questões decorrem por falta de formação, tanto prévia quanto continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental; Ensino da Química; Interdisciplinaridade.

THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF THE CHEMISTRY TEACHER IN THE CONTEXT OF ENVIRONMENTAL EDUCATION

ABSTRACT: This work has as theme: The Teacher's of Chemistry Pedagogic Practice in the Context of the Environmental Education, where I accomplished the research that had as methodology the analysis of the practice of some teachers through interviews and collection of data. This work was accomplished with 10 (ten) teachers that teach chemistry in some schools of the state public net, located in the cities of Recife and Jaboatão of Guararapes, with base in the application of a questionnaire containing 5 (five) subjective subjects, related to the formation and information about the application of the chemistry contents and of environmental education in these professionals' classes. We see now to growing concern of some people regarding the environment, this also considering that in the several areas of the education, some teachers try to include the environmental subject in his/her planning. Meanwhile, the movement environmentalist enlarges their alert signs more and more. The environmental degradations also provoked by the man that you/they are affecting the nature, as it is the case of the human action in grandiose enterprises that are contributing to the increase and aprofundamento of the dimensions of the problem. Tends in view that situation, in that the present reality takes to demand a formation of the teachers returned for the environmental subjects, it is done necessary that those are appraised and studied starting from the vision ecosófica of the problems, resulting like this, in knowledge and applications of the guidelines. It was verified that the teachers presented great difficulties of working the concept of environmental education, in fact these problems happen, why the teachers is don't have time for if they dedicate to activities related to the formation of this nature.

KEYWORDS: Environmental education; Teaching of Chemistry; Interdisciplinarity.

1 | INTRODUÇÃO

A realidade da educação nas escolas públicas pernambucanas, no que diz respeito ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem, apresenta-se um tanto complexa, tendo em vista que, o conceito de educação não é fácil de ser construído numa sociedade marcada por desigualdades sociais.

Vemos atualmente a crescente preocupação de algumas pessoas com relação

ao meio ambiente, isto considerando também que nas diversas áreas da educação, alguns professores tentam incluir a questão ambiental em seu planejamento.

Tendo em vista essa situação, faz-se necessário que as práticas pedagógicas sejam estudadas e avaliadas a partir da visão *ecosófica*¹ dos problemas, resultando assim, em um conhecimento e aplicações de diretrizes.

A química é uma das disciplinas que, no seu processo de desenvolvimento, podem ser articulados alguns conteúdos que promovam uma visão mais voltada para a preservação ambiental. Portanto, o processo educativo procura apresentar a química como uma parte do conhecimento humano adequado aos estudos tendo por objetivo levar o homem a ser capaz de reconhecer os processos químicos na sua vida cotidiana.

No plano imediato da Educação Ambiental e do ensino da química, a interdisciplinaridade é de suma importância devido à interação entre os conhecimentos e a realidade concreta do aluno.

Assim esse trabalho objetiva analisar a prática pedagógica dos professores de química relacionando-as com as questões ambientais, tendo vários objetivos específicos, destacando-se: identificar se há interação e sensibilização por parte dos professores com as questões ambientais; pesquisar se os professores articulam os conteúdos de química as questões ambientais contribuindo para a formação do aluno crítico, capaz de atuar e transformar a sociedade na qual está inserido e; sugerir ações de educação ambiental que venha contribuir para o ensino da química.

2 | INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

À primeira vista, a noção de Educação Ambiental não coloca maiores problemas na forma como a educação é concebida, pois o ambiental é apenas um dentre seus infinitos atributos da educação. Assim, como existe uma Educação artística, intelectual, física, sexual, etc, existe uma educação ambiental, como se refere nas concepções de Camargo (1998).

No entanto, a educação ambiental se constitui numa forma abrangente de educação, que se propõe a atingir todos os cidadãos através de um processo pedagógico participativo permanente que procura incutir no educando uma consciência crítica sobre a problemática ambiental, compreendendo-se como crítica a capacidade de captar a gênese e a evolução de problemas ambientais.

Assim, na educação existe uma estrutura relativamente flexível, uma crença em que há muitos caminhos para ensinar-se de determinados assuntos (PIMENTA, 1997).

1. Ecosófica: relativo a ecologia, a compreensão da realidade ecológica.

Contudo, Ramanelli (1984), afirma que a educação é mediadora entre o gesto cultural propriamente dito e a sua continuidade. Na medida em que se transforma, o homem se educa e na medida em que comunica os resultados de sua experiência, ele ajuda os outros homens a se educar.

A educação é vista como um processo que dura toda a vida, relacionada apenas tangencialmente com a escola (PIMENTA, 1997).

Dessa forma, sendo o meio ambiente e sua problemática os conteúdos básicos Educação Ambiental, é que se apresenta a interdisciplinaridade como um dos tratamentos adequados ao seu processo pedagógico. A interdisciplinaridade, como sendo a construção de um conhecimento complexo, busca superar a disciplinaridade e se aproximar mais adequadamente de uma realidade complexa (CUNHA E GUERRA, p. 99, 2003).

Os diálogos entre suas disciplinas eliminando as barreiras artificialmente postam entre os conhecimentos produzidos. A interação entre o conhecimento e a realidade concreta, as expressões da vida, que sempre dizem respeito às todas as áreas do conhecimento (LÜCK, 1994).

Patrick Geddes, escocês considerado o pai da Educação Ambiental, já expressava sua preocupação com os efeitos da revolução industrial, iniciada em 1779, na Inglaterra, pelo desencadeamento do processo de urbanização e suas consequências para o ambiente natural, fazendo surgir, posteriormente um intenso debate sobre as questões ambientais.

Mas foi a partir da Revolução Industrial que a natureza passou a ser administrada como um “supermercado gratuito com reposição infinita de estoque”, gerando, entre outros problemas, o esgotamento de recursos naturais, a destruição de ecossistemas e a perda da biodiversidade. Afetando assim, os mecanismos que sustentam a vida na Terra e evidenciando o modelo de desenvolvimento “insustentável” por trás dessa realidade.

A Internacional Union for the Conservation of Nature (IUCN) definiu a Educação Ambiental como um processo de reconhecimento de valores e clarificação de conceitos, voltado para o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias à compreensão das inter-relações entre o homem e seu biofísico (DIAS, 2003).

Ruscheinsky (2002) define a Educação Ambiental como aquela que aponta para as transformações da sociedade em direção a novos paradigmas, de justiça social e qualidade ambiental.

No entanto, na Conferência de Tbilisi em 1977, a Educação Ambiental foi definida como uma dimensão dada ao conteúdo e à prática da educação, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio, através de um meio interdisciplinar e a participação de uma sociedade (DIAS, 2003).

De acordo com as perspectivas de Lima (1999), a noção de educação

ambiental não coloca maiores problemas na forma como a educação é concebida corretamente, ambiental é apenas um dentre seus infinitos atributos. Assim como existem outros tipos de educação.

3 | EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SUSTENTABILIDADE

A perspectiva ambiental consiste num modo de ver o mundo em que se evidenciam as inter-relações e a interdependência dos diversos elementos na constituição e manutenção da vida. Em termos de educação, essa perspectiva contribui para evidenciar a necessidade de um trabalho vinculado aos princípios a dignidade do ser humano, da participação, da co-responsabilidade, da solidariedade e da equidade (PCNs, 1996).

De qualquer forma, o termo “meio ambiente” tem sido utilizado para indicar um “espaço” (com seus componentes bióticos e abióticos e suas interações) em que um ser vive e se desenvolve, trocando energia e interagindo com ele, sendo transformado e transformando-o (PCNs, 1996).

O conceito legal de meio ambiente, introduzido no ordenamento jurídico brasileiro pela Lei Federal nº. 6 938, de 31/8/1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, conferindo-lhe a devida amplitude em seu art. 3º, inciso I:

Art. 3º: Para os fins previstos nesta lei, entende-se por:

I – meio ambiente, o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica que permite, abrigam e regem a vida em todas as suas formas (CUNHA E GUERRA, 2003).

Já o Desenvolvimento Sustentável refere-se a uma mudança, implicando melhoramento na maneira como as pessoas se mantêm. Embora o termo seja frequentemente mal usado como sinônimo de crescimento, não implica necessariamente aumento na produção de bens e serviços em uma economia (CAVALCANTI, 2001). Então, o desenvolvimento sustentável é visto, assim, como um meio para não se admitir a existência de limites (CAVALCANTI, 2001).

Dias (2002), afirma que é um tipo de desenvolvimento que busca compatibilizar o atendimento das necessidades sociais e econômicas do ser humano com as necessidades de preservação do ambiente e dos recursos naturais, de modo que assegure a sustentabilidade da vida na Terra, procurando melhorar a qualidade de vida humana, respeitando a capacidade de suporte dos ecossistemas.

Dentro deste contexto, é clara a necessidade de mudar o comportamento do homem em relação à natureza, no sentido de promover sob um modelo de desenvolvimento sustentável. No qual assegure uma gestão responsável por

preservar os interesses das gerações futuras e atenda as necessidades das gerações atuais, na compatibilização de práticas econômicas e conservacionistas, com reflexos positivos junto à qualidade de vida de todos.

Muitos consideram essa ideia ambígua, permitindo interpretações contraditórias. Porque desenvolvimento pode ser entendido como crescimento, e crescimento sustentável é uma contradição: nenhum elemento físico pode crescer indefinidamente (PCNs, 1996).

4 | A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO DA QUÍMICA

O papel de cada ciência que se coloca a serviço da sociedade é mostrar o saber acumulado, é problematizar este mesmo saber e propor soluções alternativas. A técnica deve estar a serviço da política numa sociedade democrática.

Numa sociedade assim, todos decidem, não só o cientista, não só o político profissional, mas principalmente o cidadão comum. Daí a importância de uma formação adequada não paradigmas científicos atuais e uma reflexão sobre questões ambientais à luz destes paradigmas (BARROS E PAULINO, 2002).

A Química não deve ser entendida como um conjunto de conhecimentos isolados, prontos e acabados, mas sim como uma construção de mente humana, em contínua mudança (USBERCO E SALVADOR, 2006). Essa, junto com as demais disciplinas de ensino fundamental e médio, tem como responder os desafios de reestruturação de conteúdos e abordagens para formar o cidadão consciente e crítico com possibilidade de tomar decisões políticas sobre as questões técnicas dos temas atuais.

A diversidade de especialidades dentro da própria química e a escassez de dados impede que o professor de ensino médio tenha acesso às discussões atuais sobre o assunto. Desde modo é preciso criar com urgência materiais didáticos alternativos que possam refletir a partir da problemática local a questão ambiental a luz do conhecimento atual.

Existe, portanto, uma demanda fundamental que ainda deve ser atendida a criação de materiais didáticos que apontam para responsabilidade ambiental sobre a geração de resíduos sobre o impacto de produtos e processos químicos e também sobre a perspectiva química de tratamento de danos ambientais (SILVA E NÓBREGA, 2001).

A química é uma ciência dinâmica e como tal vem atendendo as demandas da sociedade por mias tecnologia. Mas não há tecnologia ou ciência neutra, ambas podem estar a serviço do homem ou apenas do capital. As opções que se faz na Química entre técnicas, entre solventes, entre temas, etc, refletem a visão que se tem do mundo (FELTRE, 2004).

A “Química Verde” ainda emplacou nos laboratórios, mas dentro da comunidade química tem crescido movimentos e práticas dirigidos a produtos e processos que privilegiem atividades de baixo custo e de pequeno impacto ambiental (SILVA E NÓBREGA, 2001).

Tanto os problemas ambientais como as soluções ou atenuações destes problemas são multidisciplinares. Cabe então procurar o papel da Química no contorno com os outros saberes na compreensão e na solução destes problemas.

O aprendizado de Química pelos alunos de Ensino Médio deve possibilitar ao aluno a compreensão tanto dos processos químicos em si quanto da construção de um conhecimento científico em estreita relação com as aplicações tecnológicas e suas implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas (PCNs, 1996).

Através de intervenções dirigidas é a Química que contribui para a qualidade da água que bebemos insubstituível em sua função no monitoramento e na recuperação ambiental. O entendimento dessas transformações exige visão integrada da Química, da Física e da Biologia, recorrendo ao instrumental matemático apropriado, mostrando a necessidade das interações entre esses saberes (PCNs, 1996).

5 | ENFOQUE QUÍMICO AMBIENTAL

Química Ambiental originou-se da Química clássica e hoje é uma ciência interdisciplinar por envolver não só as áreas básicas da Química como também a Biologia, a Geologia, a Ecologia e a Engenharia Sanitária. A Química Ambiental estuda os processos químicos (mudanças) que ocorrem no meio ambiente (SILVA E NOBREGA, 2001).

Essas mudanças podem ser naturais ou causadas pelo homem e em alguns casos podem trazer sérios danos à humanidade. Atualmente há uma grande preocupação em entender a química do meio ambiente, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida em nosso planeta.

Segundo Dias (2000), “A Educação Ambiental deve estar inserida em diversas disciplinas e experimentos educativos ao conhecimento e à compreensão do Meio Ambiente.” Sendo assim a Química Ambiental é uma ferramenta de grande potencial para o ensino de Educação Ambiental.

A “Educação em Química e meio ambiente” é mais do que uma proposta de colocar a Química que se trabalha no ensino médio e fundamental com alguns conceitos fundamentais de Química Ambiental. É tornar efetivo o ensino de Química na compreensão dos problemas ambientais que cercam a comunidade local e o próprio globo. É preparar o cidadão para tomar decisões embasadas nas Ciências Químicas. É rever preconceitos e propor soluções efetivas amarradas também nesta ciência (SILVA E NÓBREGA, 2001).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), é obrigatório o ensino de Educação Ambiental para todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. E como falar em Educação Ambiental sem conhecer a Química Ambiental?

6 | MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa foi desenvolvida com base em entrevistas com 10 professores que lecionam a disciplina de química, no ensino médio das escolas: Moacir de Albuquerque e Walfrido Coelho, localizadas no município de Jaboatão dos Guararapes e da Escola Edwiges de Sá Pereira, localizada no município do Recife, todas pertencentes à rede pública estadual.

Para coleta de dados aplicamos três questionários com cinco questões aos professores da Escola Moacir de Albuquerque e da Escola Walfrido Coelho, enquanto aos professores da Escola Edwiges foram aplicados quatro questionários pelo fato do número de professor dessa Escola ser maior do que as outras duas situadas no município de Jaboatão dos Guararapes. Inicialmente, buscou-se uma distinção dos professores envolvidos.

As perguntas foram relacionadas à área de formação dos professores de química, conceitos relacionados à educação ambiental, relação entre química e a questão ambiental e processos de capacitação continuada na área ambiental.

A partir dos dados coletados, realizou-se uma análise qualitativa entre as concepções dos professores e as propostas da pesquisa divulgada na literatura, a cerca da informação sobre a educação ambiental. Apontando dessa forma, perceber a relação entre a realidade vivenciada pelos professores de química nas escolas de ensino médio e a proposta curricular do Ministério da Educação como também na literatura.

7 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quanto à formação, apenas dois docentes têm a graduação incompleta, ou seja, 20%. Dos 80% de professores que têm curso superior completo 40% têm formação em Licenciatura em Química, 20% em Licenciatura em Ciências Biológicas, e outros 20% em outras Licenciaturas, identificando a necessidade de mais profissionais da área de química ministrando esta disciplina, pois nem sempre os profissionais de outras áreas dominam metodologias para ensino de química.

Quando perguntados se fazem a relação entre o conteúdo de química e a questão ambiental, todos licenciados em química e em ciências biológicas apontarem que raramente fazem relação entre essas duas áreas, enquanto que os licenciados

em outras áreas, quando atuam como professores de química não fazem qualquer relação.

Área	Relação
Licenciado em Química	Raramente
Licenciado em Ciências Biológicas	Raramente
Licenciado em Outras Licenciaturas	Não faço

TABELA 01 – Abordagem dos professores relacionando a química à questão ambiental.

Percebe-se na tabela 1, que os professores não conseguem realizar a relação entre os conceitos da educação ambiental e os conteúdos de química. Visto que, seria importante esta interdisciplinaridade, como aborda Lück (1994), deve ocorrer à interação entre o conhecimento e a realidade concreta e as expressões da vida, que sempre dizem respeito a todas as áreas de conhecimento.

Área	Definição
Licenciado em Química	Não entenderam ou não opinaram
Licenciado em Ciências Biológicas	Poucos sabem
Licenciado em Outras áreas	Não conseguiram apresentar nenhum conceito

TABELA 3 – Conhecimento sobre o conceito de Educação Ambiental

Quando solicitados para apresentar um conceito de educação ambiental, os professores licenciados em química não apresentaram qualquer conceito, os licenciados em ciências biológicas apresentaram definições pouco elaboradas, o que denota pouco conhecimento sobre educação ambiental e os licenciados em outras áreas não conseguiram apresentar nenhum conceito.

Ruscheinsky (2002) define a Educação Ambiental como “aquela que aponta para as transformações da sociedade em direção a novos paradigmas, de justiça social e qualidade ambiental”.

Com base nos resultados percebe-se que é necessária “a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino” para formação de uma sociedade consciente e capaz de agir diante dos problemas ambientais vivenciados (DIAS, 2003).

Quanto ao tipo que de atividade de capacitação proporcionada pelas escolas em que os professores trabalham, 30% citaram as capacitações anuais, 15% as capacitações semestrais, 5% citaram capacitações mensais e 50% palestras e minicurso (Tabela 4).

Percebe-se que os professores necessitam de maior numero de capacitações que os permitam maior aprofundamento de conteúdos ambientais, pois em sua maioria essa formação ocorre através de palestras e minicursos com curta duração.

Respostas	%
Capacitações anuais	30
Capacitações semestrais	15
Capacitações mensais	5
Palestras e minicursos	50

TABELA 4 – Atividades de Formação Continuada oferecidas pelas escolas.

Segundo Lima (1999), o pressuposto básico de modelo de formação continuada é a ideia de que o professor não é objeto de planejamento, mas agente ativo desse processo. Nesta perspectiva busca-se resgatar no professor, o papel de sujeito do processo do conhecimento.

A formação acadêmica deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita avaliar a necessidade de potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas intuições (PERRENOUD, 1993).

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida comprova que parte dos professores que lecionam a disciplina química não tem a devida formação, fato que pode dificultar o seu entendimento no que diz respeito às relações entre química e meio ambiente.

É importante para os diretores e coordenadores pedagógicos das escolas analisadas avaliarem a possibilidade de maior interação entre os professores de ciências, geografia e química, com o intuito de trocar conhecimentos e experiências e assim melhor compreenderem conceitos relacionados à questão ambiental, bem como viabilizarem mais capacitações na área ambiental, a fim de sanar tais deficiências conceituais.

Entretanto, os resultados obtidos nesta pesquisa apontaram para a possibilidade da utilização da metodologia de processos grupais nos cursos de

licenciatura incrementando a formação do educador. Além disso, esta dimensão educativa se relaciona também com o fato de a educação ambiental ser promotora de uma conscientização e de uma sensibilização das pessoas sobre os problemas ambientais, modificando seus comportamentos e atividades.

Um programa de educação ambiental para ser efetivo deve promover simultaneamente, o desenvolvimento de conhecimento, de atitudes e de habilidades necessárias à preservação e melhoria da qualidade ambiental. Utiliza-se como laboratório, o metabolismo urbano e seus recursos naturais e físicos, iniciando pela escola, expandindo-se pela circunvizinhança e sucessivamente até a cidade, a região, o país, o continente e o planeta.

Tratar conceitos básicos e atuais de química ambiental, com vistas à atualização teórico-prática do professor e a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem sob sua responsabilidade é um bom começo para o processo de mudança da realidade apresentada neste trabalho.

REFERÊNCIAS

BARROS, C.; PAULINO, W. **Livro de Ciências, Ensino Fundamental**: Seres Vivos, 1ª ed. – São Paulo: Editora Ática, 2002.

CAMARGO, L. O. L. **Perspectivas e Resultados de Pesquisa em Educação Ambiental**. – 3ª ed. – São Paulo: Editora Arte Ciência, 1998.

CAVALCANTI, C. (org.). **Meio Ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas**. – 3ª ed. - São Paulo: Editora Cortez; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2001.

CUNHA, S. B. da; GUERRA, ANTÔNIO JOSÉ TEIXEIRA. **A Questão Ambiental**: Diferentes Abordagens. – Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2003.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do Ensino de Ciências**. – 2ª ed. – São Paulo: Editora Cortez, 1990.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental**: Princípios e Práticas. - 8ª ed. - São Paulo: Editora Gaia, 2003.

_____. **Antropoceno 3**: Iniciação à Temática Ambiental. – 1ª ed. – São Paulo: Editora Gaia, 2002.

DIAS, L. S. **Interdisciplinaridade em Tempo de diálogo**: Práticas Interdisciplinares na Escola. – 1ª ed. - São Paulo: Editora Cortez, 1991.

FELTRE, R. **Química Geral, Ensino Médio**. – 8ª ed. – São Paulo: Editora Ática, 2004.

LANDIN, M.L.P.F. **Ética e Natureza: No Pensamento de Bergson**. – Rio de Janeiro: Editora UAPÊ, 2001.

LIMA, M. E. C. C. **Formação Continuada de Professores de Química**. - 8ª ed. – São Paulo: Editora Cortez, 1999.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CA*STRO, R. S. (Orgs). **Sociedade e Meio Ambiente: A Educação Ambiental em Debate.** – São Paulo: Editora Cortez, 2000.

LÜCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos Teóricos e Metodológicos.** – 8ª ed. – Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs). MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. - Secretaria do Ensino Fundamental – SEF. - Meio Ambiente. - versão agosto / 1996.

PERRENOUD, P. A. **Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica.** Tradução Cláudio Schiling. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S. G. **O Estágio de Formação: Unidade Teoria e Prática.** – 3ª ed. – São Paulo: Editora Cortez, 1997.

RAMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil.** – 25ª ed. – São Paulo: Editora Vozes, 1994.

RUSCHEINSKY, A. e Colaboradores. **Educação Ambiental: Abordagens Múltiplas.** – 8ª ed. – Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

SANTOS, M. A. **Natureza do Espaço: Técnica e Tempo: Razão e Emoção.** – 2ª ed. – São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

SILVA, EDUARDO ROBERTO; NÓBREGA, OLÍMPIO SLGADO; SILVA, RUTH HASHIMOTO. **Química: Transformações e Aplicações.** – 1ª ed. – São Paulo: Editora Ática, 2001.

USBERCO, J. ; SALVADOR, E. **Volume Único de Química, Ensino Médio.** - 8ª ed. – São Paulo: Editora Saraiva 2006.

WEIL, P. **A Mudança de Sentido e o Sentido da Mudança.** – Rio de Janeiro: Editora Cortez, 2000.

APRENDIZAGEM EM NUCLEAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA A PARTIR DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Data de aceite: 11/05/2020

Data de submissão: 02/02/2020

Graciela Zachar Gómez

Universidade Federal do Paraná

Curitiba – PR

<http://lattes.cnpq.br/9188108299255436>

Caio Augusto de Lima Castro

Universidade Federal do Paraná

Curitiba – PR

<http://lattes.cnpq.br/7664064426488621>

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar uma experiência pedagógica de Acompanhamento de Aprendizagem em Núcleo de alunos com dificuldades acentuadas em um ou mais componentes curriculares constituidores do Núcleo de Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física). A experiência se deu com alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II de uma escola particular confessional da cidade de Curitiba. A metodologia implementada pelo grupo de professores do Núcleo de Linguagens teve como intencionalidade o desenvolvimento de meta-habilidades, por meio de um trabalho inter e transdisciplinar, que pudesse favorecer

a aprendizagem dos alunos. Dentre os resultados desta experiência temos que os alunos que participaram do Acompanhamento de Aprendizagem em Núcleo demonstraram uma melhoria na autoestima e na participação nas aulas; tiveram melhores resultados nas disciplinas específicas; relataram que essa estratégia favoreceu um contato mais direto e individualizado com o professor; desenvolveram uma proximidade com os demais colegas que apresentavam dificuldades semelhantes, propiciando, assim, a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento de meta-habilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Pensamento complexo. Meta-habilidades. Aprendizagem.

LEARNING IN NUCLEATION: A PEDAGOGICAL EXPERIENCE FROM MULTIPLE LANGUAGES

ABSTRACT: This work aims to present a pedagogical experience of Monitoring Learning in Nucleus of students with marked difficulties in one or more curricular components that constitute the Nucleus of Languages (Portuguese Language, Modern Foreign Language, Art and Physical Education). The experience took place with students from the 8th and 9th years of Elementary School II at a

private confessional school in the city of Curitiba. The methodology implemented by the group of teachers at Center had the intention of developing meta-skills, through inter and transdisciplinary work, which could help students learning. Among the results of this experience, we have that students who participated in the Center for Learning Monitoring demonstrated an improvement in self-esteem and participation in classes; had better results in specific disciplines; reported that this strategy favored a more direct and individualized contact with the teacher; they developed a closeness to other colleagues who had similar difficulties, thus providing collaborative learning and the development of meta-skills.

KEYWORDS: Complex thinking. Goal skills. Learning.

1 | INTRODUÇÃO

Refletindo sobre o pensamento complexo¹ e como ele se configura na instituição escolar, uma escola confessional da cidade de Curitiba, preocupada com os alunos com dificuldades de aprendizagem, propôs uma experiência inovadora em relação ao trabalho de acompanhamento com eles.

A intenção era repensar a forma deste acompanhamento numa perspectiva de Nucleação. O Núcleo de Linguagens foi composto pelas disciplinas de: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física, conforme documentos oficiais sobre educação.

Tendo em vista que até então uma proposta com este formato não apresentava um referencial teórico (a não ser algumas sugestões oriundas do MEC para o Ensino Médio²), o projeto de “Nucleação”, dentro da instituição, foi sendo elaborado por seu corpo docente. Ao longo de um período de pesquisa bibliográfica, escrita e análise, esse mesmo grupo de professores concebeu uma maneira de acompanhamento de aprendizagem pautada no pensamento complexo. O processo de sistematização da proposta iniciou-se em 2013 e se estendeu até 2015, já a execução do projeto ocorreu durante o biênio de 2016 e 2017.

Implementar um trabalho com essas características exigiu uma reestruturação dos procedimentos metodológico-avaliativos ocorridos na escola, inclusive resultando numa nova fórmula de cálculo da média dos alunos. As estratégias de acompanhamento foram qualificadas, tendo os diferentes setores da escola e seus respectivos núcleos a possibilidade de propor como desenvolver o Acompanhamento de Aprendizagem.

No caso do Núcleo de Linguagens, o objetivo era propor atividades que

1. Pensamento complexo - pensamento desprovido de certezas e verdades absolutas e que abre espaços para a diversidade e é capaz de levar em conta as ideias, as crenças e percepções divergentes e, aparentemente, antagônicas. (MORAES, 2010, p. 8)

2. Contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

alcançassem não apenas uma interdisciplinaridade³, mas, se possível, uma transdisciplinaridade⁴.

O público alvo desta proposta foram os alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II que tinham em comum dificuldades acentuadas em um ou mais componentes curriculares constituidores do Núcleo de Linguagens. Tendo isso presente, optou-se por uma proposta de trabalho que priorizasse o desenvolvimento de meta-habilidades.

A hipótese levantada pelo grupo de professores do referido núcleo era de que o trabalho, visando ao desenvolvimento de meta-habilidades⁵, pudesse auxiliar esse grupo de alunos na construção de habilidades específicas referentes às linguagens.

Assim sendo, a intencionalidade da proposta de acompanhamento de aprendizagem teve como centralidade o trabalho em Nucleação, de forma transdisciplinar, com o objetivo de desenvolver nos alunos meta-habilidades que lhes favorecessem o aprendizado nas disciplinas específicas a partir das diferentes linguagens.

2 | DESENVOLVIMENTO

O processo de pesquisa desenvolvido pelos professores (mencionado na introdução deste trabalho) culminou na escrita de um documento intitulado “Documento Escrita Núcleo de Linguagens”. Nele, o grupo de docentes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II (incluindo os autores deste relato de experiência) se dispôs a construir um referencial teórico que sustentasse as atividades práticas que os alunos iriam vivenciar.

De maneira sucinta, podemos dizer que o documento conta a trajetória da construção da proposta de Acompanhamento de Aprendizagem em Núcleo, desde o desafio lançado pela instituição escolar até a criação de cada estratégia que seria vivenciada pelos alunos.

O documento situa a questão da aprendizagem nesse contexto e aponta para a necessidade de que, a partir dela, o aluno se torne autor de sua própria leitura de mundo. Para viabilizar esta meta, o grupo de professores estabeleceu uma concepção comum para o Núcleo de Linguagens a qual norteou seu trabalho pedagógico.

Nesse mesmo documento, os professores estabeleceram um método de

3. Interdisciplinaridade – diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra. (NICOLESCU, 1999, p. 45)

4. Transdisciplinaridade – diz respeito àquilo que *está*, ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (NICOLESCU, 1999, p. 46)

5. Cabe dizer que as meta-habilidades se desenvolvem por associações intencionalmente incentivadas, possibilitando agilidade no pensar, no ser e no agir sempre de forma inovadora.

trabalho, o qual visava orientar as práticas realizadas nas aulas de acompanhamento de aprendizagem. O método elaborado está representado na figura a seguir:



FIGURA 01: MÉTODO DO TRABALHO EM NÚCLEO - LINGUAGENS

Fonte: Documento Escrita Núcleo de Linguagens (2015, p.16)

Como se vê, o trabalho de Acompanhamento de Aprendizagem segue uma estruturação a partir de quatro aspectos principais: a **alfabetização** nas diferentes linguagens; a **compreensão das estruturas** dessas linguagens; a **extrapolação dos limites do código e da estrutura** e, por último, a **autoria**.

A clareza sobre as quatro etapas que compõem o método no desenvolvimento e implementação da proposta de acompanhamento de aprendizagem seria uma forma de garantir o sucesso de sua aplicação. Portanto, de acordo com o referido documento:

- a. a “**alfabetização**” tem como intenção garantir ao aluno a apropriação/decodificação dos elementos mínimos que compõem cada linguagem específica.
- b. a **compreensão das estruturas** refere-se à habilidade que o aluno deve ser capaz de desenvolver, para a partir da ressignificação dos elementos mínimos, lançar-se a outro patamar de construção dessa linguagem.
- c. a **extrapolação dos limites do código e da estrutura** tem como intenção dar condições ao aluno, por meio do trabalho integrado das diferentes linguagens, um aprofundamento na maneira de conhecer o mundo, que se reflete numa atitude criativa, prática e crítica a partir do reconhecimento de sua identidade enquanto sujeito histórico e das muitas possibilidades de produção de diferentes textos a partir das múltiplas linguagens.
- d. **A autoria** entendida como apreensão da estrutura a partir da capacidade de reproduzir os elementos da língua/linguagem, retrata o posicionamento do aluno em relação à realidade, ao contexto. (DOCUMENTO ESCRITA NÚCLEO DE LINGUAGENS, 2015, p. 19).

Tendo em vista esses aspectos, as aulas aconteceram em regime trimestral,

modular, com quatro encontros quinzenais de duas horas/aula de duração. Cada trimestre tinha como objetivo a experimentação de atividades práticas que fossem capazes de proporcionar aos alunos vivências que os levassem à alfabetização dos códigos específicos de cada linguagem, ao domínio das estruturas, à extrapolação dos limites dos códigos e das estruturas e à autoria.

Como forma de ilustrar o que foi realizado, selecionamos o trabalho do terceiro trimestre que tinha como objetivo o desenvolvimento da **apropriação e a autoria**, conforme visto anteriormente. Assim, a estratégia selecionada para os quatro encontros foi a “literatura cartonera”, a partir do conteúdo de futebol que estava sendo trabalhado nas aulas de Educação Física.

No primeiro encontro aconteceu a apresentação da cartonera - pequenos livros feitos de material reciclável (papelão) pelos catadores da América Latina. Produção sem ajuda financeira, fora do mercado editorial. Valoriza a arte periférica (literatura “marginal”). A produção cartonera tem como característica a efemeridade, a transitoriedade, diferentemente do livro impresso. Num segundo momento foi feita a leitura do texto (prosa poética) de Eduardo Galeano - “O torcedor” a partir da seguinte sequência didática: leitura coletiva; identificação das palavras cujo significado é desconhecido; trabalho com o dicionário; discussão do texto a partir do significado das metáforas; início da produção escrita (registro) para a composição da cartonera pelos próprios alunos.

No segundo encontro foi apresentado outro texto cuja temática era a “Violência no futebol”, a partir da seguinte sequência didática: leitura coletiva do texto; identificação das palavras cujo significado é desconhecido; uso do dicionário; identificação das partes componentes do texto: hipótese, argumentação, tese; retomada da produção (registro) escrita para a composição da cartonera.

O terceiro encontro utilizou-se da linguagem artística a partir da análise de imagem de um quadro de Cândido Portinari sobre Futebol e a sequência didática constou da: apreciação da imagem; discussão do sentido da imagem – o que ela retrata?; apresentação do componente da arte visual na cartonera; elaboração da cartonera propriamente dita.

O quarto encontro foi destinado à apresentação individual das cartoneras produzidas (cada aluno apresentou para os demais sua produção relatando a experiência vivenciada e sua contribuição para a sistematização das leituras em forma de registro escrito (apropriação e autoria).

3 | RESULTADOS

Conforme relatado no início do presente trabalho, os alunos que foram convocados para o Acompanhamento de Aprendizagem em Núcleo apresentavam

risco iminente de reprovação. Após a experiência desse tipo de acompanhamento, tivemos como resultados: o fato de que a maioria desses alunos não reprovaram; demonstraram uma melhoria na autoestima e na participação nas aulas a partir de uma compreensão da necessidade de se construir um método de estudo/ organização pessoal pautado nas etapas que compõe esta proposta de trabalho; tiveram melhores resultados nas disciplinas específicas, demonstrados por meio da qualificação dos elementos referentes à alfabetização, da compreensão das estruturas, da extrapolação dos limites do código e da estrutura e, por fim, da autoria.

Os alunos também relataram que, por se tratar de turmas com número menor de alunos, as aulas de Acompanhamento de Aprendizagem em Núcleo favoreciam um contato mais direto e individualizado com o professor; uma proximidade com os demais colegas que apresentavam dificuldades semelhantes, propiciando a aprendizagem colaborativa e também, a possibilidade de trabalhos diferenciados que, no entender deles não seriam possíveis com um número muito grande de alunos.

Outro aspecto salientado por eles foi a melhoria na capacidade de assimilação dos conteúdos trabalhados a partir da elaboração de mapas mentais, de pequenos resumos, de identificação de elementos centrais das temáticas apresentadas, o que comprova a possibilidade do desenvolvimento de meta-habilidades, conforme apontava a hipótese inicial levantada pelo grupo de professores que propuseram esta forma de acompanhamento.

A seguir alguns relatos dos próprios alunos ao final do 3º trimestre, sobre essa experiência inovadora. Os textos foram transcritos em sua forma original (escrita do aluno).

Aluno A: “Antes do AP (acompanhamento presencial) de Núcleo começar, na minha cabeça eu pensei que não ia acrescentar nada na minha vida. Porém, depois eu fui vendo que para ter bons desempenhos não apenas na escola e sim em tudo que eu vou fazer na minha vida é necessária uma organização, assim como no AP de Núcleo”.

Aluno B: “O AP de Núcleo me ajudou muito para compreender melhor o conteúdo das aulas regulares, e também me deu ideias para utilizar da ideia da cartonera no meu dia a dia, para lembrar de coisas mesmo tendo passado longas datas sem retomar algum assunto. Particularmente achei a ideia de aulas práticas no AP de Núcleo muito legal”.

Aluno C: “Em meu AP de Núcleo eu aprendi como devo melhorar a minha forma de estudos, por exemplo fazendo resumos de textos para poder lembrar depois sem ter que reler todo o texto novamente. A ideia central do AP me ajudou principalmente nas aulas em horário normal, pois consigo transmitir ideias a partir de um breve resumo”.

REFERÊNCIAS

COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA. **Documento Núcleo de Linguagens**. Curitiba, Doc. Interno, 2015.

MORAES, M. C. **Complexidade e educação**: em busca de um novo olhar teórico e metodológico. DF, Brasil: UCB, 2010.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NICOLESCU, B. **Manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de: Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

ARTE/EDUCAÇÃO COM PRÉ-HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA TRIANGULAR NAS AULAS DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NO ENSINO INFANTIL

Data de aceite: 11/05/2020

Daniel Henrique Alves de Castro

Estudante do quarto ano de Artes Visuais na Universidade Estadual de Londrina-UEL.

daniel.castro2712@gmail.com

Roberta Puccetti

Graduada em Educação Artística -Licenciatura Plena em Artes Plásticas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1985), Especialista em Arteterapia pela Universidade Castelo Branco (2007), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1995) e Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2002). Participa do Banco de Avaliadores do Ministério da Educação, Professora da Universidade Estadual de Londrina.

E-mail: robertapuccetti@yahoo.com.br

RESUMO: Este artigo baseia-se em relato de experiência com o objetivo de buscar uma reflexão sobre a importância da arte no currículo escolar, por meio dos diálogos entre autores que pesquisam a área, como Maria Heloísa Corrêa de Toledo, Rubens Alves, autores do DBAE e principalmente a professora Ana Mae Barbosa, contextualizando sua proposta triangular, quando relaciona o fazer artístico, a leitura da imagem e a história da arte. A

partir desse conhecimento, procuramos uma reflexão expositiva sobre as aulas do estágio supervisionado na licenciatura em Artes Visuais da Uel, pautado nos estudos da história da arte, descrevendo a prática e os acontecimentos em sala de aula, bem como, os êxitos, falhas e conhecimentos adquiridos por meio da relação entre aluno e professor.

PALAVRAS-CHAVE: Arte/Educação – Pré-História – Proposta-Triangular

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a importância da educação na atualidade, junto com a discussão da relevância da arte para a construção cognitiva-perceptiva dos alunos em sua vida são temas recorrentes que possuem relevância em nosso contexto político-social.

A arte como educação é necessária para a criação cognitiva das crianças, auxilia no crescimento perceptivo do mundo em que a rodeia e possibilita uma capacitação criativa que o permeia nas demais disciplinas da escola. Um método expositivo que direciona os docentes ao caminho seguro no ensino da arte é a Proposta Triangular abordada pela profa.Dra. Ana Mae Barbosa. Ela propõe uma

tríplice estrutura de conhecimento artístico para a elaboração das aulas, o fazer artístico, a leitura da imagem e a história da arte.

Por meio dessa abordagem foi elaborado o plano de aula para o estágio Supervisionado obrigatório, no curso de Artes Visuais da UEL, na educação infantil com o tema - conteúdo arte da pré-histórica.

ARTE/EDUCAÇÃO

A arte em uma análise prática-funcional não possui uma utilização em detrimento a algo necessário a sobrevivência humana, porém não vivemos sem ela. Como disserta Maria Heloísa Corrêa de Toledo, desde a nossa infância, interagimos com manifestações culturais no ambiente em que vivemos e vamos aprendendo a nos simpatizar com certas imagens, objetos, músicas, movimentos, história, jogos e informações que fazem parte de nosso cotidiano. E para ela a importância da arte é “devida a função indispensável que ela (a arte) ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização.” (1993, p.16)

Essa humanização, segundo Anamelia Bueno Buoro (1996), é um papel crucial da arte como linguagem, pois ela possibilita dar conta dos conhecimentos específicos do ser humano em suas relações consigo, com o outro e com o mundo em que vive. A arte/educação proporciona trabalhar tanto a sensível como o inteligível, ocasionando em uma busca da humanização do homem e uma sensibilidade artística e cognitivo.

Para ilustrar essa reflexão trazemos Rubem Alves (2016) que ao refletir sobre a arte na educação, alude a uma metáfora sobre caixa de ferramentas e caixa de brinquedo

Uso a imagem para traduzir as duas tarefas da educação. Sempre carregamos duas caixas, uma de ferramentas (facas, serrotes, computadores, palavras) ... Caixa de ferramentas nos dá meios para viver, mas não razões para viver. As razões para viver estão na caixa de brinquedos. O que são os brinquedos? São as coisas que não servem para nada. Não tem a menor utilidade prática. Qual a utilidade de um pião, da bola de gude, de um jogo de computador? Por que então a gente brinca? Porque dá prazer. Tudo que não serve para nada mas dá prazer é brinquedo. As sonatas de Mozart, os poemas de Fernando Pessoa. Não servem para nada, não são técnicas. A única função da gente na caixa de ferramentas é arranjar a chave que abra a caixa dos brinquedos. (ALVES, 2006, p.10)

Portanto, a arte mesmo não sendo algo necessário para a sobrevivência do homem, ela permite uma sensibilidade da natureza humana que vai contra ao pensamento mecanicista e técnico, onde necessita que todas as ações tenham um fim prático, ou seja, mercadológico. E não apenas isso, ela permite uma maior vivência emotiva e cognitiva que abrange a nossa interação com nós mesmo e na

sociedade.

Ana Mae Barbosa (1975), amplia essa análise em que, a arte é um modo de organizar experiências e o objetivo da arte no Processo Educativo é desenvolver os processos mentais. Essas experiências permeiam desde a infância, onde nos primeiros desenhos ela busca compreender o seu significado, mesmo que a princípio ela esteja recluso em dar significado a todas as coisas, ela utiliza o desenho como um instrumento para explorar o mundo que o circunda e estabelecem relações dentro dele.

Para tal, os docentes precisam em suas aulas um desenvolvimento em que contribuam para o crescimento de seus alunos, como defende Toledo (1993), desenvolver novas habilidades e saberes básicos, significados e ampliadores que desenvolvam sensibilidades e cognições a respeito das modalidades artísticas.

A arte/educação é fundamental para o desenvolvimento dos discentes em sua formação intelectual, sensorial e humana, pois é por meio dela que possuirão uma propensão a uma maior compreensão da sua sociedade que os rodeiam.

PROPOSTA TRIANGULAR

A reflexão sobre a importância da arte/educação nas escolas é necessária em nosso contexto sócio-político, e um mecanismo que auxilia na proliferação dos conhecimentos artísticos é a proposta triangular que interliga o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte. Essa proposta, segundo Ana Mae Barbosa (1991) auxilia a criança em suas necessidades, interesses de tal forma que seu desenvolvimento é respeitado, ao mesmo tempo que é respeitado a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura.

A pesquisa entre educadores de arte que procuram a ligação entre esses três elementos se firmou a partir dos anos 60 com pesquisadores da Inglaterra e dos Estados Unidos. Ana Mae (1991) recorda que esse pensamento começou a ser defendida por Richard Hamilton, com a ajuda de alguns artistas professores que estruturaram as bases teóricas-práticas do DBAE, isto é, Disciplined-Based-Arte Education.

Para Elliot Eisner, junto com Grent Wilson e Ralph Smith engendraram uma estrutura teórica que aborda, segundo esses autores, os quatro temas mais importantes da arte: “elas a produzem, elas a veem, elas procuram entender seu lugar na cultura através do tempo, elas fazem julgamento acerca de sua qualidade.” (BARBOSA, 1991, p.37). Esse e outros autores compõem o DBAE, eles:

Valorizam a produção artística como uma das vertentes da construção de conhecimento em artes. Nesta concepção, há informações culturais e históricas que precisam ser ensinadas, bem como análise de obras de arte. ” (PILLAR, 1992, p.5)

A adaptação da proposta do DBAE para o Brasil se deu por meio da professora Ana Mae Barbosa, com algumas modificações. Na concepção original, há quatro instâncias do conhecimento de arte: a produção, crítica, a estética e a história da arte. Ana Mae une os temas da crítica e estética a “leitura da imagem”. Assim, é constituída a proposta triangular, que compõe três vertentes: o fazer artístico, a leitura de imagem e a história da arte.

O fazer artístico está interligado ao processo criativo, onde a interpretação e representação pessoal de vivências se expressa em uma linguagem plástica.

É somente através do fazer que a criança e o adolescente podem descobrir as possibilidades e limitações das linguagens expressivas de seus diferentes materiais e instrumentos. O fazer é uma das atividades que estimula a aprendizagem da história da arte e a leitura de imagens. Por outro lado, a produção associada às imagens pode colaborar para a construção de formas com maior força expressiva, ao mesmo tempo em que estimula o pensar sobre a criação visual. (PILLAR, 1992, p.8)

A leitura de imagens se desenvolve através do contato dos alunos com as produções artísticas, aprimorando a sua forma de ver, julgar e interpretar as qualidades das obras, compreendendo as relações com os elementos presente no trabalho. “Ler uma imagem é saboreá-la em seus diversos significados, criando distintas interpretações prazerosamente” (PILLAR, 1992, p.9)

Para isso é preciso não deixar que esse exercício não seja algo mecânico ou um questionário sobre as características sobre o que é observado. A leitura das imagens proporciona uma sintaxe entre o conhecimento do professor, do aluno e do artista. Uma imagem permite inúmeras leituras distinguíveis em função das relações com a obra, artista, contexto social-político e pessoal. Nesse sentido, pode-se ler a mesma imagem em diferentes abordagens como a gestáltica, semiológica, iconográfica, estética, entre outras.

O estudo da história da arte na proposta triangular consiste em contextualizar a obra de arte no tempo e explorar suas circunstâncias. Não de uma forma linear, como uma evolução da arte durante o tempo, e sim, uma percepção de que a arte não está isolada de nosso cotidiano ou de nossa história pessoal. “Apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, da política e dos padrões sociais que operam a sociedade. ” (PILLAR, 1992, p.9)

A proposta é examinar cada obra de arte em seu contexto sociocultural do artista e da ideia presente na obra, estabelecendo associações com o âmbito cultural do aluno.

Essas três propostas precisam ser trabalhadas de forma coaduna, e não

isoladamente. Pois, a aquisição de conhecimentos, a produção e a compreensão se completam e se enriquecem mutuamente. Desse modo, a metodologia triangular busca colaborar para uma alfabetização visual. Ou seja, preparar as crianças e adolescente a lerem as imagens em seu cotidiano, como enfatiza Ana Mae Barbosa:

Temos que alfabetizar para a leitura de imagens. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a preparemos para aprender a gramática da imagem em movimento. (BARBOSA, 1991, p.34)

Portanto, a arte não possui uma importância a parte dos outros conhecimentos presentes no currículo escolar, pelo contrário, sua importância é crucial para a compreensão do todo em que os alunos estão inseridos, interagindo com as imagens que o permeiam, concebendo ligações simbólicas.

A PROPOSTA TRIANGULAR NO ESTÁGIO

O Estágio Supervisionado da área de artes visuais da Universidade Estadual de Londrina foi na disciplina de Estágio Supervisionado I, na Escola Municipal/CMEI Hikoma Udihara, localizada na cidade de Londrina, no estado Paraná. Foi realizado no período de 03 de maio de 2018 a 28 de junho de 2018 no período vespertino, sendo observada as turmas de 1º ano, 2º ano.

Para esse estágio foi utilizado como referência a Diretrizes Curriculares da Educação Básica em Arte no Estado do Paraná, a proposta triangular de Ana Mae Barbosa, e o tema-conteúdo da Pré-história, como uma forma de humanização por meio da arte e das nuances do fazer artístico do homem primitivo, juntos com suas experimentações com a cor, forma, símbolo, desenho e composição uma experiência sensitiva com os alunos

A arte, em sentido lato, está presente desde os primórdios da humanidade, é uma forma de trabalho criador. Pelo trabalho o ser humano transforma a natureza e a si, pois, ao produzir a própria existência retirando da natureza o seu sustento, gradativamente transforma os objetos naturais em ferramentas que lhe possibilitam acelerar o processo de transformação do natural em humano (FISCHER, 2002, p. 23).

Para a elaboração dos planos de aula foi levado em consideração algumas referências de professoras que já trabalharam com arte primitiva como a Priscila Macedo (2016).

Foi trabalhado com os alunos imagens de pintura rupestre no data show, explicando a sua origem e como era o homem antes da civilização. Buscando o que Grombich disse no texto “Estranhos Começos”, “penetrar na mente dos povos primitivos e descobrir qual é o gênero de experiência que os faz pensar em imagens

como algo poderoso para ser usado e não como algo bonito para se contemplar” (2000, p.15). Contextualizando com a vida cotidiana dos alunos sobre o porquê do desenho e da pintura.

Dado o conhecimento sobre a história da arte e a análise de algumas obras de artes, o planejamento segue com a produção imagética, desenvolvendo diferentes formas ao longo das aulas. A pré-história foi o assunto estruturante deste plano de aula.

A primeira aula expositiva foi abordada a arte rupestre com um linguajar simplório, por se tratar de crianças com a faixa etária de 6 a 7 anos. Mesmo com pouca idade, o tema estruturante foi um bom mecanismo para desenvolver as demais atividades no estágio. Segundo Ana Mae sobre a história da arte na proposta: “Cada geração tem direito de olhar e interpretar a história de uma maneira própria, dando um significado à história que não tem significação em si mesma.” (1991, p.38). Para isso, procurei desenvolver uma análise sobre a pré-história que pudessem criar conexões com eles mesmo e com o período.

Após apresentando o tema, e como um meio deles entenderem o que é o homem pré-histórico, o termo utilizado foi “homem das cavernas”, seguindo com uma exposição de perguntas e respostas sobre o que eles sabiam do tema. A maioria ligava aos dinossauros. No segundo ano foi interessante, pois alguns ligaram a relação dos homens das cavernas com os índios, como se os índios fossem “pré-históricos”. E ao demais, falavam coisas a partir de filmes vistos, como homens com um pedaço de madeira, que são “burros”, que moravam em cavernas entre outras coisas.

Foi apresentado as imagens de pinturas rupestres e algumas histórias relacionadas a elas, de forma bem simples que não complicasse o entendimento das crianças. Por fim, as imagens de mãos em negativos, explicando como faziam na época.

Ao decorrer das explicações, foi instigado a alguns alunos a explorarem sobre o que observavam nas pinturas apresentadas, buscando desenvolver a leitura de imagem rupestre. Como por exemplo, algumas imagens do neolítico, que representa cenas do cotidiano, desenvolvendo perguntas para que conseguissem analisar e contar para a turma o que observavam, buscando atrelar aos seus conhecimentos uma alfabetização imagética.

O intuito da atividade prática, no primeiro dia, é eles experimentarem a cor e a forma da tinta, sem terem medo de se sujar, e experimentar longinquamente o fazer artístico primitivo. Para auxiliar a explicação, foi mostrado dois trabalhos que eu fiz, uma com tinta nanquim em que preenchia o contorno da minha mão, esmiuçando uma mão em negativo, e a outra com a minha mão suja de giz pastel seco impresso no papel. A atividade consistia em fazer essas duas formas. As atividades foram

feitas em folha sulfite A4.

Alguns a princípio não gostaram da ideia, pois teriam que sujar as mãos. Para tal, foi explicado que o objetivo da atividade é esse, pois era semelhante da forma que se pintavam antigamente, e que não tinha problema em se sujar. Outro objetivo que foi proposto aos alunos é sobre a relevância de não criarem um desenho pelo desenho, e sim, buscar contar uma história através da produção pictórica.

Nesse momento do desenvolvimento artístico, segundo Robert William Ott, “assume particular relevância para o ensino da arte. Oscar Wilde observou que é o artista como crítico quem inventa os inumeráveis sentidos da beleza.” (BARBOSA, 1997, P.125)



Fotografia 1: Pinturas em sulfite A4 com giz pastel seco e tinta guache

Fonte: Arquivo pessoal



Fotografia 2: Pinturas em sulfite A4 com tinta guache

Fonte: Arquivo pessoal

Na segunda aula, foi colocado uma imagem de pintura rupestre no Datashow e foi solicitado a eles que contassem uma história sobre a pintura. E com isso, por meio das imagens das pinturas rupestres comentados na aula anterior, produziram uma imagem que recordassem o estilo pré-histórico de se pintar, utilizando giz de cera ou lápis de cor. Usaram a cor direto no papel para fazer as figuras, sem traçar os contornos. Examinado para que eles conseguissem compreender a história que estavam pintando.

Alguns tiveram dificuldades de começar, e a orientação foi que observassem o desenho e o que acontecia na cena e depois como contar uma cena parecida com uma produção imagética, se imaginando como uma pessoa que viveu nesse

período.

Era interessante que alguns compreenderam que a imagem não tinha fundo, e outros pintava a parte de baixo verde e fazia a pintura se fixar ao chão. Após essa análise, foi perguntado se o desenho tinha fundo, e após a pergunta, percebiam que fizeram diferente das imagens referenciais, com uma base para todos as figuras (figura 3), e a proposta era desenhar os personagens dispostos em todo o plano (figura 4, 5 e 6). Segue alguns exemplos abaixo:



Fotografia 3: Pintura em sulfite A4 com Giz de Cera

Fonte: Arquivo pessoal



Fotografia 4: Pintura em sulfite A4 com Giz de Cera.

Fonte: Arquivo pessoal



Fotografia 5: Pintura em sulfite A4 com Giz de Cera

Fonte: Arquivo pessoal



Fotografia 6: Pintura em sulfite A4 com Giz de Cera

Fonte: Arquivo pessoal

O aluno da atividade da figura 3 teve dificuldades de se abster do chão para compor a sua pintura, já as duas a seguir (figura 4 e figura 5) conseguiram compreender que na imagem não tinha um chão definido no plano inferior, e os desenhos eram compostos com uma certa profundidade. Alguns entenderam tão bem que pintaram o fundo de marrom. Alguns alunos do primeiro ano desenharam a caverna e pessoas pintando dentro (figura 6), mostrando dificuldades para entender que era para eles pintarem como se fosse uma pintura rupestre, e não alguém pintando de lá.

Na terceira aula, a turma foi dividida em grupos de 4 a 5 pessoas, foi mostrado uma pintura rupestre e mais uma vez eles a contaram uma história sobre a pintura. Com isso, eles precisavam produzir uma imagem que recordasse o estilo pré-histórico de se pintar, utilizando tinta guache para fazer os desenhos em uma cartolina conjunta, ou seja, pensariam em grupo como elaborar o desenho. Antes eles fizeram essa atividade individualmente, agora o objetivo era incentivar a coletividade.

Tiveram dificuldades de compreender o que foi proposto e alguns deles se distraíram, não se importando com a produção. Parte deles buscaram fazer algo mais simples como a mão em negativo, não se contentando em fazer apenas uma, e sim, várias.

Para evitar que perdessem o foco, com paciência, instruía os grupos, incentivando a buscar se atentar a imagem feita na aula anterior, e o que eles faziam, comentando sobre os animais e a representação da figura humana. Dando dicas de como melhorar a pintura deles.

A maioria conseguiu entender a proposta depois dessas dicas, entretanto não conseguiram explicar o que estavam fazendo com exatidão na cartolina. A turma do segundo ano foi solicitada que contasse a história produzida, e a grande maioria não obtiveram êxito em detalhar a pintura. Os que falaram, inventavam uma história

na hora. Demonstrando que eles não pensavam antes de fazer a pintura, e sim, apenas pintavam.



Fotografia 7: Pinturas com cartolina em tinta guache

Fonte: Arquivo pessoal

Durante o desenrolar das aulas, observamos o voltar das questões estruturantes da proposta. A leitura da imagem não parou apenas durante a aula expositiva das imagens. Durante o processo das atividades, buscava-se entre os alunos uma reflexão sobre os elementos de suas pinturas, como eles se formam, o que eles contam, o como ele dialoga com as imagens vistas na pintura rupestre

Então, ao propormos a construção pela criança e pelo adolescente, da linguagem icônica, estamos permitindo-lhes entender a gramática visual e as relações entre a produção artística e a interpretação de obras num contexto sociocultural. (PILLAR, 1992, p.10)

Na quarta aula, a atividade foi no pátio da escola. O objetivo foi compor uma atividade em conjunto de toda a turma. Usou-se o papel kraft em rolo para que todas pudessem ter um espaço para compor sua pintura, onde o tema foi o mesmo das aulas anteriores, com tinta guache. Todos eles se empolgaram muito de ir ao pátio. Ao compor a pintura conjunta, eles fizeram mãos em negativo, animais e homens no estilo da pintura rupestre, preenchendo todo o papel.

Produzindo mais de um papel utilizaram muita tinta para se expressar, não pintando apenas com um ou dois dedos, mas com toda a mão. Interagiram entre eles para dividir as tintas e compor o desenho como um todo. O resultado com a expressão pictórica dos alunos foi satisfatório, utilizando de materiais acessíveis para pintar seus desenhos, expondo um bom trabalho em equipe. Com pequenas exceções, souberam respeitar bem o espaço do outro e interagiram com a pintura do colega.



Fotografia 8: Alunos do 1º C pintando um papel Kraft com tinta guache

Fonte: Arquivo pessoal

As turmas conseguiram produzir bons trabalhos que interpretaram bem o que a história primitiva retratava. Portanto, o desenvolvimento da proposta triangular nas turmas iniciais (nas demais também) proporcionaram um desenvolvimento sobre o tema-conteúdo estruturante da história da arte, permitindo uma relação mais próxima do tema com os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte/educação colabora para o desenvolvimento cognitivo e sensitivo das crianças e adolescentes, sendo crucial no currículo escolar. A arte mesmo sendo algo que não tem uma finalidade prática, ela é altamente necessária para o convívio humano e sociocultural. A proposta triangular de Ana Mae Barbosa, que se fundamenta na interligação do fazer artístico, da leitura da imagem e história busca salientar a educação de arte para os alunos, para uma melhor compreensão de si mesmo e do outro e para uma alfabetização imagética. Esta proposta corrobora para o desenvolvimentos e aprendizagem dos alunos, pois possibilita o diálogo entre a história da arte, o fazer artístico e a análise da obra de arte, que auxiliam no desenvolvimento cultural, perceptivo, contextual, motora, entre outras especificidades da arte. A partir dessa análise, foi possível desenvolver um plano de aula que aborde essas três bases da proposta, onde buscamos um diálogo

entre o tema central (Pré-história), a análise de pinturas rupestres e o processo de desenvolvimento artístico.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubens. **O professor tem de ser um provocador de sonhos**: entrevista. [março, 2006] São Paulo: ABC Education, n. 53, p.6-11. Entrevista concedida a Mas Altman.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **A Imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991

_____, Ana Mae Tavares Bastos (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 1996

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

GOMBRICH, E.H. **História da Arte**. Ed 16. LTC Editora, 2000.

MACEDO, Priscila. **Passo a Passo - Aula Arte Rupestre de forma criativa**. 2016.(5m54s). Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=PRdfs7x2RjI>. Acesso em 20 mai. 2018.

PILLAR, Analice. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte**; Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Fundação lochpe, 1992

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESCOMPASSO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Data de aceite: 11/05/2020

Data de submissão: 09/03/2020

Maria Emília Gonzaga de Souza

Universidade de Brasília - UnB (Brasil), Faculdade
de Educação - FE
Brasília - DF

<http://lattes.cnpq.br/9369374598773077>

Gabriel Santos Pereira

Universidade de Brasília - UnB (Brasil),
Departamento de Ciência da Computação (CIC)
Brasília - DF

<http://lattes.cnpq.br/5475597425351619>

Martha Elisa Santos

Universidade de Brasília - UnB (Brasil)
Brasília - DF

<http://lattes.cnpq.br/6145458641364731>

RESUMO: Pensando na Avaliação para as aprendizagens como um tema pouco discutido nos cursos de formação de Docentes, o presente trabalho busca apresentar um pouco da realidade de como os professores avaliam seus alunos à luz da Disciplina de Avaliação Escolar oferecida pela Universidade de Brasília (UnB). Analisando os resultados percebe-se o equívoco em relação ao conceito de avaliação, pois diversas vezes há a confusão entre avaliar

e examinar. Os resultados apresentados neste trabalho contaram com pesquisa de campo às escolas de Educação Básica para verificar como a avaliação é feita. Gestores, professores e alunos de escolas públicas e particulares forneceram dados para esta pesquisa. Constatamos que a avaliação é um processo e tem como objetivo diagnosticar e perceber o que foi alcançado ou não. Mas, o ato de avaliar ainda se resume em classificar, reprovar e excluir.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; educação básica; teoria; avaliação formativa.

EVALUATION IN BASIC EDUCATION: DISPATCH BETWEEN THEORY AND PRACTICE

ABSTRACT: Thinking about the Evaluation for learning as a little discussed theme in teacher training courses, the present work seeks to present some of the reality of how teachers evaluate their students in the light of the School Assessment Discipline offered by University of Brasília (UnB). Analyzing the results, the misunderstanding in relation to the concept of evaluation is perceived, because several times there is confusion between evaluating and examining. The results presented in this study

had field research to basic education schools to verify how the evaluation is made. Managers, teachers and students from public and private schools provided data for this research. We note that the evaluation is a process and aims to diagnose and perceive what has been achieved or not. But the act of evaluating is still about classifying, failing, and deleting.

KEYWORDS: Evaluation; basic education; theory; formative evaluation.

1 | INTRODUÇÃO

Avaliação para as aprendizagens é ainda um tema pouco discutido nos cursos de formação de docentes. Os alunos das licenciaturas afirmam que é um aspecto esquecido em seus cursos e que a maneira como são avaliados reproduz práticas de professores desde a Educação Básica. Por que isso acontece, se a avaliação é parte integrante do fazer pedagógico do professor? Será que essa falta de espaço no currículo dos cursos de formação docente reflete na prática das escolas de Educação Básica e até mesmo na Educação Superior? Foi pensando nesses questionamentos que os alunos da disciplina de Avaliação escolar foram às escolas para verificar como a avaliação acontece e quais concepções norteiam a prática nas escolas.

Muitos textos lidos e estudados na disciplina contribuíram para se perceber pontos significativos referentes à Avaliação. Um ponto significativo é que a avaliação deixa de ser “das aprendizagens” e passa a ser “para as aprendizagens”, assim, o foco deixa de ser o resultado e passa a ser o processo. Infelizmente, isso está na teoria, pois na prática, a concepção equivocada do que é avaliação, muitas vezes, resulta em controle, classificação e, até punição. É o que podemos constatar com esta pesquisa, com dados coletados em escolas do Distrito Federal, públicas e privadas e tomando-se como base as análises as Diretrizes de Avaliação Educacional – DAE, triênio 2014/2016, o documento Currículo em movimento da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal (2014) e outros autores que também acreditam nessa concepção de avaliação para o crescimento e desenvolvimento da aprendizagem.

Os instrumentos avaliativos usados pelas Instituições Escolares (veremos nos dados) não obedecem a singularidade de cada indivíduo e nem mesmo os objetivos estabelecidos pelas Diretrizes- DAE (2014), que defende o uso da Avaliação Formativa.

A disciplina tinha como proposta uma ida à escola de Educação Básica com o objetivo de conhecer o desenvolvimento da avaliação nesse espaço e ao planejar a atividade coletivamente algumas questões foram levantadas pelos alunos:

1. Como é o processo de avaliação?
2. A avaliação é planejada pelo grupo de professores ou já é pré-estabelecida

pela instituição?

3. A gestão escolar envolve-se com o processo avaliativo?

4. Quais são os instrumentos de avaliação?

5. Existe algum tipo de avaliação para os professores? Se sim, quem avalia?

6. Qual o procedimento que a escola utiliza para aqueles alunos que não alcançam a média estabelecida?

7. Qual a participação do aluno no processo avaliativo?

8. Existe uma prova interdisciplinar? Como ela acontece?

Ao iniciar as análises um ponto ficou evidente, que seria o seu “pano de fundo”, existe correlação entre a concepção dos professores/gestores entrevistados e a teoria estudada sobre avaliação formativa? Com isso, estabeleceram-se os objetivos da pesquisa, que foram verificar e analisar o desenvolvimento da avaliação em escolas de Educação Básica; seu planejamento e relação com o currículo e diretrizes propostas pela SEE/DF; e a concepção de avaliação dos respondentes e a correlação entre esses dados e teoria estudada na disciplina.

2 | NASCIMENTO DA PESQUISA

A iniciativa de escrever sobre como a avaliação acontece nas Instituições de Educação Básica, surgiu no decorrer dos estudos da disciplina de Avaliação Escolar. A turma era composta por 35 alunos, e um dos aspectos enriquecedores é a diversidade de licenciaturas e todos desejosos em saber como avaliar. Na primeira aula foi questionado o que era avaliação e quem gostava de ser avaliado. As respostas foram negativas, ninguém gostava de ser avaliado, e foram surgindo relatos de traumas vividos durante trajetória escolar. Com esses relatos fomos percebendo os tipos de avaliação que são usados, ou deveriam ser, e a turma cada vez mais interessada em saber o que é realmente avaliação e como ela deve acontecer na prática.

Os textos estudados e as discussões em sala foram elucidando o que é avaliar e as várias formas de executar essa tarefa. Mas as experiências vividas pela maioria dos alunos demonstravam que o constante era a tradicional maneira de se avaliar, com instrumentos repetitivos, como provas e exames, talvez por causa da falta de formação ou de interesse e motivação por parte dos professores. Por isso, a pesquisa de campo, veio para verificar se essas práticas continuam nas escolas e confrontar os resultados com a teoria estudada.

3 | REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa é de abordagem qualitativa, que segundo Gonsalves (2011), tem o

ambiente natural e o pesquisador seu instrumento fundamental. Configura-se como estudo de caso e exploratória. Estudo de caso porque se ocupou em compreender e interpretar o fenômeno, levando em consideração o significado que os outros dão às suas práticas. E, ainda, segundo a mesma autora, é um estudo empírico, que analisa um fenômeno dentro do seu contexto de realidade, utilizando de várias fontes de evidência. É também exploratória, porque tenta esclarecer e se aproximar da avaliação nas escolas, porém é um início de pesquisa, que incita aprofundamentos futuros.

Todos os 35 alunos da turma, foram para escolas, como podia ser em grupo, foram visitadas 28 escolas sendo 75% públicas e 25% particulares, com 64 questionários respondidos com as questões acima mencionadas, os sujeitos respondentes foram gestores, professores e alunos.

Para esse trabalho foram selecionadas seis questões para análise, e foram agrupadas por temas, as questões 1 e 4; as questões 2, 3 e 7 e a questão 6. As questões 5 e 8 não foram analisadas para esse texto, somente em sala com os alunos.

4 | AVALIAÇÃO: AINDA UM CAMPO MINADO

As questões 1 e 4 versam sobre o desenvolvimento da avaliação em escolas de Educação Básica e a concepção de avaliação que norteia a prática. Foi perguntado a gestores, professores e alunos: “Como é o processo de avaliação na escola? E quais são os instrumentos de avaliação utilizados? ”

Com as respostas obtidas percebe-se um equívoco em relação ao conceito de avaliação. Isso acontece não somente com esses respondentes, pois de acordo com Luckesi (2005), avaliar é geralmente confundido com examinar. O que existe, hoje, nas práticas escolares são exames, pois se leva em consideração somente o resultado final, a nota do aluno, seu desempenho final. Sendo assim, não interessa como o aluno atingiu a resposta, seu desenvolvimento ou o que ele sabe antes ou depois da prova. É uma forma de classificar, de definir quem é aprovado ou reprovado. Na maioria das vezes é uma forma autoritária e coercitiva usada por professores e também pela escola para obter certos resultados. Ainda segundo o autor, em uma entrevista ao Colégio Uirapuru, em Sorocaba, São Paulo:

“Os exames escolares têm servido na maior parte das vezes para disciplinar externa e aversivamente os educandos. Têm sido utilizados largamente como um recurso de controle disciplinar impositivo sobre os alunos.” (Luckesi. 2005, p. 2)

Nas respostas de 28 dos respondentes entre professores e gestores, podemos perceber esse equívoco em relação à avaliação. Em suas respostas a avaliação é definida como instrumentos e não como o processo ou metodologia, citam provas,

testes e “pontos acadêmicos” que são separados como “parte formativa”, que seria assiduidade, comportamento, uso do uniforme (na fala dos professores/gestores) como exemplificado na resposta a seguir: *“A avaliação acontece de forma contínua e é dividida em duas partes: parte formativa (avaliando o caderno e o comportamento do aluno) e a forma acadêmica (conteúdo em si)”*. A proposta da Avaliação Formativa não suprime alguns instrumentos, todos têm sua função, mas a maneira de usá-los que é o diferencial: a metodologia e o seu desenvolvimento, e o que se faz com os resultados.

Os instrumentos avaliativos devem servir para adequar conteúdos, metodologias e garantir a aprendizagem do aluno, por isso é fundamental o *feedback* visando a consciência do que foi e o que ainda precisa ser aprendido. De acordo o Currículo em Movimento da Educação Básica (2014), documento orientador do currículo da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal, a função formativa de toda avaliação não depende do instrumento ou procedimento utilizado, o que conta é a intenção de incluir e de auxiliar os alunos no aprendizado, não pode servir para punição, exposição ou humilhação. E sim, ter como objetivo a conscientização e o estímulo para que os profissionais da educação tenham o olhar na aprendizagem do aluno. Ainda, segundo Roldão (2015, p. 580) a avaliação não pode ser desvinculada do currículo, isto é, do ensino e da aprendizagem, pois ela é objeto promotor da qualidade da aprendizagem, é um “dispositivo transformador, pelo efeito da reflexão que implica, da prática pedagógica na sua globalidade. ”

Na questão 4, quando perguntado: “Quais são os instrumentos de avaliação utilizados?” Vários instrumentos foram citados, tais como: simulado, caderno, exercícios, redação, avaliação interdisciplinar, portfólio, apresentação oral, prova em dupla, trabalho em grupo entre outros, no entanto, o mais mencionado é a prova, que foi confirmado pelos alunos. Por mais que cada professor/gestor cite vários instrumentos de avaliação, pode-se inferir que esses não têm a perspectiva formativa. O intuito ainda é de classificar, excluir, de controlar os alunos, pois ao cruzar as respostas, quando perguntados sobre qual procedimento adotado com os alunos que não alcançam a média, respondem que aplicam outra prova, não há um retorno e nem reflexões com os alunos para que esses retomem o que não aprenderam. Alguns alunos que responderam a essa questão disseram que fazem as provas e recebem o resultado na reunião bimestral, não há nenhuma devolutiva durante o bimestre, é o resultado por ele só.

Dos 42 professores/gestores entrevistados 8 citaram o comportamento, assiduidade e uso de uniforme como ponto avaliativo, faz parte da nota final do aluno. Demonstrando controle, obrigatoriedade e comportamento para ganhar ponto. E acima de tudo, é a avaliação informal presente, implicitamente, mesmo que esse conceito não tenha sido mencionado por nenhum dos respondentes e

também por ser tão pouco discutido nos estudos sobre avaliação, é notório como ela é utilizada de forma pontual e muitas vezes determina a progressão dos alunos.

A análise dos resultados das avaliações deve resultar em reelaboração ou confirmação do processo. O Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal ressalta que: “[...] *Mudam-se os tempos e espaços escolares, as abordagens e os enfoques que devem sempre estar a serviço das aprendizagens de todos (as) e para todos (as) em articulação com os projetos político-pedagógicos.*” (BRASÍLIA, p. 19, 2016).

Ainda, propõe que Instituições e educadores reflitam com os alunos e consigo mesmas as perguntas: Para que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? O que e como avaliar? Porém, o cenário que nos deparamos é diferente, as escolas muitas vezes estão focadas em preparar os alunos para o vestibular, concursos, exames em larga escala, e com isso, uma cobrança de notas, classificações, ao contrário da proposta de avaliação formativa. Os professores e Instituições estão preocupados com os resultados e não com o objetivo principal, a aprendizagem.

As questões 2, 3 e 7, buscam saber sobre o planejamento da avaliação, quem participa, se os gestores e alunos participam ativamente do planejamento ou do processo, a saber: “A avaliação é planejada pelo grupo de professores ou já é pré-estabelecida pela instituição?”, “A gestão escolar envolve-se com o processo avaliativo?” e “Qual a participação do aluno no processo avaliativo?”

A maioria dos respondentes afirma que a elaboração do processo avaliativo, e nesse caso, como já foi dito, somente a elaboração dos instrumentos, as decisões em relação a tudo que a envolve é feita somente pelos professores, como podemos verificar por algumas respostas, “*A Semana de Provas era a metodologia trabalhada na gestão anterior e continuou nessa gestão atual.*”, “*Feita pelo professor.*”, “*À cargo do professor.*” A avaliação ainda é instrumento de poder, quem elabora decide o que será avaliado, quando, como e qual será o instrumento. Como é ressaltado no Currículo da SEE/DF “*A avaliação é uma categoria do trabalho pedagógico complexa, necessária e diz respeito a questões tênues como o exercício do poder e a adoção de práticas que podem ser inclusivas ou de exclusão.*” (2014, p.71). O aluno, mais que qualquer outro sujeito do processo é deixado de lado, é considerado imaturo e sem possibilidade de opinar, como podemos verificar em algumas respostas, “*Não existe participação do aluno no processo seletivo porque por serem crianças menores, elas não tem muita ideia do que seja avaliação, né?*”, “*O aluno é exposto a avaliações.*” Esse é um aspecto que nem mesmo os autores discutem, o aluno como é dito por um dos professores é exposto a avaliações e isso está naturalizado, “*não precisa participar*”. Sua participação é passiva, “*sofrer*” a avaliação, no sentido literal da palavra.

Apesar dos pontos negativos que percebemos no decorrer da pesquisa, entre

eles, a dissociação com o currículo, de ser ainda um instrumento de coerção e da falta de participação democrática dos interessados, alguns aspectos são esperançosos, alguns professores e gestores, afirmam que a avaliação é processual, dinâmica e que existe um diálogo como os alunos no sentido de rever, reelaborar e de retomar o que ainda não foi aprendido.

Na questão 6, foi perguntado: “Qual o procedimento que a escola utiliza para aqueles alunos que não alcançam a média estabelecida? ”

Na educação infantil, os estudantes não precisam alcançar média, mas o que se percebe, pelas respostas, é que existe o “padrão” do estudante que as instituições desejam, e para aquele que não corresponde, são tomadas providências. Se um aluno não se comporta, não faz tarefas, não aprende como esperado, ou qualquer outro aspecto que foge do desejado, os pais são chamados na escola para tomar as providências necessárias, muitas vezes, até com indicação de acompanhamento psicológico, por causa da inadequação. A avaliação informal torna-se muito presente nessa fase da Educação Básica. E segundo documento do MEC para Educação Infantil (2015), a avaliação precisa ser concreta, com objetivos explícitos, com observações e investigação sistemáticas e submetida às práticas do contexto educativo, sem juízos subjetivos.

É previsto na LDB a recuperação de estudos, entretanto, é um desafio propor uma recuperação contínua de forma pedagógica e processual dentro da concepção de avaliação formativa. Os mecanismos de recuperação utilizados pelas escolas estão mais voltados para o alcance de notas, independente do aprendizado, a exemplo disso, temos o mais utilizado que é a prova de recuperação, e em último caso, o conselho de classe, que por sua vez acontece sem a presença do aluno e dos pais, retirando a responsabilidade de todos os envolvidos. A progressão continuada, entendida muitas vezes como progressão automática, “passar o aluno automaticamente” é confirmada por algumas respostas: *“Na verdade a escola não desenvolve nenhum projeto, fica muito livre para o professor desenvolver ou não, mas o professor sabe que ele tem que passar[...]”*

“A escola em si não estabelece nenhum procedimento de recuperação, além do que é feito no final de cada semestre[...]”

E um aluno afirma: *“Que eu me lembre só as provas de recuperação no final do ano.”*

Em outro documento do MEC - Indagações sobre currículo (2007, p.37), no que se refere ao Conselho de Classe, ressalta

“O espaço do conselho de classe poderia estar destinado a traçar estratégias para as intervenções pedagógicas com os estudantes, com os grupos. [...] as formas e procedimentos de avaliação dos professores, construção coletiva de ações que levariam a uma maior qualidade do trabalho pedagógico, [...]”

Traçar estratégias em conjunto envolvendo toda a comunidade escolar tornando-se um espaço e tempo de aprendizagens e para que o aluno progrida aprendendo.

A avaliação ainda é um campo minado, ainda, pois pode deixar de ser. A avaliação tem que possibilitar a retomada para se saber o que ainda não se sabe, praticar o que ainda não se pratica.

5 | FINALIZANDO...

Avaliação é um processo, e tem como objetivo principal atingir a aprendizagem e subsidiar o percurso, diagnosticar, revelar o que foi alcançado e o que ainda precisa ser aprendido. Vimos nessa pesquisa que ainda hoje ocorrem muitos equívocos em relação a sua concepção e principalmente a sua prática. Onde está a origem desse equívoco e por que ainda nas escolas a avaliação está a serviço da classificação, da reprovação e exclusão? Nas discussões em sala, na disciplina Avaliação escolar, com futuros professores, percebeu-se que existe uma falha nos cursos de formação docente. Nos vários cursos a avaliação é desconhecida e praticada equivocadamente por professores que repetem o que vivenciaram na educação básica que muitas vezes foi irrefletido e pouco planejado. Um círculo vicioso, que precisa ser quebrado para que a avaliação tome seu verdadeiro lugar na vida escolar dos alunos, deixe de ser o monstro e passe a ser a fada madrinha da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. *Indagações sobre currículo*, 2007

BRASÍLIA, Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em movimento da Educação Básica*, 2014

_____. *Contribuições para a Política Nacional: avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto*. -- Curitiba: Imprensa/UFPR, 2015

_____. *Diretrizes de Avaliação Educacional triênio 2014-2016*

GONSALVES, Elisa Pereira. *Conversas sobre: Iniciação à Pesquisa Científica*. Aliena, Campinas, São Paulo, 2011.

LUCKESI, Cipriano. Website:www.luckesi.com.br, 2005

ROLDÃO, Maria do Céu. *Avaliação da aprendizagem em sala de aula: conceitos, percepções e propostas*. Rev. Estudos sobre Avaliação Educacional. São Paulo, V.26, n.63. Set./Dez. 2015

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À INFORMAÇÃO E FORMAÇÃO DE GESTORES MUNICIPAIS DE CONSELHOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Data de aceite: 11/05/2020

Alexandre Carlo do Nascimento

Centro Universitário Barão de Mauá
Ribeirão Preto – SP

<http://lattes.cnpq.br/5442409511013450>

Ronan da Silva Parreira Gaia

Universidade de São Paulo
Ribeirão Preto – SP

<http://lattes.cnpq.br/8644432086055133>

Fabio Scorsolini-Comin

Universidade de São Paulo
Ribeirão Preto – SP

<http://lattes.cnpq.br/5320357141150023>

RESUMO: Este capítulo de livro tem como objetivo refletir sobre as possibilidades da utilização da Educação a Distância (EAD) como ferramenta de democratização do acesso à informação, formação e capacitação continuada de gestores municipais atuantes nos diversos conselhos de direitos. Como metodologia utilizou-se a análise bibliográfica exploratória, compondo uma revisão narrativa acerca da temática. O estudo levou em consideração as discrepâncias no acesso às novas tecnologias de comunicação e informação inerentes ao processo de exclusão social e econômica brasileira. Recomendações para a oferta de

formação na modalidade EAD são endereçadas e problematizadas neste estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância; Formação Profissional; Políticas Públicas.

DISTANCE EDUCATION CONTRIBUTIONS TO DEMOCRATICIZING ACCESS TO INFORMATION AND TRAINING OF MUNICIPAL ADVISORS OF PUBLIC POLICY ADVISORS

ABSTRACT: This book chapter aims to reflect on the possibilities of using Distance Education (EAD, in Portuguese) as a tool to democratize access to information, training and continued training of municipal managers working in the various rights councils. As a methodology, exploratory bibliographic analysis was used, composing a narrative review about the theme. The study took into account the discrepancies in access to new communication and information technologies inherent to the process of social and economic exclusion in Brazil. Recommendations for the provision of training in distance learning are addressed and discussed in this study.

KEYWORDS: Distance Education; Professional qualification; Public policy.

1 | INTRODUÇÃO

O crescimento da educação a distância (EAD) no Brasil está fortemente associado ao campo educacional, sobretudo nos últimos anos, com uma disponibilidade cada vez maior de cursos e possibilidades de incremento à formação operacionalizadas por meio de ferramentas e metodologias em EAD, o que tem promovido como efeito não apenas a expansão de uma formação profissional devido a essa flexibilização (GAMEIRO; SCORSOLINI-COMIN; INOCENTE; MATIAS, 2011; SCORSOLINI-COMIN, 2013), mas também entraves relacionados a essa forma de ensinar e aprender e de como esse paradigma tem contribuído, efetivamente, para o aprofundamento de uma educação crítica e reflexiva necessária a diversos campos de atuação, por exemplo, o da gestão pública (SCORSOLINI-COMIN; GILIO; OLIVEIRA; MATIAS, 2010), tema de interesse do capítulo em tela.

As metodologias utilizadas pela EAD no processo de ensino-aprendizagem são colocadas frente às necessidades de formação continuada para atuação nos espaços democráticos de garantia de direitos como os conselhos municipais existentes em pequenos municípios, compondo uma ferramenta de democratização do acesso à informação, formação e capacitação continuada de gestores municipais e lideranças comunitárias inseridas em conselhos de direito e que não possuem acesso facilitado aos grandes centros, onde geralmente são ofertados os cursos e capacitações para o exercício consciente e qualificado que a atuação nesses conselhos exigem. A partir desse primeiro sentido defendido neste capítulo, a EAD apresenta-se, portanto, como uma possibilidade de formação para gestores impossibilitados geograficamente do acesso direto a conhecimentos com inequívoca aplicação em seu contexto de atuação.

Um dos documentos utilizados como referência para os argumentos aqui defendidos é o que compila os dados e indicadores apresentados no Censo EAD. BR - 2012, pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), com o objetivo de disponibilizar informações quantitativas e qualitativas referentes às ações desenvolvidas no Brasil na área da EAD durante o ano de 2012, abrangendo todos os níveis educacionais do sistema formal de ensino e diversas iniciativas de educação formal (ABED, 2013). A escolha pelo censo de 2012 é justificada na medida em que no ano de 2011 foi sancionada a Lei n. 12.435/2011 (BRASIL, 2011) pela então Presidenta Dilma Rousseff e que altera e complementa a Lei Orgânica da Assistência Social (BRASIL, 1993) e fortalece o Sistema Único de Assistência Social e garante sua continuidade, haja vista que o mesmo foi organizado a partir de 2004, no governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, pelo Plano Nacional de Assistência Social (BRASIL, 2004) regulamentado pela Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social - NOB/

SUAS (BRASIL, 2005).

Embora estudos sobre a EAD sejam amplamente realizados, a utilização dessa metodologia como ferramenta de formação e fortalecimento de lideranças comunitárias ainda é um tema pouco pesquisado, havendo um escasso material de pesquisa, sendo necessário o aporte de referenciais bibliográficos pertencentes a temas já consagrados pela literatura voltada ao assunto. As informações bibliográficas foram amalgamadas com as diretrizes e princípios existentes na Constituição Federal referente aos direitos sociais e aos espaços de participação social nela existente (BRASIL, 1988).

Os direitos conquistados historicamente através das lutas dos movimentos sociais exigem um olhar mais amplo sobre a relação entre os direitos sociais e a ocupação de espaços de protagonismo (PACHECO, 2016), movimento esse que necessita de publicização das informações referentes ao tema à população em geral e, em especial, as situadas em localidades com dificuldades de acesso aos centros de formação e de informação, concentrando nas mãos de uma elite econômica e intelectual o conhecimento e, conseqüentemente, o acesso desses espaços de participação e decisão socialmente conquistados. Assim, quando refletimos sobre a dificuldade de acesso à formação profissional adequada, atualizada e de qualidade pela inexistência de acesso a esses conhecimentos – o que poderia ser contornado com a EAD –, estamos também tratando de um processo de exclusão que incide justamente sobre uma população que, sendo usuária dessas tecnologias, poderia se beneficiar pela aplicação prática de saberes em uma realidade complexa e em transformação.

A fim de compreender os aspectos e adventos de mudanças e transformações humanas e sociais elucidados neste estudo, tivemos como referencial teórico-metodológico o materialismo dialético¹, por evidenciar a dicotomia criada pelo processo de desenvolvimento de novas tecnologias e o controle da democratização do acesso à informação, promovendo a manutenção do poder de uma classe dominante minoritária em detrimento de grupos subalternizados, agravando o processo de exclusão social.

Para tanto, é importante destacar que não focaremos nossa discussão no debate que se arrasta em diversos setores acerca dos pontos positivos ou negativos da metodologia de EAD, mas sim a metodologia enquanto real possibilidade. Ainda assim, cabe a nossa menção à necessidade de que a EAD seja perenemente considerada em termos de suas reais potencialidades, de modo que investir esforços no adensamento dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como na qualificação dessas tecnologias e dos recursos humanos envolvidos nessa área é fundamental para que, de fato, tal metodologia possa se colocar a favor

1. Conceito teórico/analítico/metodológico instaurado por Karl Marx e Friedrich Engels.

da diminuição de assimetrias sociais e educacionais, primando pela qualidade da formação oferecida. Assim, a discussão sobre a qualidade da EAD deve atravessar toda e qualquer reflexão nesse campo.

Encontramos em todo o Brasil uma infinidade de pessoas e comunidades que apresentam, por diferentes motivos, dificuldades de acesso a cursos de formação ou de aprimoramento em diversas áreas do conhecimento profissional, diminuindo a qualificação dos mesmos no exercício de suas atribuições. Muitas vezes, essas dificuldades são de ordem básica, havendo importantes assimetrias no que se refere à oportunidade de acesso à formação.

Também se pode verificar esse mesmo problema na formação continuada de gestores, conselheiros e lideranças comunitárias, atuantes nos diversos conselhos de direitos, principalmente os localizados em pequenos municípios, que ficam incapacitados de exercerem suas atividades de forma efetiva e qualificada, prejudicando a elaboração de políticas públicas e, portanto, garantias de direitos sociais, ficando o uso da *internet* como principal fonte de informação dessas lideranças. É importante destacar que o nosso argumento refere-se à dificuldade de formação derivada do baixo acesso a cursos de formação continuada, por exemplo. Em que pesem essas assimetrias, o simples acesso à internet, por exemplo, embora possa ser considerado como um avanço em muitas localidades, por si só não representa uma possibilidade real de qualificação educacional. Também para que o acesso à informação seja considerado um incremento deve-se haver, de modo compassado, o acesso à formação para que se possa lidar criticamente com essa informação amplamente acessível a partir da internet.

Na Pesquisa Nacional por Amostragem de domicílios (PNAD) realizada em 2011 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2013b, p. 32) que focou o acesso à internet e posse de telefonia móvel celular para uso pessoal, nota-se que de 2005 até 2011 houve um aumento de 143,8% no acesso de brasileiros à internet, totalizando nesse período estudado na pesquisa do IBGE um crescimento de 45,8 milhões de usuários (BRASIL, 2013b).

Com o avanço de novas tecnologias de comunicação e informação e o acesso da população a eles, vimos uma rápida assimilação dessas mesmas tecnologias pelos movimentos sociais em suas ações de fortalecimento e/ou defesa de direitos sociais.

[...] um fato novo, e de forma extremamente rápida, está produzindo intensas mudanças nas estruturas das sociedades, apontando, de certa forma, um caminho irreversível. O advento e utilização intensiva das novas Tecnologias da Informação, sintetizada na chamada “era digital”, estão modificando a forma de produzir, de comunicar-se e de relacionar-se entre os agentes sociais (SANCHEZ, 2003, p. 90).

A mudança de paradigmas trazida pelas novas Tecnologias de Informação e

Comunicação (TICs) ou, como temos também descrito em termos das tecnologias digitais da informação e da comunicação (SCORSOLINI-COMIN, 2014), influenciaram também as formas de organização das forças populares democráticas e a forma como essas se manifestam dentro e fora do Estado. Nesse cenário, ferramentas tecnológicas como as utilizadas na metodologia de EAD representam uma nova possibilidade de organização social que extrapolam os limites da formação educacional em seus diversos níveis.

Para que se faça possível tal utilização da EAD como instrumento de democratização da informação, faz-se necessário o aprofundamento da discussão sobre o tema e entrever os pontos que ligam as TICs à nova concepção de democracia e participação popular (SEWYN, 2008), como no caso dos conselhos de direitos formados por lideranças comunitárias em todo o Brasil.

2 | FORMAÇÃO DE GESTORES E LIDERANÇAS COMUNITÁRIAS PARA A CONSOLIDAÇÃO E EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS

Na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 204, fica instituída na assistência social a participação popular por meio de organizações representativas, na proposição de políticas públicas e no controle das ações do Estado em todas as esferas. A descentralização do Estado, a partir de então, institui no âmbito das políticas públicas a participação social como eixo fundamental na gestão e no controle das ações governamentais (BRASIL, 1988 e alterações posteriores).

Dentro desse modelo de Estado, a participação da população se dá através dos Conselhos de Políticas Públicas, existentes dentro das três esferas de governo e formados paritariamente por representantes da sociedade civil e do poder público.

Assiste-se, então, ao surgimento de novas iniciativas de gestão democrática das políticas públicas, com a introdução de reformas institucionais que visam ao fortalecimento da autonomia dos municípios e ao estabelecimento de novos formatos de organização do poder local, vinculados à criação de parcerias entre o poder público e setores organizados da sociedade civil. Convém, por isso, analisar esse processo de redefinição da gestão pública brasileira, com a institucionalização dos Conselhos Gestores, associados a dois mecanismos que lhes constituem condição *sine qua non*: a descentralização e a participação, tendo em vista os impactos que incidirem diretamente na configuração desse novo formato da gestão das políticas públicas (ROCHA, 2009, p. 06).

A participação efetiva nos Conselhos de Políticas Públicas exige dos conselheiros conhecimentos sobre suas atribuições e responsabilidades e poderes concedidos pela Carta Magna, para que possam exercer suas funções.

Não podemos esquecer que, historicamente, existe um afastamento da população dos centros de poder e decisão e esse afastamento se fixa no modelo de Estado centralizador e elitista, dominado, conforme expõe Netto (2011), por uma

“autocracia burguesa” manipuladora e patrimonialista, que exigira novos saberes e ferramentas de intervenção popular.

Podemos dizer que, por séculos de alienação política, a população terá que se “educar” politicamente para o trabalho de gestão e controle do Estado, não bastando somente conquistar quantitativamente espaços dentro do Estado, mas também ocupar esses espaços qualitativamente.

Esse processo sócio-político de politização e qualificação técnica dos gestores dos diversos conselhos encontra grandes barreiras, entre elas a de acesso a centros de formação e informação. O acesso a cursos, seminários, palestras, conferências e outros espaços voltados à formação de gestores e lideranças comunitárias se limitam às grandes cidades e suas regiões metropolitanas, reduzindo significativamente a participação de representantes de pequenas cidades e comunidades tradicionais ou de difícil acesso.

Segundo sinopse do censo demográfico de 2010, realizado pelo Instituto de Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil possui 5.565 municípios, sendo que o estado de São Paulo possui 645 municípios divididos, de acordo com a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) entre Pequeno porte I (até 20.000 habitantes), Pequeno porte II (de 20.001 a 50.000 habitantes), Médios (de 50.001 a 100.000 habitantes), Grandes (de 100.000 a 900.000 habitantes) e Metrôpoles (mais de 900.000 habitantes) (BRASIL, 2005, p.18). Desse universo, a contagem da sinopse apresenta que o Estado de São Paulo possui 402 municípios categorizados como pequenos I e 120 categorizados como pequenos II, mostrando que a maioria dos conselhos onde atuam gestores e lideranças comunitárias está localizada fora dos grandes centros, onde são oferecidos tradicionalmente os cursos de capacitação, formação e ou fortalecimento das lideranças e gestores (IBGE, 2010).

Essa realidade que se destaca no Censo SUAS 2012, realizado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS), aponta que nos municípios de Pequeno porte I e II a promoção de cursos é realizada por Gestores Estaduais e Federais, ao contrário das Metrôpoles, em que esses mesmos cursos de formação e capacitação são organizados pelos próprios conselheiros e gestores municipais (BRASIL, 2013a).

O que influencia na autonomia dos gestores das metrôpoles e das grandes cidades é o fato destes possuírem acesso a um maior número de espaços de formação e de capacitação continuada. Já os gestores e líderes comunitários das pequenas cidades ficam dependentes de gestores estaduais e federais, que não conseguem atender ao grande número de pequenos municípios.

Os que vemos nos espaços de gestão descentralizados dos pequenos municípios são representantes da sociedade civil perdidos entre os labirintos burocráticos do Estado de direito, impossibilitados de realizar suas atribuições adequadamente e

por não possuírem muitas vezes nenhuma formação prévia sobre os espaços que ocupam e sua importância política.

Com a utilização da internet pode-se encontrar farto material sobre a gestão democrática do Estado, mas somente informação não é o bastante. Faz-se necessária também a formação/educação política. Para essa formação/educação política e instrumental tornam-se necessários conhecimentos sobre as tecnologias que facilitam o acesso democrático às informações acumuladas nos espaços de discussão e tomadas de decisões, lembrando que tanto a tecnologia quanto o Estado são domínios da mesma burocracia que dificulta a formação das lideranças populares e gerida pela mesma autocracia burguesa manipuladora e patrimonialista.

A tecnologia é um instrumento poderoso, mas que deve ser acompanhada por uma capacitação da sociedade, especialmente da sociedade civil, para entendê-la e utilizá-la em função de valores democráticos. Caso contrário, existirá apenas uma transferência vertical de poder – da burocracia para o governo – através de um melhor controle da informação (SANCHEZ, 2003, p.91).

Então como possibilitar a utilização dos meios tecnológicos de informação para auxiliar na formação/educação de gestores e lideranças comunitárias, já que essas tecnologias são dominadas pelas elites tecnológicas e econômicas?

Algumas experiências no sentido de subverter as novas tecnologias para os interesses populares e democráticos são encontrados na própria internet. A utilização de blogs, e-mails, sites ou a criação de grupos em redes sociais e de comunicação móvel, como os aplicativos, já se tornaram comuns para a transmissão de informações e organização de transformações sociais. Outras tecnologias mais complexas também apresentam possibilidade de serem utilizadas como ferramentas de formação/educação de gestores e lideranças comunitárias como no caso da EAD, o que também tem sido potencializado com a ampliação do acesso a smartphones na contemporaneidade, diminuindo significativamente as distâncias e promovendo possibilidades de emprego de ferramentas também em celulares, como em aplicativos que podem se revelar recursos para a formação dos gestores sociais.

3 | EAD PARA QUÊ?

Envolta em controvérsias, a EAD encontra defensores e opositores dentro e fora dos meios acadêmicos, onde ora é apontada como meio para a democratização do ensino e modernização do processo de ensino/aprendizagem e ora é associada à mercantilização e precarização da educação. Entretanto, não é possível negar os avanços possibilitados por essa metodologia e também os retrocessos inerentes a todo sistema que visa a romper com os modelos anteriormente vigentes. Essas

discussões têm dominado muitos dos estudos da área, mas é inegável que não se pode, contemporaneamente, negligenciar o advento da EAD e suas transformações nos modos de ensinar, de aprender e também de formar (ALMEIDA FILHO, 2015; COLL; MONEREO, 2010). Assim exposto, faz-se necessário situarmos em qual referencial nos baseamos quando tratamos de EAD.

Comumente se atribui à sigla EAD o sentido de “Ensino a Distância” e não o sentido correto que é “Educação a Distância”.

Por isso, devemos falar a EAD, não o EAD. Quem utiliza a expressão no masculino tem provavelmente em mente Ensino a Distância, expressão mais pobre do que Educação a Distância, já que o ensino é apenas um dos componentes da educação, concebida como um processo de ensino e aprendizagem. A Educação a Distância recebeu denominações distintas em diferentes países, como: estudo ou educação por correspondência (Reino Unido); estudo em casa e estudo independente (Estados Unidos); estudos externos (Austrália); telensino ou ensino a distância (França); estudo ou ensino a distância (Alemanha); educação a distância (Espanha); teleducação (Portugal) etc. (MATTAR, 2013, p. 6).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei. 9.394/96, concebe a educação enquanto “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996)

Assim sendo, acreditamos que reduzir o processo educativo Educação ao mero Ensino (compreendido apenas enquanto processo de transmissão de conhecimento, de ensinar alguém) significa retirar da Educação toda sua essência e complexidade, principalmente a compreensão de que a Educação é construída através das relações e troca de experiências entre os sujeitos, pois conforme expõe Freire (1983, p. 79): “Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Merece destacar que, nos últimos anos, as Tecnologias de Educação a Distância vêm apresentando um vertiginoso crescimento em todo o mundo, em especial no Brasil, onde encontrou terreno fértil para a proliferação dessa modalidade de educação graças ao discurso de “modernização e qualificação da mão-de-obra” para adequação do país ao competitivo mercado internacional.

A internet permitiu que o processo de ensino-aprendizagem não ficasse limitado apenas à sala de aula, mas ultrapassasse limites físicos, dando oportunidade para que o aluno construa o conhecimento no seu ambiente doméstico, de trabalho ou onde mais desejar. Por outro lado, o distanciamento físico implica em buscar práticas e métodos pedagógicos adequados a essa modalidade de ensino, proporcionando ao aluno condições e autonomia na construção do conhecimento (ALVES, 2013, p. 7).

Segundo dados do Censo EaD.BR 2012 (ABED, 2013, p. 50), houve um crescimento de 52,5% nas matrículas na modalidade a distância em relação ao

ano de 2011, totalizando nesse período 5.772.466 matriculados, sendo 5,8% nas disciplinas de EAD dos cursos presenciais autorizados (336.223), 19,8% dos cursos autorizados (1.141.260) e 74,4% dos cursos livres (4.294.982). Essa tendência ao crescimento tem sido observada nos anos seguintes, consolidando a EAD na realidade educacional brasileira. Segundo dados do Censo EAD.BR 2018, nos cursos regulamentados totalmente a distância, o número de matrículas aumentou de 1.320.025 para 2.358.934 (ABED, 2019).

A EAD não fica restrita apenas aos diversos setores da educação básica à pós-graduação, ela também oferece recursos para a organização de cursos corporativos e em cursos livre. Dentre as modalidades de utilização da EAD citadas, chamamos a atenção a possibilidade de utilização dos cursos livres e abertos a distância como forma de formação/educação de gestores e lideranças comunitárias, pois se tratam de uma modalidade de educação que atende a um público variado e que visa a proporcionar ao estudante conhecimentos que permitam profissionalização, qualificação e atualização, não exigindo escolaridade ou idade mínima para a participação e com duração variável. Ainda em relação ao CensoEaD.BR 2012 (ABED, 2013, p. 20), nota-se um crescimento significativo de 42% na demanda por cursos abertos ou livres entre 2011 e 2012, totalizando no censo 7.520 cursos ofertados.

Algumas experiências na organização e oferta de cursos livres para a capacitação de conselheiros e lideranças comunitárias existem em todo o Brasil e são facilmente encontrados na *internet*, mas a maioria desses cursos é presencial e um número ínfimo é ofertado a distância.

Um ponto limitante no que se refere ao acesso aos cursos presenciais de capacitação de conselheiros e lideranças comunitárias diz respeito ao fato dos mesmos serem, muitas vezes, ofertados apenas em grandes cidades, excluindo o acesso de interessados situados em pequenas cidades ou comunidades afastadas dos grandes centros. Podemos destacar, ainda, que os cursos ofertados são de grandes empresas e com finalidades lucrativas.

Grande parte dos cursos reconhecidos/autorizados (49%) e livres (62%) são de instituições que se localizam na Região Sudeste. As instituições da Região Sul (31%) encontram-se em segundo lugar na oferta de cursos reconhecidos/autorizados, assim como acontece na Região Centro-Oeste com relação à oferta de cursos livres (16%).

A maioria dos cursos EAD autorizados e livres é de instituições privadas (63%), sendo que 81% destas possuem fins lucrativos e 19% não. A maior parcela está localizada na Região Sudeste (59,4%) e pertence a grandes empresas (46,2%), sendo ofertados por instituições que desenvolvem concomitantemente cursos presenciais, a distância e semipresenciais (48,6%) (ABED, 2013, p. 20).

Exemplo de curso livre oferecido na modalidade EAD que vai ao encontro

do discurso de democratização da informação e colabora com a formação de amplo público é o “Sistema para detecção do Uso abusivo e dependência de substâncias Psicoativas: Encaminhamento, intervenção breve, Reinserção social e Acompanhamento” – SUPERA (BRASIL, 2014). O curso SUPERA é realizado pela Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas - SENAD do Ministério da Justiça – MJ e oferecido gratuitamente em parceria com a Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP e executado pelas equipes da Unidade de Dependência de Drogas (UDED) do Departamento de Psicobiologia da UNIFESP e do Departamento de Informática em Saúde (DIS). Segundo informações apresentadas pelo *site* do SUPERA (BRASIL, 2014), em sua 5ª edição foram disponibilizadas 15 mil vagas para profissionais das áreas de saúde, assistência social, educação, justiça, segurança pública, conselheiros e lideranças comunitárias e religiosas.

4 | A DIDÁTICA DA EAD

A Educação a Distância se utiliza de um grande número de tecnologias para a transmissão e comunicação de informação, mas também exige adaptação do processo de educação e instrução, já que os sujeitos envolvidos no processo comunicativo não estão presentes no mesmo local nem necessariamente no mesmo momento, podendo-se dividir o processo de ensino-aprendizagem em dois modos: um assíncrono, ou seja, sem sincronismo no diálogo; e outro síncrono, propiciando uma comunicação em tempo real entre professores, tutores ou facilitadores com o sujeito ou grupo que participa de uma aula.

Portanto, pode-se perceber que não é qualquer modelo pedagógico que pode ser aplicado a modalidade da EAD, haja vista que o sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem deve desenvolver competências diferentes do modelo presencial.

Para definir os aspectos organizacionais de um modelo pedagógico para essa modalidade, as competências que o aluno precisa desenvolver e que são importantes para participar de um curso a distância são os seguintes: competência tecnológica, no que se refere ao uso de programas em geral, mas principalmente da internet, competências ligadas a saber aprender em ambientes virtuais de aprendizagem e competências ligadas ao uso de comunicação escrita. Para isso, os objetivos do planejamento pedagógico devem responder aos objetivos cognitivos, no sentido de como usar e como compreender, além dos objetivos relacionados às atitudes em relação aos valores (BEHAR, 2008, p. 26).

As novas tecnologias de comunicação e informação oferecem metodologias próprias da EAD e que devem ser de conhecimento de seus usuários. Alves (2013, p. 12-13) expõe que a mesma “requer procedimentos particulares, seja na didática, na metodologia, na avaliação, na interação, na formação do professor ou na conscientização dos alunos, ou seja, é necessário construir ideias e teorias próprias

para essa modalidade de ensino”.

Portanto, deve-se levar em grande importância a forma como a informação será apresentada em um curso de formação ou capacitação de lideranças comunitárias e conselheiros municipais, onde o perfil de acesso e domínio de novas tecnologias de comunicação é variado.

A EAD pode se utilizar de diversas formas de troca de informações que vão desde meios físicos como DVDs e CDs até as videoconferências, passando, na contemporaneidade, pelo advento e democratização dos smartphones e de tecnologias como os aplicativos, de fácil instalação e que, muitas vezes, possuem metodologias bastante intuitivas, facilitando a sua operacionalização e emprego no cotidiano profissional dos gestores.

As tecnologias de vídeo tornaram-se o grande avanço e o diferencial da EAD atualmente. Compreendendo desde as fitas de vídeo para leitura em aparelhos de videocassete comuns até as formas mais elaboradas de transmissão via satélite ou telefone, como as teleconferências e videoconferências, e as transmissões de vídeo sob demanda (streaming on demand) e em tecnologia de transmissão ao vivo na Web (streaming live) (ALVES, 2013, p. 21).

Os meios mais utilizados para os cursos disponibilizados na internet são assíncronos e se utilizam de meios de transmissão de dados em Banda Larga. Banda Larga é um termo que é usado para descrever a Internet de alta velocidade com a capacidade de movimentar grandes volumes de informação e pode oferecer conexão à rede mundial de computadores por meio de: *Dial Modem* (internet discada); *Digital Subscriber Line* (xDSL) ou linha de assinante digital, onde uma linha telefônica é necessária; Cabo que dispensa uma linha telefônica pré-existente; *Wireless* (Wi-fi) ou conexão sem fio; Ad-hoc, onde uma rede de computadores trocam informação diretamente entre si; Rádio, e; Satélite.

O acesso aos serviços de Banda Larga no Brasil ainda é muito desigual, sendo que as desigualdades de acesso inviabilizam a democratização do acesso à internet e suas diversas utilizações (RIBEIRO et al., 2013), como no caso dos cursos livres na modalidade EAD. No entanto, mais recentemente, deve-se notar que esse acesso tem se ampliado, de modo que muitos governos têm buscado contribuir com essa expansão não apenas para facilitar o acesso à educação/formação, mas, sobretudo, para que sejam alcançados objetivos como o acesso à informação.

Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (BRASIL, 2010), em seu Comunicado de n. 46 onde é apresentada a Análise e recomendações para as políticas públicas de massificação de acesso à internet em banda larga, documento esse apresentado em abril de 2010, o Brasil é um dos países com maior desigualdade no acesso à internet, em especial a de Banda Larga. Segundo o documento, os municípios pequenos possuíam no período da pesquisa 92% de sua população sem acesso à banda larga, o que equivalia a 39,2 milhões de pessoas.

O documento do IPEA mostra também as disparidades segundo a localização dos domicílios, onde se aponta que o acesso à internet em banda larga nas áreas rurais das regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste é semelhante, em torno de 5%. Já nas áreas rurais da região Norte, o acesso à banda larga cai para próximo de 2%, e, no Nordeste, para 1%. Dos 8,6 milhões de domicílios rurais, aproximadamente 266 mil têm acesso à internet em banda larga (3,1% do total) e a desigualdade de renda também influi dessa desigualdade, já que apenas 2,6% dos domicílios com renda familiar até um salário mínimo possuem acesso à internet em banda larga, contra o percentual de 83,5% nos domicílios com renda superior a 20 salários mínimos (BRASIL, 2010, p. 9).

Já segundo o Mapa da Inclusão Digital o acesso à escolaridade também influencia no acesso à internet.

Educação é a grande variável que determina a diferença de acesso, mais do que as faixas de renda. A chance de uma pessoa com pelo menos superior incompleto acessar a rede é 100,8 vezes maior do que a de um analfabeto e 6 vezes maior do que aqueles com pelo menos ensino médio incompleto. A chance de acesso de alguém da classe AB é 11,8 vezes superior a alguém da classe E e 4,5 vezes aquelas de alguém da classe C (NERI, 2012, p.31).

Os dados apresentados pelos diversos grupos de estudos, estatais e privados, mostram que o acesso à internet em especial a de Banda Larga, apresenta grandes discrepâncias regionais, de classe social, escolarização, entre outros, necessitando de políticas mais abrangentes para a democratização do acesso à internet, algo primordial para o acesso aos cursos de formação ou qualificação de lideranças comunitárias e conselheiros municipais. Assim, espera-se que haja um duplo movimento: o da ampliação do acesso à internet banda larga em todas as regiões do país e, de modo integrado, a disponibilização de formações a partir da EAD que estejam alinhadas às atuais necessidades dos gestores sociais, promovendo uma formação, de fato, qualificada e que possa promover mudanças importantes na prática desses profissionais.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa bibliográfica realizada, podemos entender que a possibilidade de utilização da metodologia de EAD como ferramenta de formação e capacitação continuada de gestores e lideranças comunitárias inseridas em conselhos de direito pode existir fortalecida pelo crescimento no número usuários com acesso a computadores e à internet. Embora esses números venham se ampliando a cada ano, mesmo em localidades afastadas dos grandes centros, é mister que essa discussão esteja permanentemente em pauta, haja vista que a EAD pode possibilitar a inclusão de um grande número de pessoas interligadas

recebendo as mesmas informações de forma síncrona ou assíncrona, otimizando o trabalho dos facilitadores, professores ou tutores presenciais e/ou a distância, mas todo o processo de educativo depende diretamente da forma de acesso à *internet*.

A oferta de acesso à *internet* de Banda Larga a custos reduzidos e a capacitação dos usuários das novas tecnologias de comunicação são importantíssimos para a viabilidade de utilização dos cursos livres na modalidade EAD com intuito de formação e capacitação de continuada de gestores municipais atuantes nos diversos conselhos de direitos. Formas de acesso coletivo em infocentros com acesso à *internet* de Banda Larga nos municípios de pequeno porte, entre outros equipamentos, poderiam colaborar com a garantia de maior quantidade de participantes de cursos livres a distância.

Para a viabilização da utilização da EAD como ferramenta de formação ou capacitação continuada de gestores municipais e lideranças comunitárias inseridas em conselhos de direito através de cursos livres ofertados nessa modalidade só poderá ser efetivo quando o foco da formação ou capacitação não está somente da difusão de informação, mas na formação política, algo fundamental para o trânsito dentro do Estado e seus diversos veículos burocráticos. Assim, um questionamento perene deve ser o que envolve a qualidade dessa formação promovida a partir da EAD. A democratização do acesso deve vir acompanhada de uma reflexão sobre a qualidade da formação de novos gestores, o que só poderá ser fomentado pela EAD se houver uma conscientização constante acerca do papel desses gestores, seus desafios e suas potencialidades. Essa discussão deve atravessar e orientar cursos que visam a promover formação continuada a esses gestores. Obviamente que essa discussão é anterior e fundamental para que toda e qualquer ferramenta – no caso, as existentes na EAD – possa, de fato, ser útil àquilo que se propõe.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (Org.). ABED. **CensoEaD.br.: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012**. Curitiba: Ibpex, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (Org.). ABED. **Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

ALMEIDA FILHO, Carlos César Pereira. O avanço da Educação a Distância no Brasil e a quebra de preconceitos: uma questão de adaptação. **Revista Multitexto**, v. 3, n. 1, p. 14-20, 2015.

ALVES, Carina Maria Terra. **Metodologias para a Educação a Distância**. Valinhos: Anhanguera Educacional, 2013.

BEHAR, P. A. (Org.). **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Ipea. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Comunicados do IPEA n. 46: Análise e recomendações para as políticas públicas de massificação de acesso à internet em banda larga.** 2010.

_____. **Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011.** Altera a Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Diário Oficial da União, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Políticas Sobre Drogas (Org.). **Sistema para detecção do Uso abusivo e dependência de substâncias Psicoativas: Encaminhamento, intervenção breve, Reinserção social e Acompanhamento.** Brasília: SUPERA, 2014.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Censo SUAS 2012: CRAS, CREAS, Centros POP, Gestão Municipal, Gestão Estadual, Conselho Municipal, Conselho Estadual e Unidades de Acolhimento.** Brasília, DF: MDS, Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação; Secretaria Nacional de Assistência Social, 2013a.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004.** Norma Operacional Básica – NOB/Suas. Brasília: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2005.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. **Resolução n. 130, de 15 de julho de 2005.** Norma Operacional Básica do SUAS (NOB/SUAS). Diário Oficial da União, 2005.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Acesso à Internet e Posse de Telefone Móvel Celular para Uso Pessoal 2011.** Diretoria de Pesquisas Coordenação de Trabalho e Rendimento Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro. 2013b.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação.** Trad. N. Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GAMEIRO, Felipe José; SCORSOLINI-COMIN, Fabio; INOCENTE, David Forli; MATIAS, Alberto Borges. Avaliação de tecnologias educacionais em cursos a distância. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 8, n. 2, p. p. 88-113, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Sinopse do Censo Demográfico 2010.** 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=35&dados=0>> Acesso em 08. mar. 2019.

MATTAR, João. **Educação a distância no Brasil e no mundo.** Departamento de Extensão e Pós-Graduação. Valinhos: Anhanguera Educacional, 2013.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64.** 16. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

NERI, Marcelo Cortes (Coord.). **Mapa da Inclusão Digital.** Rio de Janeiro: FGV, CPS, 2012.

PACHECO, Reinaldo. Lazer e Cidades: protagonismos e antagonismos nas lutas por espaço. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, São Paulo, n. 2, p. 92-103, mai. 2016.

RIBEIRO, Luiz César de Queiroz et al. Desigualdades digitais: Acesso e uso da internet, posição socioeconômica e segmentação espacial nas metrópoles brasileiras. **Análise Social**, Lisboa, n. 207, p. 288-320, abr. 2013.

ROCHA, Roberto. A gestão descentralizada e participativa das políticas públicas no Brasil. **Revista Pós Ciências**. v. 1 n. 11. São Luís. Maranhão. 2009.

SANCHEZ, Oscar Adolfo. O poder burocrático e o controle da informação. **Lua Nova**, São Paulo, n. 58, p. 89-119, 2003.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio. Psicologia do Desenvolvimento, educação a distância e as tecnologias digitais da informação e comunicação. **Psico**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 352-361, 2013.

_____. Psicologia da educação e as tecnologias digitais de informação e comunicação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, p. 447-455, 2014.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio; GILIO, Leandro; OLIVEIRA, Sonia Valle Walter Borges; MATIAS, Alberto Borges. Evaluación de un programa de formación de gestores sociales en la modalidad de educación a distancia, en el contexto brasileño. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, v. 9, n. 17, p. 33-46, 2010.

SELWYN, Neil. O uso das TICs na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 815-850, out. 2008.

DEMOCRATIZAR O ENSINO SUPERIOR E NÃO DEIXAR DE SONHAR: LUTAMOS POR UMA UNIVERSIDADE POPULAR

Data de aceite: 11/05/2020

Data de submissão: 23/03/2020

Rafael Arenhaldt

Professor Adjunto da Faculdade de Educação e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Tutor do Grupo PET Conexões Políticas Públicas de Juventude.

rafael.arenhaldt@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Faculdade de Educação
Porto Alegre - RS

<http://lattes.cnpq.br/6085088771274168>

Samara Ayres Moraes

Acadêmica do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e bolsista do Grupo PET Conexões Políticas Públicas de Juventude.

samara.ayres@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Serviço Social
Porto Alegre - RS

<http://lattes.cnpq.br/8680580647332604>

RESUMO: Este trabalho aborda as atividades de extensão executadas pelo Grupo PET Conexões Políticas Públicas de Juventude (PET

PPJ) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), cujo foco reside na realização de oficinas sobre ações afirmativas para acesso ao ensino superior com estudantes de origem popular de um Centro de Juventude em Porto Alegre. Tendo em vista a dificuldade desses jovens em acessar as informações relativas ao ingresso no ensino superior público, objetiva-se a construção de um espaço de diálogo entre os extensionistas da universidade e os jovens em idade escolar. Para tanto, as oficinas são realizadas em em quatro encontros em que proposta é conhecer e dialogar sobre seus planos e os projetos de vida, ouvir suas ideias e expectativas em relação à universidade e outras possibilidades de vida após o ensino médio. O que se percebe durante a realização das oficinas é que uma parte considerável destes jovens não projeta ingressar no ensino superior, devido, sobretudo, a duas razões fundamentais: pela universidade se apresentar longínqua da sua realidade e pelo ingresso precoce no mundo do trabalho. Diante disso, percebemos a importância e urgência em dialogar com a juventude em idade escolar sobre as Ações Afirmativas e a realidade da universidade. Temos constatado que estes grupos não têm tido acesso ao direito amplo e irrestrito da educação, e desconhecem as possibilidades

de ingresso na universidade e, até mesmo, a existência desses espaços de ensino superior público.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão popular; ações afirmativas; políticas públicas de juventude.

DEMOCRATIZE HIGHER EDUCATION AND NOT STOP DREAMING: WE FIGHT FOR A POPULAR UNIVERSITY

ABSTRACT: This work addresses the extension activities carried out by the PET Group Public Youth Policy Connections (PET PPJ) of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), whose focus is to hold workshops on affirmative action for access to higher education with students of popular origin from a Youth Center in Porto Alegre. In view of the difficulty these young people have in accessing information on entering public higher education, the aim is to build a space for dialogue between university extensionists and school-age youth. To this end, the workshops are held in four meetings where the aim is to get to know and dialogue about their plans and life projects, to hear their ideas and expectations regarding university and other possibilities for life after high school. What is noticed during the workshops is that a considerable part of these young people do not plan to enter higher education, mainly due to two fundamental reasons: because the university is far from their reality and because they enter the world of work at an early age. Faced with this, we realize the importance and urgency of dialoguing with young people of school age about Affirmative Action and the reality of university. We have noticed that these groups have not had access to the broad and unrestricted right to education, and they are unaware of the possibilities of entering university and even the existence of these spaces of public higher education.

KEYWORDS: Popular extension; affirmative action; youth public policies

1 | CONTEXTUALIZANDO

O presente trabalho apresenta parte das atividades do Programa de Educação Tutorial Conexões Políticas Públicas de Juventude (PET PPJ) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, constituído por estudantes de graduação de diferentes áreas do conhecimento, oriundos do sistema público de ensino, com tutoria de um professor da Faculdade de Educação - UFRGS. O grupo tem como objetivo o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, tendo como eixo central as políticas de juventude, problematizando a temática e construindo espaços de troca de saberes com jovens de comunidades populares, na perspectiva interdisciplinar.

2 | A EXTENSÃO POPULAR – HOMENS E MULHERES SE LIBERTAM EM COMUNHÃO

Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar,
de invejar sua coragem de anunciar e denunciar.
Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã
pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora,
se atrelarem a um passado de exploração e de rotina. (Paulo Freire)

Desenvolvido no âmbito da Extensão, este trabalho se caracteriza pela realização de oficinas sobre Ações Afirmativas no Centro de Juventude (CJ) do Centro de Promoção da Criança e do Adolescente (CPCA), localizado na Lomba do Pinheiro, bairro periférico de Porto Alegre - RS, e tem por objetivo discutir o tema, sobretudo na esfera territorial, mais especificamente tratando da temática das cotas raciais e socioeconômicas para inserção no ensino superior público, com foco na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Essa proposta se insere num cronograma ampliado do grupo, que se dedica também a realizar oficinas com modalidades específicas para escolas de ensino público e cursinhos pré-vestibulares populares, buscando aproximar os estudantes universitários e estudantes do educação básica pública e, desse modo, apresentando mais um dos possíveis caminhos a serem seguidos após a conclusão do ensino médio.

Essa experiência constitui uma Ação de Extensão¹ na medida em que são planejadas formas de (in)formar e potencializar o debate sobre Ações Afirmativas dentro e, principalmente, fora da academia. Um dos elementos norteadores do trabalho do grupo, e seu ponto de partida, a extensão universitária, é amparada na perspectiva de Paulo Freire: enquanto comunicação entre o agente universitário e o povo, na dimensão da dialogicidade.

O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. (FREIRE, 1985, p. 25)

Desta forma, o grupo não busca estender seus próprios conhecimentos à comunidade, mas, através de um diálogo transformador de ambos os sujeitos e os grupos sociais, busca construir um conhecimento que permita a emancipação, a autonomia, o empoderamento e a potencialização da luta do povo pelos seus próprios direitos, como, por exemplo, o acesso à universidade pública e gratuita. Esta perspectiva está em sintonia com a noção de *ecologia de saberes* de Santos (2010) invocando a necessidade de uma revolução epistemológica no seio da

1. Ação de Extensão intitulada “Conexões Afirmativas: oficinas com estudantes de escolas públicas”, registrada e homologada pela PROEXT/UFRGS.

universidade, ou seja, a “ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade” (SANTOS, 2010, 75-76). Nesse sentido a tarefa primordial que pauta as ações de Extensão do grupo PET PPJ é justamente uma contraposição a noção de “levar” ou “transferir” conhecimento, mas sim uma proposta de diálogo entre a universidade e os grupos populares.

3 | AÇÕES AFIRMATIVAS: A LUTA DOS EXCLUÍDOS

Me diziam: “ei você vai ser o que?”

Me ensinavam a desejar ir pra TV.

Preta pobre vai dançar o balancê.

Ser juíza tá bem longe de você.

(Larissa Delsanto – Mulher Preta)

O grupo PET PPJ é composto por estudantes provenientes de espaços populares, estudantes egressos de escolas públicas, cotistas, negros e indígenas. Essa diversidade faz com que as Ações Afirmativas seja um tema latente no trabalho realizado pelo grupo, bem como tópico de estudos e pesquisa. As Ações Afirmativas integram medidas temporárias que procuram retificar um passado discriminatório, tencionando o processo de aceleração da igualdade, no contexto de grupos historicamente excluídos. Segundo o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa – GEMAA (2011), essas medidas constituem

Políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas e raciais, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural.

Entre seus objetivos, de acordo com Gomes (2001), estão:

Induzir transformações, visando a tirar do imaginário coletivo a ideia de supremacia versus subordinação racial e/ou de gênero; coibir a discriminação e eliminar os efeitos persistentes da discriminação do passado; implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores. (2001, p.6-7).

No Brasil, o sistema de cotas para ingresso ao ensino superior público é uma política de ação afirmativa, implantada na última década, em um cenário de lutas de inúmeros movimentos sociais em parceria com governos de caráter popular. No ano de 2007, a UFRGS instituiu o Programa de Ações Afirmativas através da reserva de vagas para estudantes oriundos do Sistema de Ensino Público, estudantes oriundos do Sistema de Ensino Público e autodeclarados negros e candidatos indígenas (Decisão 134/2007 – Conselho Universitário). Após cinco anos do programa na universidade, inicia-se em 2012 o processo de avaliação e revisão do sistema de

cotas, bem como o extenso debate sobre este em todos os níveis da sociedade.

Diante da complexidade do tema e dos questionamentos que conseqüentemente traz à tona, entendemos que um dos principais objetivos desta oficina é proporcionar ao público-alvo (universitários e educandos do CJ – CPCA) um espaço para conhecer o programa de Ações Afirmativas na UFRGS e assim tirar dúvidas, além de dialogar sobre possíveis assuntos que fazem referência ao tema tratado, como racismo e preconceito. Ademais, busca-se apresentar e discutir o sistema de ingresso ao ensino superior através da reserva de vagas enquanto um direito inalienável dos grupos aos quais a medida se aplica.

4 | AS OFICINAS: ANUNCIANDO UM NOVO MUNDO POSSÍVEL

Tem que acabar com essa história
Do negro ser inferior
O negro é gente e quer escola
Quer dançar samba
E ser doutor
(Negro Nagô – Pastoral da Juventude)

As oficinas no Centro de Promoção da Criança e do Adolescente aconteceram em quatro encontros, com duração de duas horas cada, dentro de uma atividade ofertada pelo próprio CPCA, denominada: Próxima parada – ENEM. A dinâmica dos encontros foi pensada de uma maneira que houvesse um vínculo entre educadores e educandos; reflexão e debate sobre Ações Afirmativas; e aproximação com o espaço da Universidade. Assim, as oficinas se deram da seguinte forma:

Encontro 1 – Quem Somos Nós: após inúmeras experiências em escolas públicas, o grupo percebeu que antes de iniciar qualquer processo com os estudantes, era necessário um momento de acolhimento, escuta e partilha de vida de cada um, inclusive as extensionistas. Por isso, o objetivo do primeiro contato foi conhecer de uma maneira mais profunda cada educando. Iniciou-se com a *dinâmica do fósforo*, em que todos os participantes apresentaram-se brevemente enquanto a chama estivesse acesa. Após, cada um elaborou, em uma folha de ofício, sua retrospectiva de vida, aqui chamado de mapa pessoal, em que cada educando explicita em forma de desenho parte de sua trajetória, pontos que fossem relevantes apresentar ao grande grupo em relação a si. Aqui, dialogamos novamente com Freire:

Que precisamos nós, os chamados educadores, saber para viabilizar até mesmo os nossos primeiros encontros com mulheres, homens e crianças cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência vem sendo esmagada?
(FREIRE, 2000, p. 36)

O que o grupo observa dentro dessa oficina, é que as histórias de educadores e educandos se convergem em numerosos pontos, desde a educação sucateada

em escola pública, passando pelas estruturas familiares e chegando à incredulidade na capacidade intelectual durante o período escolar, podendo o PET PPJ, assim, desenhar os encontros posteriores também com a bagagem pessoal de cada extensionista e dando mais sentido às motivações de ingressar no ensino superior.

Encontro 2 – A vida é Cheia de Corres, inicia-se com a representação dos obstáculos que encontramos ao longo do percurso escolar. Três estudantes fazem uma corrida: o primeiro com nenhum obstáculo; o segundo com apenas um obstáculo; e o terceiro com dois obstáculos ou mais. Após a dinâmica, o grupo indaga acerca dos obstáculos, levando em consideração que o ponto de partida é a nossa realidade – onde estamos, quem somos, o que fazemos – e o ponto de chegada é a Universidade, refletindo sobre como esses obstáculos influenciam ou não nosso acesso ao Ensino Superior. Durante o debate são problematizados pontos como a desigualdade social e racial, local de moradia, escola pública precarizada e questões históricas de desigualdade na Universidade. Ainda dentro do segundo encontro, cada estudante ganha um balão com um trecho de música – aqui, prioriza-se o hip-hop, rap e funk – para debate no grande grupo. Dentro dos trechos escolhidos, foi possível ponderar acerca da invisibilidade de negros e negras na televisão, a luta pela sobre-vivência da juventude da periferia e o racismo institucional do estado, momento em que alguns educandos relataram as diversas vezes que foram parados e duramente violentados pela polícia unicamente por serem negros.

Encontro 3 – Foca no ENEM, trabalhou-se o projeto de vida dos educandos com o seguinte tema disparador: *o que eu quero e onde eu quero estar em 2027?* Fundamentado nisso, pode-se debater sobre caminhos e possibilidades através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como surgiu e o que é atualmente. O grupo pode perceber dentro dessa oficina que a Universidade Pública, pelo fato de existirem tantos obstáculos, como os que foram citados no primeiro encontro, não se apresenta como um caminho natural a se seguir.

Encontro 4 – O Vale Encantado, teve por objetivo aproximar os educandos do espaço Universitário. Assim, extensionistas e estudantes fizeram uma visita ao Campus do Vale, um dos campi da UFRGS. Dentro do itinerário o grupo visitou Centros e Diretórios Acadêmicos; alguns Institutos e Departamentos; e, também, o Projeto Educacional Alternativa Cidadã (PEAC), cursinho pré-vestibular popular gratuito que prepara estudantes de escolas pública e baixa renda para as provas do ENEM e Vestibular. Para as extensionistas, ficou evidente o quão importante é essa aproximação entre comunidade e universidade, tendo em vista que por não conhecer o espaço físico da UFRGS, essa se torna ainda mais abstrata, distante e longe de uma perspectiva suscetível em ser ilustrada no projeto de vida dos educandos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS – QUE A UNIVERSIDADE SE PINTE COM AS CORES DO POVO

Somos um, seremos mais
Lado a lado e em frente
Um mais um nunca é demais
É poesia, é gente
(Pedro Munhoz)

O propósito dos quatro encontros entre as extensionistas do grupo PET Conexões Políticas Públicas de Juventude e os educandos do Centro de Promoção da Criança e do Adolescente foi compartilhar a trajetória e a experiência que as integrantes do grupo trazem sobre a universidade, políticas de ingresso e permanência, elucidar as possibilidades que existem após o término do ensino médio e colocar em debate a educação popular, bem como criar um vínculo entre a turma e o PET PPJ, de forma que esses alunos sintam que têm um grupo de apoio para tirar possíveis dúvidas no futuro.

Com o desenvolvimento das oficinas se pode observar que embora cada trajetória seja única, conseguimos encontrar muitas similaridades entre os extensionistas e os educandos do CPCA. A apresentação da trajetória dos extensionistas de origem popular até a universidade produz um efeito de identificação dos estudantes do CPCA, trazendo para mais próximo deles a possibilidade de ingresso ao ensino superior.

O que os extensionistas perceberam durante as oficinas é que, diferente do que acredita grande parte do público universitário, nem todos sabem que a universidade federal é pública e parte considerável dos estudantes de escola pública não anseiam ingressar no ensino superior, por esse se apresentar distante da sua realidade. As possibilidades mais palpáveis para esses estudantes costumam ser o imediato ingresso no mundo do trabalho, ou em algum curso técnico profissionalizante, e quando o ensino superior se apresenta como uma das alternativas, geralmente acessam uma universidade particular, onde o acesso se dá de forma bastante diferenciada quando comparada à realidade do ensino superior público. Essa alternativa costuma ser melhor divulgada para os jovens trabalhadores, fazendo com que muitas vezes a universidade pública fique fora do horizonte de possibilidade desses jovens, mesmo sendo seu direito. A partir do que foi apresentado, entendemos que é possível preencher algumas lacunas, praticando uma proposta de extensão diferenciada da convencional, construindo o acesso e permanência no ensino superior junto às comunidades e os estudantes de origem popular.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 1.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GEMAA - Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. (2011) “**Ações afirmativas**” Disponível em: <<http://gema.iesp.uerj.br>>. Acesso em: 10 out. 2019.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação Afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

UFRGS Conselho Universitário. **Decisão Normativa Nº134 de 29 de junho de 2007**. Programa de Ações Afirmativas UFRGS.

UFRGS Conselho Universitário. **Decisão Normativa Nº268 de 10 de agosto de 2012**. Programa de Ações Afirmativas - UFRGS.

DOM EMANUEL GOMES DE OLIVEIRA E A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM GOIÁS (1923 - 1955)

Data de aceite: 11/05/2020

Maximiliano Gonçalves da Costa
UEG

O Estado de Goiás no final da década de 1920 e início da década de 1930 passava por grandes desafios no que diz respeito à carência de suas estruturas. E no campo da educação não era diferente. Foi esse contexto que Dom Emanuel Gomes de Oliveira¹ encontrou logo que assumiu a sua função como bispo de Goiás, em 1923². Diante dessa carência existente, uma de suas prioridades foi a educação. Portanto, ele deu uma contribuição considerável nessa área, principalmente lançando as bases para a implantação da educação superior em Goiás.

No processo de instauração da educação superior em Goiás, D. Emanuel foi pioneiro, pois, mediante o seu trabalho consolidou-se no futuro o que viria a ser a primeira universidade do Centro Oeste brasileiro. Nós, distantes no tempo e usufruidores dos benefícios do ensino superior em Goiás temos o desejo de aprofundar os estudos deste processo

histórico, para compreender a atuação de Dom Emanuel na história de Goiás.

Dom Emanuel Gomes de Oliveira sempre atuou na educação, ficou conhecido como o “Arcebispo da Instrução”, durante o seu episcopado (1923-1955) se dedicou a fundação de escolas em todo o estado de Goiás. Sendo salesiano, uma de suas preocupações era a propagação da educação em todos os níveis. Ele considerava a instrução e educação como faróis na vida. Assim sendo, o seu trabalho consolidou os fundamentos para o início da educação superior na recém-criada, Goiânia, a nova capital de Goiás.

Num estado com condições precárias como era Goiás, com um contexto político em reestruturação e pouca infraestrutura, coube à Igreja Católica desbravar um caminho que pudesse beneficiar o estado de Goiás, principalmente na educação, com a implantação do ensino superior, e a fundação de uma universidade.

1. Primeiro e único arcebispo de Goiás. Assumiu a Diocese de Goiás em 1923 e em 1933 tornou-se seu primeiro arcebispo, falecendo em 1955.

2. Foi ordenado bispo a 15 de abril de 1923. No dia 05 de agosto de 1923 toma posse da Diocese.

1 | A MARCHA PARA O OESTE: UM MISTO DE MODERNIZAÇÃO E INTERIORIZAÇÃO DA NACIONALIDADE

Para percorrer esse caminho, levaremos em conta, a história do próprio Estado, que está inserida na história nacional. A partir da década de 1930, o Governo Federal se interessa pela interiorização do Brasil, com a conhecida Marcha para o Oeste e também a construção da nova capital de Goiás, Goiânia, que foi a marca do progresso e modernidade no Centro Oeste brasileiro, abrindo novas perspectivas para interiorização de outras regiões. De certa forma, a criação de Brasília e a transferência da capital do país em 1960 ainda fazia parte da marcha para o Oeste.

Segundo Chaul (1997), a ideia de modernidade defendida pelos arautos de 1930, deve ser entendida pela via do progresso, onde esses grupos cultuavam cada vez mais o “novo” e rejeitavam o “passado”, como forma de inserir, sempre mais, Goiás no cenário nacional. De acordo com o autor, esse processo levaria Goiás na trilha do desenvolvimento econômico e social, promovendo uma modernização dos meios de produção e o avanço cultural no estado.

Não podemos falar da educação superior em Goiás sem considerar a história do estado, pois a educação não é um fragmento independente, pelo contrário, é uma parte essencial do todo, principalmente num processo de desenvolvimento da sociedade. Segundo Fávero (1980 p.17) “cada evento, cada fato social só pode ser compreendido e conhecido no conjunto de suas relações com o todo”.

De acordo com Palacin e Moraes (1994), no início do século XX, Goiás era um estado pouco desenvolvido e povoado, com uma economia agrícola de subsistência:

Nas três primeiras décadas do século XX não modificaram substancialmente a situação a que Goiás regredira, como consequência da decadência da mineração no fim do século XVIII. Continuava sendo um Estado isolado, pouco povoado, quase que integralmente rural, com uma economia de subsistência. (PALACIN E MORAES, 1994, p. 89)

Na década de 1930, o Governo Federal se interessa pela ocupação da Amazônia, com interesses de fomentar o capitalismo, sendo assim, inicia a Marcha para o Oeste. Após a Revolução de 30, com o início da construção de Goiânia, há um desejo de renovação e confiança num futuro próspero que se expandiria por várias esferas da sociedade goiana, isso faz com que o estado se adeque às exigências do capitalismo nacional. Segundo Chaul (1997,), a Marcha para o Oeste foi um fruto temporário de uma prática sem precedentes no Brasil, ou seja, da interiorização do Brasil. A construção de uma nova capital para Goiás, foi a marca do progresso, desenvolvimento e modernidade no interior do Brasil. Entretanto,

Goiânia mesclava o urbano e o rural, e expressava a modernidade e o progresso. Uma parcela da sociedade da época, que tinha voz na política local, escondia o fazendeiro por trás do profissional liberal. O médico, o advogado, o farmacêutico, o engenheiro, o bacharel... quase todos ligados à estrutura fundiária procuravam

por si mesmos, ou através de seus representantes, uma mudança nos quadros da política estadual. (CHAUL, 1997, p. 219)

Nesse processo da Marcha para o Oeste, Goiânia foi fundada e se tornou o ícone da novidade, da modernidade e do progresso que resultaria no movimento que tiraria Goiás do atraso em que vivia, e proporcionaria um desenvolvimento político, econômico e social, sendo a referência do novo tempo que chegava, e abrindo horizontes para o cenário nacional. A nova capital proporcionou um grande desenvolvimento para Goiás no final da década de 40.

De acordo com Palacin e Moraes (1994), a construção de Goiânia foi o cartão postal para divulgar o Estado, que até no momento, era apenas uma simples expressão na geografia brasileira. Logo depois, com a construção de Brasília, abriu-se mais estradas que interligavam com outras regiões do Brasil, isso contribuiu para o aumento da imigração que fazia parte da Marcha para o Oeste. Segundo Canesin (1998, p. 30), “a partir de 1940, com a construção de Goiânia, na Marcha para o Oeste, foi estimulada a política de colonização e a migração, com implantação de novas vias de comunicação que intensificou o crescimento populacional e migratório no estado”.

Com a transferência da capital para Goiânia em 1937, houve um impulso considerável de progresso e desenvolvimento. De acordo com Canesin (1998), da década de 1950 a 1960, acontece em Goiás um crescimento de produção na agricultura, pecuária e também na imigração. Chaul (1997) afirma que esse desenvolvimento, significava a modernidade que Goiânia representaria para todo Brasil, tornando Goiás no futuro, um grandioso Estado.

Todo esse processo de desenvolvimento, coincide também com a transferência da capital do Brasil para Brasília em 1960. A nova capital estaria no Centro Oeste brasileiro e foi construída de acordo com Pastore (1989), para povoar o interior do Brasil, introduzir recursos econômicos, conquistar e desenvolver áreas ricas da Amazônia, desenvolver uma sólida agricultura em Goiás e Mato Grosso, desenvolver um sistema de comunicação que favorecesse a integração nacional e combater a inflação. A nova capital, segundo seu fundador, Juscelino Kubitschek, deveria ser sinal de desenvolvimento para o futuro do país.

2 | DOM EMANUEL GOMES DE OLIVEIRA O “ARCEBISPO DA INSTRUÇÃO”

Foi nesse contexto que D. Emanuel Gomes de Oliveira assumiu a sua missão episcopal na Diocese de Goiás, antiga capital do estado, em 1923. Diante do grande desafio assumido na sua nova diocese, o seu maior destaque foi na educação, fundando várias escolas por todo estado, contribuindo assim para o desenvolvimento social e cultural em Goiás, Menezes (2001) afirma:

Ele foi para nosso estado uma forte alavanca propulsora do progresso e do bem-estar. As dezenas de escolas, de diversos níveis, por ele fundadas contribuíram notavelmente para a evolução social de Goiás. Além de levar cultura à nossa gente, D. Emanuel concorreu, também, para a geração de empregos e, conseqüentemente, para a melhoria do nível social de muitas pessoas. (MENEZES, 2001, p. 46)

D. Emanuel foi padre salesiano, ou seja, pertencente à Congregação Salesiana ou Pia Sociedade de São Vicente de Sales cujo carisma é a educação, isso foi crucial para sua atuação em Goiás. Ainda como sacerdote salesiano, fora formado para o trabalho nos colégios. Diante da sua extensa diocese, não mediu esforços para que a educação fosse acessível a todos, nos diversos níveis.

Aqui chegando, dom Emanuel percebeu logo a carência de escolas e constatou que as poucas existentes eram um reflexo *status quo* da sociedade goiana. Esta foi a realidade, no setor da educação, que o sétimo bispo de Goiás aqui encontrou. (MENEZES, 2001, p. 77)

Segundo Menezes (2001) até 1923 em Goiás existiam apenas 16 grupos escolares mantidos pelo estado e 2 mantidos pelos municípios, sendo um em Goiás e outro em Morrinhos. A grande maioria desses grupos estavam em precárias condições. Diante dessa ausência do Estado na área da educação, coube à Igreja preencher essa lacuna. Assim sendo, D. Emanuel inicia uma forte atuação no campo da educação em toda a sua diocese, traçando planos para todos os níveis de ensino, fundando escolas e colégios em todo o estado.

Para tão grande seara, não havia mão de obra qualificada em Goiás que pudesse atender toda essa demanda educacional, por isso, D. Emanuel estimulou a vinda das congregações religiosas para colaborar nas escolas. De acordo com Menezes (2001) trouxe os salesianos para atuar em Silvânia e depois Goiânia, os padres do Verbo Divino para cuidar do seminário, os Estigmatinos para Morrinhos, os Franciscanos para Anápolis. Das congregações femininas vieram as Filhas de Maria Auxiliadora para Silvânia, as Agostinianas que já estavam em Catalão vieram para Goiânia, as Dominicanas, que já estavam na cidade de Goiás, foram também para Goiânia e Formosa, reforçou as Franciscanas que já estavam aqui no Colégio Santa Clara e as Irmãs de Jesus Crucificado para Ipameri.

Além disso, estimulou a criação de escolas paroquiais por todo o estado, nas diversas paróquias de sua diocese. Isso reforça mais uma vez, a sua dedicação para com a educação em Goiás, que o levou a ser conhecido como o “Arcebispo da Instrução”.

No *Jornal Brasil Central* de 1951 encontramos um relato interessante do Dr. Vasco dos Reis que diz as seguintes palavras por ocasião do jubileu de ouro, de ordenação presbiteral de D. Emanuel:

Dom Emanuel, o grande Bispo da Instrução, hoje, como outrora, sob a batina negra de soldado ou sob a púrpura de príncipe da Igreja, revela-se o salesiano

de escola. Planta escolas ao lado das igrejas. Abre um livro aos pés de cada cruz. Porque o livro é o melhor de todos os genuflexórios. Porque a letra é a asa do espírito, quando não seu eterno cárcere. Por isso, **o livro aos pés da cruz. A ciência ao lado da fé.** Arcebispo da Instrução, eis como o conhecem os sedentos de luz, os que buscam dilatar os horizontes do espírito, os que anseiam por legítimas e sempre mais numerosas fontes de saber, por ele disseminadas em profusão, através de sua vasta Província Eclesiástica. (JORNAL BRASIL CENTRAL 16/06/1951)

Dom Emanuel teve uma forte atuação para a implantação da educação superior em Goiás, e foi ele a lançar as bases, que depois resultou na fundação da primeira universidade de Goiás.

A fundação da Santa Casa de Misericórdia de Goiânia, em 1937, que se dá graças a iniciativa de D. Emanuel, juntamente com o apoio da Sociedade de São Vicente de Paulo, obra essa que teve o apoio da então primeira dama, Gercina Borges Teixeira e de diversos segmentos da sociedade, foi de fundamental importância nesse processo, pois a Santa Casa tornou-se o maior hospital referencial da região e abrigou as duas primeiras faculdades criadas por D. Emanuel.

A sua primeira iniciativa no campo da educação superior foi a implantação de uma Faculdade de Farmácia e Odontologia em Anápolis em 1933, que depois foi abrigada na Santa Casa de Misericórdia em Goiânia. Em 1941, por iniciativa de Dom Emanuel juntamente com a Conferência de São Vicente de Paulo, responsável pela Santa Casa, que já estava funcionando com grande demanda, D. Emanuel percebeu que o novo hospital poderia ser meio propício para uma escola de Enfermagem, assim aconteceu. A primeira faculdade de enfermagem de Goiás funcionou por vários anos na Santa Casa de Misericórdia de Goiânia. De acordo com Silva (2006), D. Emanuel,

Não mede esforços para que surja na capital do Estado uma modelar “Escola de Enfermeiras”, oficializada no molde da Escola modelo “Ana Neri” do Rio de Janeiro. E recentemente o Conselho Nacional de Educação, em uma de suas secessões, opinou pela autorização de funcionamento da Faculdade de Farmácia e Odontologia em Goiânia, requerida pela Conferência de S. Vicente de Paulo de Goiás. (SILVA, 2006, p. 455)

Um outro acontecimento importante desse período foi a criação da Sociedade de Educação e Ensino de Goiás, criada por D. Emanuel em 1948, sociedade civil cuja a finalidade era manter viva a chama do ideal de instruir e educar. E foi por meio dessa associação que D. Emanuel fomentou o surgimento de uma universidade em Goiás.

Na celebração de seus 25 anos de ordenação episcopal que também aconteceu em 1948, foi do seu desejo a realização de um Congresso Eucarístico em Goiânia. Esse congresso teve grande impacto eclesial e social, pois D. Emanuel lançou a ideia de criação da Universidade do Brasil Central, assim sendo, nomeou uma comissão de estudos que em outubro entregou um minucioso relatório ao

governador Jerônimo Coimbra Bueno. Acompanhado de um anteprojeto de lei, que por meio do deputado Hélio Seixo de Brito, transformou na Lei n.192, de 20 de outubro de 1948, que criava a Universidade do Brasil Central.

No dia 06 de junho de 1948, em reunião presidida pelo Cardeal Dom Jaime de Barros Câmara, Arcebispo do Rio de Janeiro, no Palácio das Esmeraldas, foi deliberada a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em Goiânia, que seria o núcleo indispensável da Universidade do Brasil Central. Na mesma data, Dom Emanuel funda a Sociedade de Educação e Ensino de Goiás, entidade criadora, administradora e mantenedora da Faculdade de Filosofia para superintender as escolas mantidas pela arquidiocese. (PINHEIRO, 2015, p.10)

De acordo com Oliveira (2015), D. Emanuel se empenhou na fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que se agregaria às faculdades já existentes, Faculdade de Farmácia e Odontologia e a Faculdade de Enfermagem. Porém houve muitos entraves para que esse processo de desenvolvimento da educação superior pudesse deslançar em Goiás, um deles era a manutenção dos custos. Sendo assim, D. Emanuel foi ao Rio de Janeiro, para conversar com alguns parlamentares com quem ele tinha contato, e com isso conseguiu colocar no Orçamento da União que subsidiava a educação, a demanda de Goiás, e foi aprovado a verba ordinária de Cr\$ 2.500.000,00, por ano para cada uma das faculdades. Isso contribuiu para que se construísse os primeiros prédios dessas faculdades, na Praça Universitária. Em meio a esse processo ainda nasce mais duas faculdades, a Faculdade de Ciências Econômicas e Agrárias, motivada pela Federação das Indústrias do Estado de Goiás e a Faculdade de Belas Artes. Mesmo em meio aos desafios, dificuldades e provações, D. Emanuel não desistiu deste ardoroso sonho de colocar Goiás na esteira do desenvolvimento educacional.

Desde modo, a primeira Faculdade de Medicina de Goiás, como as outras, teve o total apoio de D. Emanuel. A iniciativa foi da Associação Médica de Goiás, que com o auxílio da arquidiocese, começaram os trabalhos de estruturação da mais nova faculdade. Durante a tramitação do processo D. Emanuel faleceu, e coube a seu sucessor, D. Fernando, encaminhar o que D. Emanuel havia começado para aprovação da Faculdade de Medicina.

Dr. Francisco Ludovico de Almeida Neto, tencionando fundar uma Faculdade de Medicina em Goiás, envia a Dom Emanuel o projeto elaborado para a sua criação, solicitando o seu apoio e o da arquidiocese. Imediatamente, Dom Emanuel colocou à disposição de Dr. Francisco Ludovico tudo que, dependendo dele como arcebispo, fosse necessário para a fundação da Faculdade de Medicina. (PINHEIRO, 2015, p.10)

Diante do seu desejo de criar uma universidade em Goiás, Dom Emanuel escreveu ao jornalista Jaime Câmara Filho pedindo seu apoio:

Estamos em condições superiores ao Estado do Espírito Santo que já tem a sua Universidade, com três escolas em funcionamento. Temos mais elementos que a Universidade Católica da Bahia, contamos com institutos de ensino superior

em franco desenvolvimento. Possuímos oito faculdades ou sejam: Faculdade de Filosofia, de Farmácia, de Ciências Econômicas, de Belas Artes, de Engenharia, de Odontologia, de Direito e Medicina. Tudo isso que acabo de expor, estou certo, vem atestar a afirmação vigorosa na maturidade dos nossos propósitos. Com a criação da Universidade, creio firmemente na preparação de um novo ciclo de progresso, de civilização e de grandeza do Brasil Central. (Carta de D. Emanuel a Jaime Câmara, Bonfim, 07/03/1951)

Quando D. Emanuel faleceu em 12 de maio de 1955, de acordo com a *Revista da Arquidiocese de Goiânia* publicada em 1961, havia em Goiás 57 escolas de ensino primário, 31 ginásios, 5 colégios de ensino médio, 21 escolas normais, 4 escolas técnicas de comércio e 5 faculdades de ensino superior. Dom Emanuel deixou no campo da educação em Goiás um grande legado contribuindo assim, para o desenvolvimento e progresso em todo o estado de Goiás, por isso, será lembrado como o “Arcebispo da Instrução”.

3 | A NOVA CRISTANDADE E DOM EMANUEL

O fim do Padroado Régio, separação entre Igreja e Estado no final do século XIX, após a proclamação da República provocou a laicização do Estado. Segundo Azzi, a “burguesia emergente julgou poder dispensar a colaboração da Igreja mediante a proclamação da laicidade do Estado” (AZZI, 1994, p. 08). Neste contexto, a Igreja reage com o processo de “romanização”, com a finalidade de consolidar programas e ações consistentes para combater o racionalismo, anti-clericismo, catolicismo popular, comunismo, liberalismo.

A partir da década de 1920, a Igreja vê a necessidade de uma reorganização e recristianização com o desejo de implementar um arrojado programa, para torná-la presença ativa em uma sociedade laicizada. Assim traçou-se o ideal da nova cristandade como sendo o modelo ideal de aliança entre Igreja e Estado, com foco não mais na submissão, mas na colaboração entre ambos poderes.

Dom Sebastião Leme (1916), o grande expoente dessa época afirmava que o Brasil era uma nação Católica, logo a Igreja deveria ter uma presença marcante e atuante na sociedade, com o objetivo de cristianizar as principais instituições sociais, desenvolver um quadro de intelectuais católicos e alinhar as práticas religiosas populares aos procedimentos ortodoxos. (D. LEME, 1916: 1-8). Desta forma, a nova cristandade deveria propor uma educação religiosa que instrísse na fé e na doutrina católica para a vivência das normas morais e assim construir a nova ordem social.

Esse movimento promovido pela Igreja cuja finalidade era possibilitar ao catolicismo influenciar novamente a sociedade brasileira, foi chamado por Riolando Azzi como “restauração católica”, a respeito dessa ideia o autor diz que:

Não se trata, na realidade, de uma simples reedição do período da Cristandade colonial. De forma alguma interessava ao episcopado brasileiro ver a instituição eclesiástica reduzida simplesmente a um departamento de culto do governo. O que efetivamente se procura nesse período é uma forma de colaboração harmônica entre os dois poderes. Segundo os prelados, união ou separação são duas posições antagônicas e simplistas que devem ser superadas. Deve-se, ao invés, restabelecer um novo tipo de relacionamento entre Igreja e Estado que se caracterize por uma colaboração que respeite a nítida distinção entre a esfera espiritual e a temporal. (AZZI, 1994, p. 32).

De acordo com o autor “restaurar” significa restabelecer a força da Igreja e da fé católica como fundamentos basilares da sociedade, onde a Igreja não fique subordinada ao Estado, mas que tenha uma colaboração mútua.

Diante desse contexto histórico-ecclesial é que Dom Emanuel assumi a sua missão como bispo em Goiás. Logo coube a ele provocar uma reaproximação entre Igreja e Estado, que se tornou contexto favorável para a implementação de suas ações, principalmente no campo da educação. Que no futuro resultaria num projeto educacional de grande relevância para Goiás, a criação de uma universidade, que explicitaria uma possível aliança entre Igreja-Estado.

4 | CONCLUSÃO

Ao fazermos memória de Dom Emanuel compreendemos o seu vínculo com a educação no contexto histórico, ecclesial e social de Goiás e percebemos quais eram as condições do Estado, e porque ele priorizou a educação.

Abordamos o conceito da Nova Cristandade ou Restauração Católica que acontece após a Proclamação da República, quando o Brasil se declara Estado laico, com isso surge a nova cristandade com a finalidade de reformular a relação entre Igreja e Estado, que a partir desse acontecimento passa a ser baseada na cooperação entre os poderes políticos e ecclesiásticos.

Neste contexto observamos a importância da fundação da Santa Casa de Misericórdia de Goiânia, pois ela acolheu os primeiros cursos superiores de Goiás. Outro fator importante foi o vínculo de Dom Emanuel com a sociedade civil e a política de sua época, para a fundação de outras faculdades, como a de Ciências Econômicas-Agrárias e Medicina, e suas reais motivações para realizar esses feitos. Chegando ao Congresso Eucarístico Arquidiocesano, que foi o acontecimento histórico para a fundação da Universidade do Brasil Central, que não pôde ser consolidada no episcopado de D. Emanuel, devido a sua morte em 1955, cabendo ao seu sucessor, Dom Fernando Gomes de Oliveira, concretizar esse sonho, que se tornou real em 1959 com a fundação da Universidade de Goiás.

REFERÊNCIAS

AZZI, Riolando. **A Neocristandade. Um projeto Restaurador.** São Paulo, Ed. Paulus. 1994.

BARROS, José D'Assunção. O Campo da História; Especificidades e Abordagens. Petrópolis: Vozes, 7ª ed., 2010.

BEOZZO, José Oscar. **A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a Redemocratização.** In: FAUSTO, Boris (dir.) História Geral da Civilização Brasileira. Tomo III, Volume IV. São Paulo: Difel, 1986.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade - Lembranças de Velhos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994

BRUNEAU, Thomas C. **Religião e politização no Brasil: a Igreja e o Regime Autoritário.** São Paulo: Edições Loyola, 1979.

CHAUL, Nars Nagib Fayad. **Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade.** Goiânia, UFG, 1997.

CANESIN, Maria Tereza Guimarães. **Forma de Organização camponesa em Goiás (1954/1964).** Goiânia: CEGRAF, 1988. (Coleção Teses Universitárias, 47).

_____. **Universidade e Poder. Análise crítica / fundamentos históricos: 1930-1945.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1980. (Série Universidade, Educação, 8).

FÁVERO, Maria de Lourde de A. **Universidade e Poder. Análise crítica / fundamentos históricos: 1930-1945.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1980. (Série Universidade, Educação, 8).

FLEURY, Nelson Rafael. **Notas históricas.** Goiânia: Ed. UCG, 2007.

_____. **Histórias não contadas.** Ed. PUC Goiás, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. 8. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

LEME, Dom Sebastião. **Carta Pastoral de 1916.** Rio de Janeiro, Typografia Vozes de Petrópolis.

MENEZES, Áurea Cordeiro. **Dom Emanuel Gomes de Oliveira: arcebispo da instrução.** Goiânia: Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico Teixeira, 2001.

OLIVEIRA, D. Antônio Ribeiro. Universidade do Brasil Centro, In: PINHEIRO, Antônio César Caldas (Org.). **Dom Emanuel, arcebispo da providência, da instrução e da paz.** Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2015.

OLIVEIRA, D. Emanuel Gomes de Oliveira. **Carta a Jaime Câmara.** Bonfim, 07/03/1951.

PALACIN, Luís e Moraes, Maria A. de S. **História de Goiás.** 1722-1972. 6. Ed. Goiânia: Editora UCG, 1994.

PASTORE, José. **Brasília: a cidade e o homem, uma investigação sociológica sobre os processos de migração, adaptação e planejamento urbano.** São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP. 1989.

PINHEIRO, Antônio César Caldas (Org.). **Dom Emanuel, arcebispo da providência, da instrução e da paz**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2015.

REIS, Vasco dos. **Jornal Brasil Central**, Goiânia, 16 jun. 1951.

REVISTA DA ARQUIDIOCESE, Goiânia. **Depois de cinco anos**. Goiânia, 1961.

SILVA, José Trindade da Fonseca e. **Lugares e pessoas: subsídios eclesiais para a história de Goiás**. Goiânia: Ed. da UCG, 2006.

THOMSON, Alistair. **Recompondo a Memória: Questões Sobre a Relação entre História Oral e as Memórias**. In. Projeto História - Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica/SP. São Paulo: PUC, abril/1997.

EDUCAÇÃO COM IMIGRANTES HAITIANOS: UMA EXPERIÊNCIA NA PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Data de aceite: 11/05/2020

Data de submissão: 03/02/2020

Sandra Felício Roldão

UFPR - Universidade Federal do Paraná
Joinville – Santa Catarina

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6834769817952797>

Sirlei de Souza

Univille – Universidade da Região de Joinville
Joinville – Santa Catarina

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9958226369659395>

RESUMO: O presente artigo, apresenta um relato de experiência do projeto “*O Haiti é Aqui*”: *Aprendendo Juntos*, em sua fase inicial, no primeiro e segundo semestre de 2018. O trabalho foi desenvolvido pelos estudantes do Curso de Magistério da E.E.B. Dr. Jorge Lacerda em parceria com alunos de Licenciaturas e com imigrantes haitianos matriculados na Universidade da Região de Joinville (Univille). Nos últimos anos, a matrícula de crianças e adolescentes imigrantes haitianos intensificou-se nas escolas públicas, estabelecendo novos olhares, diálogos e práticas educativas de acolhimento e itegração social. A ausência

de políticas públicas para imigração, barreiras linguísticas e diferenças culturais levam a instituição escolar a deparar-se com mais um grande desafio em seu dever constitucional de universalizar a educação para a população de 4 a 17 anos. Diante desta nova demanda, as instituições formadoras de professores questionam-se como esta inclusão pode se efetivar no contexto escolar e quais ações podem ser desenvolvidas, considerando as diferenças étnicas e linguísticas, no processo de escolarização desses imigrantes. O projeto, desde sua fase inicial, buscou contribuir para a inclusão social de crianças e adolescentes imigrantes haitianos através da aprendizagem da língua portuguesa e do seu pertencimento e interação nas escolas da rede pública estadual. Para o desenvolvimento do projeto, os estudantes brasileiros, fossem do Magistério ou da Universidade, participaram de reflexões em torno dos temas imigração e direitos humanos. Através de rodas de conversas, discutiram suas vivências, o exercício da docência e se sensibilizaram para a transformação da realidade, com todos aprendendo juntos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Direitos Humanos; imigração haitiana; imigrantes.

EDUCATION WITH HAITIAN IMMIGRANTS: AN EXPERIENCE IN PROMOTING HUMAN RIGHTS

ABSTRACT: This article presents an experience report about the project “*O Haiti é Aqui*”: *Aprendendo Juntos* in its early period, during the first and second semesters of 2018. The project was developed by a partnership between the students of the teaching course at Dr. Jorge Lacerda state school and the enrolled Haitian immigrant students at *Universidade da Região de Joinville (Univille)*. In previous years, the immigrant child and teenager enrollment has significantly increased in Brazilian state schools setting new perspectives, dialogs and pedagogical practices for hosting and social inclusion. The lack of immigration public policies, barriers of language and cultural issues have led the educational institutions to face one more big challenge to its duty of universalize the scholar education to the 6 from 14 years old population. This new demand has made the educational institutions for teachers ask themselves about how this inclusion can be made possible at state schools and which actions can be developed regarding the ethnical and linguistic differences inside the educational process of these immigrants. The project intended to contribute to the immigrant children and teenagers social inclusion through Portuguese learning, integration and interaction at state schools. For the projects’s development, the Brazilian students took part in discussions and reflections about immigration and human rights. During conversation circle events, they discussed their experiences, the role of teaching and the transformation of the reality while everyone learned together.

KEYWORDS: Education; Human rights; Haitian immigration; immigrants

1 | INTRODUÇÃO

A instituição escolar deve estar em busca constante de alternativas viáveis à efetivação do trabalho pedagógico, o que exige dos que nela atuam uma atitude de pesquisa e reflexão sobre a realidade cultural do aluno e da comunidade. Ações pedagógicas que oportunizem aos estudantes o acesso ao conhecimento científico e ancorados na perspectiva de formação integral, respeitando sua individualidade e considerando o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, devem ser suas metas. Ou seja:

[...] uma formação que reconheça e ensine a reconhecer o direito a diferença, a diversidade cultural e identitária; que contemple as dimensões ética, estética, política, espiritual, socioambiental, técnica e profissional. (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, 2014, p.27)

Nessa esteira de reflexões e diante do número crescente de matrículas de crianças e adolescentes imigrantes haitianos na cidade de Joinville nos anos que antecederam o projeto, os professores e estudantes da E.E.B. Dr. Jorge Lacerda

em parceria com a Universidade da Região de Joinville (Univille) desenvolveram o projeto *“O Haiti é Aqui”*: *Aprendendo Juntos*, que buscou contribuir para a inclusão social, por meio de aprendizagem significativa da língua portuguesa para uma adequada interação e aproveitamento de estudos dos haitianos matriculados nas instituições escolares da rede pública estadual.

As atividades foram iniciadas no ano de 2018 e 45 alunos haitianos foram atendidos nos dois anos de atividade, que contou com a participação e envolvimento de 05 escolas da rede pública estadual de educação da cidade de Joinville (SC). Para a execução do projeto, os alunos brasileiros, tanto do Magistério quanto da universidade, tomaram parte de reflexões de temas de imigração e Direitos Humanos. Através de rodas de conversa e vivências, os participantes discutiram o exercício do aprendizado e da docência e se capacitaram para a transformação da realidade, todos aprendendo juntos.

Diante desse novo desafio, a instituição escolar deverá estabelecer novos olhares, novos diálogos e práticas educativas de acolhimento e inserção social. Nessa troca constante entre alunos imigrantes haitianos e autóctones, a aprendizagem pode se efetivar no percurso formativo da diversidade, alteridade e respeito pelo outro.

As reflexões aqui apresentadas foram objeto de comunicação da III Semana Acadêmica de Direito da Univille (Universidade da Região de Joinville) – SADU – no ano de 2018, com o intuito de relatar as experiências do projeto desenvolvido em algumas escolas da rede pública estadual de educação, na cidade de Joinville.

Pretende-se discutir nos tópicos seguintes, o movimento migratório haitiano na cidade de Joinville (SC), o direito à educação garantido pelas leis vigentes e expor relato de experiência do Projeto *“O Haiti é Aqui”*: *Aprendendo Juntos* como uma prática que acolhe e que promove os direitos humanos das crianças e adolescentes imigrantes haitianos.

2 | MOVIMENTO IMIGRATÓRIO HAITIANO PARA JOINVILLE - SC

Os fluxos migratórios contemporâneos, suas implicações locais e a questão da garantia dos direitos humanos para esses imigrantes se constituem em importante tema para reflexões atuais, sobretudo se considerado que a decisão de migrar nem sempre é acompanhada de um planejamento deliberado. É preciso levar em conta as questões políticas, econômicas e as catástrofes ambientais que forjaram e ainda forjam o processo migratório na sociedade brasileira.

No caso dos imigrantes haitianos, o qual nos debruçamos a estudar nesse artigo, apesar de ser um povo com tradição em migrar, seu mais recente processo de migração foi decorrente dos trágicos acontecimentos de janeiro de 2010, quando

um terremoto de grandes proporções atingiu furiosamente o país. O Brasil, nesse período, vivia estabilidade econômica e política, as quais o tornaram um destino atrativo para os haitianos. Também influenciou nessa decisão, a longa relação que Brasil já havia estabelecido com o Haiti pela presença de suas forças armadas na Missão MINUSTAH.

Abaixo, são disponibilizados dados acerca do número de imigrantes haitianos documentados no Brasil de 2012 a 2016, contabilizado e fornecido pela Polícia Federal e cujo total é de 77.077 imigrantes.

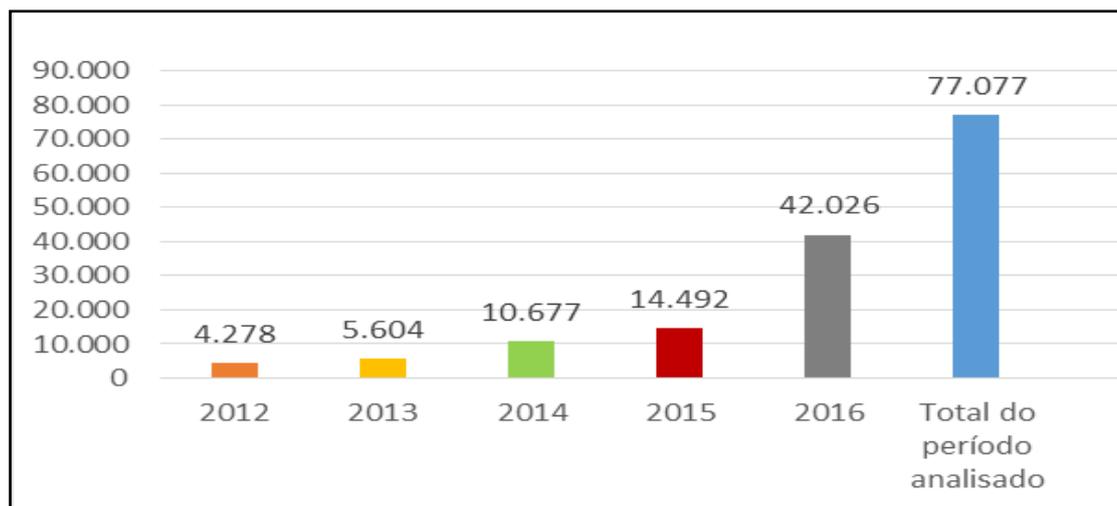


Tabela 1. Haitianos registrados na Polícia Federal, de 2012 a 2016.

Fonte: adaptado de Instituto Migrações e Direitos Humanos (2016) pelas Pesquisadoras SOUZA e BOING (2017).

Ao chegar ao Brasil os destinos mais procurados pelos imigrantes haitianos, no recorte estabelecido, se concentraram no sudeste e sul do país. Segundo dados citados por SOUZA e BOING (2017) Santa Catarina figurava, em 2016, como o estado com maior número de haitianos depois de São Paulo, estando em segundo lugar como destino mais procurado no país por esses imigrantes. Entre os principais motivos, estão a qualidade de vida e, a então abundante, oferta de emprego.

Conforme dados apresentados abaixo, Joinville passou a figurar também entre as cidades escolhidas pelos imigrantes haitianos para viver, com uma concentração maior a partir de 2014, como indicam os números presentes em documentos informados pela Polícia Federal e compilados pela pesquisadora Sirlei de Souza. O fato de Joinville ser considerada um polo industrial pode ter influenciado a decisão desses imigrantes.

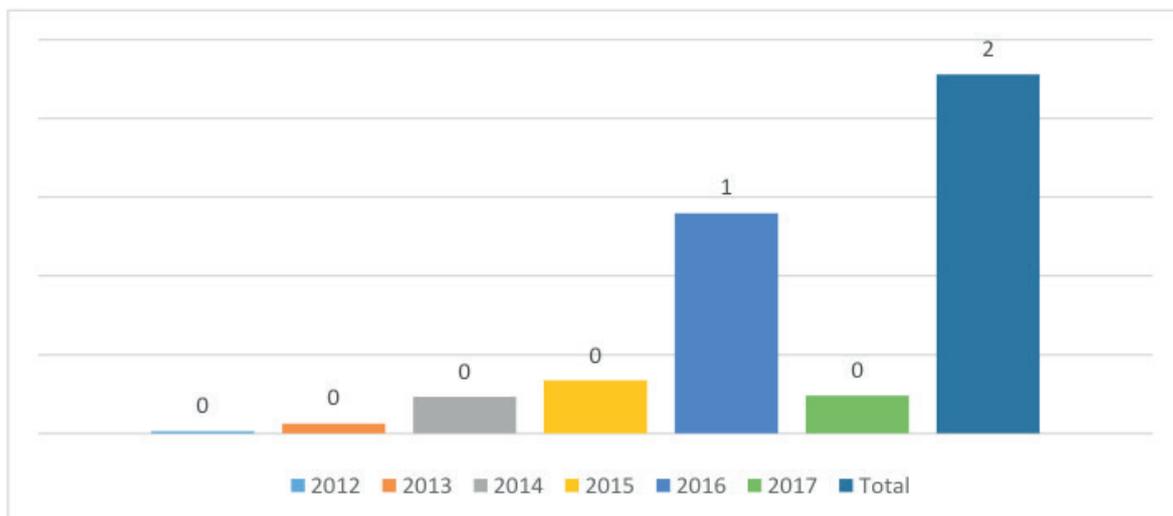


Tabela 2. Quantidade de imigrantes (por mil) vindos da República do Haiti. Fonte: documento cedido por mensagem eletrônica pela Polícia Federal de Joinville (2017), para a pesquisadora Sirlei de Souza.

O processo migratório pode ser problematizado de várias maneiras, uma delas como um processo sempre provisório (Sayad, 1998) no qual o imigrante é essencialmente um trabalhador. Por outro lado, esse trabalhador não migra sozinho, assim que se estabelece, mesmo que provisoriamente, procura fazer a reunião familiar trazendo os que em sua terra natal permaneceram. Não é diferente no caso dos haitianos no Brasil.

Como forma de demonstrar essa questão, serão aqui destacados os dados fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação (SED-SC) que representam o número de matrículas na rede estadual de ensino do ano de 2017 na cidade de Joinville. Os dados demonstraram que nos anos iniciais do ensino fundamental esteve concentrado o maior número de crianças imigrantes matriculadas. Foi feita a opção por evidenciar os dados da rede estadual porque são nessas escolas que o Projeto “*O Haiti é aqui*”: *aprendendo juntos*, objeto desse artigo, concentrou suas atividades. É importante destacar que também houve significativo número de crianças haitianas matriculadas na rede municipal de ensino. O total foi de quarenta e uma matrículas nas escolas estaduais de educação básica de Joinville no ensino fundamental regular e dezoito alunos matriculados no ensino fundamental oferecido pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Os números trouxeram evidências da procura de jovens e adultos para a conclusão das etapas iniciais da educação básica assim como a chegada de adolescentes que passaram a frequentar o ensino médio e profissionalizante.

A Figura abaixo exibe os números de matrículas de imigrantes haitianos (ou de seus filhos nascidos na cidade) na rede estadual de ensino joinvillense no ano de 2017.

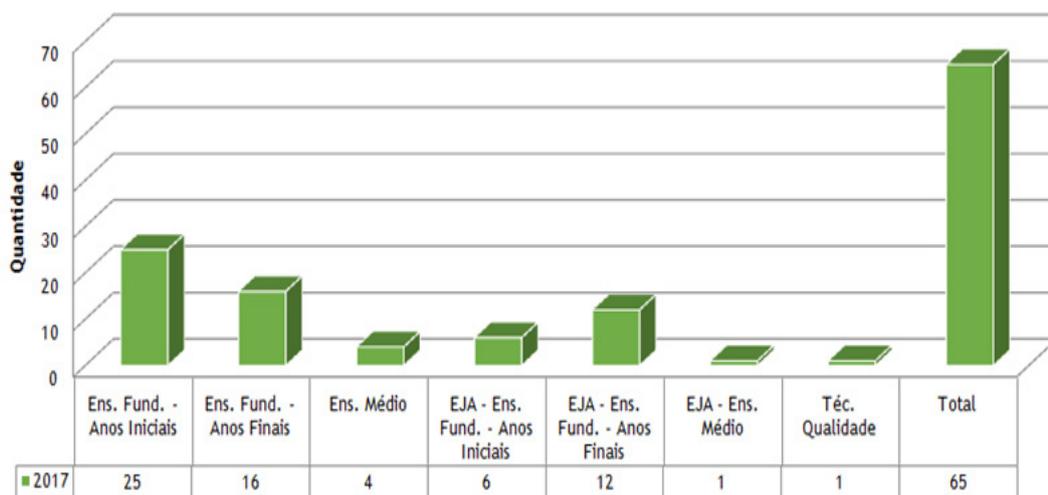


Tabela 3. Números de matrículas dos haitianos na rede estadual de ensino de Joinville.

Fonte: SED-SC/Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (Sisgesc), em 31 mar. 2017. Informações fornecidas por e-mail para a pesquisadora Sirlei de Souza, em 28/11/2017.

São esses novos personagens que passaram a circular pelos espaços das escolas e que, assim como seus pais, enfrentaram as dificuldades típicas do processo de imigração, a saber: as barreiras linguísticas, a adaptação à cultura local, preconceitos, xenofobia e saudade dos amigos e da escola que deixaram no Haiti. O projeto que passa a ser relatado a seguir teve por objetivo contribuir para a diminuição dessas dificuldades na busca de sensibilizar a comunidade escolar para acolher e inserir as crianças e adolescentes haitianos e, sobretudo, compreender a educação com um direito humano.

3 | EDUCAÇÃO: DIREITO DE TODOS

A instituição escolar é um espaço que deve proporcionar aos seus atores sociais a convivência e a aprendizagem com o outro. Este outro que nos convida a romper com estigmas e preconceitos estabelecidos pela cultura hegemônica, proporcionando exercícios constantes de alteridade, empatia e respeito. Esse outro que têm características próprias, sua cor, cultura, costumes e história; idiossincrasias que se manifestam integralmente no “ser” e “estar” no mundo. Nesse indivíduo – ressaltado neste estudo – integra-se também a criança e o adolescente imigrante haitiano. Nesta perspectiva, Severino (2002, p. 82) enfatiza:

[...] que cada um se aprenda. O que tem sido o que foi e o que pode vir a ser. E que cada um aprenda o outro; esta aprendizagem imprescindível na diversidade, não simplesmente aceitando ou admitindo a adversidade, mas reconhecendo nela uma necessidade insubstituível de humanização, admirando a diversidade em que cada um pode se aprender, e se aprender no outro e com o outro.

Bordignon (2016) resalta que estamos vivenciando o terceiro movimento

migratório haitiano, com a chegada paulatina dos filhos dos imigrantes e daqueles que nasceram no Brasil: “Assinalam-se esses descendentes por conviverem com as diferentes culturas, embora sendo legítimos brasileiros, muitas vezes convivem com os hábitos dos pais haitianos [...]” (BORDIGNON, 2016, p. 89). Diante do exposto, a instituição escolar deverá ter um olhar sensibilizado sobre a acolhida destas crianças e adolescentes imigrantes, como também a contemplação do seu direito à educação.

A Constituição Federal de 1988, no art. 5º, estabelece igualdade de direitos entre brasileiros e estrangeiros “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos **brasileiros e aos estrangeiros** residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988, p. 5, *grifo do autor*). No artigo 205, ela trata do direito específico da educação:

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação *para o trabalho*. (BRASIL, 1988, p. 95).

Corroborando com a Carta Magna, mencionamos a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e Adolescente, o qual assegura os direitos educacionais desses atores sociais. Em seu artigo 53 ressalta que: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa [...]” (BRASIL, 1990, web)

As prerrogativas legais do nosso país garantem à criança e ao adolescente, estrangeiro ou autóctone, o direito à educação, seu acesso e também a permanência nos espaços escolares. André (2016, p. 59) ressalta que “[...] há escolas que nem sempre reconhecem o direito do aluno, exigindo muitos documentos para os pais que, na maioria das vezes, não entendem nem o idioma local.” Violar um direito fundamental desta criança ou adolescente imigrante haitiano ou negligenciar sua história, seu percurso e sua migração, pode ocasionar efeitos irreversíveis na vida deste imigrante, como o isolamento ou sua invisibilidade social.

É importante ressaltar que a Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina, regulamenta os procedimentos relativos à matrícula e ao aproveitamento de estudos de estudantes transferidos do exterior para Rede Estadual de Ensino, através da Portaria nº 3030 de 14/12/2016, a qual assegura ao aluno estrangeiro a matrícula escolar em qualquer ano/série da Educação Básica em qualquer tempo. (SANTA CATARINA, 2016)

As instituições escolares precisam estar atentas a essas situações e propor alternativas de acolhimento e integração dos imigrantes, como também viabilizar sua inserção escolar e social, considerando que “quanto maior for a diversidade

nos relacionamentos, mais probabilidade desse aluno desenvolver um sentimento de pertencimento dentro destes grupos e possivelmente, na nova sociedade.” (ANDRÉ, 2016, p. 68).

É neste espaço, a escola, que se estabelecem a troca de experiências, a valorização do ambiente intercultural, a aprendizagem significativa considerando a diferença e a diversidade proporcionando uma educação efetiva, baseada nos pilares da igualdade, diversidade, alteridade e respeito.

4 | UM BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO “O HAITI É AQUI”: APRENDENDO JUNTOS

A função social da educação transcende a mediação de conhecimentos científicos, intensificando-se em uma perspectiva socializadora e integradora, assegurando a inclusão e interação de todos os seus atores sociais e assim rompendo com uma visão estigmatizante, homogeneizante e etnocêntrica. Nesta perspectiva, Severino (2002, p.42) enfatiza que “[...] hoje é preciso recriar a educação, para que desperte não apenas a inteligência, mas também a sensibilidade. Educar a capacidade de perceber e tecer relações”.

Nessa esteira de reflexões, percebemos que nos anos de 2016 a 2018 houve crescimento considerável das matrículas de alunos imigrantes haitianos, evidenciando as dificuldades linguísticas, cultural, social e também a ausência de políticas públicas de amparo a seus direitos. Diante desta nova demanda, a comunidade escolar da E.E.B. Dr. Jorge Lacerda, questionou-se como esta inclusão se efetivaria e quais ações poderiam ser desenvolvidas perante as diferenças étnicas e linguísticas no processo de escolarização desses imigrantes.

No âmbito destas indagações, percebeu-se que a barreira linguística foi a mais desafiadora, ocasionando estranhamento entre haitianos e brasileiros, pois se a comunicação não se estabelece, a socialização é, inevitavelmente, prejudicada. Por vezes, os estudantes haitianos se isolaram com seus pares. Schutz (1971 *apud* BAHIA; SANTOS, 2016) ressalta que a aquisição da linguagem é o passo mais importante no processo de adaptação de um estrangeiro. Percebeu-se que para a inserção social no contexto brasileiro se efetivar, o conhecimento da língua portuguesa deve ser o ponto inicial. Nesta perspectiva nasceu o Projeto de extensão voluntário intitulado “*O Haiti é aqui*”: *aprendendo juntos*, uma parceria da Universidade da Região de Joinville (Univille) e a Escola de Educação Básica Dr. Jorge Lacerda.

Em março de 2018, a professora Angela Maria Vieira iniciou movimento referente à temática da imigração haitiana com as turmas do Ensino Fundamental

e Ensino Médio da E.E.B. Dr Jorge Lacerda. Parte desse trabalho se constituiu em palestra com a pesquisadora do tema e professora Mestre Sirlei de Souza para todos os envolvidos. Em abril, as também Professoras Raquel A. dos S. de Queiroz e Sandra Felício Roldão realizaram com as turmas do curso do Magistério outra atividade com a mesma pesquisadora que tratava especificamente da temática da Imigração e Inclusão educacional dos haitianos em Joinville.

O projeto iniciou com o seguinte grupo: Evanira Maçaneiro e Franciele C. C. da Silva, alunas do Magistério, a voluntária acadêmica do curso de Letras (Uninter) Viviane dos S. F. Fraga, as professoras Sandra Felício Roldão e Sirlei de Souza (Univille) e a diretora da E.E.B. Dr. Jorge Lacerda, professora Patrícia Bazzanella.



1 Palestra “O Haiti é Aqui” – 04/04/18.

Fonte: Arquivo Pessoal.



2 Primeira reunião do projeto – 16/04/18.

Fonte: Arquivo Pessoal.

Em seguida, com o grupo formado e os primeiros passos alinhavados, foi realizada roda de conversa para conhecermos os sete adolescentes imigrantes haitianos da E.E.B. Dr Jorge Lacerda. Segundo Warschauer (1993), a roda de conversa reúne indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir. Minayo (1996) entende que uma “conversa” pode ser uma fonte de dados objetivos e subjetivos. Mediante a atividade, foi possível identificar questões importantes para as crianças e adolescentes, como os sentidos e os significados

de ser imigrante e o papel da escola nesse processo. Esta atividade contou com a participação do haitiano, estudante universitário, Hans Patrick, que realizou a tradução das línguas, crioulo – língua falada no Haiti – e do português, para se efetivar a socialização e a troca de ideias durante a conversa. Ele também relatou sua história e a experiência de ser imigrante em Joinville.

Fizeram parte dessa etapa do projeto atividades voltadas para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa que eram desenvolvidas duas vezes por semana, com duração de 2 horas cada encontro. O ensino de português foi abordado pelo projeto como ensino e aprendizagem de língua de acolhimento, a qual está ligada ao contexto migratório. Grosso (2010), explicita:

O conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende português não como uma língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática. (GROSSO, 2010, P.74)

O planejamento das aulas foi direcionado conforme as necessidades do cotidiano dos alunos e os conhecimentos que ele apresentou dificuldade. As atividades foram baseadas na perspectiva do letramento definido por Rios (2010, p.173), o qual afirma que “letramentos são compreendidos como atos socioculturais concretos, que são constituídos por no mínimo uma das seguintes atividades – escrita, leitura e conversa relacionada ao texto escrito”. Acredita-se que as práticas de letramento são importantes para o ensino da língua de acolhimento, pois contribuem para o aluno imigrante utilizar a língua portuguesa no cotidiano e integrar-se com seus pares e nos meios sociais (escola, igreja, comércio, etc...).

Durante as aulas na E.E.B. Dr. Jorge Lacerda, três alunos haitianos solicitaram transferência para outra escola e duas alunas haitianas resolveram não participar do projeto. As alunas alegaram que as notas estavam acima da média e acreditavam que estavam com desenvoltura na fala e na escrita do português. Conforme sondagem e avaliação de conhecimentos realizada com as alunas haitianas, sua fala era pouco compreensível, e a escrita era expressa com muita dificuldade. André (2016, p.60) ressalta que “adaptar-se a uma situação, a um entorno, depende, de certa maneira, da disposição pessoal do sujeito, é um processo unilateral”. O autor ressalta também que:

[...] compreender e ser compreendido pelo outro é fundamental em um processo comunicativo. Porém, quando esta comunicação não acontece, ou demora muito a acontecer, as relações se veem prejudicadas, e os sujeitos muitas vezes se distanciam procurando seu grupo cultural ou de afinidade linguística.

O projeto continuou com outra aluna imigrante, que em contraste com as alunas dissidentes obteve um grande avanço e, em pouco tempo, estava realizando conversas na língua Portuguesa, produzindo pequenos textos e realizando leituras com propriedade.



3 Roda de Conversa – 27/04/2018.

Fonte: Arquivo Pessoal



4 Aprendendo os verbos - 17/05/18.

Fonte: Arquivo Pessoal.

No mês de agosto do ano de 2018, o projeto *“Haiti é Aqui”: Aprendendo Juntos*, foi ampliado para atender um número maior de alunos imigrantes haitianos em Joinville. Devido a demanda significativa e solicitação de atendimento pelos diretores, integraram-se ao projeto as escolas: I) E.E.B. Professora Maria Amin Ghanem, com 05 alunos; II) E.E.B. Dom Pio de Freitas, com 25 alunos; e III) E.E.B. Prof. Rudolfo Meyer, com 11 alunos.

No segundo semestre do ano de 2018, iniciou-se as atividades na E.E.B. Professora Maria Amin Ghanem, com três alunos adolescentes: I) Kervens, de 16 anos, II) Olguens e Luis Antonio, ambos com 14 anos; e duas crianças: Alishar, de 09 anos, e Besaika, de 10 anos. O grupo de trabalho que atendeu esses alunos foi formado por uma estagiária do Curso do Magistério, uma estudante da Univille, uma professora aposentada e professoras da escola.

Durante as aulas percebeu-se que o aluno imigrante Luis Antonio estava muito triste e indisposto. Ao ser questionado relatou a seguinte situação: “*República Dominicana, muitos amigos e uma namorada, aqui não*” (Luis Antonio, 14 anos). André ressaltava que “[...] os filhos e filhas dos trabalhadores estrangeiros deixam suas escolas para acompanharem seus pais em um projeto migratório que não é deles” (2016, p.354).

Diante da atitude do aluno imigrante, os alunos brasileiros resolveram, através de aplicativo de celular, conversar mais com os imigrantes. Os alunos imigrantes haitianos, com pouco tempo no Brasil, apresentaram boa desenvoltura na fala e na escrita e conseguiram se comunicar com os brasileiros.



5 Roda de Conversa: Mediação e tradução Hans Patrick – 06/08/2018.

Fonte: Arquivo Pessoal.



6 Aula com os adolescentes.

Fonte: Arquivo Pessoal.

No mês de setembro de 2018, iniciaram-se as atividades na E.E.B. Dom Pio de Freitas. A roda de conversa, primeira ação do projeto, foi mediada pelo estudante da Univille, também Haitiano, Roland Lafront, com a participação de vinte e cinco alunos imigrantes haitianos. Também no mês de setembro, iniciou na E.E.B. Prof. Rudolfo Meyer. A roda de conversa foi mediada pela acadêmica da Univille, a haitiana, Marie Jéssica Avrilus. Participaram da roda de conversa onze alunos imigrantes haitianos.

O grupo de trabalho que atendeu as referidas escolas foi composto por estudantes do curso do Magistério e voluntários acadêmicos da Univille e Uninter.



7 Roda de Conversa: Mediação e tradução Roland Lafront – 10/09/2018.

Fonte: Arquivo Pessoal.



8 Roda de Conversa: Mediação e tradução Marie J. Avrius – 13/09/2018.

Fonte: Arquivo Pessoal.

É importante relatar que na E.E.B. Dom Pio de Freitas, muitos alunos imigrantes haitianos se expressavam, na época da implantação do projeto, já com muita clareza na língua portuguesa, pois chegaram ao Brasil há mais tempo e aprenderam o idioma com a família, a comunidade e a escola.

Acredita-se que o principal valor que permeia a educação de qualidade social é configurado no princípio da igualdade, pilar fundamental de uma sociedade democrática e justa que se estabelecerá somente com a inclusão de TODOS os cidadãos. O projeto *“O Haiti é aqui”: Aprendendo Juntos* foi uma ação efetiva de construir uma sociedade mais igualitária e democrática, que aprende convivendo com as diferenças.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A migração sempre fez parte da história do ser humano, ou seja, migrar é um direito humano, sendo importante ressaltar que todos migram ou descendem de famílias que migraram ou continuam migrando. Esses movimentos estão

estritamente ligados com a liberdade do ser humano e legitimados pela Declaração Universal dos Direitos humanos (1948). Conforme apresentamos, a imigração dos haitianos vai para além das questões econômicas e sociais, ela perpassa outros espaços da vida e traz consigo uma carga de sentimentos, perdas, frustrações e pressão social.

Diante do exposto, a criança e o adolescente imigrante haitiano, chegam à instituição escolar com uma bagagem de vivências culturais diversas e também uma carga emocional exaustiva, sentindo-se pressionados psicologicamente e socialmente. A instituição escolar depara-se com um desafio multifacetado, principalmente em relação à barreira linguística. Cabe à escola refletir como serão suas atitudes no recebimento deste aluno, acolhimento, indiferença ou exclusão? Quais ações devem ser desenvolvidas, diante das diferenças étnicas, culturais e linguísticas no processo de escolarização desses imigrantes?

Do ponto de vista da continuação do projeto “*O Haiti é aqui: aprendendo juntos*”, o desafio é envolver toda a comunidade escolar na perspectiva do acolhimento e da inclusão desse imigrante. Nossa experiência já demonstrou que não se tratava de um reforço ou nivelamento da Língua Portuguesa apenas. A presença da criança ou do adolescente imigrante na escola envolve questões de grande complexidade, sobretudo àquelas ligadas a cultura do preconceito e da xenofobia. Se faz necessário, para que o projeto dê certo, que, em cada escola, se efetive uma grande mobilização para a sensibilização de professores, corpo gestor, demais funcionários e, principalmente, com os alunos daquela instituição. O processo de acolhimento poderá ser desenvolvido por uma ação pedagógica planejada, estruturada e institucional, mas somente será efetivado na medida em que as crianças e adolescentes haitianos encontrarem pelos corredores da escola um espaço que lhes convide a ficar e sorrisos que lhes digam: Bem-vindos!

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Bianka Pires. A diversidade dos alunos estrangeiros e seu processo de adaptação em escolas brasileiras. In: BAHIA, Joana; SANTOS, Mirian (Org.). **Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos e migratórios**. São Paulo: Oikos, 2016. Cap. 4. p. 56-78.

BAHIA, Joana; SANTOS, Mirian (Org.). **Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos e migratórios**. São Paulo: Oikos, 2016. 150p.

BASTANTE, Jesús. O Haiti é uma das grandes tragédias esquecidas. **Instituto Humanitas Unisinos**, 3 jun. 2010. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/noticiasanteriores/33046-%60%60o-haiti-e-mais-uma-das-grandes-tragedias-esquecidas%60%60>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2016.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. 18. Ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e Adolescente**. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 16 de outubro de 2018.

_____. **Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 de outubro de 2018.

BORDIGNON, Sandra de Avila Farias. **Inserção dos Imigrantes Haitianos nos contextos educativos escolares e não-escolares no Oeste Catarinense**. 2016. 228 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2016.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em: 15 de outubro de 2018.

GROSSO, Maria José. **As competências do Utilizador elementar no contexto de acolhimento**. 2007. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues_falantes_outras_linguas.pdf>. Acesso em: 08 de novembro de 2018.

MINAYO, Maria Cecília D. S. **O desafio do conhecimento**. 2. ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1996.

RIOS, Guilherme. Letramento, discurso e gramática funcional. In: **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. Brasília, 2010, v.11, n.2, p.167-183.

SANTA CATARINA. Portaria 3030 de 14 de dezembro de 2016. Regulamenta os procedimentos relativos à matrícula e aproveitamento de estudos de estudantes transferidos do exterior para a Rede Estadual de Ensino. **Diário Oficial Eletrônico de Santa Catarina**, Florianópolis, SC, nº 20.442, p. 10 e 11.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: 2014.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. Tradução de Cristina Murachco. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

SEVERINO, Antônio. **Educação e transdisciplinaridade: crise e reencantamento da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SOUZA, Sirlei de; BOING, Elisiane Meurer. A Imigração haitiana em Joinville (SC) e as estratégias de inserção em busca da cidadania. **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Curitiba: Intercom, 2017. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-0725-1.pdf>>. Acesso em: 30 de abril de 2017.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimentos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

EDUCAÇÃO CORPORATIVA: COMPETÊNCIA EM COMUNICAÇÃO

Data de aceite: 11/05/2020

Data da submissão: 15/02/2020

Adriane Camargo Rezende Perdigão

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula
Souza, CEETEPS
São Paulo – SP
<http://lattes.cnpq.br/4418438654342376>

Roberto Kanaane

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula
Souza, CEETEPS
São Paulo – SP
<http://lattes.cnpq.br/8168398451169766>

RESUMO: Este estudo teve como objetivo analisar a educação corporativa, com foco na comunicação e nas estratégias que as organizações adotam para disseminar os conhecimentos, políticas e diretrizes. Optou-se por uma pesquisa qualitativa com 54 sujeitos, baseada em bibliografias e pesquisa de campo, tendo contribuído para a reflexão quanto a Educação Corporativa e o desenvolvimento da competência em educação. Por fim, concluiu-se que existe um desafio a ser enfrentado frente às estratégias e táticas em comunicação, visando à implementação de iniciativas para o aperfeiçoamento desta competência.

PALAVRAS-CHAVE: educação corporativa, competência, comunicação

CORPORATE EDUCATION: COMMUNICATION SKILLS

ABSTRACT: This study aimed to analyze corporate education, focusing on communication and the strategies that organizations use to disseminate knowledge, policies and guidelines. We chose a qualitative research with 54 subjects based on bibliographies and field research that contributed to reflection on Corporate Education and the development of competence in education. Finally, it was concluded that there is a challenge to improve this competence, to be faced against communication strategies and tactics, but there are effective initiatives to achieve it.

KEYWORDS: corporate education, competence, communication

1 | INTRODUÇÃO

O advento da globalização trouxe desafios às organizações, a competitividade cada vez mais acentuada implica em adaptação e criatividade para atender as demandas do mercado. As constantes inovações

tecnológicas geraram e tem gerado novas necessidades. Assim, as organizações são desafiadas continuamente, em variadas situações e sua capacidade de adaptação pode representar sua sobrevivência.

Da mesma forma que as organizações, os profissionais necessitam se adaptar às novas exigências do mercado. Não basta apenas uma formação inicial para exercer uma atividade ao longo da carreira. Neste cenário turbulento, para se destacar no ambiente corporativo e manter sua empregabilidade, o profissional necessita aprimorar suas competências continuamente.

Nesse sentido, um jovem egresso de um curso técnico ao se inserir no mercado de trabalho traz uma bagagem de conhecimentos que são demandados para o exercício de sua função. Dentre estes conhecimentos, identifica-se a necessidade de se comunicar de forma oral e escrita com os seus pares, superiores, clientes e, ainda, responder *e-mails*, além da atividade laboral para a qual foi contratado.

Este profissional vai gerir equipes, digitar relatórios, apresentar projetos, de forma que precisa aprimorar a competência em comunicação, ou seja, implementar a comunicação eficaz.

Pambokian (2018) pesquisou as competências requeridas para egressos dos cursos superiores tecnológicos da FATEC e, através de levantamento efetuado junto aos empregadores, identificou que a “*competência em comunicação escrita em língua portuguesa, como a capacidade de interpretar e redigir documentos [...] de forma correta e criativa*” (PAMBOUKIAN, 2018, p.109) foi considerada como importante para todos os respondentes.

É sabido que a comunicação, em todas as suas formas, é fundamental para a organização do pensamento, assim como para a habilidade em interagir socialmente e profissionalmente. Nas organizações, o processo de comunicação, de acordo com Kunsch (2014) perpassa todos os setores, influenciando nos seus resultados e na sua imagem.

Tem-se identificado que a utilização da tecnologia aciona a informação em tempo real através das diversas mídias. A informação está disponível, mas questiona-se até que ponto as pessoas se comunicam e qual a qualidade deste “conhecimento” e até que ponto as pessoas se comunicam realmente. Saber lidar com a quantidade de informações em busca da qualidade é um grande desafio no processo de comunicação.

Assim, este artigo pretende tratar da comunicação no ambiente corporativo, pois existe uma tendência a conflitos nesta área. Questiona-se qual é a relevância do processo de comunicação no ambiente corporativo?

Para responder a este questionamento estabeleceu-se como objetivo geral: identificar a relevância da comunicação interpessoal visando o desempenho profissional na visão dos respondentes. Quanto aos objetivos específicos foram

estabelecidos: 1) Caracterizar as práticas vigentes de comunicação presentes no cotidiano de trabalho, 2) Identificar a percepção dos colaboradores no processo de comunicação organizacional.

Este artigo pretende, portanto, agregar a reflexão dos temas abordados e trazer uma contribuição para a prática dos profissionais envolvidos com a educação corporativa.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Para compor o referencial teórico buscou-se definir os principais constructos deste artigo: a competência, a educação corporativa e a comunicação.

2.1 Competência

O conceito de competência profissional surgiu na década de 70. McClelland (1973) publicou o artigo *Testing for competence rather than “intelligence”* em que questionou a eficácia dos testes de inteligência. Propôs testes que identificassem variáveis de competência que pudessem auxiliar no desempenho profissional.

Nos anos 80, uma segunda corrente de autores concebe que a competência é evidenciada na ação laboral do indivíduo. Le Bortef (2003) salienta a diferença entre o conceito de **qualificação**, utilizado na década de 70 para descrever o processo em que o trabalhador é preparado (treinado) para o exercício de uma função e o conceito de **competência** que amplia a participação e o envolvimento do profissional no processo produtivo. A competência é, portanto, a qualificação em ação.

Para Fleury e Fleury (2001) as competências são sempre contextualizadas e aparecem associadas a ações como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica. Assim, o resultado do trabalho é o prolongamento das competências que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa.

Segundo Zarifian (2003) a competência é percebida quando o trabalhador assume a responsabilidade, ou seja, demonstra um comprometimento com o alcance dos resultados.

2.2 Educação Corporativa

Para lidar com a competitividade, as organizações dependem da atuação de seus colaboradores que são demandados em competências cada vez mais sofisticadas; não basta apenas que o trabalhador desempenhe sua função, é preciso que ele demonstre competência considerando as adversidades decorrentes das organizações e da sociedade em constante transformação.

Estas mudanças demandam dos colaboradores uma postura de aprendizagem contínua e autodesenvolvimento. A educação deve ser vista como um processo único, não fragmentado em saberes. No ambiente corporativo, é preciso ter como foco o desenvolvimento dos colaboradores em todos os aspectos, não ficando apenas no “aprender a conhecer”, o que seria uma armadilha. (DELORS, 2012)

Segundo Fleury e Fleury (2001), é por meio dos processos de aprendizagem que a organização desenvolve as competências essenciais objetivando atingir suas estratégias negociais.

Meister (1999) relata que, desde o final do Século 20, o processo de treinamento dos profissionais vem sendo repensado e readequado a uma atuação mais ampla e com um enfoque em aprendizagem contínua e o trabalho em equipe. Éboli (2012) considera que a educação corporativa no Brasil, não é apenas um modismo, mas representa uma conscientização das organizações sobre a relevância da educação como fator de competitividade.

Entretanto, Castro e Éboli (2013) apontam a necessidade de aprimorar os mecanismos de avaliação de resultados e, também, o direcionamento a treinamentos que sejam eficazes e tragam resultados concretos; concluem destacando a necessidade de estabelecer um processo de educação continuada.

Fleury e Fleury (1997) observam que as organizações brasileiras estão investindo em melhorar seus sistemas de gestão através de pesquisas de clima organizacional e divulgação de metas e indicadores através dos meios de comunicação interna.

Neste sentido, Moraes (2012) analisou as competências desenvolvidas e os valores disseminados nos programas de formação gerencial dos bancos no Brasil, com o objetivo de verificar se havia relação entre estes dois constructos. Sua pesquisa constatou que os valores disseminados influenciam as competências desenvolvidas e, que entre os valores que se destacaram, foi identificada a relevância do clima organizacional e que entre as competências predominou a liderança. Concluiu que o processo educativo pode auxiliar na busca de melhores resultados se houver sintonia entre os valores disseminados, as competências desenvolvidas e a educação corporativa.

2.3 Comunicação e Educação Corporativa

Morin (2007) no livro “Os sete saberes indispensáveis à educação do futuro” reflete que:

“A comunicação não garante a compreensão. A informação, se for bem transmitida e compreendida, traz inteligibilidade, condição primeira necessária, mas não suficiente, para a compreensão”. (MORIN, 2007, p. 94)

Chanlat e Bédard (1996) retratam a importância da comunicação no ambiente

de trabalho e afirmam que “*o fracasso nesse domínio é doloroso para as pessoas envolvidas e custoso para a empresa como um todo*”. (CHANLAT, BÉDARD, 1996, p.148)

Estes autores relatam que a comunicação tende a não ser satisfatória entre os colaboradores. A informação, na maioria das vezes, chega ao destinatário como deveria chegar. Há ainda, problemas relacionados aos jargões especializados e a estrutura burocrática. Outro fator relevante refere-se à preocupação com a imagem da organização, pois uma comunicação mal redigida pode comprometer a credibilidade da informação que é transmitida. (CHANLAT, BÉDARD, 1996)

Cardoso (2006) descreve o papel estratégico da comunicação para o ambiente corporativo:

“Num ambiente de incertezas e complexidade, é necessário compreender a estratégia organizacional não mais como um exercício de previsão conduzido por um grupo limitado de experts, mas sim como um processo de emergência estratégica envolvendo toda a coletividade, em cujo centro está a Comunicação”. (CARDOSO, 2006)

Kunsch (2014) analisa que a dimensão estratégica da Comunicação Organizacional, além de ser uma ferramenta para viabilizar os processos com enfoque econômico e tecnicista, precisa valorizar os aspectos humanos e sociais. E conclui dizendo que a meta neste contexto “*deve ser a busca de uma maior coerência entre o discurso institucional e a prática cotidiana*”. (KUNSCH, 2014, p. 58)

3 | MÉTODO

Neste estudo foi adotada a metodologia qualitativa, descritiva. Como técnica, adotou-se a pesquisa bibliográfica em teses, artigos e livros relacionados à temática, de acordo com as conceituações de Sampieri *et al* (2013).

A título de reflexão, o artigo voltou-se à visão de autores que subsidiaram com posições acerca do processo de comunicação e a interface no âmbito da educação corporativa, possibilitando desta forma dimensionar o escopo dos processos interativos e sócio-comportamentais.

Para coleta de dados, foi aplicado um questionário de forma *online* e anônima a uma amostra não-probabilística, que conforme Martins e Theóphilo (2009) ocorre quando há uma escolha deliberada dos elementos da amostra e não é possível generalizar os resultados para a população.

As questões fechadas versaram sobre a visão dos profissionais quanto a educação corporativa e a competência comunicação através de um questionário tipo Likert com 18 (dezoito) afirmativas para serem respondidas conforme uma

escala que qualifica entre “Concordo Totalmente” e “Discordo totalmente” o que se estava sendo medido (Martins, Theóphilo, 2009).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada entre os meses de junho e julho de 2019. Foram enviados 230 questionários através do aplicativo Google Forms, dos quais obteve-se 54 (cinquenta e quatro) respostas, o que equivale a 23,5% do total enviado.

Com relação ao perfil dos participantes da pesquisa observou-se que 46,3% dos sujeitos de pesquisa são do sexo feminino e 53,7% do sexo masculino. Houve uma tendência predominante de respondentes (46,2%) na faixa etária acima de 40 anos. A maioria dos respondentes (92%) trabalha em empresas de diversos setores e portes variados, todas localizadas na região metropolitana de São Paulo.

Ao serem indagados se a organização onde trabalham possui canais para divulgar as informações e estimular a comunicação interna, 87% dos respondentes confirmaram que as empresas possuem estes canais, conforme pode ser observado no Gráfico 1. Este resultado indica que a comunicação interna é uma ferramenta que tende a ser valorizada pelas organizações.

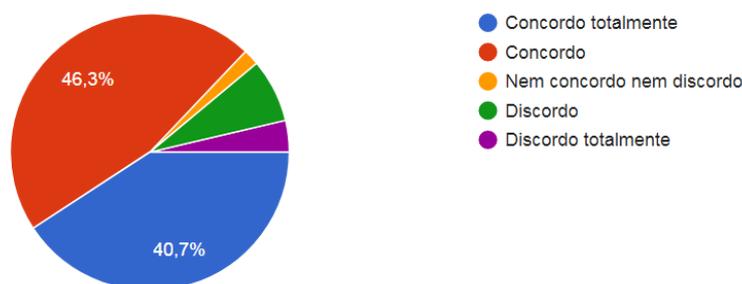


Gráfico1

Fonte: elaborado pelos autores

Questionou se os procedimentos internos estão normatizados e se há diretrizes para padronização das práticas operacionais. Neste sentido, 72,5% dos respondentes concordaram que existe padronização dos procedimentos. Este resultado corrobora as colocações de Le Bortef (2006) quando defende que “*avaliar se um profissional é competente é avaliar a prática a que ele recorre para enfrentar as prescrições de um trabalho*”. (LE BORTEF, 2006, p.61).

Outro aspecto questionado refere-se à coerência entre as metas estratégicas e os projetos de educação continuada. Conforme detalhado no Gráfico 2, foi identificado que 57,4% dos respondentes concordam que há coerência entre as metas estratégicas e os projetos de educação continuada.

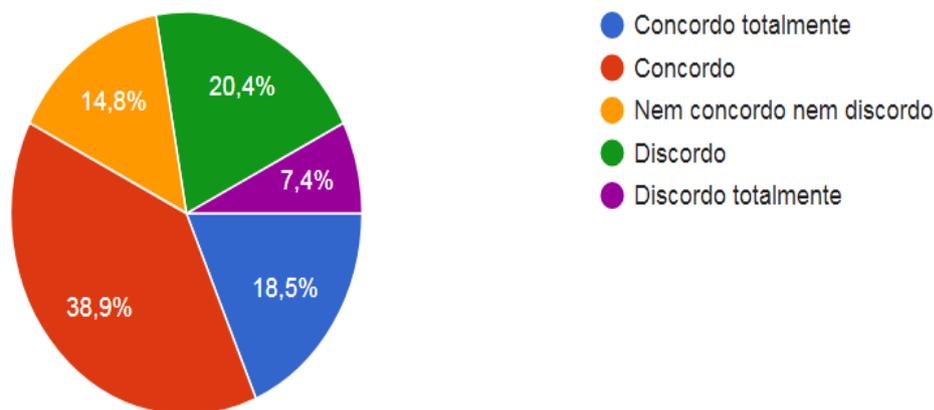


Gráfico 2

Fonte: Elaborado pelos autores

Neste sentido, conforme sugere Meister (1999), as organizações precisam vincular as metas de educação e desenvolvimento às estratégias da organização para criar força de trabalho da mais alta qualidade integrada aos propósitos corporativos.

Foi questionado sobre o papel do gestor e dos colaboradores no processo de comunicação. No grupo pesquisado, constatou-se que 76% consideram que o gestor exerce um papel relevante no processo de comunicação e, por outro lado, observa-se que os colaboradores assumem também este compromisso. De acordo com Éboli (2002), é fundamental o envolvimento dos gestores e líderes com educação e aprendizagem de sua equipe e com todo o sistema.

Quando questionados se a linguagem utilizada nos treinamentos que realizam é clara e objetiva, constatou-se que 65% dos respondentes consideram que a linguagem é clara, no entanto, observou-se que 15% dos respondentes discordaram desta posição. Percebeu-se, então, que a objetividade e a clareza poderiam ser objeto de maior foco dos responsáveis pela elaboração dos treinamentos. Este dado vai ao encontro das posições de Morin (2007), no sentido em que a informação, mesmo sendo bem transmitida, não traz a garantia da compreensão.

Quanto às ações de treinamentos voltados ao desenvolvimento da capacidade de comunicação constatou-se que 66,6% dos respondentes consideram que a organização onde atuam adota esta estratégia. Zarifian (2003) defende a importância da comunicação para a atividade laboral em todas as situações (interna, externa, com os pares, com clientes).

“A comunicação se torna mais difícil porque vai ser preciso ajustar-se a pontos de vista, linguagens, pertinências que não são homogêneas. Então a comunicação gera heterogeneidade. Ao mesmo tempo, porém, é mais necessária do que nunca. É por meio dela que se aprende.”(Zarifian, 2003, p.122)

O gráfico 3 representa as respostas quando questionados se percebem

dificuldades nos processos de comunicação, ou seja, “falta de clareza, objetividade e coerência na troca de informação entre colegas, setores e departamentos”. Constatou-se que 61,1% dos respondentes consideram a presença de restrições no processo de comunicação interna.

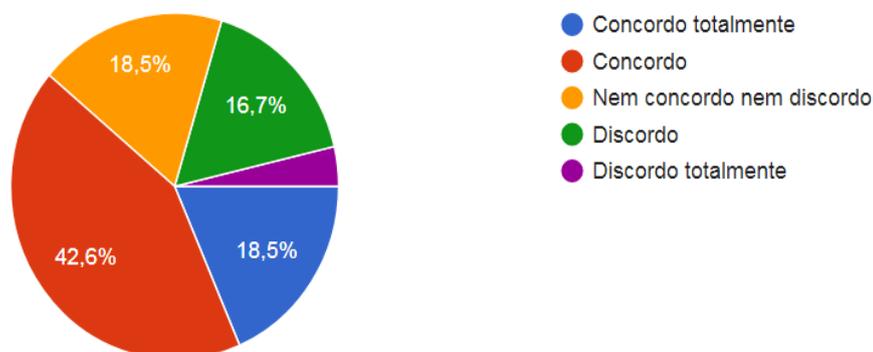


Gráfico 3

Fonte: elaborado pelos autores

Os dados decorrentes da pesquisa reforçam o que foi sinalizado por Castro e Éboli (2013, p.1) quando apontam que as empresas brasileiras “*precisam também lidar com as falhas do nosso sistema educacional*”. Éboli (2002, p.212) defende a formação de parcerias com instituições de ensino superior visando “*desenvolver competências as consideradas críticas empresais e humanas*”. (Éboli, 2002, p.212)

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os respondentes reconhecem a importância da competência comunicação, no entanto percebem deficiências que podem (e devem) ser sanadas. Para isto, é fundamental que as organizações promovam ações para aprimorar a competência em comunicação.

Considera-se que o primeiro objetivo específico: “Caracterizar as práticas vigentes” foi atingido. Identificou-se na pesquisa que as organizações se utilizam de diversos meios de comunicação interna, existe normatização e padronização dos procedimentos que estão alinhados com os objetivos estratégicos.

No tocante à interface: educação corporativa e as competências em comunicação pode-se considerar a relevância da gestão e o papel do gestor no desenvolvimento de competências em comunicação, pois, desta forma, poder-se-ia minimizar as restrições advindas dos colaboradores no cotidiano organizacional.

O segundo objetivo específico: “Identificar a percepção dos colaboradores” foi atingido. Os respondentes foram questionados a respeito da clareza e coerência na linguagem utilizada nos treinamentos, bem como se existem treinamentos

específicos para desenvolver a competência em comunicação.

Sugere-se, com base nos dados analisados, que os treinamentos sejam elaborados e ministrados de forma clara e coerente com os objetivos organizacionais, objetivando ampliar a compreensão e a clareza do processo de desenvolvimento da competência em comunicação.

Notou-se que os respondentes são conscientes da sua responsabilidade enquanto produtores e transmissores de informação. Isto pode ajudá-los a identificar dificuldades e buscar alternativas para aprimoramento pessoal, destacando entre elas o processo de *feedback* enquanto mecanismo facilitador.

Diante do exposto, considera-se que o objetivo geral deste estudo, “identificar a relevância da comunicação para o desempenho profissional” foi alcançado. É importante, entretanto, que as organizações proporcionem condições de aprendizagem contínua e desenvolvimento de competências. E, sobretudo, que concebam a qualidade da comunicação como fator relevante no relacionamento interpessoal e no contexto corporativo.

REFERÊNCIAS

CASTRO, C, EBOLI, M. **Universidade Corporativa: Gênese e questões críticas rumo à maturidade.** Revista de Administração de Empresas , V.53, n.4, jul-ago 2013, p. 408-414, São Paulo.

CARDOSO, O. **Comunicação empresarial versus comunicação organizacional: novos desafios teóricos.** Revista de Administração Pública, Vol. 40, no. 6, Rio de Janeiro, Nov/Dez.2006.

CHANLAT, A; BÉDARD, R. Palavras: A Ferramenta do Executivo. In: CHANLAT, J. (Org.) **in: O Indivíduo na Organização – Dimensões Esquecidas.** São Paulo: Editora Atlas, 1996

DELORS, Jacques (Coord). **Educação: um tesouro a descobrir.** Cortez Editora, 7. Ed., 2012.

EBOLI, M. O desenvolvimento das pessoas e a educação corporativa. *In: FLEURY, M. T. L. **As pessoas na organização.*** São Paulo: Gente, 2002.

EBOLI, M. Uma revolução invisível. **Harvard Business Review Brasil.** Brasil, 13 jun. 2012. Disponível em: <<http://www.hbrbr.com.br/materia/uma-revolucao-invisivel>>. Acesso em: 01/06/ 2019.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Aprendizagem e Inovação Organizacional: As experiências de Japão, Coréia e Brasil.** 2. ed., São Paulo, Atlas, 1997.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Construindo o conceito de competência,** Revista de Administração Contemporânea, Vol.5, Curitiba, 2001.

KUNSCH, M. **Comunicação Organizacional: contextos, paradigmas e abrangência conceitual,** Matriz, São Paulo,V.8, n° 2, p.35-61, 2014.

LE BORTEF, G. **Avaliar a competência de um profissional: Três dimensões a explorar,** Reflexão RH, Pessoal, JUNHO, 2006.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos Profissionais**, Artmed, 3ª edição, Porto Alegre, 2003.

MARTINS, G., THEÓPHILO, C., **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**, 2 edição, Editora Atlas, 2009

McCLELLAND, D. **Testing for competence rather than intelligence**. *American Psychologist*, n. 28, p. 1-4, 1973.

MEISTER, J. **Educação Corporativa: a Gestão do Capital Intelectual Através das Universidades Corporativas**. Makron Books, São Paulo, 1999.

MORAES, F. **A Educação Corporativa na Gestão dos Bancos no Brasil: Um estudo sobre os valores disseminados e as competências desenvolvidas pelos Programas de Formação Gerencial**, Tese (Doutorado em Administração) Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, 2012

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. Cortez Editora, 12 ed. São Paulo, 2007.

PAMBOUKIAN, S. **As competências requeridas no Século XXI dos egressos dos cursos superiores de Tecnologia Mecânica e Soldagem da FATEC-SP**. São Paulo, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) do Programa de Pós Graduação em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Profissional Paula Souza.

SAMPIERI, R. H. *et al.* **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

ZARIFIAN, P. **O Modelo da Competência: trajetória Histórica, Desafios Atuais e Propostas**, SENAC, 2003

EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL - ONGS E MOVIMENTOS SOCIAIS: SONHO OU PESADELO? O DESAFIO DA EDUCAÇÃO NO TERCEIRO SETOR

Data de aceite: 11/05/2020

Data de submissão: 31/01/2020

Gustavo Kosieniczuk Gomes

UEL – gustavo.kosieniczuk@uel.br

Londrina – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/4898970981187753>

Maria Ruth Sartori da Silva

UEL – masol_50@hotmail.com

Londrina – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/4884807396911192>

RESUMO: O presente texto tem e sua gênese nos estudos realizados em sala de aula, na disciplina: “Coordenação do Trabalho Pedagógico em espaços de educação não formal” do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina. Este trabalho é de pesquisa qualitativa bibliográfica, utilizando autores principalmente brasileiros, como: Dagnino (2004); Fonsêca (2006); Gohn (1997); Montanõ (2013); Peroni (2013); e Viriato (2004). Importantes pesquisadores que se dedicaram em pesquisas sobre a dimensão não formal da educação e em que espaços e maneiras ela ocorre no Brasil. Baseando o presente estudo nas contribuições destes

autores podemos compreender uma delicada situação em que se encontram as atividades educacionais do Terceiro Setor (Organizações Não Governamentais – ONGs - e Movimentos Sociais), que concentram a maior parcela das atividades de Educação Não-Formal, dentro de uma disputa político-ideológica de dois projetos de governo em jogo no cenário brasileiro. Buscando compreender quais as possibilidades e dimensões da atuação do Pedagogo na Educação não formal, percebe-se que este possui imensa responsabilidade ao trabalhar nestes espaços, por suas especificidades, demandas e razões de ser, por isso seu trabalho deve ser desenvolvido de forma crítica e eficaz para a emancipação de mentes e transformação de realidades. Educar as pessoas para que estas transformem o mundo, como diria Paulo Freire (1979).

PALAVRAS-CHAVE: Educação Não-Formal; Política; Pedagogia.

ABSTRACT: This text has its genesis in the studies carried out in the classroom, in the subject: “Coordination of Pedagogical Work in Non-Formal Education Spaces” of the Pedagogy Course at the State University of Londrina. This work is a qualitative bibliographic research, using mainly Brazilian authors, such

as: Danino (2004); Fonsêca (2006); Gohn (1997); Montaña (2013); Peroni (2013); and Viriato (2004). They are important researchers who focus on the non-formal dimension of education and in which spaces and ways it occurs in Brazil. The present study is based on the contributions of these authors, which allows us to understand a delicate situation involving the educational activities of the Third Sector (Non-Governmental Organizations – NGOs – and Social Movements), which concentrate most of the activities of Non-Formal Education, within a political-ideological dispute between two government projects at stake in the Brazilian scenario. Seeking to understand the possibilities and dimensions of the Pedagogue's performance in Non-Formal Education, it is perceived that he has immense responsibility when working in these spaces, due to their specificities, demands and reasons for being. That is why his work must be developed critically and in an effective way for the emancipation of minds and transformation of realities. Educate people to transform the world, as Paulo Freire (1979) would say.

KEYWORDS: Non-Formal Education; Politic; Pedagogy.

INTRODUÇÃO

O Brasil apresenta ao longo de seu território um imenso leque de diversidades, o presente estudo surge na tentativa de compreender essas especificidades e os diversos campos de atuação do Pedagogo em espaços não-formais de educação, como se organiza, como dialoga com o estado - que estado? - e com a sociedade.

O texto visa tratar sobre as dimensões do Trabalho Pedagógico nos espaços de Educação Não-Formal no contexto brasileiro. Este trabalho possui sua importância quando pensamos a Educação como um processo vivo, dinâmico, essencial e unicamente humano. Sendo assim, ela está presente em todos os lugares, todos espaços, contextos, relações, saberes e fazeres. Por isso o pedagogo, como profissional e estudioso da educação, deve buscar conhecê-la o mais profunda e amplamente possível.

A Educação, em seu aspecto não-formal, é objeto de estudo por muitos e muitas, basicamente se compreende como aquela formação que ocorre fora do Sistema Educativo regulado pelo estado, não de forma a se opor a este, pelo contrário, de forma a completá-lo e dar-lhe maior relevância contextualmente. Com base em AFONSO (2001), é possível aprender que a educação não-formal é aquela que, apesar de seguir uma estrutura e uma organização e levar seu estudante a uma certificação, se diferencia da educação formal por ser muito flexível em questão aos horários, espaços e conteúdos.

O autor dialoga que a educação não-formal considera e reaviva a cultura de todos os indivíduos que se envolvem com ela, a fim de possibilitar a transformação

social criando condições para que estes sujeitos participem ativamente nos processos históricos que os circundam de forma ativa e reflexiva¹.

A educação não-formal tende a levar muito em conta a formação dos professores, exigindo principalmente que possuam competência para ofertar esse tipo de educação no contexto específico a que se propõe (GENTILI e BENCINI, 2000).

Gohn, Simson e Fernandes (2007) também iluminam a compreensão sobre a educação não formal ao lecionar que:

As práticas da educação não-formal se desenvolvem geralmente fora dos muros da escola – nas organizações sociais, nos movimentos e programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias e lutas contra a desigualdade e a exclusão social. Essas práticas estão no centro das atividades das ONGs e dos programas de inclusão, especialmente no campo das artes, educação e cultura. (GOHN, SIMSON; FERNANDES, 2007 p. 13)

Sabendo disso, resta a pergunta sobre quais as possibilidades e as dimensões de atuação do profissional pedagogo neste campo, nestes espaços. Responder esta pergunta será nosso objetivo.

OBJETIVOS

O presente texto busca compreender as dimensões – limites, possibilidades e demandas – do trabalho do profissional de Pedagogia na educação não-formal dentro do atual contexto brasileiro, conhecendo a natureza dos espaços de atuação e da Educação Não-Formal, seu público alvo e influências externas.

METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO

A opção metodológica para este trabalho foi a pesquisa bibliográfica qualitativa que, para Silva (2005), tem um caráter dinâmico onde mundo e sujeito se relacionam indissociavelmente interpretando e resignificando fenômenos específicos, foram consultados os seguintes autores para composição do núcleo duro do texto: Dagnino (2004); Fonsêca (2006); Gohn (1997); Montanõ (2013); Peroni (2013); e Viriato (2004).

Analisa-se o trabalho dos autores citados acima, tecendo um diálogo entre os mesmos e outros textos, seja para melhor elucidar as ideias, enriquecer ou ampliar a compreensão.

O Pedagogo e o contexto social da política para o terceiro setor – ONGs

Como já exposto, as práticas características da educação não-formal estão no

1. Ibidem.

centro das atividades de ONGs, por este motivo se faz necessário compreender as políticas de participação e acesso voltadas para o terceiro setor.

As ONGs começaram a surgir na última década do século XX, dividindo espaço com os movimentos sociais, elas vieram desde sempre atuando de forma menos reivindicativa - sem se eximir desta - e mais participativa, mobilizando pessoas e fiscalizando atuação do estado e outros órgãos, com um caráter mais social, no sentido de servir a comunidade e reivindicar direitos a esta, como nos ensina Gohn (1997).

A autora, no mesmo texto, busca por um momento definir seu objeto de estudo, Movimentos Sociais e ONGs, elementos de difícil definição, de conceito por vezes fluido. Ela, assumindo os riscos da falibilidade humana, nos oferece:

Movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais articuladas segundo uma identidade de interesses comuns amalgamada pela força do princípio da solidariedade. Esta solidariedade é construída a partir de uma base cultural referencial de valores compartilhados pelo grupo em espaços coletivos não institucionalizados tendo como suporte entidades e organizações da sociedade civil com agendas de atuação construídas ao redor de demandas socioeconômicas ou político-culturais que abrangem certas problemáticas conflitivas na sociedade (GOHN, 1997, p.11).

Ela mesma explica, posteriormente, esse conceito, dizendo que são sempre movimentos políticos, frutos de uma determinada demanda social. Incluem diversos atores sociais, se baseiam na solidariedade, constroem seus valores na dinâmica da ação e fogem da abstração se unindo com instituições concretas quando necessário. A autora explica que, por vezes, por demanda dada pela persistência da situação-problema, o movimento se regulamenta e então se torna uma ONG².

A atuação do pedagogo dentro dessas Organizações não Governamentais vem crescendo muito, como aponta Fonsêca (2006), mas é essencial a atenção constante sobre as influências que o pedagogo sofre para se fazer presente nestes espaços. É mister que não haja um apequenamento de seu trabalho e uma mera instrumentalização de seus conhecimentos e competências multidisciplinares, pois isto inferiria diretamente na formação do pedagogo e o afastaria ainda mais de seu papel verdadeiramente educacional e interventor intencional na formação humana, contudo o que se pode perceber observando os últimos anos de Educação Não-Formal no Brasil é exatamente isso (FONSÊCA, 2006).

A proliferação de cursos de Pedagogia sendo ofertados em todos lugares e modalidades junto com o encurtamento do período de estudos e o afunilamento das áreas do saber estudadas são consequência da ação instrumental do Pedagogo junto aos espaços de Educação Não-Formal. A formação do Pedagogo está caminhando para o sentido imediata e extremamente oposto ao das ONGs, enquanto estas se

2. Ibidem.

propõe a contribuir para uma formação integral, holística e libertadora de crianças, jovens e adultos, os cursos de Pedagogia no Brasil tem caminhado para uma dimensão simplista e utilitarista, que se resume a oferta simplesmente do domínio de técnicas de organização do trabalho. Não que as técnicas e o saber-fazer não sejam importantes, pois o são, mas a sua exclusividade sem reflexão e domínio de conhecimentos básicos para leitura e compreensão da realidade de forma crítica apenas instrumentaliza e objetifica o profissional pedagogo, que tenderá a fazer o mesmo com as pessoas a quem deveria auxiliar no exercício da emancipação.

Isso se deve ao fato de que a formação e atuação do pedagogo no Brasil, e não só este, mas todos profissionais que atuam com formação, organização e desenvolvimento humano, se encontram no meio de uma disputa de interesses de viés político. É o que Dagnino (2004) chama de Confluência Perversa, duas propostas de estado no Brasil que seguem em disputa há décadas. De um lado, um processo de democratização do estado que visa criar pontes de acesso a democracia participativa e conta com o envolvimento de movimentos sociais e ONGs na formação de políticas públicas por meio de um diálogo mais horizontal e um poder menos concentrado.

Do lado oposto, uma proposta neoliberal e um projeto de governo que visa distanciar as pessoas dos centros de participação política, descreditando os serviços públicos na visão da sociedade para promover privatizações e eximir o estado de seus deveres com o povo - o que Peroni (2013) também vem criticar com uma fala certa e coesa -, reduzindo assim os direitos da sociedade civil e estimulando as ONGs a suprirem as lacunas do estado. Como se pode perceber, são dois projetos que precisam da participação civil de forma ativa e propositiva, por isso as ONGs, e Movimentos Sociais, estão sendo estimuladas na atual conjuntura do país.

Indo de encontro ao pensamento democratizante, o IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, oferece uma pesquisa onde os autores constataram que entre os gestores federais das políticas se faz muito presente a intenção de estabelecer uma interação democratizante com as ONGs, que, dentre outros motivos, auxiliam no contato com comunidades locais e principalmente com grupos marginalizados da sociedade para uma melhor participação coletiva, pois há a compreensão e busca de um Estado Democrático de Direito onde o Estado e a Sociedade Civil podem e devem elaborar e executar políticas públicas em conjunto.. (LOPEZ e ABREU, 2014).

Do lado do projeto Neoliberal estão as questões expostas por FONSECA (2006), a que Dagnino (2004) acrescenta estarem manipulando e reformulando a compreensão de conceitos, principalmente os de Sociedade Civil, Participação e Cidadania, que dão nome ao texto da autora. Essa reformulação dos conceitos é feita para afastar as pessoas da participação democrática e dos espaços de poder

decisórios, isolando as ONGs e Movimentos Sociais, reduzindo-os a um “Terceiro Setor” deslocado da Sociedade Civil, como se fossem todas um único movimento homogêneo com interesse próprio, o que evidentemente não são (DAGNINO, 2004).

A atuação das ONGs e Movimentos Sociais, segundo aponta Gohn (2013), vem se transformando a partir da década de 1990. Vem crescendo o movimento de Participação Cidadã, onde as pessoas se mobilizam, filiam-se a grupos já existentes ou não, por necessidades pontuais e que visam, geralmente, a sociedade em geral. Essas práticas em geral estão voltadas para esse projeto de democratização, são práticas que “rompem com uma tradição de distanciamento entre a esfera onde as decisões são tomadas e os locais onde ocorre a participação da população” (GOHN, 2013, p.240).

Dentre tudo isto, como visto no início deste bloco, o Pedagogo tem seu papel e um árduo dever. Junto talvez com o Assistente Social e outros profissionais de áreas de serviço humano especializadas que vem sendo substituídas gradativamente por ações de voluntariado estimuladas por órgãos e instituições públicas. Não que estas práticas sejam em si prejudiciais a sociedade, porém atualmente vem sendo um instrumento do projeto neoliberal para fragmentar a sociedade e individualizar o trabalhador, responsabilizando-o pelo seu contexto (MONTAÑO, 2013).

Montaño (2013), em sua fala, é outro autor que, com muita base, trazendo informações conceituais e concretas, faz a denúncia sobre o projeto neoliberal de estado em implantação no Brasil. Ele aponta a crise do Capital como não uma falha em si, mas como uma etapa do Capital que é necessária para a manutenção do *status quo* e que, no Brasil, é usada de forma clara dentro do projeto Neoliberal para pulverizar a classe trabalhadora e encurralar cada indivíduo, desarmando os movimentos e colocando as pessoas em posições individuais de defesa – “preciso aceitar qualquer coisa para manter o meu emprego” - e não mais coletivas de reivindicação – “precisamos nos mobilizar juntos para conseguirmos melhores condições, direitos básicos e garantias para todos”.

É dentro dessa realidade política violenta de resistência à opressão e domínio hegemônico que o pedagogo se encontra e percebe seu trabalho. Dentro destas instituições do Terceiro Setor - ONGs e Movimentos Sociais - que ele tem seu espaço para atuar e deve procurar fazer de forma crítica, para a libertação e autonomia dos indivíduos. Esse é o contexto de atuação do Pedagogo, onde ele articula as dimensões do saber, do saber-fazer e da reflexão, visando objetivos de prática social (FONSÊCA, 2006) e de Participação Cidadã (GOHN, 2013).

O Pedagogo e o Trabalho-Pedagógico em espaços Não Formais

Dr. Ricardo Antunes de Sá (2000), professor na Universidade Federal do Paraná, parte de uma compreensão do trabalho como princípio educativo e busca

caracterizar a dimensão pedagógica dos processos educativos não-escolares. Dentro do contexto contemporâneo brasileiro, ele investiga a possibilidade de intervenção que o pedagogo possui no âmbito da Sociedade Civil organizada, articulando conhecimentos e ações desta, bem como organizando a práxis pedagógica da educação que ocorre nestes espaços, tendo o trabalho como princípio educativo.

Trabalho como princípio educativo pois é compreendido como meio de produção de si e do seu mundo, o mundo histórico e da cultura, citando Saviani (1991). O autor denuncia que a atual sociedade e a modernização dos meios de produção - não ela em si, mas sua utilização dentro da lógica do capital, como ensina Montañó (2013) - vem rompendo a unidade dialética teoria/prática do trabalho, criando, nos conceitos do autor, “indivíduos intelectuais”, que pensam no processo de produção, e “indivíduos manuais”, que apenas executam. Essa ruptura promove um lento processo de desumanização e objetificação do trabalhador manual (SÁ, 2000) e, a nosso ver, da maneira que aquele dito indivíduo intelectual percebe o mundo.

O autor nos inroduz o conceito de Dimensão Pedagógica dentro do trabalho, ele diz:

Se o trabalho é um princípio que educa, que transforma e que produz conhecimento, sob a atuação intencional do sujeito histórico, aquele então, apresenta uma Dimensão Pedagógica (SÁ, 2000, p.175).

E completa falando sobre a complexidade e importância de identificar esta Dimensão Pedagógica, principalmente do trabalho não-material que ocorre nos espaços não-formais:

Buscar caracterizar a Dimensão Pedagógica é buscar possibilidades de educação para a cidadania, para a melhoria de qualidade de vida e da comunidade. É vislumbrar as possibilidades e os limites das instituições sociais na construção de um processo de hegemonização do discurso solidário e transformador.

Apreender a Dimensão Pedagógica do trabalho educativo não-escolar no âmbito das relações contraditórias da sociedade contemporânea é entender as possibilidades históricas de transformação social através do trabalho de elevação cultural e moral dos sujeitos históricos, partindo do pensamento gramsciano, tomar o núcleo do bom senso existente no senso comum e, à luz da natureza de cada espaço de trabalho educativo não-escolar, trabalhar para que as pessoas de uma determinada comunidade atendida ou participante daquela instituição ampliem suas possibilidades de atuarem como cidadãos engajados na construção de uma nova hegemonia social (SÁ, 2000, p.176).

Esta é a difícil tarefa que o Pedagogo possui dentro dos espaços de educação não-formal, a qual seria totalmente impossível de ser realizada com um curso apequenado, redutivista, acrítico e simplesmente utilitarista. Até porque é impossível oferecer uma formação utilitarista minimamente eficaz quando se pensa na dimensão educacional não-formal que, como exposto anteriormente, é um movimento pontual, político, localizado no tempo, que comunga diversas necessidades e sujeitos

específicos. É um acontecimento autóctone, pois é totalmente genuíno e original de seu tempo, espaço e grupo.

O Pedagogo tem a incumbência de mobilizar este grupo e orientar para a reivindicação e construção de pontes de acesso, de formação e atuação que atendam às demandas específicas, tudo de forma esclarecedora, consciente, autônoma e ativa, sem se deixar determinar por influências externas coercitivas do capital e da mídia, conduzindo o grupo a uma formação que o liberte das condições fragilizadas que se encontrava anteriormente e que deu origem a formação da ONG ou Movimento. Tudo tendo em vista um projeto de sociedade mais justa e igualitária dentro de uma política democratizante e participativa que se constrói a cada dia pela constante prática social (FONSÊCA, 2006) e participação cidadã (GOHN, 2013).

Dentro dessa compreensão é proveitoso atentarmos à colocação de Fonsêca (2006):

A atividade profissional do educador não se situa apenas no âmbito do conhecimento, mas envolve também uma dimensão ética, na medida em que lida com valores, interesses e concepções de homem e de mundo que estão na base dos processos de formação realizados com crianças, jovens e adultos, tendo em vista a sua preparação para a vida social, a participação cidadã e a inserção no mundo do trabalho (FONSÊCA, 2006, p.6).

É evidente a importância e relevância da ação de um educador em espaços não-formais de ensino, bem como a responsabilidade que este profissional assume neste contexto, muito mais do que um professor da rede pública ou de qualquer outra instituição de ensino privada - pois nestas há sempre uma complexa determinação superior, um sistema a ser seguido, um órgão regulador. O profissional educador dentro desta realidade deve ser, mais do que nunca, um sujeito crítico, consciente, pensante, ativo e, principalmente, responsável.

Em caminho de síntese se faz relevante dar voz ao estudioso e crítico cultural Henry Giroux (1997):

Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. Tal tarefa é impossível com uma divisão de trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho (GIROUX, 1997, p.161).

Esta fala do autor toca, de certa forma, tudo que fora discutido anteriormente. É impossível um profissional pedagogo com uma formação tecnocrata redutivista atuar com o processo de formação humana na dimensão do trabalho, pois sua formação o aliena da complexidade da realidade e não fornece subsídios para criticá-la. O

pedagogo deve ser capaz e ter competência pedagógica para se responsabilizar ativamente pelo processo de ensino que elabora e oferta.

É o que também expõe Sá (2000), dizendo que o educador precisa ter uma identidade epistemológica para atuar em espaços não-formais, pois estes revelam e discutem centralmente a dicotomia social da violência e resistência, que MONTANÕ (2013) considera essencial ser denunciada abertamente como presente na real e constante luta de classes. O educador diz:

E por que a existência de uma identidade epistemológica?

Ora, as práticas educativas escolares e não-escolares se caracterizam por serem atividades desenvolvidas pelos homens em situações histórico-sociais definidas, imersos num determinado modo de produzir a existência material e espiritual. Esta práxis educativa, este trabalho, tem uma intencionalidade ético-política, se organiza de uma dada maneira, está implícita ou explícita uma determinada metodologia com o objetivo de atingir fins definidos, há sujeitos destinatários ou partícipes envolvidos nesta práxis (SÁ, 2000, p. 177).

O autor também discorre sobre a importância e essencialidade da formação de tal profissional educador ocorrer dentro do Locus Universitário, pois somente o amplo e rico contexto interdisciplinar de uma universidade pode oferecer as condições essenciais para uma formação de qualidade para a atuação, seja na gestão ou na docência. Docência esta identificada pelo autor como a base da Identidade do Pedagogo, é para ela que todos os demais saberes devem convergir de forma intencional para a investigação e intervenção nos processos educacionais (SÁ, 2000).

Seja na docência ou na organização, o caráter específico e contextual da educação não-formal demanda um olhar sempre atencioso e crítico, bem como uma atuação decisiva, bem estruturada e pensada. O trabalho do pedagogo no campo da educação não-formal, mais do que nunca, deve ser para a formação humana crítica e emancipatória.

CONCLUSÃO - ESPAÇOS NÃO FORMAIS: LIMITES E POSSIBILIDADES

Conclui-se que os espaços de educação não formal são um campo totalmente distinto da educação ofertada pelo sistema educativo brasileiro, apesar de não ser oposto a este, pelo contrário, buscar complementá-lo e torná-lo significativo para as pessoas em seus contextos mais íntimos, a educação não-formal existe por demandas imediatas, diretas e extremamente específicas da vida de cada sujeito participante.

Cada espaço de educação não-formal é um mundo novo, por isso cada processo educativo deve ser desenvolvido de forma contextual para que seja significativo e relevante aos sujeitos educandos.

O Brasil vive um contexto de grande disputa político-ideológica de duas correntes de pensamento opostas: uma proposta democratizante, que quer aproximar as pessoas dos processos decisórios do estado, criando espaços de diálogo e acesso; contra uma proposta neoliberal de Estado, que busca afastar as pessoas dos processos decisórios e dominá-las com contingências econômicas, enquanto as culpabiliza totalmente por sua condição de vida e contexto.

Ambos projetos precisam de uma sociedade civil ativa e propositiva, porém, enquanto a proposta democratizante quer que as pessoas atuem assim dentro dos espaços de poder do estado, propondo e decidindo questões que afetam suas vidas e a sociedade em geral em um contexto macro, a proposta neoliberal quer uma sociedade civil ativa e propositiva em um espaço micro, se responsabilizando pelos problemas de sua sociedade, do bairro ou da cidade, mas sem se envolver com o estado, apenas cobrindo os buracos deixados na tessitura social pela ausência deste.

Dentro desta realidade, o Pedagogo, que se encontra cada vez mais presente nos espaços de Educação Não-Formal, pois há demanda, tem sua formação cada vez mais afunilada e simplificada, tornando-se um profissional utilitarista formado pelas demandas do capital por mão de obra e que, de forma acrítica, configurará as manifestações de educação não-formal em um reflexo de si, ao molde do que pede o capital.

É necessário que cada Pedagogo se posicione como sujeito político, busque uma formação intelectual e se coloque como sujeito transformador para atuar junto a estas realidades de forma a dar mais sentido as lutas de cada um e viabilizar sonhos e esperanças de transformação da sociedade, com um projeto de mundo sempre guiando seu olhar e sua atividade.

A Educação sempre foi e continuará sendo o principal alvo de disputa política, principalmente em territórios como o Brasil em que o estado possui a hegemonia sobre esta com órgãos reguladores em diversas instâncias. A Educação Não-Formal surge exatamente pela carência deixada por este estado que se propõe a ser onipotente porém está constantemente a falhar ou sendo ausente na promoção de uma vida justa, igualitária e digna a todos os cidadãos e cidadãs.

Os movimentos educacionais do Terceiro Setor surgem para complementar a educação oferecida pelo Sistema de Ensino e, infelizmente, em alguns casos, realmente acaba tapando os buracos deixados pelo governo. Como diz Celestino, em *Escola Pública como Local de Trabalho* (1993), as condições de acesso aos meios de participação e à educação de qualidade só vão se transformar com o envolvimento da sociedade civil, um envolvimento ativo, político, obviamente, e consciente, pois o Estado Brasileiro, a Escola Pública, não é do povo e nem para o povo, antes é contra este.

Em concordância com o autor, este texto afirma a imprescindibilidade de que a população conscientize-se cada vez mais sobre a centralidade da educação em suas vidas e busque envolvimento progressivo com esta. O caminho de “tapar buracos” deixados pelo estado é declaração de descrença no poder estatal e, simultaneamente, talvez por consequência, falta de ânimo e coragem para se mobilizar e reivindicar por transformações. Se assim o for, o projeto de república democrática falhou, o melhor caminho seria o regresso às comunas, aldeias e vilarejos autônomos.

A única luz ainda não apagada é trabalhar por um projeto de democracia participativa real e compromissada. Democracia como um modo de vida, como pregava John Dewey (1916), pregação que ecoa na obra freireana e é um referencial pelo qual se pode ler a realidade brasileira e assumir uma postura ativa na construção de destino comum, re-orientando-se em direção a um novo horizonte (MURARO, 2012).

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Os lugares da educação. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renato Sieiro (Orgs.). **Educação não-formal: cenários da criação**, Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001, p.09-19.

CELESTINO, C. Alves da Silva Júnior. **Escola Pública como Local de Trabalho**, Editora: Cortez, São Paulo, 1993.

DAGNINO, E. “¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?” En Daniel Mato (coord.), **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004. (p. 95-110). Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Venezuela/faces-ucv/20120723055520/Dagnino.pdf>>. Acesso: 22 nov. 2018.

FONSÊCA, Fábio do Nascimento. **Acerca da ampliação dos espaços de atuação profissional do pedagogo**: inquietações, ponderações e cautelas. Ago. 2006. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/22430480/acerca-da-ampliacao-dos-espacos-de-atuacao-pofissional-do-pedagogo>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

GIROUX, Henry. **Os professores como Intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Disponível em: <https://dadospdf.com/download/giroux-h-professores-intelectuais-transformadores-_5a4505a4b7d7bc891f99e3b5_.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2018.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos, ONGs e lutas sociais no Brasil nos anos 90. In: **Os sem terra, ONGs e cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização**. São Paulo, Cortez, 1997.

_____.; SIMSON, O. R. M.; FERNANDES, R. S. (org.). **Não - fronteiras: universos da educação não - formal**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007. 96 p. (Rumos Educação Cultura e Arte, 2). Disponível em: <<http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2012/02/000323.pdf>>. Acesso em: 27 nov. de 2018.

_____. **Sociedade Civil no Brasil: movimentos sociais e ONGs**. Meta: Avaliação I Rio de Janeiro, v.5, n. 14, p. 238-253, mai./ago. 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/88583/1/2-s2.0-84888118760.pdf>> Acesso em: 28 nov. 2018.

MONTANÕ, Carlos. **Palestra realizada durante o 3º Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais. Belo Horizonte**, Junho de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K3lakLC4hhc> Acesso em: 29 de Novembro de 2018.

MURARO, Darcísio Natal. **DEMOCRACIA COMO FORMA DE VIDA: RELAÇÕES ENTRE AS IDÉIAS DE JOHN DEWEY E PAULO FREIRE**. IX ANPED Sul, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2984/938> Acessos em: 29 de Novembro de 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal. **As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via**. Currículo sem fronteiras, v. 13, n.2, p. 234-255, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf> Acesso em: 28 de Novembro de 2018.

GENTILE, Paola; BENCINI, Roberta. **Construindo competências**. Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. O objetivo da escola não deve ser passar conteúdos, mas preparar - todos - para a vida em uma sociedade moderna. In Nova Escola, pp. 19-31. Brasil, Set, 2000. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html#copyright Acesso em: 27 de Novembro de 2018.

SÁ, Ricardo Antunes de. **Pedagogia, identidade e formação**: o trabalho pedagógico nos processos educativos não escolares. Revista Educar. n. 16 (p. 171-180), Editora da UFPR, 2000.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4.ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **Estado, Política Educacional e o Terceiro Setor**. I Congresso Internacional de Educação e Desenvolvimento Humano, Maringá, 2004.

LOPEZ, Felix Garcia. ABREU, Rafael. **A PARTICIPAÇÃO DAS ONGS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: O PONTO DE VISTA DE GESTORES FEDERAIS**. Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.- Brasília : Rio de Janeiro : Ipea, 2014. Disponível em: http://portal.convenios.gov.br/images/docs/MROSC/Estudos_e_Pesquisas/ponto_de_vista_dos_gestores_federais.pdf Acesso em 28 de Novembro de 2018.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E IDENTIDADE EMPREENDEDORA

Data de aceite: 11/05/2020

Data de submissão: 30/01/2020

Simone Aparecida Torres de Souza Cunegundes

Centro Estadual de Educação Profissional Paula
Souza - São Paulo – SP

<http://lattes.cnpq.br/5786797629404002>

Roberto Kanaane

Centro Estadual de Educação Profissional Paula
Souza - São Paulo – SP

<http://lattes.cnpq.br/8168398451169766>

RESUMO: O objetivo geral deste artigo refere-se à investigação das contribuições da Educação Profissional para a caracterização da identidade empreendedora de discentes do Curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio, tendo objetivo específico analisar o processo de formação empreendedora. Trata-se de pesquisa descritiva, de enfoque qualitativo. Como meio de investigação, utiliza de pesquisa bibliográfica, aliada a pesquisa de campo e estudo de caso, com investigação empírica em uma Instituição de Ensino Técnico-Profissionalizante pertencente ao Centro Estadual Tecnológico Paula Souza, situada na cidade de São Paulo, SP. Enquanto resultados,

observou-se que ao fazer uso do conjunto de componentes curriculares que integram conteúdos da educação básica e técnica, a Educação Profissional favorece uma prática educativa que possibilita o desenvolvimento da identidade empreendedora ao enfatizar a capacidade de criação e inovação de seus estudantes e o reconhecimento de novas oportunidades de atuação que incentivem o encontro de soluções com impacto local/comunitário.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional; Identidade; Empreendedorismo.

PROFESSIONAL EDUCATION AND ENTREPRENEURIAL IDENTITY

ABSTRACT: The general objective of this article refers to the investigation of the contributions of Professional Education to the characterization of the entrepreneurial identity of students of the Technical Course in Administration integrated to High School, having a specific objective to analyze the entrepreneurial training process. This is a descriptive research, with a qualitative focus. As a means of investigation, it uses bibliographic research, combined with field research and case study, with empirical research in a Technical-Vocational Education Institution

belonging to the Paula Souza State Technological Center, located in the city of São Paulo, SP. As results, it was observed that when using the set of curricular components that integrate contents of basic and technical education, Professional Education favors an educational practice that enables the development of entrepreneurial identity by emphasizing the capacity for creation and innovation of its students and the recognition of new opportunities for action that encourage the finding of solutions with local / community impact.

KEYWORDS: Professional Education, Identity, Entrepreneurship

1 | INTRODUÇÃO

O cenário contemporâneo traz consigo o surgimento de novas identidades. Os quadros de referência dos indivíduos passam por constantes transformações, ao ponto do surgimento de crises identitárias (Hall, 2015).

Inserida neste contexto de mudança, a Educação Profissional vê-se diante de novos desafios. Instiga-se qual a influência que esta exerce em seus alunos, assim como quais subsídios fornece para a formação de profissionais capazes de responder às atuais demandas sociais.

Compreender como a Educação Profissional pode proporcionar condições para a construção de uma identidade empreendedora justifica-se na medida em que a pesquisa caracteriza a relevância dessas competências para o atual cenário econômico, assim como as interrelações presentes nesse processo e sua contribuição para a formação profissionalizante.

Desta maneira tem-se como problema de pesquisa: quais as contribuições da Educação Profissional para a formação da Identidade Empreendedora de discentes do Curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio?

Como objetivo geral pretende-se investigar as contribuições da Educação Profissional para a formação da identidade empreendedora de discentes do ensino Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio, tendo como objetivo específico analisar o processo de formação empreendedora.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme Peterossi e Menino (2017, p. 39) a Educação Profissional brasileira tem sido estruturada a partir das exigências sociais e empresariais; para melhor compreendê-la, em seu momento atual, faz-se cabível a releitura do contexto histórico de seu desenvolvimento.

A preparação dos discentes da educação profissional depara-se com complexos desafios. Peterossi e Menino (2017) discorrem que a incorporação de

novas tecnologias modifica e desloca o mercado de trabalho, o que se reflete nas relações entre os indivíduos que vivem em sociedade.

Mayor (2002) aponta que um dos principais desafios para a Educação será “(...) modificar o nosso pensamento de forma que enfrente a complexidade crescente, a rapidez das transformações e o imprevisível que caracterizam o nosso mundo” (MAYOR, 2002, p. 12).

Frente a este cenário, Morin (2002, p. 19) enfatiza: “é necessário que todos aqueles que têm o cargo de ensinar se apresentem como postos avançados da incerteza dos nossos tempos”.

Para tanto, o autor refere-se à necessidade de uma educação que assuma riscos e incertezas, e comprometa-se com o exercício reflexivo de seus discentes, em uma perspectiva que compreenda não apenas as probabilidades dos riscos, mas o risco das probabilidades.

2.1 Educação Profissional – Centro Paula Souza

O Centro Paula Souza (CPS) foi criado em 1969, na gestão do governador Roberto Costa de Abreu Sodré (1967 – 1971), como resultado de um grupo de trabalho para avaliar a viabilidade de implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia com duração de dois e três anos (CEETEPS, 2019). Trata-se de uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico.

Segundo informações publicadas no site do Centro Paula Souza (CEETEPS, 2019), este faz-se presente em aproximadamente 300 municípios, e administra 223 Escolas Técnicas (Etecs) e 73 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, com 291 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e tecnológicos.

2.2 Habilitação profissional de técnico em administração integrado ao ensino médio

O currículo da habilitação profissional de técnico em administração integrado ao ensino médio foi organizado em acolhimento ao atendimento que determina a Lei Federal n.º 9394, de 20-12-1996; Lei Federal n.º 11741/2008; Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5-12-2014; Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20-9-2012; Resolução CNE/CEB n.º 2, de 30-1-2012; Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13-7-2010; Resolução SE n.º 78, de 7-11-2008; Decreto Federal n.º 5154, de 23-7-2004 (CEETEPS, 2019).

A partir da integração do ensino médio e técnico, o curso de Técnico em Administração, estruturado na modalidade integrada oferece matriz curricular que inclui componentes curriculares da Formação Geral (Ensino Médio) e da Formação Profissional (Ensino Técnico).

O plano de curso lista dentre seus objetivos o intuito de formar profissionais

com competências e habilidades em administração que lhes possibilite enfrentar os desafios relativos às transformações sociais e no mundo do trabalho, cômicos de suas responsabilidades ética e social, e comprometidos com a aplicação de tecnologias compatíveis, prezando a qualidade de vida e promovendo o bem-estar da comunidade (CEETEPS, 2019).

Quanto aos objetivos de capacitação elencados pelo plano, nota-se a presença de propósitos consonantes ao contexto empreendedor, tais como a compreensão do contexto socioeconômico e humano, a aplicação de conhecimentos e atitudes favoráveis à transformação da realidade social, o desenvolver de uma administração com autonomia moral e intelectual, a capacidade de análise, a busca de melhorias para proporcionar transformações, além de uma formação científica e técnica para empreender e/ ou atuar em organizações.

Sobre o perfil profissional para o estudante concluinte da 3ª série – habilitação profissional de técnico em administração, o plano de curso descreve dentre as competências pessoais esperadas, a demonstração de espírito empreendedor (CEETEPS, 2019), ratificando os objetivos de pesquisa propostos pelo presente artigo.

2.3 Empreendedorismo

O termo empreendedorismo é contemplado por uma diversidade de autores, conferindo-lhe uma amplitude de significados e definições, movidos pelo interesse em compreender a proposta empreendedora, seus interesses e sua aplicabilidade junto à sociedade contemporânea.

Filion (1999, p. 18) recorre à Vérin (1982) para consolidar a definição de empreendedor retratando diferentes significações aplicadas ao termo *entrepreneur* no decorrer histórico, posto que alguns vocábulos utilizados pelas ciências gerenciais se derivam da língua francesa. Assim, discorre as mudanças de significado atribuídas ao termo, que passa daquele que inicialmente era utilizado com o significado de “àquele que incentivava brigas” (Vérin, 1982, p. 31), para no final do século XVII e início do século XVIII designar àquele que “criava e conduzia projetos” (Vérin, 1982, p. 33), ou àquele que “criava e conduzia empreendimentos” (Vérin, 1982, p. 32).

Hisrich, Peters e Shepherd (2009, p. 27) definem a tradução literal da palavra *entrepreneur* como “‘aquele que está entre’ ou ‘intermediário’”, termo originado na figura daquele que realizava operações comerciais estabelecidas nas rotas para o Oriente. Na atualidade, os autores primam pela definição do termo empreendedorismo como o processo de criação de algo novo, em que o indivíduo se responsabiliza pelos riscos (financeiros, sociais, emocionais) e pelas retribuições decorrentes deste procedimento.

Say (1986) compreende empreendedores como agentes sociais capazes de

criar produtos (e aplicá-los, através dos serviços) com base no que a natureza (sociedade) oferece, conferindo-lhes valor, o que lhes permite subsistir a partir dos lucros obtidos pela parcela de valor incorporada a seus produtos. Trata-se de um agente econômico capaz de movimentar recursos, criando produtos que surgem a partir de uma diversidade de demandas.

Schumpeter (1985, p. 54) esclarece que a denominação empreendedor não está restrita a uma determinada parcela social, mas para todos aqueles que estejam dispostos a efetivar mudanças, conferindo-lhes renovado caráter competitivo: “como a realização de combinações novas é que constitui o empresário, não é necessário que ele esteja permanentemente vinculado a uma empresa individual”.

Schumpeter (1985, p. 62) lembra-nos que as novas possibilidades estão presentes em diversas pessoas, mas é o “assumir” tais possibilidades e com elas impressionar o grupo social que faz a diferença, “(...) de modo a arrastá-lo em sua esteira”, ao invés de ser por ela compelido.

Filion (1999, p.19) destaca entre as características comportamentais que acompanham e definem o comportamento empreendedor: criatividade, senso para oportunidades de negócios, foco nos objetivos, tomada de decisões, exposição ao risco e inovação.

De acordo com os objetivos do presente artigo, concebe-se a definição de empreendedor com o conceito defendido por Drucker (2015, p. 34), que considera-o como aquele que “perturba e desorganiza”, referenciando-se ao termo *entrepreneur* em concordância com o significado atribuído primordialmente por Say, que considera que as produções humanas são passíveis de serem criadas, destruídas, renovadas, conferindo-lhes novas combinações que conferem um processo de mudança e de transformação.

2.4 Identidade

Assim como as atividades humanas transformam-se, a consciência humana também sofre modificações: “(...) à medida que vão ocorrendo transformações na identidade, concomitantemente ocorrem transformações na consciência (tanto quanto na atividade)” (CIAMPA, 1998, p. 186).

Segundo Lane (2012), a identidade humana pode ser entendida como uma resposta do indivíduo ao meio em que vive, de modo a caracterizar o que denomina identidade social. Ao apoiar-se naquilo que apreende em suas relações grupais e intergrupais, a diversidade social permite que o homem descubra-se distinto dos demais, dotado de características próprias que afloram no convívio com os demais constituintes da espécie humana.

Sobre os modelos identitários vigentes, Bauman (2017), aponta-os como uma convenção socialmente necessária. Para o autor, não somos definidos apenas por

uma única identidade; ao contrário, somos portadores de identidades múltiplas que convivem em um mundo “(...) repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados” (BAUMAN, 2017, p. 19).

Estes princípios são consonantes com as concepções de Hall (2015), ao postular a vigência um processo de transformação que concebe o indivíduo como portador de várias identidades. Tais identidades refletem significados e valores sociais apropriados pelo indivíduo, em um movimento de interação contínuo entre o “eu” (íntimo, particular) e os lugares objetivos que este “eu” ocupa no espaço social.

2.5 Identidade Empreendedora

Em análise do referencial supramencionado, chegou-se à descrição de identidade empreendedora como um conjunto de características empreendedoras com as quais o indivíduo se identifica, de modo que, por meio delas, possa distinguir-se e interagir em sociedade.

A definição de identidade empreendedora considera a dimensão social que cada ser humano possui. Conforme Lane (2012), esta não pode ser descartada, haja vista que, ao desconsiderar a condição social e histórica, corre-se o risco de uma visão deturpada do comportamento humano.

Segundo Ciampa (2012), não se pode desconsiderar que o conhecimento sobre si se dá por meio do reconhecimento mútuo entre indivíduos que se identificam com um determinado grupo social. Assim, aquilo que o ser humano realiza, em suas práticas e ações, forma também um conceito de sua identidade, somando-se às outras identidades que formam o indivíduo.

A identidade empreendedora insere-se como parte da identidade social humana, em conformidade com a descrição de Goffman, que referencia identidade social como “(...) tipos de repertórios de papéis ou perfis que consideramos que qualquer indivíduo pode sustentar (...)” (GOFFMAN, 1988, p. 57).

2.6 Identidade Empreendedora na Educação Profissional

Ao elencar limitações presentes no ato educativo, Libâneo (2012) discorre que se fazem necessárias novas formas de apreender as relações aluno-educador-sociedade, bem como as respostas sobre como o social atua sobre o indivíduo e como este volta-se para o social para modificá-lo. A escola deve ser considerada em sua relação dialética indivíduo-sociedade: ao mesmo tempo em que contempla a promoção de mudanças no indivíduo, propicia um processo de integração social.

Segundo Moscovici (2007), o modo com o qual percebemos o âmbito em que estamos inseridos, em suas tradições e estruturas, representam o ambiente real

em que constituímos nossas relações cotidianas. Essas representações sociais fazem-se presentes no ato educativo, e são refletidas por meio da caracterização identitária de discentes, docentes e de todos aqueles que, direta ou indiretamente, atuam neste processo.

As ideias que circundam as personificações sociais exercem influência no modo como a Educação Profissional é entendida pelos estudantes. Moscovici (2007) aponta que o peso dos costumes e conteúdos cumulativos que carregamos confrontam-se com a veracidade ordinária dos fatos, de modo que as significações das informações recebidas estejam intimamente submetidas às representações realizadas por cada indivíduo, não possuindo outro sentido além do que as representações darão a ele.

Consonante aos conceitos de ancoragem relatados por Moscovici (2007), a Educação Profissional classifica e nomeia as representações de seus discentes, conferindo-lhes uma identidade social e uma representação social prevaiente.

Neste contexto, o educador tem o desafio de tecer ações mediadoras “(...) entre o saber escolar e as condições de vida e de trabalho dos alunos” (LIBÂNEO, 2012, p. 160), em nova concepção da ação pedagógica.

3 | MÉTODO

De acordo com Vergara (2014), quanto aos fins, a pesquisa realizada trata-se do tipo descritiva, ao expor características dos discentes de uma Escola Técnica Estadual, na cidade de São Paulo, SP, com enfoque qualitativo, em consonância com a definição de Sampieri, Collado & Lucio (2013). Quanto aos meios de investigação, conforme Vergara (2014), trata-se de pesquisa bibliográfica utilizando-se de livros, documentos institucionais, redes eletrônicas, artigos periódicos e revistas.

A pesquisa refere-se ao estudo de campo e de caso, por meio da aplicação de questionários eletrônicos encaminhados via endereço eletrônico com o objetivo investigar as contribuições da Educação Profissional para a caracterização da identidade empreendedora de discentes da educação profissional de nível técnico, através da análise sobre como o processo de formação empreendedora a partir da Educação Profissional é percebido pelos alunos do terceiro ano do ensino médio integrado ao curso técnico de Administração.

Trata-se de amostra não probabilística, por acessibilidade da pesquisadora, composta por 24 alunos que compõem o terceiro ano do ensino médio integrado ao curso técnico de Administração da referida escola, com formação prevista para dezembro de 2019.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise das respostas geradas pelos estudantes, percebe-se que Gestão de Pessoas, foi considerado o componente curricular que melhor possibilita o desenvolvimento da prática profissional dos estudantes pesquisados, perfazendo um total de 34% dos respondentes.

Na sequência, foram apontados os seguintes componentes: Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (13,2%), Técnicas Organizacionais (11,3%), Custos, Processos e Operações Contábeis (9,4%), Logística Empresarial (7,5%), Cálculos Financeiros e Estatísticos (7,5%), Gestão de Produção e Materiais (5,7%), Administração de Marketing (5,7%), Gestão Empreendedora e Inovação (3,8%) e Legislação Empresarial (1,9%).

Percebe-se que as competências a serem desenvolvidas, de acordo com o Plano de Curso do componente curricular Gestão de Pessoas II (CEETEPS, 2019), tem possibilitado o incremento de características empreendedoras nos estudantes do curso, ao destacar: a compreensão da influência das tendências na Gestão de Pessoas; a interpretação do processo de atuação de pessoas na organização; a implementação de políticas de desenvolvimento e retenção de talentos; o alinhamento necessário para a gestão do capital humano no contexto organizacional e o gerenciamento do processo de avaliação de desempenho.

Sobre as atividades do curso que acentuadamente tem possibilitado aprender sobre empreendedorismo, 91,7% dos respondentes indicam que a elaboração de projetos e a participação em eventos acadêmicos (Dia da Gestão, Semana das Profissões, entre outros) atingem tal finalidade. Estudos de caso e Visitas Técnicas complementam a lista, sendo indicados respectivamente por 79,2% e 58,3% dos estudantes como oportunidade de adquirir conhecimento sobre práticas empreendedoras.

Este indicador revela que o desenvolvimento da identidade empreendedora deve abranger métodos diversificados de ensino, além dos expositivos e tradicionais. De acordo com Hisrich, Peters e Shepherd (2009), dada a natureza do cenário de tomada de decisões empreendedoras (incerto, mutante, inseguro), faz-se necessário que a experiência educativa o permita executar, adaptar-se cognitivamente e aprender não apenas com experiências promissoras, mas também com aquelas que não tenham sido bem-sucedidas.

Quanto ao profissional com características intraempreendedoras, ou seja, aquele com capacidade de empreender dentro da organização, este é apontado pela totalidade dos respondentes como alguém que pode utilizar-se de habilidades de diferentes maneiras para aperfeiçoar sua forma de trabalho nas Organizações. Detalhadamente, 54,2% assinalaram a opção concordo totalmente e 45,8% a opção

concordo, não havendo nenhum integrante da pesquisa que discordasse de tal afirmação.

Segundo Hisrich, Peters e Shepherd (2009), o ambiente organizacional que estimula atos empreendedores em seus integrantes responde às mudanças que tem ocorrido nos níveis social, cultural e empresarial, sendo uma forma de estimular as pessoas a aproveitarem suas habilidades para a realização pessoal/profissional de um modo diferente e melhor.

Por meio do Software de Análise de Dados Qualitativos NVivo 12 (2019), realizou-se análise de conteúdo das respostas dos estudantes sobre o que os mesmos entendiam por empreendedorismo. Os discursos foram analisados de acordo com as seguintes categorias: Inovação, Criatividade, Encontrar Soluções, Capacidade Administrativa, Comunidade- impacto local/social, obtendo-se o seguinte resultado:

A categoria de maior destaque na percepção dos estudantes sobre o conceito de empreendedorismo está vinculada a **Inovação**, correspondendo a 9 citações, presente em 29,36% das respostas. Associa-se a prática empreendedora à novidade, a implementação de mudanças e a explorar oportunidades, como é percebido no seguinte excerto apresentado por um dos estudantes: *“Ligar empreendedorismo à inovação já é [algo] comum, todavia, acredito que esteja mais ligado ao ‘pontapé inicial’ - de explorar sua capacidade, ainda mais, se propondo (sic) a críticas!”*

A categoria **Criatividade** abrange 22,98% das definições apresentadas e a categoria **Capacidade Administrativa** 28,03%, com o somatório de 6 citações cada. Exemplos de definições utilizadas pelos participantes da pesquisa: *“lidar com negócios no meio empresarial; disposição ou capacidade de idealizar, coordenar e realizar projetos, serviços, negócios”*; *“capacidade de administrar recursos -- sejam eles tangíveis ou intangíveis, materiais ou humanos -- da forma mais produtiva e criativa possível”*; *“Por (sic) em prática conhecimentos já adquiridos na abertura de uma empresa ou realização de uma atividade”*; *“É o ato de pensar/criar algo novo, ou melhorar algum já existente, para benefício próprio e das pessoas ao seu redor!”*.

A categoria **Encontrar Soluções** é referenciada em 4 ocasiões para definir empreendedorismo (19,06%), e está associada à categoria Comunidade: Impacto Local/Social (22,17%), também com 4 referências de citação.

A análise das respostas corrobora o caráter inovativo, de superação e agente do processo de destruição criativa do comportamento empreendedor referenciados por Schumpeter (1985). Ao instigar a busca por soluções e resolução de problemas pertencentes ao contexto social do estudante, a Educação Profissional proporciona um ambiente educativo que se utiliza da originalidade e de sua capacidade cognitiva para propor novos desfechos para problemas até então não solucionados.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos resultados obtidos, depreende-se que a Educação Profissional contribui para a caracterização da identidade empreendedora de seus discentes, fazendo-se mediadora de um processo formativo que fomenta condições para que o estudante se aproprie de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem a constituição de sua identidade pessoal e social.

As respostas apresentadas pelos discentes participantes da pesquisa denotam que a Educação Profissional, ao propor um processo formativo de cunho empreendedor, incentiva desenvolvimento de habilidades relevantes para as atividades contemporâneas, marcadas pelo contínuo desenvolvimento tecnológico. Neste aspecto, as metodologias utilizadas para a condução do processo educativo foram percebidas pelo estudantes como instrumentos favorecedores do protagonismo e da aplicação de práticas empreendedoras, ao proporcionar um ambiente de experimentação que encoraja os discentes a administrarem novas formas de trabalho, ágeis e voltadas ao seu objetivo de formação educacional.

Ademais, ao utilizar-se do conjunto de componentes curriculares que integram conteúdos da educação básica e técnica, a Educação Profissional favorece uma prática educativa que caracteriza a identidade empreendedora ao enfatizar a capacidade de criação e inovação de seus estudantes, bem como práticas de ensino que valorizem o reconhecimento de novas oportunidades de atuação e incentivem o encontro de soluções com impacto local/comunitário.

A necessidade de realização que acompanha o empreendedorismo estimula o aspecto social da Educação Profissional ao priorizar a oferta de conhecimento que, ao mesmo tempo em que almeja ser relevante para o mercado, repensa o lugar que as pessoas ocupam na sociedade, (ou aquele que pretendem ocupar) e os elementos que fazem parte do meio em que cada indivíduo vive, convive e se transforma.

Ao corroborar com a caracterização da identidade empreendedora, a Educação Profissional inova e instrumentaliza seus discentes, impulsionando-os para o ato criativo e integrando teorias e técnicas às demandas de uma sociedade híbrida, que carece de pessoas ávidas por um novo jeito de solucionar problemas, reconhecer e administrar riscos, definir estratégias, administrar negócios e pessoas.

Em função do exposto, espera-se que os resultados obtidos possam motivar futuros estudos sobre a temática, ampliando o campo de atuação pesquisado para outras modalidades educacionais.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. Identidade. Entrevista a Benedetto Vecchi. In: BAUMAN, Z. **Identidade**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- CEETEPS. Missão, Visão, Valores, Objetivos e Diretrizes. **Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza**. Disponível em: <<https://www.cps.sp.gov.br/missao-visao-objetivos-e-diretrizes/>>. Acesso em: 19 abr 2019.
- CEETEPS. Sobre o Centro Paula Souza. **Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza**. Disponível em: <<https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/#>>. Acesso em: 19 abr 2019.
- CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA - CEETEPS. **Plano de Curso - Habilitação Profissional de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio**. CEETEPS. São Paulo. 2019.
- CIAMPA, A. D. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. 6ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- CIAMPA, A. D. C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W.; (ORG) **Psicologia Social: o homem em movimento**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- DRUCKER, P. F. **Inovação e Espírito Empreendedor: práticas e princípios**. Tradução de Carlos J. Malferrari. 19ª. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015.
- FILION, L. J. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 05-28, abr/jun 1999. Acesso em: 03 abr. 2019.
- GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada, 1988. Disponível em: <<http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201702/20170214-114707-001.pdf>>. Acesso em: 11 abr 2019. Data da Digitalização: 2004.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. 12ª. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- HISRICH, R. D.; PETERS, M. P.; SHEPHERD, D. A. **Empreendedorismo**. Tradução de Teresa Cristina Felix de Sousa. 7ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- LANE, S. T. M. A psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia. In: LANE, S. T. M.; CODO, W.; (ORG) **Psicologia social: o homem em movimento**. 14ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- LIBÂNIO, J. C. Psicologia educacional: uma avaliação crítica. In: LANE, S. T. M.; CODO, W.; ORGS **Psicologia Social: o homem em movimento**. 14ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- MAYOR, FEDERICO. Prefácio do Director-Geral da Unesco, 1987-1999. In: MORIN, E. **Os sete saberes para a Educação do futuro**. Tradução de Ana Paula de Viveiros. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- MORIN, E. **Os sete saberes para a educação do futuro**. Tradução de Ana Paula de Viveiros. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- NVIVO. Software de Análise de Dados Qualitativos Versão 12. [s.n.], 2019.

PETEROSSO, H. G.; MENINO, S. E. **A formação do formador**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2017.
SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAY, J.-B. **Tratado de Economia Política**. Tradução de Balthazar Barbosa Filho e Rita Valente Correia Guedes. 2ª. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

SCHUMPETER, J. A. **Teoria do Desenvolvimento Econômico**: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. Tradução de Maria Sílvia Possas. 2ª. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 15ª. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

VÉRIN, H. **Entrepreneurs, entreprises, histoire d'une idée**. Paris: Presses Universitaires de France, 1982.

EDUCAÇÃO: ESCOLA SEM FRONTEIRAS

Data de aceite: 11/05/2020

Jacqueline Alves de Oliveira Costa Farias

Mestranda UNOPAR

Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/3584743600341651>

talento.jacque@gmail.com

Fábio Luiz da Silva

Universidade Estadual do Norte do Paraná/
UNOPAR

PALAVRAS-CHAVE: escola democrática, paradigmas, valores.

INTRODUÇÃO

Este trabalho acadêmico relata a observação feita em campo na escola Âncora em Cotia – SP. A escola é fruto do desejo do executivo catarinense Walter Steurer (1940-2011) de devolver ao país o que sua família (de origem austríaca) tinha recebido ao chegar, fugindo da guerra na Europa. Sua esposa, a arquiteta Regina Steurer, havia trabalhado em iniciativas de urbanização de comunidades carentes e na implementação de programas habitacionais no Rio de Janeiro e em São Paulo. O casal tinha clareza sobre a dimensão

da desigualdade econômica e social do Brasil. A grande inspiração desta escola é a Escola da Ponte, de Portugal. Seu fundador, José Pacheco, veio ao Brasil em 2010 para atuar como consultor voluntário do Âncora, o que culminou no lançamento da escola dois anos depois. Na realização da pesquisa de campo, observou-se que, diferente dos modelos tradicionalistas do ensino no Brasil onde as classes são separadas por idades e ciclos, assim como, por espaço físico/sala de aula, na escola Ancora, as aulas são ao ar livre e os alunos escolhem a disciplina a ser estudada no seu dia a dia. O processo avaliativo se dá por projetos, sendo uma escola democrática onde os alunos têm voz ativa e poder de decisão. O corpo teórico se constitui das formulações de Paulo Freire e Vygotsky, promovendo um espaço sociointeracionista, onde todos socializam suas experiências e aprendem uns com os outros de forma interativa, natural e contínua. Encontramos alunos mais felizes, criativos, com uma percepção de mundo mais afluída, capazes de identificar problemas e buscar soluções, sendo agentes de transformação na comunidade em que residem. Alunos empreendedores e criativos, para os quais novas ideias não são barreiras,

mas são o início de um novo desafio, com a certeza de sucesso.

DESCRIÇÃO E CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

Quebrando paradigmas

Vivenciando experiências de uma escola de ensino básico e tradicional onde normas e regras, regidas por órgãos competentes no segmento de educação, a busca por um ensino significativo, de qualidade, capaz de gerar cidadãos mais conscientes de seu lugar na sociedade, assim como, se tornando um agente de transformação na comunidade na qual está inserido, observou-se o ensino democrático e sociointeracionista aplicado na escola Ancora na cidade de Cotia – SP.

Ao entrarmos na escola, encontramos um circo, uma grande tenda com seus malabares, roupas e artefatos pertinentes ao mundo circense, local onde alunos e professores trocam experiências em diversas disciplinas como: química, física e outras.

Logo em seguida, alguns alunos estavam à sombra de uma frondosa árvore trocando conceitos e teorias de biologia e matemática. Eram de idades diferentes; todos podiam explicar suas ideias e pareciam bem entendidos nos assuntos que estavam sendo tratados.

Escola onde o espaço para aprender pode ser em qualquer lugar, sem necessariamente ser entre quatro paredes, com carteiras e quadros. Esses espaços existem, porém, são utilizados esporadicamente.

O que eu temia aconteceu. A primeira impressão foi de medo. A frágil representação que o meu neto teria de escola em nada corresponderia ao que ele presenciou. E, mesmo para um adulto que pense, é assustadora a ideia de as escolas se manterem fiéis ao paradigma da escola-presídio, adotado pelas suas congêneres do século XIX, e de que, até na arquitetura, elas sejam conformes ao modelo de escola-caserna, que inspirou os seus diabólicos criadores. Enquanto cogitava sobre o conceito muito em moda de escola integrada na comunidade (uma das muitas tretas com que são enfeitadas as teses), sossegava o meu neto, falando-lhe de escolas que não têm portões fechados, nem vigilantes, nem obrigam o uso de cartões magnéticos, para acessar os seus mistérios. (PACHECO 2006, p.96.)

A responsável pela escola, nos mostrou todos os ambientes, oficinas de arte com esculturas feitas pelos alunos, cozinha com projetos de reciclagem e separação do lixo. Tudo é realizado pelos alunos; o professor passa a ser um orientador e mediador dos conteúdos e processos de ensino aprendizagem.

Os alunos decidiam sobre as tarefas desenvolvidas ao longo do dia e ali, deparando-se com novos desafios, eles mesmos buscavam planejar e replanejar suas ações, aprender fazendo. A afetividade e valores são trabalhados a todo o tempo. De acordo com Freire:

Quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de 'empatia' entre ambos. Só ali há comunicação. 'O diálogo é, portanto, o caminho indispensável', diz Jaspers, 'não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência'. (FREIRE, 1979, p.39).

A responsável pela escola nos relatou que, um dia, ao terminarem as atividades, os alunos decidiram que não iriam guardar as fantasias e todo o material utilizado na aula. Fizeram uma votação e assim foi feito. No outro dia, ao retornarem, decidiram por continuar aquela aula tão aprazível do dia anterior, porém eles mesmos começaram a reclamar de que o material a ser utilizado estava espalhado e desorganizado. Foi quando o professor, como mediador das ações, perguntou a eles se o melhor seria sempre organizar os materiais ao término das aulas. Novamente, alunos de todas as idades debateram o assunto e chegaram ao comum acordo de que o melhor é manter organizado para utilizar depois. Assim são tomadas todas as decisões entre eles, gerando cidadãos mais críticos, autônomos, capazes de tomar decisões responsáveis e certas.

De acordo com Paulo Freire, o currículo deve respeitar:

Queremos uma escola pública popular, mas não populista e que, rejeitando o elitismo, não tenha raiva das crianças que comem e vestem bem. Uma escola pública realmente competente, que respeite a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem. Uma escola que não avalie as possibilidades intelectuais das crianças populares com instrumentos de aferição aplicados às crianças cujos condicionamentos de classe lhe dão indiscutível vantagem sobre aquelas. (2006, p. 42).

O mesmo ocorre em todos os projetos, a exemplo do projeto de sustentabilidade. Eles definem o local onde ficará a coleta seletiva até o final, ou seja, até o momento do descarte ou de recriar outros produtos sustentáveis.

A comunidade vizinha da escola é carente e os alunos são parte dela. A escola, através dos alunos, desenvolve projetos que proporcionam à comunidade atividades, socialização, qualidade de vida. Esse tipo de metodologia já havia sido mencionado por Paulo Freire.

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente. (2004, p.7).

Desse modo, torna-se um espaço transformador através de um ensino sociointeracionista, teoria com uma visão histórico-cultural ou sociocultural da psique das pessoas, que tem sua abordagem nas funções psicológicas dos indivíduos para explicar o desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1996).

Após observar atentamente, perguntei qual a maior dificuldade desse projeto no Brasil e ela disse que são os professores.

Os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional [...]. O professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e a produtividade do sistema e do seu trabalho. (LIBÂNEO, 1989, p.20).

Os professores têm uma certa resistência a mudanças, pois já trazem uma cultura enraizada de paredes e carteiras, de modelos prontos de avaliações, onde o aluno repete os modelos e apenas replica. Alguns professores até desistem, pois acham difícil e não conseguem adaptar-se, porém os que ficam se apaixonam e não querem deixar o projeto Âncora. Questionei quanto aos processos seletivos de avaliação que temos, como Provinha Brasil, ENEM e outros e se os alunos são aprovados, se estão preparados para esse tipo de avaliação. Ela nos disse que sim, com êxito.

A avaliação se dá diariamente por tudo que o aluno constrói e produz como indivíduo, pessoal e coletivamente e, nos projetos por eles desenvolvidos, ficam claras as competências e habilidades adquiridas durante a aprendizagem.

RESULTADOS E IMPACTOS

A pesquisa de campo esclareceu que a Escola Projeto Âncora propõe uma educação democrática, proporcionando a formação do indivíduo com uma consciência crítica, uma leitura de mundo mais ampla, desenvolvendo uma formação psicossocial de forma sociointeracionista, desenvolvendo a responsabilidade social, o diálogo e a autonomia. A troca de experiências, tácitas e explícitas, são geradoras de inteligência social, e a interação entre os alunos produz maior capacidade de fixação dos conteúdos. O ambiente é gerador de valores, como: honestidade, responsabilidade, solidariedade, respeito, afetividade e confiança, produzindo autoestima elevada, união e comprometimento entre os pares, reflexão constante sobre valores, respeito mútuo no espaço de convivência.

Desse modo, é nítido o desenvolvimento de um indivíduo preparado para viver em sociedade, capaz de diálogo, contribuindo para sua formação pessoal e intelectual. Os projetos realizados por eles lembram um trabalho de finalização de graduação com um grau de complexidade mais elevado e com aprendizagem bem definida, na qual os alunos parecem familiarizados e se sentem muito à vontade, pois a ideia e construção parte deles, de forma coletiva e de comum acordo.

Como profissional, saí da pesquisa de campo impactada quanto às diversas possibilidades de tratar assuntos tão recorrentes como bullying, respeito mútuo, convivência, preconceito, autoestima e outros e, também, muito desafiada para desenvolver mudança em meio à sistemática da educação básica no ensino brasileiro, onde o professor está acostumado a uma rotina e mudar é sacrifício. Ao

se apresentar atividades que são geradoras de mudanças, logo o profissional busca a contrapartida, que não é simplesmente um ensino de qualidade com cidadãos mais conscientes.



Figura 1 - Foto escola Ancora em Cotia – SP.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelas grandes oportunidades que me concede todos os dias, aos meus professores, amigos e familiares, ao meu esposo Carlos Farias, parceiro e apoiador em toda minha trajetória acadêmica, à instituição de ensino na qual trabalho, rica em conhecimento e em transformação de vidas. Agradeço especialmente ao meu orientador professor Dr. Fábio Luiz da Silva, que sempre me incentiva e me direciona e ao programa de Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A Escola com que Sempre Sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Ed. Papyrus, 2008.

COLE, M., SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991

COSTA, J. A. **Imagens organizacionais da escola**. Lisboa: Edições Asa, 1998.

ESCOLA PROJETO ÂNCORA. **Projeto Político-pedagógico da Escola Projeto Âncora**. Cotia, SP, 2012^a.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 3^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

- ___ **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1997.
- ___ **A Educação na Cidade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.
- ___ **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006.
- LIBÂNIO, J. C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.
- LIMA, H. **Anísio Teixeira:** estadista da educação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- PACHECO, J. **Contributos para a compreensão dos círculos de estudos.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto, 1995.
- ___ **Escola da Ponte:** formação e transformação da educação. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ___ **Para os Filhos dos Filhos dos Nossos Filhos.** São Paulo: Papyrus, 2006.
- ___; PACHECO, M. F. **A Escola da Ponte sob múltiplos olhares.** Porto Alegre: Artmed, 2013.
- VYGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- ___ **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- ___ **Estudos sobre a História do Comportamento.** Porto Alegre: ARTMED, 1997.
- ___ **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: ARTMED, 2003.

ENSINANDO BIOLOGIA: HISTOLOGIA NA PERSPECTIVA DO ENSINO HÍBRIDO

Data de aceite: 11/05/2020

Joseane Maria Rachid Martins

Universidade Federal do Paraná

Pinhais – PR

<http://lattes.cnpq.br/4583029658150659>

Mariana da Rocha Piemonte

Prof^a Dr^a do Depto. de Biologia Celular –

Universidade Federal do Paraná

<http://lattes.cnpq.br/0632330944373292>

RESUMO: O ensino de Biologia enfrenta uma série de dificuldades no processo de ensino/aprendizagem de conceitos e processos biológicos, principalmente devido ao modelo tradicional de ensino comumente utilizado. Nesse sentido, o ensino híbrido é uma proposta viável para sanar tais dificuldades, propondo uma diversidade de atividades presenciais através de ferramentas digitais nas quais o professor será o mediador do processo. Para trabalhar o conteúdo de histologia foi apresentada uma metodologia utilizando um aplicativo de leitura do código *Quick Response* (QR), através do qual os estudantes foram instigados a descobrir, através de pistas, qual o tecido em questão, além da realização de uma revisão sobre o assunto proposto através do *Plickers* (*Ferramenta/aplicativo*). Com a atividade

prática foi proposta uma identificação macro e microscópica dos tecidos fundamentais e suas variantes, utilizando perna e coxa de galinha e cartões histológicos. A atividade com código QR despertou grande interesse e curiosidade, notou-se um caráter competitivo, visível pela euforia na entrega das pistas e pelo entusiasmo e disposição das equipes. Para a apresentação oral, as equipes que confeccionaram os jogos, mostraram-se empenhadas na compreensão do conteúdo e na criação de esquemas e questões sobre os tecidos. Na aula prática em laboratório, os estudantes demonstraram muita satisfação ao encontrar os tecidos e, na conclusão toda a prática com sucesso, não houveram distrações ou brincadeiras inadequadas. A atividade com o *Plickers* foi realizada de forma comparativa, onde os alunos do turno matutino tiveram 52% de acerto enquanto os alunos do período noturno tiveram 47% de acerto. Os estudantes apresentaram certa dificuldade em realizar a autoavaliação, porém, foram sinceros na descrição da participação nas atividades propostas, assim como no desenvolvimento e compreensão do conteúdo.

PALAVRAS-CHAVE: Histologia, Aula prática. Ensino Médio.

TEACHING BIOLOGY: HISTOLOGY FROM THE HYBRID TEACHING PERSPECTIVE

ABSTRACT: Biology teaching faces a series of difficulties in the teaching / learning process of biological concepts and processes, mainly due to the traditional teaching model commonly used. In this connection, hybrid teaching is a viable proposal to remedy such difficulties, proposing a diversity of classroom activities through digital tools in which the teacher will be the mediator of the process. To work histology content, a methodology was presented using a quick response code reading application (QR), through which students were instigated to discover, through clues, which tissue in question, in addition to conducting a review on the subject proposed through Plickers (Tool/application). With the practical activity, a macro and microscopic identification of the fundamental tissues and their variants was proposed, using chicken leg and thigh and histological cards. The QR code activity aroused great interest and curiosity, and a competitive character was noted, visible by the euphoria in the delivery of the tracks and great interest by the teams. For the oral presentation, the teams that made the games were shown to be committed to understanding the content and creating schemes and questions about the tissues. In the practical laboratory class, the students showed great satisfaction in finding the tissues and, at the conclusion of the whole practice successfully, there were no distractions, or inappropriate behavior. The activity with the Plickers was carried out in a comparative way, where the students of the morning shift had 52% of right answers while the students of the night shift had 47% of right answers. The students presented some difficulty in performing the self-assessment, however, they were sincere in describing participation in the proposed activities, as well as in the development and understanding of the content.

KEYWORDS: Histology. practical lessons. high school.

1 | INTRODUÇÃO

Os avanços científicos e tecnológicos colocam o ensino de Biologia em um patamar de relevância bem elevado, ao considerar que, o desenvolvimento de uma sociedade está intimamente ligado ao conhecimento científico. Krasilchik (2004) destaca que, o ensino de Biologia tem, entre outras funções, a de contribuir para que os cidadãos sejam capazes de compreender e aprofundar explicações de processos e de conceitos biológicos, percebendo assim a importância da ciência e da tecnologia na vida moderna.

O conteúdo de histologia se torna muito abstrato para os estudantes, pois, as escolas que têm um laboratório “equipado” comumente possuem apenas um único microscópio de luz, tornando o processo de ensino/aprendizagem extremamente passivo, já que, acaba resumindo-se a mera visualização de lâminas de células

e tecidos. Com isso, a histologia acaba tendo um viés mais teórico sem despertar muito interesse por parte dos estudantes (Buttow e Cancino, 2013).

O chamado Ensino Híbrido é uma abordagem pedagógica inovadora, capaz sanar as principais dificuldades do ensino de Biologia. Bacich et al. (2015) explicam que, a estratégia do ensino híbrido é colocar o foco do processo de aprendizagem no estudante e não mais na transmissão da informação. No ensino de Biologia o Ensino Híbrido pode aliar atividades através das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e, atividades práticas em laboratório, onde o professor é o mediador, conduzindo os estudantes a construir seus conhecimentos de forma ativa. Razera et al. (2007) relatam que, o uso de recurso de multimídia para trabalhar os conteúdos de Biologia, podem ser um diferencial. Já em relação às aulas práticas Lima e Garcia (2011) destacam a grande importância das práticas associadas à outras metodologias possibilitando uma compreensão efetiva.

Sendo assim, este trabalho foi construído através do Ensino Híbrido, propondo o uso das TDICs e atividades práticas para o estudo da histologia animal. Para isso, foi utilizado um aplicativo de leitura do código QR, para que os estudantes descobrissem, através de pistas, qual o tecido em questão e, com o aplicativo *Plickers* foi realizada uma revisão sobre o conteúdo proposto. Como atividade prática foi proposta uma identificação macro e microscópica dos tecidos fundamentais e suas variantes, utilizando perna e coxa de galinha e cartões histológicos.

2 | METODOLOGIA

O trabalho foi realizado em 2018 com turmas de 1º ano do Ensino Médio Regular de uma escola pública do município de Pinhais.

Atividade 1: Investigação histológica

A investigação histológica foi realizada com a utilização de pistas disponibilizadas em cartões com código QR (Figura 1), obtidos com o auxílio do gerador de QR disponível em: <https://qr.ioi.tw/pt/>. Os cartões com as pistas foram espalhados em pontos da escola de acesso livre aos estudantes. Para cada um dos tecidos (tecido epitelial de revestimento; tecido conjuntivo propriamente dito; tecido adiposo amarelo; tecido muscular estriado esquelético; tecido nervoso periférico; tecido vascular; tecido ósseo; tecido cartilaginoso e medula óssea) foram distribuídas quatro pistas, sendo que, os estudantes foram agrupados em oito equipes integrantes. Cada um dos cartões correspondeu a um código QR que, ao ser lido, levou ao próximo cartão-pista (Figura 2) e assim subsequentemente até o quarto cartão. As equipes uniram as pistas e, com o auxílio do livro didático descobriram quais eram os tecidos.

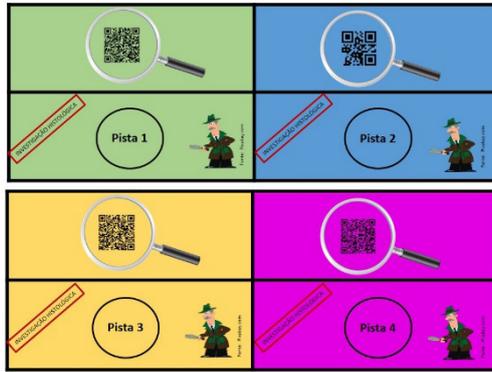


Figura 1. Pistas em código QR
 FONTE: Arquivo pessoal (10/05/18).

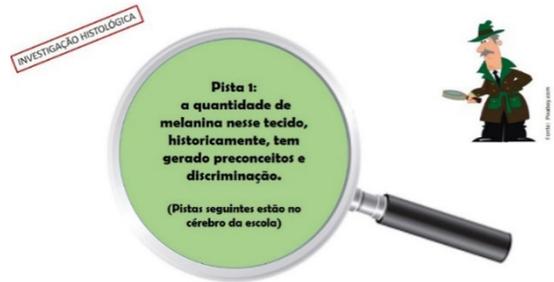


Figura 2. Cartão-pista
 FONTE: Arquivo pessoal (10/05/18).

Atividade 2: Apresentação oral

Após a realização da atividade 1, cada uma das equipes, com as pistas de seu respectivo tecido encontradas, prepararam apresentações orais para abordem as principais características do tecido.

Atividade 3: Aula prática em laboratório

Com orientação e supervisão do professor, os estudantes dissecaram uma peça de coxa e perna de galinha, com o objetivo de separar e identificar os tecidos fundamentais e algumas de suas variantes (já estudados na atividade anterior). Os tecidos isolados foram colocados em pratos plásticos descartáveis para identificação macroscópica e microscópica através dos cartões histológicos não identificados (Figura 3) fornecidos pelo professor.

Os tecidos que foram identificados tanto macro quanto microscopicamente, foram isolados em uma placa de vidro juntamente com o cartão histológico correspondente, nominando cada um dos tecidos identificados para registrar uma imagem fotográfica através de dispositivos móveis. Posteriormente, reuniram todas as fotos e criaram uma apresentação de *slides* com todos os tecidos observados e suas respectivas características para postagem na sala virtual (*classroom*).

Materiais para prática:

- Coxas e perna de galinha;
- Facas afiadas;
- Pratos descartáveis;
- Luvas descartáveis;
- Cartões histológicos.
- Celular

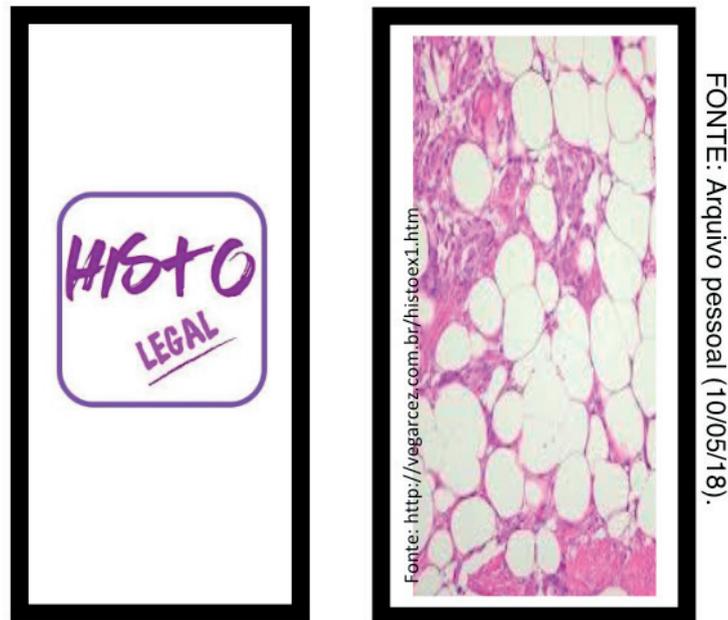


Figura 3. Cartão histológico

Atividade 4: Aplicativo *Plickers*

Inicialmente os estudantes assistiram vídeos-aula de revisão sobre os assuntos estudados em histologia. Em seguida, responderam 10 questões objetivas sobre o tema utilizando o aplicativo *Plickers*. Então, com o cartão-resposta (código QR) em mãos, os alunos leram as questões e posicionaram o cartão de acordo com a alternativa escolhida e mostravam ao professor, que prosseguiu a leitura dos cartões resposta com auxílio do *App* no seu celular. As respostas foram então reconhecidas, contabilizadas, e os dados do desempenho da turma foram imediatamente disponibilizados.

Essa atividade também foi aplicada no 1º ano noturno, os quais tiveram o assunto abordado em aula tradicional, para uma análise comparativa da metodologia utilizada no processo de ensino e aprendizagem.

Atividade 5: Autoavaliação

Os alunos e alunas foram instigados a se autoavaliar em cada uma das etapas das atividades propostas em relação a: participação, desenvolvimento e compreensão do conteúdo de forma dissertativa.

Avaliação

Os estudantes foram avaliados de maneira qualitativa durante todo o processo de desenvolvimento e aplicação das atividades. Foram observadas a capacidade de análise e conclusão, se compreenderam o conteúdo e o que gerou dúvidas nos estudantes. A atividade 5 propôs uma reflexão quanto ao desempenho e compreensão dos conteúdos de forma individual e qualitativa dos estudantes.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atividade 1: Investigação histológica

A atividade com código QR despertou grande interesse e curiosidade. Os alunos descobriram os tecidos indicados para cada pista. Algumas equipes precisaram de auxílio para decifrar algumas pistas (Figura 4) mas, a maioria conseguiu descobrir com o auxílio do livro didático (Figura 5). A criação de códigos QR pode ser uma interessante estratégia de ensino e de aprendizagem, cujos objetivos podem ser a produção e socialização de materiais, o desenvolvimento da autoria, da autonomia e do trabalho colaborativo. (NICHELE et al., 2015).

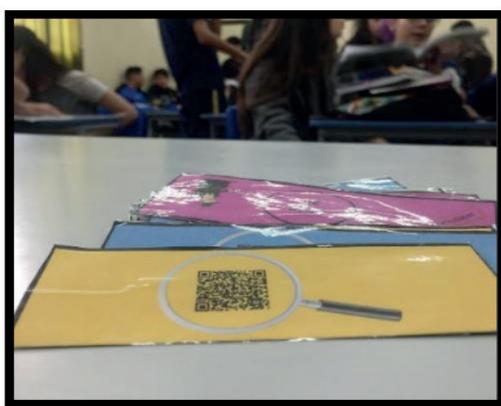


Figura 4: Fichas com código QR
FONTE: Arquivo pessoal (10/05/18).



Figura 5: Alunos fazendo a “leitura” dos códigos
FONTE: Arquivo pessoal (10/05/18).

Atividade 2: Apresentação oral

Os estudantes tiveram uma aula para se organizar e elaborar uma apresentação sobre o tecido descoberto através da atividade 1. Houve algumas dificuldades em relação à criação de apresentações diferentes e variadas. Apesar disso, as apresentações realizadas foram de boa qualidade, nas quais os estudantes demonstraram sua criatividade e criticidade perante os assuntos propostos.

Na aula seguinte, as equipes apresentaram: paródias (Figura 6), teatro, jogos (Figura 7) e demonstraram o tecido pintado no próprio corpo. Nicola e Paniz (2017) afirmam que, a utilização de recursos diferentes, proporciona aos alunos um ganho significativo no processo de ensino e aprendizagem.

As equipes que confeccionaram os jogos mostraram-se empenhadas na compreensão do conteúdo e na criação de esquemas e questões sobre os tecidos. A confecção de jogos pelos alunos proporciona momentos de fundamentação teórica para a prática pedagógica, os discentes necessitam buscar fundamentar seus argumentos através de referências específicas (CARNEIRO et al., 2016).

No desenvolvimento e criação das paródias pode-se notar a criatividade dos estudantes, além do conhecimento aplicado na produção das mesmas. Lima et al. (2018) descrevem que, ao desenvolverem e aplicarem as paródias, os participantes conseguem se apropriar dessa ferramenta eficaz e muito adequada para o processo de ensino/aprendizagem de Biologia. Os alunos que construíram uma peça teatral tiveram a oportunidade de incorporar os tecidos estudados como papéis biológicos e os representavam, demonstrando compreensão do conteúdo. Segundo Gontijo et al. (2018), o desenvolvimento coletivo da expressão corporal leva a memorização de informações além do fator relevante que deve ser considerado que é a relação entre erros e acertos, o que também colabora no processo de ensino e aprendizagem.



Figura 6: Alunos apresentando a paródia
FONTE: Arquivo pessoal (10/05/18).

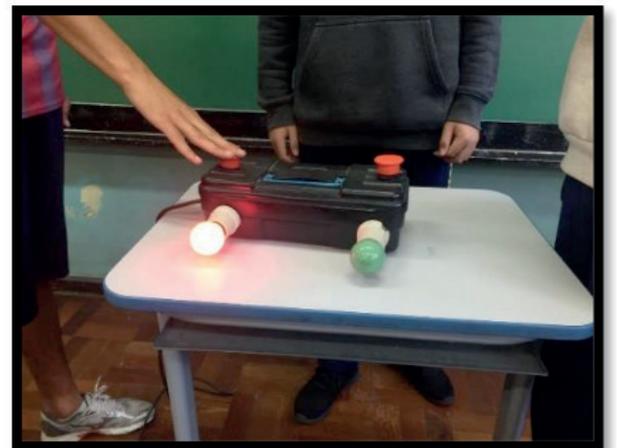


Figura 7: Desenvolvimento de jogo pelos alunos
FONTE: Arquivo pessoal (10/05/18).

Atividade 3: Aula prática em laboratório

No dia marcado, nenhum aluno faltou ou chegou atrasado, e nenhuma das equipes deixou de trazer os materiais necessários. Todos os estudantes pegaram um dos jalecos (Figura 8) disponíveis, sentaram-se com seus colegas nas bancadas e, ouviram atentamente as orientações e alertas quanto ao manuseio de facas e bisturis (Figura 9). Medeiros et al. (2015) observou que, aulas práticas podem contribuir para tornar o ensino da Biologia mais prazeroso e interessante despertando o interesse a curiosidade dos estudantes pela atividade experimental. Os estudantes presentes se dispuseram a encontrar todos os tecidos propostos e buscavam no livro didático características, comparando-as com os cartões histológicos, preocupando-se em fotografar as etapas de realização da aula prática de dissecação conforme proposta do professor mediador.

Posteriormente, os estudantes fizeram um relatório com as imagens obtidas, criaram uma apresentação de *slides* com todos os tecidos observados e suas

respectivas características e, por fim, inseriram na sala de aula virtual (*classroom*). Os relatórios produzidos estavam corretos e bem organizados, porém, duas equipes não postaram o material, mesmo com uma segunda oportunidade.



Figura 8: Estudantes iniciando a atividade
FONTE: Arquivo pessoal (10/05/18).



Figura 9: Estudante separando os tecidos
FONTE: Arquivo pessoal (10/05/18).

Atividade 4: Aplicativo *Plickers*

Os estudantes se surpreenderam com a atividade, demonstrando grande interesse e vontade de acertar as questões apresentadas. Quando cada questão era apresentada no *datashow* todos silenciavam para ler atentamente e então levantavam os cartões-resposta. Em seguida, comemoravam ao conferir a resposta correta de cada questão. Ditzz e Gomes (2017) destacam que, a obtenção instantânea das respostas dos alunos contribui para a análise da prática pedagógica, possibilitando uma reformulação da abordagem daquele assunto, melhorando dessa forma, o processo ensino-aprendizagem. Além disso, o aplicativo utilizado proporciona ainda, uma análise individual do desempenho na atividade (Figura 10).

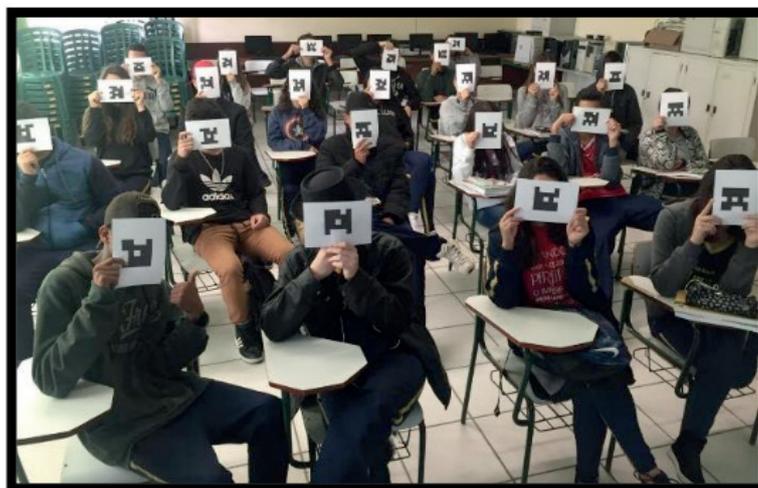


Figura 10. Alunos respondendo questões do Plickers
FONTE: Arquivo pessoal(10/05/18)

Para análise dos dados coletados (Figura 18), utilizou-se o *Teste t*, o qual não mostrou uma diferença significativa dos resultados dessa atividade para o 1º da manhã comparativamente ao 1º ano noturno. Os alunos da manhã, onde foi feita a aplicação do plano de aula, acertaram 52% das questões e os alunos do noturno 47%. Importante destacar que, a amostra é pequena e os grupos são bem distintos, o ideal seria uma amostra maior do mesmo período para dados mais conclusivos.

A maioria dos alunos da manhã relatou não ter assistido os vídeos-aulas, o que certamente dificultou a análise das questões. Apesar disso, nota-se que, as questões 1 (71%), 3 (58%), 5 (75%) e 9 (80%), que eram mais diretamente relacionadas à aula prática (atividade 3), tiveram uma maior percentagem de acertos quando comparadas com os alunos do noturno que não realizaram a prática (Figura 11).

Os alunos do noturno responderam as questões logo em seguida de uma aula expositiva sobre tecido hematopoiético, muscular e nervoso, ou seja, as informações estavam “frescas” na memória deles. Por isso, acertaram mais as questões que estavam relacionadas e esses tecidos, já àquelas que se referiam aos demais tecidos trabalhados há uma semana foram mais difíceis para eles (Figura 11).

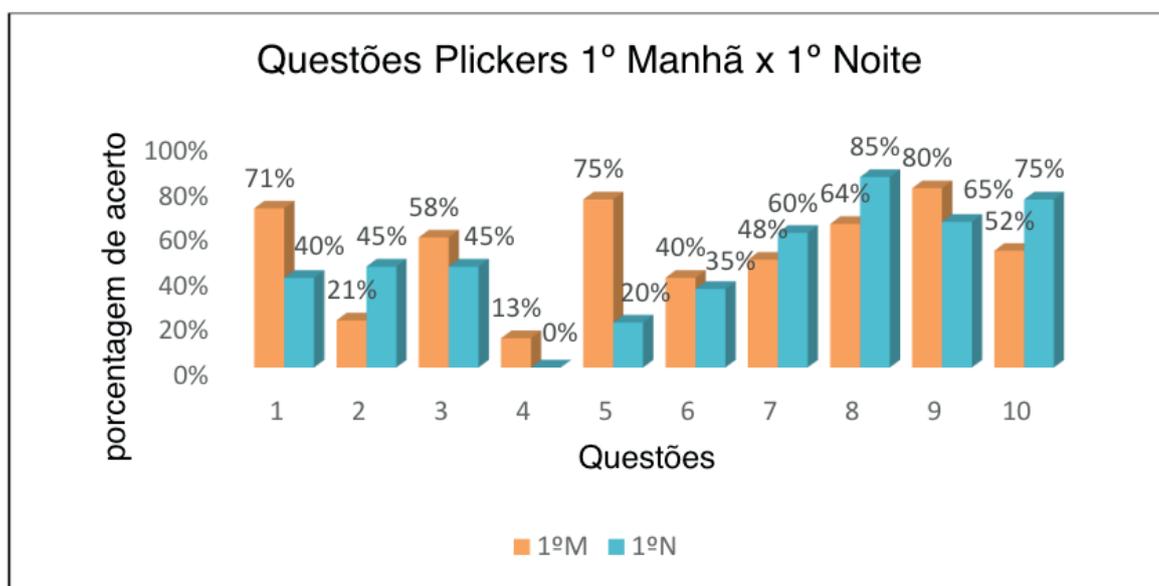


Figura 11. Gráfico Questões Plickers 1º Manhã e 1º Noite

Atividade 5: Autoavaliação

Os estudantes apresentaram um pouco de dificuldade em se autoavaliar, porém, foram sinceros quando descreveram sua participação e desenvolvimento no plano de atividade proposto além da compreensão do conteúdo. Muitos relataram não terem participado efetivamente de todas as atividades.

Houve muitos relatos positivos em relação as atividades propostas. Todos, sem exceção, afirmaram ter gostado da atividade 3 - aula prática da perna e coxa da galinha, mas também gostaram de participar da atividade 1 e da atividade 4. A

atividade 2 foi relatada por alguns alunos apenas, o que demonstra não ter agradado tanto quanto as demais.

4 | CONCLUSÃO

O trabalho apresentou resultados satisfatórios, uma vez que, os estudantes foram capazes de identificar os tecidos fundamentais e algumas de suas variantes através das pistas disponibilizadas, conseguiram relacionar as principais características morfológicas e funcionais de cada um dos tecidos previamente identificados, além de identificar macro e microscopicamente os tecidos fundamentais e suas variantes, estabelecendo uma correlação entre essas duas formas de identificação utilizadas durante o processo.

As observações e análises indicam que, o ensino híbrido pode ser um excelente caminho para instigar o interesse dos estudantes por temas da Biologia. Atividades em que o estudante é um agente ativo no processo de ensino e aprendizagem e, o professor é o mediador, podem contribuir com uma evolução positiva no desempenho acadêmico, bem como, despertar a curiosidade em compreender os conteúdos da disciplina de Biologia.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso. 2015
- BUTTOW, N. C.; CANCINO, M. E. C. Técnica histológica para a visualização do tecido conjuntivo voltado para os Ensinos Fundamental e Médio. **Arquivos do Museu Dinâmico Interdisciplinar**, v. 11, n. 2, p. 36-40, 2013. <Disponível em: <http://eduem.uem.br/laboratorio/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/20001>> Acesso em 6 abr 2019.
- CARNEIRO, C. C. M., CÔRTEZ, B. M., BORGES, P. V., CAMPOS, M. R. C. Elaboração de jogos educativos para o ensino de célula eucarionte. **Arquivos do Museu Dinâmico Interdisciplinar**, v. 20, n. 1, p. 51-63, 2016. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/laboratorio/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/31992>> Acesso em 7 nov 2018.
- DITZZ, Á. J. M.; GOMES, R. R. A Utilização do Aplicativo Plickers no Apoio à Avaliação Formativa. **Revista Tecnologias na Educação**- Ano 9-Número/Vol.19. 2017. Disponível em:< <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2017/07/Art19-vol19-julho2017.pdf>> Acesso em 07 nov 2018.
- GONTIJO, L. S., REZENDE, M. E., DANTAS, M. R., VIEIRA, I. L. B. F., GUIMARÃES, S. S. M. Abordagem dos Aspectos Históricos da Genética no Ensino Médio a partir de um Teatro sobre a Vida e a Obra de Gregor Mendel (1822-1884). **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, v. 2, n. 1, 2018. Disponível em:< <https://revistas.unila.edu.br/relus/article/view/1003>> Acesso em: 08 nov 2018.
- KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. EdUSP, 2004.
- LIMA, D. B.; GARCIA, R. N. Uma investigação sobre a importância das aulas práticas de Biologia no Ensino Médio. **Cadernos do Aplicação**, v. 24, n. 1, 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/>>

CadernosdoAplicacao/article/view/22262> Acesso em 06 out 2018.

LIMA, L. A., COLAÇO, N. D. J. O., LIMA, R. A., CASEMIRO, T. C., CASTRO, L. H. P., PANTOJA, L. D. M., PAIXAO, G. C. LIMA, Liliane Araujo et al. "Musicalizando a Biologia": cantando e encantando através de paródias. **Revista Ciência em Extensão**, v. 14, n. 2, p. 147-158, 2018. Disponível em:<http://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/1700> Acesso em 08 out 2018.

MEDEIROS, A. M., LIMA, R. M. de O.; Rodrigues, E. C., Dias, M. A. da S. O desenvolvimento da aprendizagem em Biologia através da experimentação. **V ENID – Encontro de Iniciação à Docência da UEPB**. Paraíba. 2015. Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV043_MD1_SA1_ID1395_30062015212952.pdf> Acesso em 7 nov 2018.

NICHELE, A. G., SCHLEMMER, E., RAMOS, A. F. QR codes na educação em química. **RENOTE**, v. 13, n. 2, 2015. Disponível em:<<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/61425>> Acesso em 06 nov 2018.

NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no Ensino de Ciências e Biologia. **InFor**, v. 2, n. 1, p. 355-381, 2017. Disponível em<<https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/InFor2120167>> Acesso em: 8 nov 2018.

RAZERA, J. C. C.; BATISTA, R. M. S.; SANTOS, R. P. Informática no ensino de Biologia: limites e possibilidades de uma experiência sob a perspectiva dos estudantes. **Experiências em Ensino de Ciências**. v. 2, n. 3, p. 81-96, 2007.

ESTRATÉGIAS, IMAGENS E IMAGINÁRIOS ATUANTES NOS DISCURSOS POLÍTICOS REFORMISTAS EDUCACIONAIS EM MINAS GERAIS (1891-1906)

Data de aceite: 11/05/2020

Data de submissão: 09/03/2020

Raphael Ribeiro Machado

Universidade Federal de Ouro Preto –UFOP

Mariana-MG

<http://lattes.cnpq.br/1494732192723550>

<http://orcid.org/0000-0001-6252-0982>

Este trabalho teve como base a pesquisa de mestrado em Educação Tecnológica, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais-CEFET-MG, com apoio da CAPES sob orientação do professor Dr. Irlen Antônio Gonçalves, concluída em 2013.

RESUMO: Pretendemos trazer à superfície a ideia de uma cultura política que foi ganhando forma ao longo dos primeiros anos republicanos em Minas Gerais, tendo nas reformas da educação pública, profissional em particular, o *lócus* de percepção e de criação de um sistema representativo de normas e valores republicanos. A educação pública, nos primeiros anos republicanos entrelaçava projetos de sociedade e de educação onde a escola pode ser encarada como vetor social, tornando-se responsável pela integração de múltiplos referenciais culturais, bem

como pelo estabelecimento das normas e valores determinantes da representação que a sociedade irá fazer de si mesma. Tais projetos são, portanto, projetos de uma política republicana onde residia também a preocupação com o trabalhador brasileiro - assalariado e moderno – em detrimento da antiga força de trabalho escrava com o fim de solucionar vários problemas sociais e culturais, bem como econômicos e políticos. Os Anais do Congresso Mineiro, lugar do legislativo republicano no Estado, onde as reformas da educação pública mineira foram debatidas, organizadas e legisladas, mostram-se como *lócus* privilegiado para investigação. Tomaremos os estudos de Serge Bernstein sobre a cultura política, pelo fato de ser uma chave de leitura do discurso dos legisladores, que é um discurso político e os estudos de Patrick Charaudeau sob a análise do discurso político onde observaremos o domínio da prática social na qual se moveu este discurso, bem como onde as ideias e opiniões circulam. Tal posicionamento metodológico torna possível entender o universo das representações, sob a ótica das estratégias, imagens e imaginários sócio-discursivos que sustentam as proposições políticas em determinados discursos. No ato de linguagem que é o discurso político que busca influenciar o outro, encontramos aquilo que

está nas minúcias; um lócus de percepção de criação de um sistema representativo de normas e valores republicanos.

PALAVRAS-CHAVE: história da educação; história da educação profissional; discurso político; cultura política.

STRATEGIES, IMAGES AND IMAGINARIES ACTING IN THE EDUCATIONAL REFORMISTIC POLITICAL DISCOURSES IN MINAS GERAES (1891-1906)

ABSTRACT: With this work we intend to bring to the surface the idea of a political culture that was taking shape throughout the first republican years in Minas Gerais, having in the reforms of public education, professional in particular, the locus of perception and creation of a system representative of republican norms and values. Public education, in the early republican years, intertwined projects of society and education where the school can be seen as a social vector, becoming responsible for the integration of multiple cultural references, as well as for the establishment of the norms and values that determine the representation that society will do of itself. Such projects are, therefore, projects of a republican policy where there was also a concern for the Brazilian worker - wage and modern - to the detriment of the former slave labor force in order to solve various social and cultural, as well as economic and political problems. The Annals of the Minas Gerais Congress, the place of the Republican legislature in the State, where the reforms of public education in Minas Gerais were debated, organized and legislated, show themselves as a privileged locus for investigation. We will take the studies of Serge Bernstein on political culture, because it is a key to reading the discourse of legislators, which is a political discourse and the studies of Patrick Charaudeau under the analysis of political discourse where we will observe the domain of social practice in which this speech moved, as well as where ideas and opinions circulate. Such methodological positioning makes it possible to understand the universe of representations, from the perspective of socio-discursive strategies, images and imagery that support the political propositions in certain speeches. In the act of language that is the political discourse that seeks to influence the other, we find what is in the minutiae; a locus of perception of the creation of a representative system of republican norms and values.

KEYWORDS: history of education; history of professional education; political speech; political culture.

1 | INTRODUÇÃO

O propósito deste texto se preocupa em desvendar porque diferentes projetos de educação/instrução, intimamente ligadas às questões da profissionalização do trabalhador, estiveram na pauta de discussão e nas reformas educacionais dos

políticos republicanos em Minas Gerais nas primeiras décadas da República no Brasil. Para tal empreitada, pretendemos apresentar e trazer ao debate um pouco do que seria o ethos político republicano mineiro, por meio da análise dos tramites das reformas educacionais do Congresso Legislativo Mineiro – Câmara dos Deputados e dos Senadores -, entre os anos de 1891-1906, primeiros anos da república brasileira, sobre três reformas que foram consubstanciadas por quatro leis da instrução pública mineira, em especial, a profissional. A Lei de nº 41, que inaugurou o projeto educacional republicano, quando instituiu o ensino profissional, no âmbito das escolas normais, do ensino agrícola e zootécnico, do curso comercial, de agrimensura e de farmácia. Posteriormente, em 1896, a Lei de nº 203, que organizou o ensino profissional primário, prevendo a aprendizagem dos ofícios e seu funcionamento sob a orientação de um profissional com a competência do exercício da profissão. Por fim, as Leis nº 444, de 03 de outubro de 1906, e nº 439, de 28 de setembro de 1906, que materializaram o projeto de formação do trabalhador, representado pela criação dos grupos escolares e do ensino técnico primário.

Analizamos o processo de produção dessas reformas, a partir do lugar daquele que detinha o poder de reformar e/ou controlar tal processo. Acreditamos que é nesse período inicial republicano mineiro que estaria à consubstanciação de um *modus operandis* político e jurídico específico e que atuou diretamente na conformação de uma cultura política. Tramites da legislação do Congresso Mineiro encarados como um corpus documental repleto de discursos políticos de diferentes deputados e senadores das duas casas do poder legislativo mineiro. O Congresso Legislativo era bicameral, estabelecido pela Constituição Mineira de 15 de junho 1891, à semelhança do poder legislativo federal. Competia ao Congresso, prescrito na Constituição Mineira de 1891:

Art. 30. Compete Privativamente ao Congresso:

1º. Fazer leis, interpretá-las, suspendê-las (...)

5º. Legislar sobre o ensino secundário e superior, que será livre em todos os graus; (...)

27. Promover no Estado o desenvolvimento da educação pública, da agricultura, da indústria, do comércio, da imigração e das artes; (...)

Art. 31. Compete também ao Congresso:

5º. Legislar sobre a instrução primária.

A Câmara dos deputados teve prioridade – no quesito iniciativa – nos projetos de lei sobre: impostos, fixação da força pública, discussão das proposições feitas pelo Poder Executivo, adiamento e prorrogação das sessões legislativas. O Senado poderia legislar sobre qualquer coisa, excetuando os casos de iniciativa privativa

da Câmara descritos acima. Ambas as casas tinham responsabilidade de legislar sobre a Instrução pública, em todos os âmbitos. Os discursos políticos sobre as reformas da instrução pública nos levou a utilizar a premissa de que trabalhar com a legislação é trabalhar com uma norma reguladora, prescritiva, que toma a realidade como “possível de ser simulada, antecipada e assumida como neutra e previsível” (GONÇALVES, 2011, p.159), e que, tais discursos plurais legislativos tratavam de assuntos em prol de uma configuração única, uma reforma, uma lei. Podemos então encarar os tramites como discurso normativo do Congresso Mineiro, multifacetado por diversas vozes dos legisladores.

Para a análise destes discursos, que são políticos, buscamos apoio em Patrick Charaudeau. Em *O Discurso Político* (2008), encontramos a possibilidade de trazer a tona o domínio de prática social no qual se move o discurso político bem como colocar as ideias e opiniões que circularam no espaço público e que evidenciam quais são as estratégias e condições gerais de emergência e as estratégias que se oferecem a todo ator político, independente das ideias e posições defendidas por ele. Tal posicionamento metodológico nos possibilita entender o universo das representações, sob a ótica dos imaginários de verdade que sustentam as proposições políticas em determinados discursos e que constroem simultaneamente os vínculos sociais.

Na análise do discurso político do Congresso Mineiro buscamos aquilo que é dito e aquilo que não é; trazer à tona uma espécie de síntese das imagens, estratégias e imaginários sociais utilizados pelos legisladores na construção de seu *ethos* discursivo; um lócus de percepção de criação de um sistema representativo de normas e valores republicanos. Entender tais imaginários de verdade do discurso político poderia lançar bases seguras para o entendimento de uma cultura política mineira em gestação nos primeiros anos da República Brasileira.

Sob a premissa de que “falar de educação e formação profissional na República é falar da produção da própria República e que o mesmo movimento de construção da República é, intrinsecamente, o movimento de construção dos projetos de educação e de instrução” (GONÇALVES, 2011a, p.1) podemos postular a escola como vetor de uma cultura política específica, como nos informa Irlen Gonçalves, utilizando das ideias de Serge Berstein:

os vetores são os canais pelos quais passam à integração de múltiplas referências culturais, responsáveis pelo estabelecimento das normas e valores determinantes da representação que a sociedade irá fazer de si mesma e, tendo, no caso da República brasileira nascente no final do século XIX e início do XX, o estabelecimento daquelas referências que, além de dar respostas às crises, angústias e problemas da sociedade, desempenharam o papel dominante, criando os espaços férteis para a geração de uma determinada cultura, no caso brasileiro de uma cultura republicana nascente. Não são respostas fortuitas e nem espaçadas no tempo, mas, “respostas com fundamento bastante para que se

inscrevam na duração e atravessem gerações”. São respostas que somente com o tempo conseguirão se impor, penetrar “nos espíritos sob forma de um conjunto de representações de caráter normativo e acabe por surgir como evidente a um grupo importante de cidadãos”. (BERSTEIN, 1998, p. 355, *apud*, GONÇALVES, 2011a. p.2)

Ainda com Gonçalves (2011a, p.6), “em Minas, assim como em outras unidades da federação brasileira, não era raro encontrar, no discurso de intelectuais e políticos, a ideia de que a educação era instrumento transformador da sociedade.” (2011a, p.6). A retórica das reformas dos projetos de educação e instrução pode ser encarada como formadora da República Brasileira; posta em cena como um “jogo de máscaras” no discurso político, determinada pelas condições deste discurso e pelos meios discursivos de que dispõe o sujeito político para tentar persuadir e seduzir seus interlocutores.

Charaudeau aponta que o discurso político pode ser encarado como um “ato de linguagem que se mistura à ação, mediante relações de força que os sujeitos mantêm entre si e que constroem simultaneamente os vínculos sociais” (2008, p.16-23). O discurso político se mistura ao publicitário, onde são previstas estratégias de captação que aumentam as chances de convencimento, sob uma violência legítima exercida de forma dialética entre o debate de ideias e o fazer político, a fim de conquistar uma legitimidade discursiva por meio da construção de opiniões e, uma autoridade discursiva por meio de uma dominação feita de regulamentação e de sanção (idem, 2008, p.21-23).

Nos Anais do Congresso Mineiro pode-se “encontrar e recuperar a explicitação da trama que esteve implicada no processo de produção da escola, de produção da República, principalmente pela revelação dos lugares de produção que representavam. Nesses lugares tramaram-se os acordos, revelaram-se as discórdias, os ideais, entre outras coisas” (GONÇALVES, 2011, p.157). O lugar do Congresso Legislativo Mineiro é o da produção da lei, da norma reguladora, prescritiva, que matem relação direta com a vida social em sua amplitude, tanto no que se refere à concepção, produção e aplicação das leis, quanto naquilo que é praticado sob estas pela sociedade.

2 | O CIRCUITO EXTERNO E O CONTRATO DE COMUNICAÇÃO DO DISCURSO

As teorias contemporâneas da análise do discurso, aqui representadas pelas proposições de Patrick Charaudeau, mostram a necessidade de, ao se analisar um discurso político, mostrar a situação de comunicação e os dispositivos utilizados para a realização da mesma. O discurso do Congresso Mineiro, aqui configurado pelos tramites das duas casas do poder legislativo – Câmara dos Deputados e Senado – foram coletados e transformados em Anais do Congresso Mineiro, após

os pronunciamentos em forma oral, pelos deputados e senadores.

Na leitura dos mesmos, pode-se verificar que o Senado e a Câmara foram uma espécie de “estuário” de todos os problemas que agitavam o Estado de Minas Gerais nos primeiros anos da República. Cidadãos de vários lugares do estado faziam requerimentos ao Senado, solicitando a criação de escolas e outros assuntos.

Ao pronunciarem suas posições, seus pontos de vista e pareceres sobre as reformas da educação/instrução pública no Congresso Mineiro, os legisladores configuravam enunciados em defesa da República, do *status quo* daquele momento histórico, do papel de legisladores mineiros e em defesa do lugar de origem, das zonas regionais mineiras, pela busca de soluções para as situações em que se encontravam as diferentes indústrias de MG, bem como a situação social e os diversos problemas do Estado. Discursos preocupados com o desenvolvimento econômico e social do Estado e do Brasil. Por isso, seu destinatário vai além dos congressistas. Seu discurso é dirigido a toda a população de Minas Gerais e, ainda, ao povo brasileiro, tendo em vista que o Estado representava 1/4 da população do país¹ e as questões debatidas no Congresso Mineiro eram vistas como questões nacionais em vários momentos.

O discurso, portanto, tem por objetivo apresentar as retóricas reformistas da instrução pública no poder legislativo, oriundas dos discursos dos legisladores preocupados com a situação socioeconômica do Estado e do País bem como responder à população mineira e brasileira as suas inquietações, solicitações e necessidades, com um discurso conciliador das forças sociais e esperançoso quanto à resolução dos problemas enfrentados de modo geral.

Podemos apresentar o Congresso Mineiro como o sujeito comunicante deste discurso; já o sujeito enunciativo apresenta-se diluído em diferentes vozes: os deputados e senadores mineiros; os bacharéis em Direito; os médicos; os professores; os engenheiros; os empresários; em contra partida o sujeito destinatário a quem se dirige o discurso são os próprios congressistas (Homens; políticos, bacharéis, médicos, professores, empresários, comerciantes, agricultores, engenheiros, etc); os legisladores; a população de Minas Gerais e a população do Brasil.

Portanto a encenação do diálogo se dá de forma direta, apresentado de forma oral pelos legisladores e posteriormente publicado pela imprensa oficial do Estado como Anais do Congresso Mineiro, reflexo dos destinatários presentes no discurso. O *Ethos* prévio é conhecido, o que é favorável, tornando-se uma estratégia para possibilitar sua apresentação e a construção de um *ethos* discursivo, no qual o destinatário deverá ou não acreditar.

O discurso proferido no Congresso Mineiro, aos presentes no mesmo, de forma oral, permite uma proximidade e pessoalidade, uma identificação. Ao mesmo tempo

1. Tal informação fora construída com base nos dados apresentados por GONÇALVES, 2011b, p.186-187.

em que essa identificação se dá pelo fato do sujeito comunicante ser composto por atores sociais conhecidos. Como tal discurso fora posteriormente confeccionado na forma dos Anais do Congresso, este acaba postergando a credibilidade de tal discurso, legitimando as vozes presentes no discurso em diferentes meios midiáticos, e dando autenticidade por estes mesmos motivos.

3 | ESTRATÉGIAS, IMAGENS E IMAGINÁRIOS SÓCIO-DISCURSIVOS DO CONGRESSO LEGISLATIVO MINEIRO

Para Charaudeau (2008) estratégias são usadas no sentido de atender às condições de sinceridade, de performance e de eficácia. O político, em sua singularidade, fala para todos como portador de valores transcendentais: ele é a voz de todos na sua voz, ao mesmo tempo em que se dirige a todos como se fosse apenas o porta-voz de um terceiro, enunciador de um ideal social. Este ideal social, ou sonho, está associado ao destinatário-cidadão, que com ele constrói o sonho enquanto tal, em uma espécie de pacto de aliança. Por isso, o político precisa inspirar confiança, admiração, que saiba construir sua imagem atrelada à de chefe ideal, que se encontra no imaginário coletivo dos sentimentos e paixões. Mostram-se recorrentes estratégias de credibilidade e de autoelogio para a construção de um *ethos* político de homem preocupado com seus *locus* de atuação, utilizando de elementos retóricos do terreno da paixão e da emoção, onde a dramaturgia e elementos históricos são postos nessa espécie de encenação - por isso essas imagens são temporais e espaciais.

As imagens são difíceis de apreender. São contraditórias e frágeis, quando derivam para efeitos não desejados. A eficácia dessas imagens quase nunca é previsível. Além disso, constata-se que o processo de construção de uma figura política se faz tanto no surgimento dos grandes acontecimentos, quanto no curso de uma sedimentação progressiva de certos traços de personalidade que emergem e se repetem em vários pequenos acontecimentos. O primeiro caso, em uma temporalidade menor, no calor do acontecimento; o segundo caso em uma temporalidade longa, ligada aos indivíduos. Mas, ambas são construídas de acordo com as expectativas daqueles que os elegeram. “O *ethos* político é como um espelho no qual se refletem os desejos uns dos outros” (idem, 2008, p.87).

Dessa maneira, no jogo de espelhos em que o discurso político está inserido, segundo Charaudeau podemos entender que o sujeito que fala tem que saber escolher “universos de crenças específicos, tematizá-los de determinada maneira e proceder à determinada encenação, tudo em função do modo como ele imagina seu interlocutor ou seu público e em função do efeito que espera produzir nele” (idem,

2008, p.90). Na tentativa de criar uma imagem de si que demonstre a possibilidade de que essas condições sejam atingidas, o discurso político, muitas vezes, deixa transparecer índices de diversos *ethos*, como os de credibilidade – fundados em um discurso da razão – e os de identificação – fundados em um discurso de afeto. Na análise das fontes, por exemplo, podemos observar que certos índices desses *ethos* predominam. Os *ethos* de sinceridade, de virtude, de competência, de inteligência, de humanidade, de chefe, de caráter, de solidariedade são predominantes nos discursos. Atrelados a esses *ethos*, podemos ainda apontar certos tipos de discurso como o de justificação, de negação, de desqualificação, bem como a ênfase na ideia de *desordem social*, *origem do mal* e na *solução salvadora*, além das estratégias de credibilidade e eficácia, que figuravam em torno dos pronunciamentos sobre a exequibilidade ou não de tais reformas da educação e/ou educação profissional, nos tramites do legislativo.

No tramite da lei n.41 de 1893, por exemplo, sobre a reforma da instrução pública, o deputado Teixeira da Costa se pronuncia sobre a mesma na 65ª sessão extraordinária da Câmara dos deputados, aos 21 de setembro de 1891, deixa transparecer várias dos índices citados acima, e que são recorrentes nas falas de outros deputados:

Não pretendia, Sr. Presidente, tomar parte na primeira discussão do projeto relativo a reforma da instrução publica; mas para que não fosse a mesma encerrada sem que uma palavra se dissesse, vim a tribuna fazer ligeiras considerações. Sinto Sr. Presidente, ser muito fraco de inteligência (não apoiado) para manifestar a minha opinião sobre um projeto importantíssimo como o de que se trata; e esse sentimento que patenteio é a expressão da verdade, porque não tenho habilitações (Não apoiado gerais) para ilustrar o debate de um projeto que empreende a obra de uma reforma radical da instrução publica em nosso Estado e que vêm tira - lá estado desgraçado em que se achava. Sr. Presidente, eu não quero ser considerado como retrogrado em relação ao projeto em discussão; desejo que alguma coisa se faça a respeito, mas procuro evitar saltos perigosos. Quero, Sr. presidente, que a câmara, compenetrando-se da grande responsabilidade que sobre ela pesa, faça uma reforma que possa se traduzir uma realidade no nosso Estado a respeito de instrução publica, e não uma reforma impraticável e que ficará somente na escrita. O projeto apresentado pela ilustrada e patriótica comissão tem algumas disposições que eu entendo que não podem presentemente ser aceita, porque o Estado não comporta suas despesas. (COSTA, 1891, p.364)

Ao colocar como o único a se disponibilizar a falar sobre a reforma da instrução pública, com “ligeiras considerações” o deputado utiliza de um *ethos* de humildade, de humanidade, bem como de virtude, em defesa da instrução pública, o que assegura ao *Ethos* uma imagem de segurança e “honradez” em que cumpre com seu dever como cidadão e como representante do congresso. Ao se referir de uma maneira depreciativa - “muito fraco de inteligência”, “não tenho habilitações” – se deslegitima para legitimar-se perante o congresso, utilizando de um *ethos* de humildade e sinceridade, marcado pela sobriedade discursiva. Ainda,

a desqualificação da situação que vivia a instrução pública no estado, trás a tona a ideia de uma desordem social em que a reforma da instrução que estava posta, herança imperial neste momento, é objetivada como um mal a ser banido. Desta maneira, cria-se um estado de expectativa em que uma reforma é a solução para reparar esse mal. Mas o deputado não necessariamente defende a que está posta em discussão. Muitos outros deputados e senadores utilizam-se deste tipo discursivo para projetar para si uma imagem de salvador da pátria, bem como para projetar seu discurso em um momento de crise, legitimando a posição adotada no mesmo.

Continuando com a análise, o deputado Teixeira da Costa aponta outros *ethos*: quando aponta que tal projeto de reforma pode se tornar inexecutável, mostra o uso de um *ethos* de inteligência, ao tomar consciência em seu discurso de certo domínio do que viria a ser um projeto ideal para a instrução pública, como as finanças do Estado se apresentavam e como deveriam ser gastas. Por fim, o uso de elogios à comissão, utilizado de elementos retóricos do campo da emoção, configura um *ethos* de solidariedade, de união em torno do projeto ao mesmo tempo em que procura adeptos em torno de seu discurso, de crítica ao projeto posto em discussão.

Este tipo de discurso é dominante nos tramites. O início dos discursos dos congressistas é marcado pelos *ethos* de humildade, de humanidade, virtude, sinceridade, marcadamente para legitimar seu discurso. A desqualificação de si, e do outro, presente nos discursos quase que de forma total, trás a tona a possibilidade de legitimar o próprio discurso. O *ethos* de inteligência corrobora esta legitimidade discursiva, bem como o *ethos* de solidariedade abre espaço para a conquista de adeptos em torno do que se levanta em cada discurso. Ao utilizar-se destes *ethos*, os congressistas deixam em evidência outro ponto importante de construção do *ethos* político: os imaginários sócio-discursivos. Teixeira da Costa mostra o uso de um imaginário de modernidade e economismo, atrelado a ideia capitalista.

Para Charaudeau (2008) os imaginários são espelhos identitários fragmentados, instáveis e essencializados com a necessidade de se materializarem na vida cotidiana, sustentada por uma racionalização discursiva, sem que se saiba de fato quem precede quem, nem se a segunda desempenha um papel de promoção ou de justificação da primeira. Descrever os imaginários é contribuir para a construção de epistemes, comumente instrumentalizados com fins de persuasão, sob uma ideia de universalidade no jogo de poder e de trocas simbólicas. São imaginários carregados de ideias de valor – liberdade, justiça, benevolência, sociabilidade, igualdade, harmonia, equilíbrio, tradição, etc – que se vinculam às representações construídas por cada grupo social, a fim de demarcar discursos como produtores de um efeito de verdade. Os imaginários sócio-discursivos predominantes nos discursos dos congressistas nos tramites das reformas da instrução pública aqui analisados são os de Educação/Instrução, Tradição, o de Modernidade, o de

Soberania Popular, o de Progresso, o de Capitalista, o de Solidariedade e o de Conciliação. Retiramos algumas passagens dos discursos dos legisladores para mostrarmos estes imaginários.

O deputado Eloy Reis, em pronunciamento na Câmara dos Deputados na sessão de 21 de junho de 1893, sobre o tramite da lei n.73, de 27 de julho de 1893 - em que fica o Governo do Estado a por gradativamente em execução as disposições da lei n. 41 de 3 de agosto de 1892, relativamente ao ensino agrícola e zootécnico, expedindo o respectivo regulamento e a subvencionar as municipalidades que fundaram e mantiverem fazendas-modelo, escolas agrícolas, industriais ou pastoris, estações agronômicas, etc. - apresenta seu discurso sobre a importância dos institutos profissionais para o Estado de Minas Gerais, utilizando de um imaginário de modernidade e progresso, ao mostrar exemplos da situação norte-americana nesse ramo de ensino. Ao comparar o ensino brasileiro/mineiro com o dos EUA, utiliza de um ethos de justificação para o “atraso” em relação ao primeiro comparado ao segundo, e de uma ideia de solução salvadora para este com a formação dos institutos profissionais. Abaixo continua a fala do Deputado, a partir da defesa dos institutos:

É isto o que nós devemos iniciar, lançando as bases dessas escolas profissionais, como já o fez a lei mineira n. 41 do ano de 1892, iniciando ainda que modestamente, o ensino técnico pela fundação nessa lei decretada dos institutos zootécnicos e agrícolas. (...) O Congresso Mineiro tem cuidado seriamente de ensino clássico, procurando elevar quanto possível o nível da instrução pública em nosso território; e, empenhando esforços em prol dessa instrução em todos os graus, deve completar a sua patriótica missão estabelecendo também e desenvolvendo no Estado o ensino técnico e o ensino profissional, do qual sairão os industriais habilitados, com capacidade para impulsionar e fazer progredir as nossas rudimentares e nascentes indústrias. (REIS, 1893, p. 303)

É dever do Congresso cuidar da instrução pública, visto que isso esta na própria Constituição Mineira de 1891, como vimos no início deste texto. O deputado utiliza dessa premissa para salientar que é um dever, mais, uma missão patriótica, ou seja, uma missão republicana estabelecer e desenvolver o ensino técnico e profissional no estado, tendo em vista que são estes ensinamentos que habilitarão os profissionais mineiros para o desenvolvimento do estado. Os imaginários de modernidade, progresso e soberania popular se atrelam ao imaginário de educação/instrução, mas, com uma ressalva: o imaginário de modernidade aqui é atrelado ao de progresso, como também ao econômico/tecnológico, em que o desenvolver de um e do outro só é possível por uma educação técnico/profissional.

A defesa da educação profissional continua no discurso do Deputado Viriato Mascarenhas, na sessão de 30 de maio de 1894, no tramite da lei n.104 de 24 de julho de 1894. Começa declarando que quando teve a honra de submeter à consideração esclarecida da Câmara este projeto – da escola agronômica de

Curvelo - comprometeu-se a justificá-lo, a mostrar sua grande utilidade em ocasião oportuna.

Não discute as vantagens dos institutos agronômicos entre nós, porque constituem elas hoje uma verdade axiomática, cuja necessidade impõe-se de longos anos a esta parte, como se vê dos anais das assembleias provinciais. Não é nova a idéia de criação de instituto agronômico no município do Curvelo, atentas as condições de vitalidade dessas indústrias de que largamente dispõe esse município. Já pela lei n. 2166, de 20 de novembro de 1875, uma das mais eficazes para levar por diante esse empreendimento, sancionada pelo presidente da província de então, o sr dr Pedro Vicente de Azevedo, foram criadas três escolas agronômicas nas vilas do Rio das Velhas, Rio Verde, Piracicaba, sendo a primeira no município do Curvelo e a segunda no da Campanha. Além dessa, outra tentativa foi feita para o mesmo fim, de conformidade com a lei de 31 de dezembro de 1879, que cogitava desse assunto dessa mesma escola no futuro município que nesta casa tenho a honra de representar diretamente. É um fato, pois, que se vê claro dos anais citados; a reforma do ensino profissional mereceu sempre a atenção dos nossos legisladores, mas d'um modo infecundo, visto como interesses de ordens diversas suplantavam esse melhoramento. (MASCARENHAS, 1894, p.344-345)

Com essa passagem podemos ratificar que o imaginário de educação profissional está intimamente ligado ao imaginário de modernidade/progresso e econômico/tecnológico nos tramites do Congresso Mineiro, no recorte analítico proposto por nós. A ideia de um instituto agronômico em Curvelo é usada no discurso como solução salvadora para a situação das indústrias em Minas Gerais. O recurso da “crise” é posto em cena para justificar a criação do instituto. Em outro momento do discurso, mais adiante, Viriato Mascarenhas aponta que a situação de crise está posta pela dependência a um único produto – “se não fosse a alta do café, devida á taxa de cambio desanimadora que temos, e a previdência reconhecida do lavrador mineiro teriam hoje a miséria a bater às portas, visto que a cultura dos gêneros alimentícios é insuficiente até para o próprio consumo!” (idem, 1894, p.345). Essa passagem é posta no discurso para legitimar seu projeto de educação profissional. Ainda, utiliza de um ethos de chefe por ser o relator do projeto bem como um ethos de virtude, por estar fazendo isso em nome das indústrias do Estado, em nome do desenvolver das mesmas. Mais adiante, aponta a necessidade da defesa das indústrias nascentes, por iniciativa individual, que necessitariam da proteção do poder público “para não morrerem”, pois são estas que podem fazer a grandeza do Estado:

É sem dúvida na escola agrícola que melhor se encontram essas indústrias nascentes esses meios de auxilio, sendo uma, pelo aumento da produção, matéria prima; outras pelos fornecimentos dos indispensáveis conhecimentos das moléstias que destroem as safras, como o algodão e a cana, e a facilidade de aquisição dos meios para combater tais elementos de leterios, os quais, ao continuarem no pé em que se acham, por certo cavarão a ruína do Estado, seu constante decrescimento da riqueza publica e particular. Basta de escolas normais, cuidemos agora, conclui o orador, do ensino profissional entre nós pela criação das escolas agronômicas. (MASCARENHAS, 1894, p. 347)

Um imaginário de instrução pública profissional que cria a riqueza pública e

particular. Procura em seu discurso objetivar o olhar do Congresso para seu projeto de educação profissional, contrapondo a este os projetos de escolas normais, desqualificando-as. Tenta criar com isso um discurso de urgência em relação à criação deste tipo de ensino, bem como das escolas agrônômicas no estado. E para tal, mobiliza os imaginários descritos na fala anterior para construir seu discurso em prol de um imaginário de progresso para o Estado e de uma imagem de solução salvadora, que se não fizer o que ele propôs, “por certo cavarão a ruína do Estado”.

Importante salientarmos também que, ao apresentar tentativas das assembleias províncias – órgão do poder legislativo no Império – para a implementação de institutos sinônimos, Viriato Mascarenhas utiliza do imaginário de tradição em Minas Gerais no pensamento educacional profissional. Ainda, ao fazer isso, o deputado nos mostra que tais práticas legislativas não são exclusivas da República, pelo menos em Minas Gerais, mas que a mesma deve se apropriar dessa função para tornar tais projetos efetivos, coisa que não fora feita ainda.² Podemos perceber que o imaginário de república carrega em si um projeto de futuro, intimamente ligado ao imaginário de progresso.

Tais imaginários se mostram intrincados uns nos outros, a fim de servirem de imaginário de verdade para o discurso que se quer construir. Modernidade e economismo/tecnologismo que podem ser encontrados por valores como o trabalho assalariado, o progresso econômico, o domínio capitalista de elementos estrangeiros nas indústrias do estado e do País, podem também serem entendidos como a realização do sonho capitalista confundindo-se com o ideal republicano. Encontramos também os imaginários de solidariedade e de conciliação, apresentados pela união em torno de discursos preocupados com a recuperação socioeconômica do estado mineiro e do país. Tais imaginários utilizam do imaginário de educação/instrução, com ênfase na educação profissional para validar os mesmos como verdadeiros e possíveis nos discursos. A construção do sonho, do ideal pelos discursos dos legisladores caminha pela instrução pública.

Um exemplo emblemático da utilização de tais imaginários é o discurso de Francisco Mendes Pimentel, ao apresentar o projeto n. 169 em 06 de julho de 1896, na 14ª sessão ordinária da mesma casa, no tramite da lei n.203, de 18 de setembro de 1896, em que o deputado, procura defender seu projeto de organização do ensino profissional primário. Inicia seu discurso legitimando o Congresso pelos trabalhos em prol da instrução pública do Estado, legitimando o seu próprio discurso, como é comum nos pronunciamentos dos seus pares, construindo um ethos de sinceridade embasado por um imaginário de conciliação em torno de seu projeto. Um ethos de chefe transpõe sua fala pela criação do projeto e de humildade por se dizer “honrado” por tal papel. Congrega o projeto como uma “aspiração de todos os congressistas,

2. Esta informação também pode ser vista no texto de GONÇALVES & CHAMON. 2007.

mandatários do povo”, que teriam por dever primeiro “cumprir e executar o ponto de fé de todo o programa democrático, alicerçando fundo na consciência nacional a organização republicana por meio da verdadeira educação popular” (PIMENTEL, 1896, p.62). Assim, os imaginários de república e de democracia são mobilizados como “o fim” de uma educação profissional primária, postulando essa como a educação que a República deve prover seus cidadãos. Continua em seu discurso a defender a viabilidade de seu projeto:

Para efetividade autonômica de uma nacionalidade não basta que um povo se tenha constituído politicamente e que em seu seio se tenha operado a emancipação civil; é necessário mais, é imprescindível organizar a riqueza pública, fundar a independência econômica. (...) E hoje, senhores, que o direito internacional parece desprender-se e destacar-se das brumas da metafísica jurídica para cristalizar-se em textos positivos, explícitos garantidores do fraco a prepotência do forte, hoje nem por isso deixam as nações de se empenhar menos na luta pela vida, mas o combate não se vai travando mais ao choque brutal de legiões armadas, mas fere-se dia por dia no afã das oficinas, na concorrência industrial. *(Muito bem)*. É este grande perigo que o ensino profissional deve evitar; não há interesse nacional mais considerável e eu posso *dizer* sem temor de desmentido: neste momento levantar a oficina é levantar a Pátria. (PIMENTEL, 1896, p.62)

Inserir o Brasil, Minas Gerais, na marcha da civilização é posto como papel do estado republicano. Para tal, o poder público deve se preocupar com a educação profissional para incrementar sua indústria nacional, a fim de que desenvolva a mesma tendo em vista que essa é a tônica mundial. Novamente, os imaginários de modernidade e progresso estão atrelados aos imaginários de economia e tecnologismo. A soberania nacional é posta em cheque, caso a educação profissional não seja efetivada. E se esses imaginários estão interligados, logo a República deve assumir para si a função de prover o povo de uma educação profissional:

Nós que pregamos a República como o regime popular por excelência, nós que ou apostolamos a redenção política da nossa Pátria ou a ela prometemos e protestamos servir com fé e com lealdade, nós que em nossas bandeiras partidárias inscrevemos o velho lema, a velha divisa do governo do povo pelo povo, nós que só do povo tiramos toda a força que aqui nos congrega e que aqui nos mantém, nós, digamo-lo assim com franqueza e digamo-lo com verdade, nós não temos bem cumprido o primeiro dos nossos deveres, nós nos temos descurado da verdadeira educação popular. Para o pobre, para o operário, para o proletário, para o verdadeiro povo, enfim, cessa a educação aos primeiros passos da vida; para o rico, para o abastado, para o protegido, para essa minoria favorecida, o Estado a acompanha com a tutela solícita através do ensino secundário e superior até conferir-lhe um grau científico que social e legalmente a coloca em posição vantajosíssima na competência vital. Senhores Representantes de Minas, não nos esqueçamos de que a qualidade culminante dos homens públicos é a previdência. Já hoje ninguém mais pode se iludir de que uma revolução tremenda, bem mais profunda do que essas políticas que apenas esfloram a superfície das nações por onde passam, está prestes a explodir – é a revolução social. (PIMENTEL, 1896, p.63)

O imaginário de soberania popular é atrelado ao de educação/instrução primeiro, por uma obrigação do estado republicano, ou seja, por uma ideia de

Estado; segundo pela dualidade República x cidadão, e as obrigações de cada um destes; terceiro, por uma ideia de que os níveis de desigualdade entre os cidadãos devem ser pensados com cuidado, tendo em vista as “sombras socialistas” que pairam sobre o mundo. A educação profissional é posta como mantenedora do *status quo* vigente.

Já na 43ª sessão ordinária da Câmara dos deputados, em 28 de agosto de 1906, no tramite da lei n.438 que fora posta em vigor no dia 24 de setembro de 1906, sobre a fundação de escolas agrícolas no Estado, bem como as fazendas-modelo, o discurso do deputado Heitor de Souza vem a corroborar o uso dos imaginários apresentados nos discursos de outros legisladores já citados:

Eu também venho, sr. Presidente, justificar perante a Câmara uma emenda ao projecto em debate. Essa emenda consagra uma ideia ou uma medida irmã gêmea daquellas que o projecto propugna; essa emenda auctoriza o governo do Estado a introduzir imigrantes, que tanto carece a lavoura mineira. Faço-o, sr. Presidente, para obedecer aos appellos constantes, ás reclamações justas dos productores mineiros que, entre todas as angustias em que se debatem luctam ainda com a falta de braços que desentranhem da nossa terra os thesouros de que ella é dotada. (*Apoiados. Muito bem!*) V. exc. sabe que, com a falta de uma lei organizadora do trabalho, os lavradores mineiros luctam desesperadamente com a necessidade premente, com a necessidade imprescindivel de fixar os trabalhadores nas suas propriedades. V. Exc. sabe que ha serviços agricolas que não podem ser adiados, serviços que têm o seu periodo proprio, de modo que a falta de braços, a falta de pessoal trabalhador das lavouras determina a sua completa desorganização. (SOUZA, 1906, p.287)

O discurso mobilizado em torno da imigração de trabalhadores estrangeiros posta a dualidade avanço x atraso. Minas Gerais, seus trabalhadores, estariam em estado de atraso em relação aos trabalhadores estrangeiros e localidades estrangeiras. Posta ainda uma situação de crise, em que a solução salvadora para a “crise das classes produtoras mineiras” seria resolvida pela mobilização de braços que conhecessem as formas “modernas” de trabalho. Portanto, o problema seria as formas de trabalho, de produção, e não a falta de mão de obra no estado, apresentado pela questão da impossibilidade de obrigar o trabalhador mineiro a trabalhar dentro de formas vistas como modernas. O imaginário de moderno é posto em cena, junto do imaginário de capitalismo por meio de uma educação profissional, posta pela figura das escolas agrícolas e/ou das fazendas-modelo no Estado de Minas Gerais. A solução salvadora seria uma ética do trabalho, fomentada pelas escolas-agrícolas e fazendas modelos e não a imigração em si.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de o Congresso Legislativo Mineiro ser um lugar de discursos políticos plurais, verificou-se a possibilidade de pensá-lo como construtor de discurso normativo, prescritivo e político do Congresso Mineiro. Os *ethos* dominantes

configuram-se entre os de virtude e o de competência, intimamente relacionados ao de humildade e de chefe, presentes em seu discurso e no próprio ethos prévio dos políticos republicanos mineiros. E não podemos nos esquecer de elencar o ethos de inteligência, característico das vozes que permearam os discursos dos legisladores.

O congresso constrói seu discurso enfatizando a educação/instrução procurando atrelar a esta elementos da modernidade, como o desenvolvimento capitalista e o progresso socioeconômico, conciliando tais imaginários a elementos da soberania popular – tempo republicano. As diversas reformas em que se situam os discursos dos legisladores aqui apresentados postam a educação como solução salvadora, em um tempo objetivado como de crise mineira e brasileira. Um imaginário de educação/instrução pública, com ênfase na educação profissional, que é objetivado nos discursos como vetor de construção do novo tempo sócio histórico republicano, capitalista, moderno, por meio de um projeto de escolarização. Projeto esse, imerso em um processo histórico visto como conflituoso e dinâmico, além de heterogêneo, e que tem na luta de diversos projetos culturais em torno da supremacia de suas proposições, a atuação em um *locus* específico: a escola.

Nesse movimento, a escola e as reformas da educação pública profissional em particular, podem ser problematizadas como *locus* de percepção da criação de um sistema representativo de normas e valores republicanos, que vai ganhando forma no recorte temporal por nós delimitado para nosso estudo (1891-1906). Ainda, podem ser vistos como vetores desta própria cultura política republicana mineira em concepção que pensa/propõe este espaço de formação/socialização de indivíduos como instituidor de uma nova ética para o trabalho, na formação do trabalhador e na formação do cidadão mineiro e brasileiro, na tentativa de consubstanciar o novo tempo social, político e espacial nacional – moderno, republicano, capitalista, assalariado. A República pensa/faz a escola e escolariza o trabalhador, fazendo a si mesma.

REFERÊNCIAS

BERSTEIN, Serge. “A cultura política”. In__ **RIOUX & SIRINELLI** (org.). *Para uma história cultural*. Lisboa: Estampa, 1998, p. 349-363.

CHARAUDEAU, Patrick. *O Discurso Político*. São Paulo: Contexto, 2008.

COSTA, Teixeira da. *Anais da Câmara dos Deputados*. 1891-1892. Imprensa Oficial: Belo Horizonte.

GONÇALVES, Irlen A; **CHAMON**, Carla. “As políticas públicas para a educação profissional em Minas Gerais: o ensino técnico primário na virada do século XIX para o século XX”. IN__ *Congresso Iberoamericano e História de la Educación Latinoamericana*. VIII, 2007, Buenos Aires. *ANAIS*, 2007.

GONÇALVES, Irlen Antônio. “Em nome da Lei: o Congresso Legislativo como lugar de produção da “Instrução que é destinada a fazer do menino um cidadão”. IN__ *Educação em Foco*: Vol. 15, nº02, set. 2010/fev 2011. p.153-174.

GONÇALVES, Irlen Antônio. “A República e os seus Projetos de Educação Profissional: escolarização do trabalhador do campo e da cidade”. *Anais do VI COPEHE*, 2011a.

GONÇALVES, Irlen Antonio. “Educação, trabalho e república: o processo de escolarização das atividades manuais nos anos iniciais da República brasileira.” IN__ *Diálogos conceituais sobre trabalho e educação*. **JUNIOR**, Hormindo; **LAUDARES**, João Bosco. (ORG.)Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011b. p. 183-204.

MASCARENHAS, Viriato. *Anais da Câmara dos deputados*. 1894-1895. Imprensa Oficial: Belo Horizonte.

PIMENTEL, Francisco Mendes. *Anais da Câmara dos deputados*. 1896. Imprensa Oficial: Belo Horizonte.

REIS, Eloy. *Anais da Câmara dos deputados*. 1893. Imprensa Oficial: Belo Horizonte.

SOUZA, Heitor. *Anais da Câmara dos deputados*. 1906. Imprensa Oficial: Belo Horizonte.

EVASÃO NO ENSINO TÉCNICO: ESTUDO DE CASO

Data de aceite: 11/05/2020

Data da submissão: 05/02/2020

Claudio Kubilius

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula
Souza, CEETEPS
São Paulo – SP

<http://lattes.cnpq.br/5642619011328246>

Roberto Kanaane

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula
Souza, CEETEPS
São Paulo – SP

<http://lattes.cnpq.br/8168398451169766>

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo levantar dados, através de um estudo de caso, usando a pesquisa qualitativa e exploratória, sobre as causas da evasão nos cursos técnicos da Etec de Rio Grande da Serra. Vimos pela literatura disponível que há escassez de informações teóricas acerca da evasão no ensino técnico profissionalizante de nível médio. A partir dos dados obtidos pôde-se analisar os motivos da evasão na escola, bem como sua frequência em cada caso, como também em que período dos cursos a incidência da evasão é maior. Os motivos do abandono escolar apurados na pesquisa, indicam fatores externos

a escola, assim para minimizar os índices de evasão, faz-se recorrer à conscientização dos alunos e adotar novas práticas que propiciem a permanência do aluno na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Técnico. Abandono Escolar. Evasão. Permanência.

EVASION IN TECHNICAL EDUCATION: CASE STUDY

ABSTRACT: This work intends to collect datas through a case study, using a qualitative and exploratory research about the reasons of evasion in the technical courses of the ETEC RIO GRANDE DA SERRA. We can see from the available literature that there is a shortage of theoretical information about the evasion in the technical professional secondary education. From the obtained datas it was possible to analyze the reasons for the evasion at school, just as the occurrence in which case and also in which period of the courses the incidence of evasion is higher. The reason of the school dropout obtained in the research indicate factors outside the school, in order to minimize evasion rates, we must resort to students awareness and adopt new practices that provide that the students stay at school.

KEYWORDS: Technical Education. School

1 | INTRODUÇÃO

Pode-se afirmar que a evasão escolar é um tema atual e que preocupa muitos profissionais na área de educação e nas instituições de ensino. Entretanto, através da pesquisa e leitura sobre o tema evasão em artigos, textos e teses, nota-se que grande parte dos estudos estão dirigidos à evasão escolar do ensino fundamental e médio, com poucas pesquisas voltadas ao ensino técnico (Kubilius; Santos, 2017).

Segundo Menezes e Santos (2001), a evasão escolar é o abandono da escola pelo aluno e ao lado da repetência, é um considerada um dos principais problemas da educação brasileira.

Para combater a evasão escolar, as políticas educacionais passaram a atuar, principalmente a partir de meados dos anos 90, em duas frentes: uma de ação imediata, que busca resgatar o aluno evadido, e outra de reestruturação do ensino para mantê-lo na escola (Menezes e Santos, 2001).

A definição de Menezes e Santos (2001) relaciona a evasão com abandono, diferentemente da definição apresentada no portal Todos pela Educação:

Abandono: Configura-se quando o aluno deixa de frequentar a escola durante o andamento de determinado ano letivo.

Evasão: Configura-se quando o aluno, após ter sido matriculado em determinado ano letivo, não se matricula na escola no ano seguinte, independentemente de sua condição de rendimento escolar ter sido de aprovado ou de reprovado (Todos pela Educação, 2018).

Segundo Dore e Lücher (2011b), há escassez de informações teóricas e empíricas sobre a permanência ou evasão escolar no nível técnico., bem como às dificuldades para construir indicadores adequados à sua investigação. Termos como evasão, abandono, desligamento, cancelamento são compreendidos como sinônimos e há divergências sobre seus significados. Essa pode ser uma das causas da dificuldade de padronização de procedimentos e realização de políticas públicas. As autoras relacionam que a evasão no ensino profissional está associada ao grau de democratização do acesso e identificam três parâmetros a serem analisados: nível de escolaridade em que ocorre a evasão; tipos de evasão dos quais se destacam a descontinuidade, o retorno e a não conclusão e motivos da evasão.

Neste este estudo, foram analisados os cursos técnicos de nível médio oferecidos na ETEC de Rio Grande da Serra. Foram investigados dados dos estudantes por meio de uma pesquisa qualitativa na unidade de ensino, objetivando caracterizar os fatores de abandono escolar, bem como mecanismos capazes de amenizar o índice de evasão da escola, principal foco dessa pesquisa.

Com relação ao problema da evasão, a pesquisa pretende responder ao

seguinte questionamento: Como minimizar a taxa de evasão de alunos oriundos dos cursos técnicos de uma instituição de ensino técnico?

O principal objetivo foi identificar os problemas relacionados junto aos estudantes que abandonam os cursos técnicos profissionalizantes de nível médio.

Dentre os objetivos secundários, destacam-se:

- Identificar a quantidade de alunos evadidos dos Cursos Técnicos da ETEC de Rio Grande da Serra.
- Caracterizar o perfil dos alunos evadidos;
- Identificar as causas que levaram à decisão de desistência por parte desses alunos;
- Analisar as medidas que possam ser adotadas pela escola na intenção de evitar novas desistências.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

A evasão escolar tem sido ao longo do tempo um problema recorrente do sistema de educação no Brasil, apresentando índices de abandono escolar elevados em todo o país, afetando todos os níveis de ensino em instituições públicas e privadas.

Ao contrário do que ocorre nos níveis fundamental e médio, o ensino técnico não reúne uma quantidade expressiva de estudos sobre evasão, o que dificulta tanto a construção de um referencial teórico sólido quanto o levantamento de indicadores a serem utilizados nas pesquisas empíricas (Dore; Lüscher, 2011a)

Segundo Queiroz (2002) a evasão escolar não é um problema restrito apenas a algumas unidades escolares, mas é uma questão nacional que vem ocupando relevante papel nas discussões e pesquisas educacionais no cenário brasileiro.

A evasão escolar é um fenômeno que acomete os estudantes de todos os níveis educacionais, inclusive no Ensino Técnico, que é a modalidade de ensino tratada neste trabalho. A evasão escolar consiste na perda de estudantes que iniciam seus cursos, mas que, por um motivo ou outro, não os concluem. Evasão significa desistência por algum motivo, exceto a diplomação, sendo essa caracterizada por ser um processo de exclusão, determinado por fatores e variáveis intrínsecas ou extrínsecas nas instituições de ensino. É uma situação complexa, que está associada a não concretização de expectativas, e reflexo de diversas causas, que precisam ser compreendidas no contexto socioeconômico, político e cultural, no sistema educacional, bem como nas instituições de ensino (Fritsch; Rocha; Vitelli, 2015).

Segundo Yokota (2015) O processo de evasão pode ter como origem causas internas à unidade escolar, como: desinteresse, desconhecimento dos cursos,

defasagem educacional do Ensino Fundamental e/ou Médio com relação aos pré-requisitos, fracasso escolar, currículo inadequado, professor com metodologias conservadoras, acesso ao curso superior, entre alguns dos fatores determinantes. Associam-se a esses fatores externos à escola, de cunho social e econômico, que afetam o indivíduo, englobando deslocamentos entre trabalho-escola, desemprego, perspectivas sobre o mercado de trabalho, do papel do técnico, não valorização do estudo pela família e pela sociedade.

A investigação teórica sobre a evasão escolar demonstra a necessidade de associar o seu estudo ao de fatores sociais, institucionais e individuais que podem afetar na decisão de estudantes sobre permanecer na escola ou abandoná-la antes da conclusão de um curso, sendo desta forma, necessário considerar questões de cunho econômico, social, político, cultural e educativo, assim como as próprias escolhas, desejos e possibilidades individuais.

Segundo Dore e Lüscher (2011a), a evasão é influenciada por um conjunto de fatores que se relacionam tanto ao estudante e à sua família quanto à escola e à comunidade em que vive.

Refletindo sobre o fenômeno da evasão podemos observar que a educação ainda não pode ser alcançada por todos, bem como a permanência e a conclusão em todos os níveis escolares.

[...] a evasão escolar requer perceber que apenas o acesso à escola, embora condição necessária, não é suficiente para que milhões de pessoas esquecidas socialmente sejam lembradas apenas em quadros estatísticos. Sem ruptura com as relações sociais que estão sob o controle do sistema do capital não poderá haver mudanças profundas no sistema educacional [...]. (Fornari, 2010, p.123).

A revisão bibliográfica é uma importante etapa da pesquisa qualitativa, visto que permite identificar os conceitos chave da pesquisa. Nela verifica-se o método de coleta e de análise já utilizado em outros estudos e realiza-se a constatação dos erros cometidos anteriormente por outros pesquisadores. Assim, a revisão da literatura possibilita melhor entendimento acerca dos dados e das interpretações da questão de pesquisa (Sampieri; Collado; Lucio, 2013)

Para finalizar este referencial teórico a respeito da evasão escolar, salientam-se as palavras de Figueiredo e Salles (2017) sobre as consequências da evasão na vida do estudante e no seu futuro profissional,

Evasão nada mais é que do que um processo de exclusão, estejam ou não os excluídos cientes deste fenômeno. Tende a representar a negação não apenas das histórias de vida, mas das possibilidades reveladas pela aquisição do saber (Figueiredo; Salles, 2017).

3 | MÉTODO

Esta pesquisa utilizou o estudo qualitativo e exploratório (Sampieri; Collado; Lucio, 2013), analisando documentos referentes a desistência e comparando com referências bibliográficas referentes a evasão escolar em uma escola do Centro Paula Souza em nível técnico.

Para este estudo foram utilizados os dados relativos à quantidade de alunos matriculados e aprovados nos cursos técnicos da Etec de Rio Grande da Serra, disponíveis na secretaria da escola, dados esses também disponíveis para consulta pública no BDCETEC (Banco de dados da CETEC. Centro Paula Souza). Quanto aos motivos da evasão foram utilizados os dados existentes nas fichas de acompanhamento individual do aluno arquivadas no Serviço de Orientação Educacional da unidade.

A pesquisa qualitativa, emprega a coleta de dados sem medição numérica para desvendar ou aprimorar questões de pesquisa. (Sampieri, Collado e Lucio, 2013)

A pesquisa qualitativa guia-se por meio de áreas ou temas de pesquisa, e permite que, ao decorrer da pesquisa, sejam desenvolvidas ou incluídas novas perguntas ou hipóteses, antes, durante e depois da coleta de dados, sendo que a sequência nem sempre é a mesma, podendo variar em cada estudo específico (Sampieri; Collado; Lucio, 2013)

Esta pesquisa utilizará o estudo de caso para compreender o fenômeno da evasão. O estudo de caso é apropriado quando o fenômeno investigado é contemporâneo e dentro de um contexto real.

Como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados. Naturalmente o estudo de caso é um método de pesquisa comum na psicologia, sociologia, ciência política, antropologia, assistência social, administração, educação, enfermagem e planejamento comunitário. (Yin, R. K, 2015).

De acordo com Yin o estudo de caso é: “um dos empreendimentos mais desafiadores na pesquisa” (Yin, 2015). Este método teve sua origem no campo da Medicina, e constitui hoje uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa no campo das ciências humanas e sociais e teve seus procedimentos convencionados de forma adequada a partir da obra de Robert Yin nos anos de 1990 do século XX.

Segundo Yin (2015), (...) o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

O levantamento, considerou as informações que geraram resultados para

atender os objetivos propostos e validar as proposições da pesquisa.

Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), os documentos podem nos ajudar a entender o fenômeno central do estudo e auxiliam a resgatar um histórico do ambiente, de experiências, vivências e situações.

Para selecionar a amostragem dos casos, foram intencionalmente selecionados os cursos da ETEC de Rio Grande da Serra, ou seja, Cursos Técnicos em Administração, Recursos Humanos e Manutenção e Suporte em Informática do 2º semestre de 2017 ao 2º semestre de 2018, nos três semestres letivos tomando-se como referência os dados existentes na unidade.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos na pesquisa relativa aos alunos que frequentaram os Cursos Técnicos de Administração (ADM), Recursos Humanos (RH) e Manutenção e Suporte em Informática (MSI) da Etec de Rio Grande da Serra, relacionam a evolução do número de alunos matriculados desde o primeiro módulo, até o término do terceiro e último módulo de cada curso, objeto deste estudo, no período compreendido entre o início do 2º semestre de 2017 ao final do 2º semestre de 2018, conforme Gráfico 1.

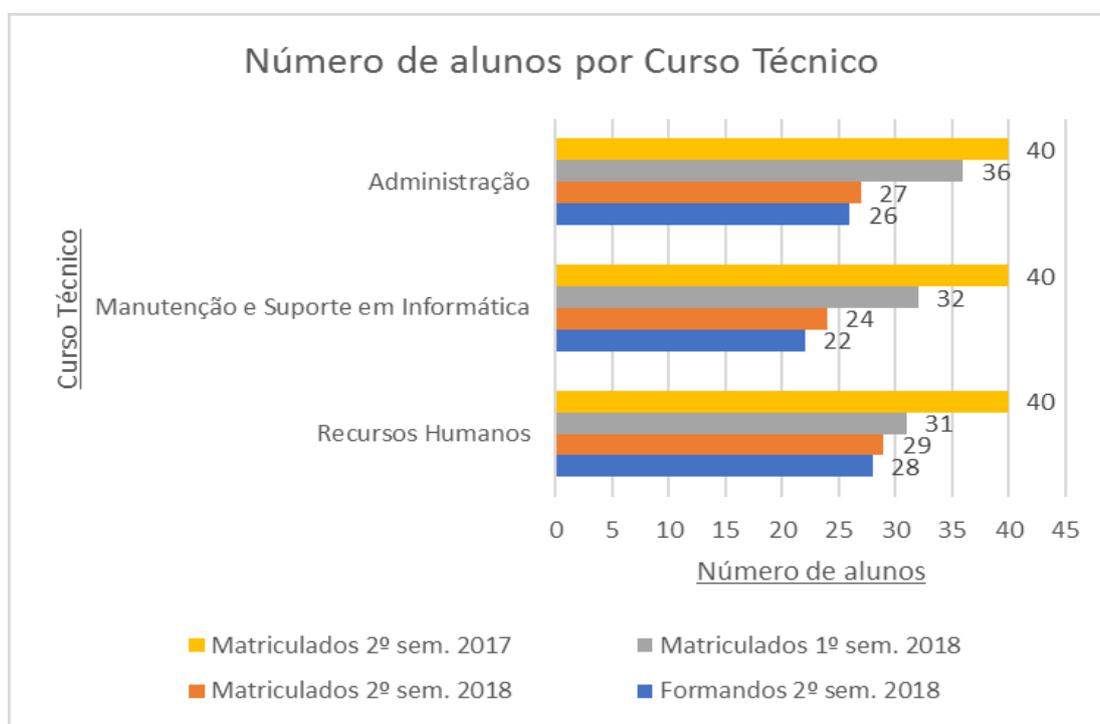


Gráfico 1 – Número de alunos de ADM, RH e MSI por curso e período.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do BDCETEC

Com base nos mesmos dados, foi elaborado o Gráfico 2 que destaca o número de alunos dos três cursos juntos, onde se pode observar a quantidade total de

alunos em cada período analisado. Vemos que de 120 alunos ingressantes no início dos cursos analisados, apenas 76 concluíram os mesmos, o que nos fornece uma taxa média de alunos concluintes de 63%, índice bastante baixo.

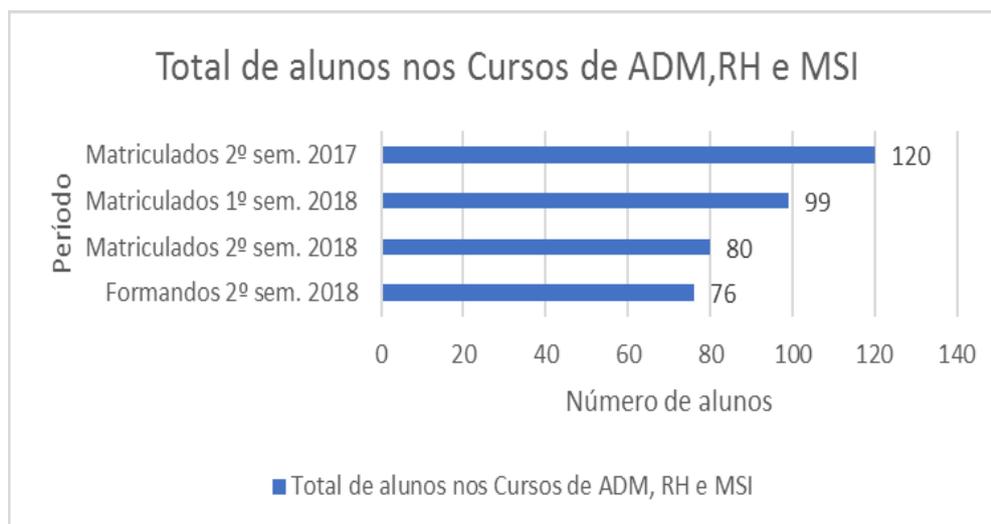


Gráfico 2 - Total de alunos nos Cursos de ADM, RH e MSI por período.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do BDCETEC

A análise dos mesmos dados, com foco na evasão, indica o número de alunos que se evadiram no período estudado, por curso e por semestre, conforme Gráfico 3. Vemos que nesse período nos cursos já mencionados, houve a evasão de 44 alunos dos 120 inicialmente matriculados. Esses 44 alunos foram os alunos pesquisados para identificar as causas que os levaram a desistir dos cursos.

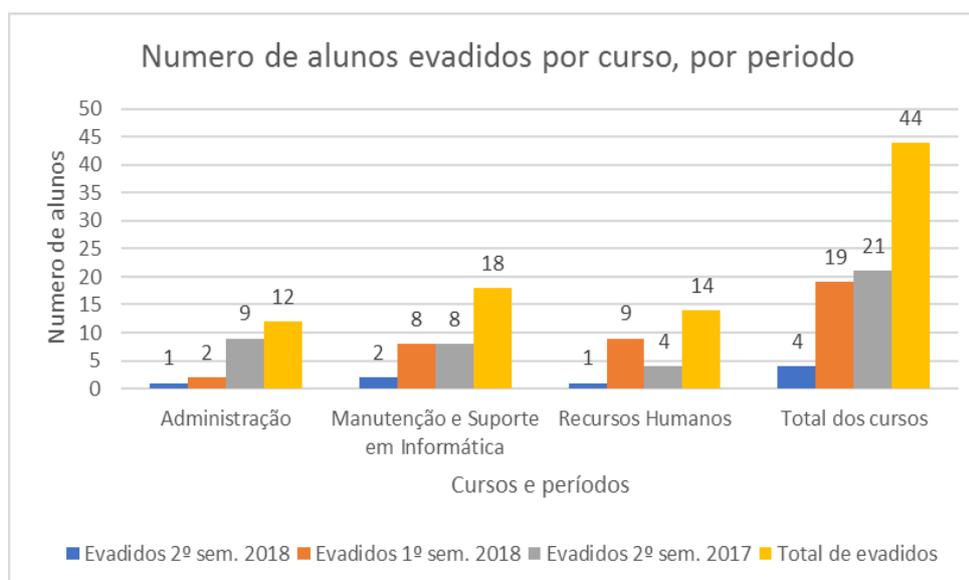


Gráfico 3 – Número de alunos evadidos por curso e período.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do BDCETEC

A partir dos números de alunos evadidos por curso e período, elaborou-se o

Gráfico 4 que destaca as percentagens de evasão por Curso Técnico e período analisado. Pode-se verificar que os índices de evasão são altos e necessitam de investigação que forneça subsídios para que possam ser gerenciados, visando a diminuição desses índices.

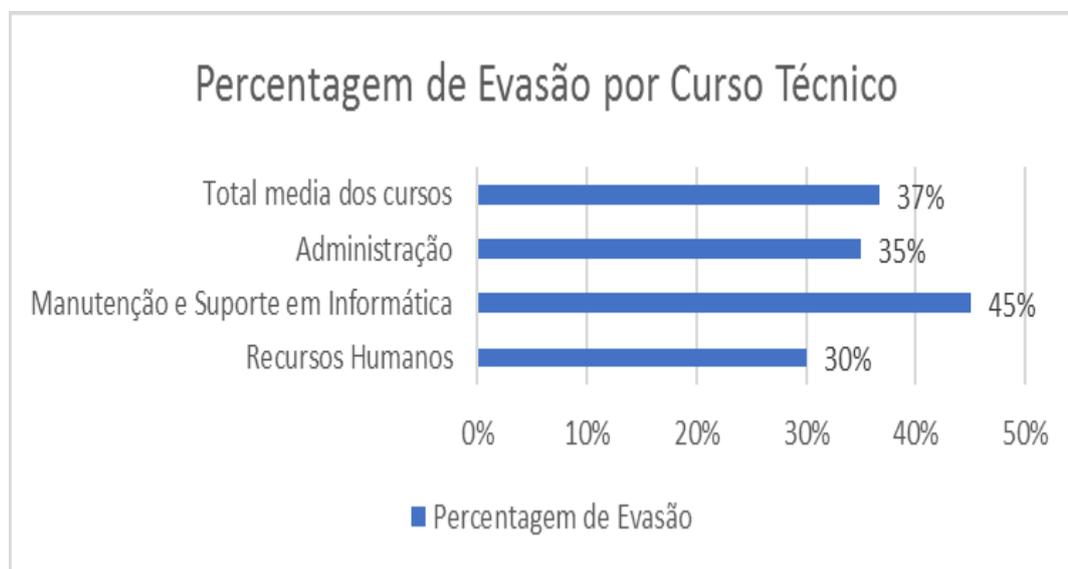


Gráfico 4 – Percentagem de evasão por Curso Técnico

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do BDCETEC

A partir dos dados obtidos, elaborou-se a Tabela 1, onde se pode ver as taxas de permanência e evasão, por curso e a taxa total, no período analisado, bem como o número de alunos evadidos.

Curso	Matrículas iniciais	Número de formandos	Taxa de permanência	Número de evadidos	Taxa de Evasão
Administração	40	26	65%	14	35%
Manutenção e Suporte em Informática	40	22	55%	18	45%
Recursos Humanos	40	28	70%	12	30%
Total média dos cursos	120	76	63%	44	37%

Tabela 1 – Taxas de permanência e evasão dos cursos.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do BDCETEC

A partir do levantamento de dados, obtidos através de pesquisa nos prontuários dos alunos da escola na secretaria e nas fichas de acompanhamento individual do aluno no Serviço de Orientação Educacional, apresentamos a seguir a tabela 2

quantificando o número de alunos evadidos por motivo de evasão escolar e seus respectivos percentuais.

Motivos da evasão escolar	Alunos evadidos	Percentual de causa de evasão
Gravidez	1	2,3%
Transferencia de escola	1	2,3%
Começou curso superior	2	4,5%
Dificuldade de relacionamento	3	6,8%
Horario do emprego / trabalho	4	9,1%
Mudança de endereço	5	11,4%
Problemas pessoais	6	13,6%
Problemas de saúde	6	13,6%
Dificuldade no transporte	7	15,9%
Falta de recursos financeiros	9	20,5%
	44	100,0%

Tabela 2 – Motivos da evasão escolar

Fonte: Elaborado pelos autores

A partir dos dados da Tabela 2, elaboramos o Gráfico 5 onde se evidenciam as causas levantadas de evasão e seus respectivos percentuais de incidência.

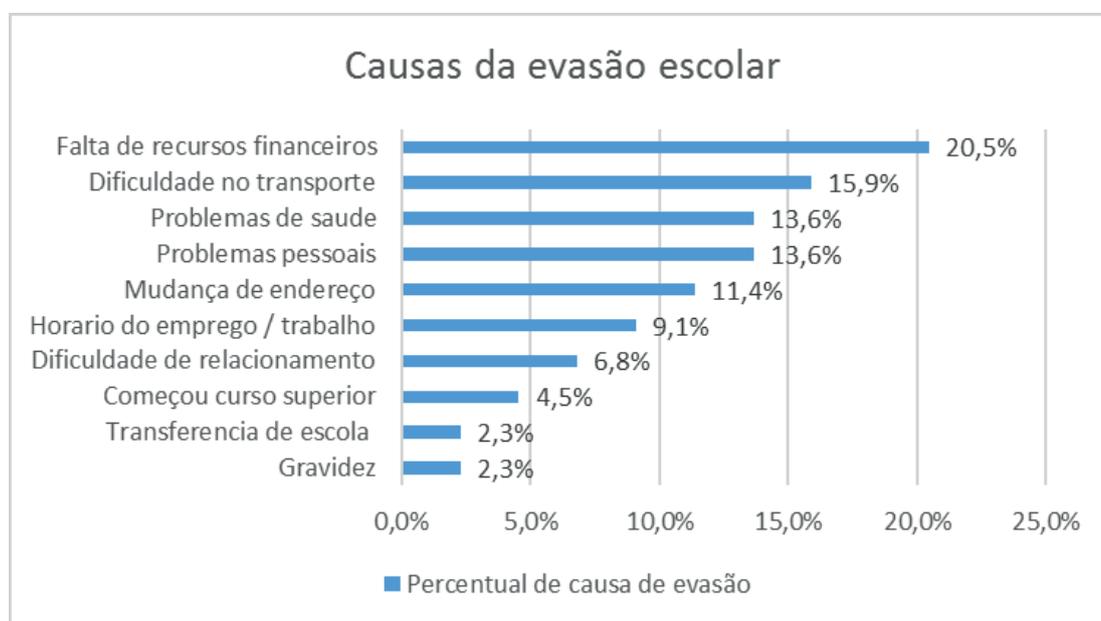


Gráfico 5 – Causas da evasão escolar

Fonte: Elaborado pelos autores

Os resultados obtidos possibilitaram identificar as causas da evasão dos alunos dos Cursos Técnicos de Administração, Recursos Humanos e Manutenção

e Suporte em Informática no período compreendido entre o 2º semestre de 2017 e 2º semestre de 2018, na Etec de Rio Grande da Serra.

De acordo com a Tabela 2, foram analisados 44 alunos e as causas que os levaram a desistir do curso em que estavam matriculados.

Com esses resultados, verificou-se que muitas das causas de evasão se devem a fatores externos e independem da escola, assim a redução da evasão só será possível através de um trabalho de conscientização dos alunos, no sentido de motiva-los a permanecer nos estudos, sinalizando os benefícios advindos de sua escolaridade, especialmente nos cursos técnicos profissionalizantes, que oferecem qualificação profissional para melhores empregos e remuneração, garantindo melhores condições de vida para seu futuro.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação teve como objetivo identificar as causas da evasão nos Cursos Técnicos de Administração, Recursos Humanos e Manutenção e Suporte em Informática da Etec de Rio Grande da Serra e baseado nos resultados obtidos observa-se que os índices de evasão são altos e precisam ser trabalhados para serem minimizados.

Nessa pesquisa foi possível identificar o número de evadidos por período. Assim pelo Gráfico 3 podemos observar que o maior número de evasões ocorre no último semestre do curso, o que leva a considerar a presença de concentração de ações e esforços visando ampliar a permanência dos alunos nos mesmos.

Entretanto, verificou-se também que a evasão é mais acentuada nos dois últimos módulos de modo geral, e mínima no primeiro modulo dos cursos, o que nos leva a refletir que um trabalho deve ser feito desde o início dos cursos com foco na permanência dos alunos na escola.

Finalizando, para responder a questão de como minimizar a taxa de evasão de alunos oriundos dos cursos técnicos de uma instituição de ensino técnico, vimos pelos resultados obtidos, que os motivos de evasão obtidos nos levantamentos de dados desse estudo de caso nos cursos técnicos da Etec de Rio Grande da Serra em sua maioria são fatores externos que independem da escola, portanto podem responder o questionamento que somente através de conscientização dos alunos, através de palestras motivacionais e metodologias ativas, bem como o uso de novas tecnologias e novas práticas em sala de aula, pode ser minimizado esse problema da evasão nas escolas, especialmente nas de ensino técnico profissionalizante

Sugere-se novos estudos desta temática, junto a realidade de escolas técnicas, objetivando ampliar o escopo de avaliações, contribuindo para investigar outras

possíveis causas envolvidas com a evasão.

REFERÊNCIAS

Banco de Dados da CETEC. **BDCETEC**: Mapeamento. Unidade do Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/bdcetec/index.php>. Acesso em: 20 jun. 2019.

Dore, R.; Lüscher, A. Z. (2011a). **Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais**. Cadernos de Pesquisa, v. 41, n. 144, p. 770-89, dez. 2011.

Dore, R.; Lüscher, A. Z. (2011b). **Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, supl. 1, v. 8, p. 147-176, dezembro 2011.

Figueiredo, N. G. S.; Salles, D. M. R. **Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões**. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 356-392, abr./jun. 2017.

Fornari, L. T. **Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital**. REP – Revista Espaço Pedagógico, v. 17, n.1, Passo Fundo, p.112-124, jan/jun.2010.

Fritsch, R; Rocha, C. S.; Vitelli, F. R. **A evasão nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior privada**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 52, n. 38, p. 81-108, maio/ago. 2015.

Kubilius, C; Santos, B. Z. **Fatores de evasão no ensino técnico das escolas do Centro Paula Souza**. In: 4º SEMTEC - Simpósio dos Ensinos Médio, Técnico e Tecnológico, 2017, SÃO PAULO. 4º SEMTEC, 2017. v. 4.

Menezes, E. T.; Santos, T. H. Verbete evasão escolar. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/evacao-escolar/>>. Acesso em: 02 de jul. 2019.

Queiroz, L. D. **Um Estudo Sobre a Evasão Escolar**: Para se Pensar a Inclusão Social. 25ª Reunião anual da Anped, Caxambu, v. 1, n.1, p. 01-01, 2002.

Sampieri, R. H.; Collado, C. F.; Lucio, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

Todos pela educação. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018**: Glossário. São Paulo, 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/2PeWT5p>>. Acesso em: 01 jul. 2019

Yin, R. K. **Estudo de Caso**:- Planejamento e Métodos. Bookman editora, 2015

Yokota, M. S. F. **Evasão no ensino técnico e técnico integrado ao ensino médio**: um estudo de caso nos cursos técnicos em eletrônica, informática e mecatrônica da Etec Jorge Street do Centro Paula Souza. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

FUNDAMENTOS DA INTERDISCIPLINARIDADE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM ESTUDO SOBRE A ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Data de aceite: 11/05/2020

Luíza Olívia Lacerda Ramos

UFRB

<http://lattes.cnpq.br/4659716973302604>

Nisângela Oliveira Santana

UFRB

<http://lattes.cnpq.br/765939789560713>

RESUMO: O presente trabalho aborda como objeto investigativo, as perspectivas para a prática da interdisciplinaridade no ensino de Ciências a partir das orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Partindo do exposto, o objetivo deste trabalho centrou-se em identificar no referido documento, como área de Ciências da natureza está organizada e como os componentes se articulam entre si, buscando perceber se esta revela uma proposta que podemos considerá-la como sendo interdisciplinar. Metodologicamente, a pesquisa foi de caráter qualitativo e descritivo, partindo de uma análise documental, envolvendo a última versão do documento da BNCC para o Ensino Fundamental, mais precisamente a área de Ciências da Natureza. Para dar conta da análise, tomamos como base, principalmente os estudos de autores de referências na temática

da interdisciplinaridade, tais como: Fazenda (2011), Santomé (1998) e Zabala (2002). Como resultado foi possível evidenciar que partir das mudanças trazidas pela BNCC por meio da organização em unidades temáticas presentes no componente curricular ciências, são apontadas perspectivas que garantam a efetivação da interdisciplinaridade, haja vista a possibilidade de interação entre os objetos de conhecimentos dos componentes de Química, Física, Biologia, Geociência e Astronomia presentes em todos os anos do Ensino Fundamental. No entanto destacamos a necessidade dos cursos de formações de professores se adequarem as mudanças propostas pela BNCC, para que as mudanças de fato sejam positivamente efetivadas na prática.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC. Interdisciplinaridade. Ciências da Natureza.

FUNDAMENTALS OF INTERDISCIPLINARITY
IN THE COMMON NATIONAL CURRICULAR
BASE: A STUDY IN THE FIELD OF NATURE
SCIENCES

KEYWORDS: BNCC. Interdisciplinarity. Natural Sciences.

1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, muitas discussões foram geradas em torno de uma reformulação do currículo educacional brasileiro. Entre as principais discussões se destaca a necessidade de implantar na educação do país uma base de referência nacional, que venha a atender as escolas e os estudantes considerando as particularidades de cada um, mas preservando o que há de comum a todos.

Assim sendo, desde o ano de 2015 que o Ministério da Educação (MEC) vem conduzindo o processo de reformulação do currículo escolar, instituindo a Base Nacional Comum Curricular que, nos próximos anos, norteará os currículos das escolas brasileiras, a partir da definição de competências e habilidades essenciais ao pleno desenvolvimento dos estudantes em cada etapa da educação básica.

Em se tratando da BNCC para a Educação infantil e para o Ensino Fundamental, a terceira e última versão da Base entrou em vigor no ano de 2019. Ela apresenta caráter normativo e propõe mudanças curriculares para todas as áreas de conhecimentos, incluindo para área de Ciências da Natureza, objeto de estudo deste trabalho.

Este trabalho apresenta os resultados parciais de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo central foi identificar no referido documento, como área de Ciências da natureza está organizada e como os componentes se articulam entre si. Ainda buscamos perceber se esta revela uma proposta que podemos considerá-la como sendo interdisciplinar.

A presente pesquisa se justifica uma vez que as mudanças ocorridas nos últimos cinco anos relativas às reformas curriculares têm ocupado as pautas de debates nos mais diversos cenários educacionais – encontros de formação de professores, espaços escolares, universidades, dentre outros. Temos certo que a discussão sobre as alterações no currículo tem impacto significativo nos debates que conduzem as propostas dos cenários educacionais acima citados. Neste sentido, é urgente que os atores envolvidos nestes espaços, dentre eles os professores de ciências naturais, conheçam as novas propostas curriculares orientarão a revisão das novas propostas curriculares, quer seja na educação básica, quer seja na educação superior.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e descritiva apoiada na análise documental. Quanto aos procedimentos de coleta de dados foram consideradas as técnicas apropriadas a esta natureza especialmente a Análise de Conteúdo, referendada por Bardin (2011). O documento em análise trata-se da versão mais

recente da BNCC para o Ensino Fundamental publicada em 2018, mais precisamente a parte que apresenta a área de Ciências da Natureza.

Partindo de orientações obtidas por meio de leituras bibliográficas acerca do tema interdisciplinaridade, principalmente por meio da proposta curricular apresentado por Zabala em seu livro: *Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo* (2002), a análise desta pesquisa consistiu em identificar no referido documento, como a área de Ciências da natureza está organizada e como os componentes são articulados entre si. Ainda, buscamos perceber se esta revela uma proposta que podemos considerá-la como sendo interdisciplinar.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino de Ciências foi, por muito tempo, marcado pelos métodos tradicionalistas de ensino, baseado na transmissão-recepção, cabendo ao aluno apenas a reproduzir o conteúdo transmitido pelo professor. Segundo Santomé (1998) esta abordagem de ensino, baseada nas repetições e memorizações acaba por limitar a organização do conhecimento no currículo escolar.

Atualmente, percebemos que a principal discussão em torno do ensino de Ciências parte da preocupação com a formação do sujeito crítico, participativo na sociedade, capaz de tomar decisões conscientes frente aos avanços tecnológicos e científicos da sociedade contemporânea. Portanto, o ensino de Ciências deverá criar condições para que o processo de ensino e aprendizagem seja significativo, possibilitando cada vez mais o desenvolvimento intelectual do educando.

Para Fazenda (2011) a possibilidade de situar-se no mundo contemporâneo requer antes de tudo a superação da barreira existente entre as disciplinas. A autora ainda defende a importância do diálogo para compreensão da relação entre o homem e o mundo o que para a mesma só poderia ocorrer sob uma atitude interdisciplinar. Condições estas necessárias a um ensino significativo conforme exposto.

Nesta mesma direção, Zabala (2002, p.26) defende que, “mais do que nunca, existe um esforço deliberado para instaurar um quadro geral para investigação e relacionar as disciplinas entre si”. Ele elucida, ainda, a importância de uma “cooperação interdisciplinar,” o que torna-se necessário a reunião entre variadas disciplinas formando “modelos integradores” de conhecimentos,

[...] se por um lado, é impossível responder aos problemas profissionais e científicos sem dispor de um conhecimento disciplinar, ao mesmo tempo nós, professores e professoras de nossa época, corresponde renunciar às particularidades e buscar em comum a restauração dos significados humanos do conhecimento. Ação que implica, a fim de identificar o que é relevante para a educação, recobrar os contatos perdidos entre as diferentes disciplinas como única via para restaurar a aliança entre ciência e a sabedoria (ZABALA, 2002, p. 26).

É senso comum que a interdisciplinaridade tem papel significativo nas reformas educacionais. Ainda assim, Mozena e Ostermann (2014) expressam em suas pesquisas recentes que muitos são os problemas referentes à sua efetivação, na prática. Um dos argumentos postos é o de que “há fragilidade do professor e falta de apoio quando se trata de desenvolver aulas sob filosofia interdisciplinar” (MOZENA E OSTERMANN, 2014, p. 198). Enquanto estudante de um curso de licenciatura é possível identificar a lacuna existente entre a formação de professores e os desafios para trabalhar interdisciplinarmente.

4 | RESULTADOS

Sobre a estrutura da BNCC para o ensino fundamental, ela se organiza em cinco áreas de conhecimentos: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso e, para cada uma destas áreas, foram estabelecidas competências específicas que traduzem as dez competências gerais. Essas mesmas áreas de conhecimentos se organizam em componentes curriculares, em que se desdobram competências específicas para cada um deles. Essas competências específicas, segundo a Base, viabilizam um movimento curricular que visam garantir a articulação entre esses componentes e uma progressão das experiências dos estudantes no decorrer da educação básica. Além disso, cada componente é constituído por um conjunto de habilidades e objetos de conhecimento organizados por unidades temáticas.

A respeito da área de Ciências da Natureza, as novas orientações presentes na BNCC - objeto de estudo desta investigação, indicam que esta área de conhecimento se configura no ensino fundamental, em apenas um componente curricular denominado Ciências. Para assegurar as aprendizagens básicas deste componente curricular, o Documento propõe que a organização curricular se dê por meio de três Unidades Temáticas: Matéria e Energia; Vida e Evolução e Terra e Universo.

Na Unidade Temática Matéria e Energia são propostos conhecimentos sobre a natureza da matéria e os diferentes tipos de energia. A Unidade temática Vida e Evolução propõe o estudo voltado para os seres vivos, seus aspectos, suas dependências e suas interações com o meio. Já Terra e Universo, pretende estudar a compreensão das características do Sol, da Lua, do planeta Terra e de outros corpos celestes. É intenção que, ao concluir os anos finais do ensino fundamental, os estudantes tenham conhecimentos mais profundos acerca da ciência, da natureza, da tecnologia e da sociedade, conseguindo estabelecer conexões entre elas compreendendo melhor o mundo à sua volta

[...] A medida que se aproxima a conclusão do Ensino Fundamental, os alunos são capazes de estabelecer relações ainda mais profundas entre a ciência, a natureza, a tecnologia e a sociedade, o que significa lançar mão do conhecimento científico e tecnológico para compreender os fenômenos e conhecer o mundo, o ambiente, a dinâmica da natureza. Além disso, é fundamental que tenham condições de ser protagonistas na escolha de posicionamentos que valorizem as experiências pessoais e coletivas, e representem o autocuidado com seu corpo e o respeito com o outro, na perspectiva do cuidado integral, à saúde física, mental, sexual e reprodutiva (BNCC, 2017, p.341)

Ao analisarmos essa organização por meio das unidades temáticas, os objetos de conhecimentos e as habilidades relacionadas, é possível constatar que apenas a unidade temática Vida e Evolução expressa os conhecimentos próprios do componente curricular Biologia. Essa nova organização é um dos grandes diferenciais trazidos pela Base, que tenta propor uma ruptura com o modelo convencional do currículo para os anos finais do Ensino Fundamental, ocupado majoritariamente, pelos conteúdos de Biologia em que assuntos tradicionalmente se organizavam da seguinte forma: 6º ano, Geologia e Astronomia, 7º ano, os Seres Vivos, no 8º ano Anatomia e Fisiologia Humana e no 9º ano, Química e Física.

Parece-nos que, com essa organização, os objetos de conhecimentos que compõem os componentes da área das Ciências da Natureza (leia-se aqui a Química, a Física, a Biologia, Geociência e Astronomia) ficam mais equilibrados. Na unidade temática Matéria e Energia se destacam objetos de conhecimento de Química e Física. Na unidade temática Terra e Universo, se destacam objetos de conhecimento de Geociência e Astronomia e apenas a unidade temática Vida e Evolução expressam objetos de conhecimentos específicos do componente curricular Biologia. Essa relação se apresenta esquematizada na figura a seguir:

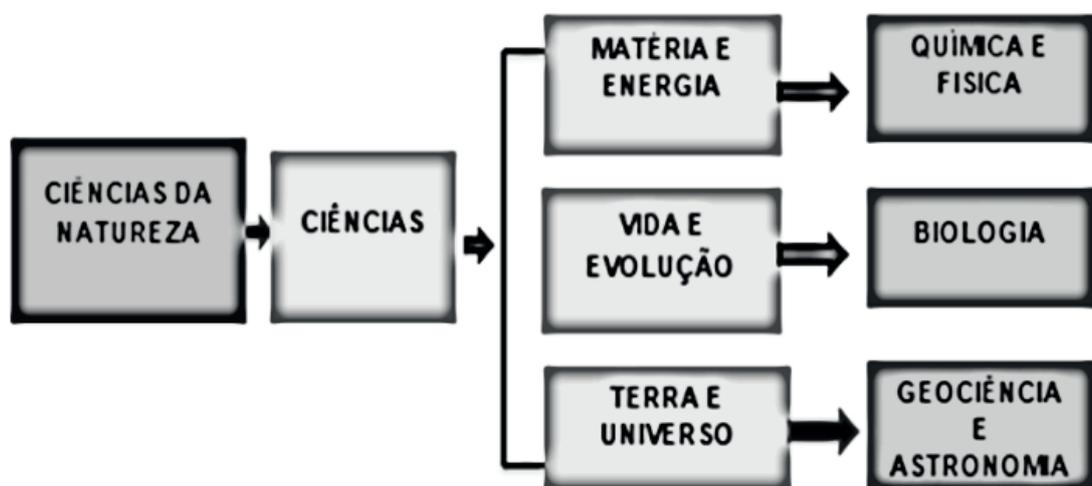


Figura 1: Modelo explicativo da organização do ensino de Ciências para o ensino fundamental

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Em outras palavras, a organização do componente curricular Ciências

em unidades temáticas abre possibilidades para uma maior interação entre os componentes de Química, Física e Biologia, Geociência e Astronomia ao decorrer do Ensino Fundamental, possibilitando com que os estudantes façam relações entre eles e compreendam, a partir de um enfoque globalizador, o conhecimento científico. Deste modo, há um cenário que sugere o desenvolvimento de práticas interdisciplinares do ponto de vista da organização dos conteúdos como também no desenvolvimento da práxis interdisciplinar. Segundo o documento,

Nessa perspectiva, a área de Ciências da Natureza, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, precisa assegurar aos alunos do Ensino fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica. (BNCC, 2018, p. 321 grifo nosso)

Ou seja, é possível que essas unidades temáticas sejam pontos de partida para alcance do compromisso proposto pela Base de desenvolver no estudante o letramento científico. Com essa proposta, torna-se imprescindível que o ensino de Ciências seja pautado em conhecimentos sobre diversos saberes e a capacidade de articular estes conhecimentos. Tal condição pode viabilizar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Nessa direção, a perspectiva interdisciplinar torna possibilidade de desenvolvimento de um currículo em que Química, Física e Biologia, Geociência e Astronomia possam interagir inicialmente por meio da organização em unidades temáticas e dialogar, no percurso do processo de ensino e aprendizagem, um dentre vários desafios postos na atualidade.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos discursos destacados pela BNCC e na sua estrutura, são apontadas perspectivas que viabilizam a efetivação da interdisciplinaridade tais como a organização dos componentes curriculares por área de conhecimento; a estrutura do currículo por unidades temáticas transversalizados nos nove anos do ensino fundamental, bem como o anúncio mais recente dos temas integradores e a proposta de planejamento por sequências didáticas.

. Neste contexto, o licenciado em Ciências Biológicas – profissional legalmente habilitado para lecionar este componente, se depara com o desafio de articular estas áreas, uma vez que a aproximação entre os objetos de conhecimentos reclama por uma forma de olhar o currículo, os conhecimentos, a prática com outra abordagem.

Entretanto, ainda assim, apesar da BNCC atentar-se para essa temática, o fato é que a organização curricular dos cursos de licenciaturas raramente oferece condições, tempo e espaço para o desenvolvimento da interdisciplinaridade. Tradicionalmente o currículo é organizado de forma linear, estanque, com

componentes isolados entre si.

Assim sendo, questionamos: como estes futuros professores em exercício na educação básica trabalhariam as unidades temáticas durante um ano letivo? Promoveriam a interação delas? Corre-se o risco destas unidades serem trabalhadas de formas isoladas, sem que haja correlação entre os objetos de conhecimento e tampouco contribuir para o desenvolvimento do letramento científico nos estudantes.

O que podemos perceber diante dos fatos, é que para que essas propostas da Base ocorram na íntegra como propõe o documento, é necessário antes de tudo, que essas mudanças alcancem as instituições superiores no âmbito da formação de professores. É preciso considerar uma formação que tenha como ponto de pauta uma de professores habilitados tanto em objetos de conhecimentos específicos quanto de possibilidades e articulações em diálogos para o fim interdisciplinar.

Por meio dos resultados obtidos com esta pesquisa destacamos então a necessidade dos cursos de formação de professores, se adequarem as novas exigências postas pela BNCC, sobretudo nos debates que envolvem o ensino de Ciências. Além de uma maior exigência com a articulação dos novos conteúdos conceituais advindos da Geociência e da Astronomia, caberá aos cursos de formação mais debates sobre o desenvolvimento das aulas, práticas interdisciplinares, possibilidades criativas, o que requer uma boa formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 de março de 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

FAZENDA, I. C.A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011, [1979].

MOZENA, E. R. OSTERMANN, F. **Uma revisão bibliográfica sobre a Interdisciplinaridade no ensino de Ciências da Natureza**. Revista Ensaio | Belo Horizonte | v.16 | n. 02 | p. 185-206 | maio-ago | 2014.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: Uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IDENTIDADE DOCENTE: TRANSFORMANDO PARA TRANSFORMAR

Data de aceite: 11/05/2020

Italo Francesco dos Santos Soares Ferreira

Graduando de Educação Física

Universidade Estadual de Londrina

Londrina – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/9901095670955906>

Ângela Pereira Teixeira Victória Palma

Prof.a Dr.a do Departamento de Estudo do

Movimento Humano

Universidade Estadual de Londrina

Londrina – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/8821173290289293>

RESUMO: A identidade profissional docente pode ser compreendida como o professor se vê, como se compreende ao exercer a ação cotidiana de sala de aula, é o ser profissional com qualidade. O objetivo deste artigo é ampliar o conceito de identidade docente, pautado nas atribuições e nos saberes da docência, por meio do que já foi produzido sobre a temática. Este trabalho se desenvolveu, por meio de pesquisas baseadas em autores como: Azzi (1999), Brzezinski (2002), Ghedin (2002), Pimenta (1997), Schön (2000). O estudo revelou que quando o professor se percebe profissional, se identifica com o que faz e porque faz além de transformar ele próprio,

promovendo sentido e significado a sua ação cotidiana, favorece a aprendizagem dos seus estudantes, contribuindo para uma formação crítica-reflexiva.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade Profissional. Saber da Docência. Formação de Professor.

PROFESSIONAL IDENTITY:

TRANSFORMING TO TRANSFORM

ABSTRACT: The professional identity of the teacher can be understood as the teacher sees himself, as he understands when exercising the daily action of the classroom, it is the professional being with quality. The purpose of this article is to expand the concept of teaching identity, based on the attributions and knowledge of teaching, through what has already been produced on the subject. This work was developed through research based on authors such as: Azzi (1999), Brzezinski (2002), Ghedin (2002), Pimenta (1997), Schön (2000). The study revealed that when the teacher perceives himself as professional, he identifies with what he does and why he does it in addition to transforming himself, promoting sense and meaning to his daily action, favors the learning of his students, contributing to a critical-reflective formation.

KEYWORDS: Professional Identity. Knowledge

INTRODUÇÃO

Ao pensarmos na docência, deve-se analisar alguns aspectos que estão associados a essa profissão, como sendo elas: a identidade docente e os saberes atrelados ao professorado. Não há como desvencilhar desse pensamento quando falamos de formação de professores, pois, uma vez professor pode-se afirmar que seremos eternos aprendentes, isso porque o conhecimento não se esgota, pelo contrário, se ressignifica a medida em que se exerce a profissão e amplia os conhecimentos de ser professor e da matéria que leciona.

Desta forma, esse artigo objetiva-se pontuar alguns fatores que podem influenciar na formação da identidade do profissional docente, desde sua formação inicial até a formação continuada. Sabe-se que falar sobre identidade docente é algo complexo, pois é subjetivo àquele que ensina, o professor constrói sua identidade na medida em que atua. Para tanto, se faz necessário refletir e responder algumas questões: quais saberes são necessários para a docência? No que a escola pode contribuir para formação da identidade do profissional da docência? Qual é o papel do professor enquanto educador e mediador dos conhecimentos? Essas são questões de cunho simples e objetivas, mas que demandam uma profunda e complexa reflexão, pesquisa e prática para serem respondidas.

Para Ghedin (2008), é preciso que o futuro professor tenha uma formação inicial adequada, afim de que possa ter conhecimentos para que se possa ensinar seus estudantes. É por meio do desenvolvimento curricular na formação inicial que o futuro profissional da docência começará a construção de sua identidade. Brzezinski (2002), afirma que a construção da identidade docente se dá em dois momentos: no pessoal, individual de cada docente, e o coletivo, depende do meio social o qual esse docente está inserido.

Portanto, é complexo afirmarmos que a identidade docente se dá em apenas um momento da docência, como Brzezinski (2002, p.10) afirma:

As transformações que vão ocorrendo, por toda a vida dos professores poderão leva-los a atingir condições ideais exercício profissional de qualidade. Tal processo conduz à profissionalização, pois essa poderá ser atingida mediante a um movimento em direção ao aperfeiçoamento das condições para atingir um elevado status e valorização social que são determinantes para a profissionalidade e o profissionalismo docente.

Assim, na medida em que o professor se transforma, amplia a visão social acerca da docência, logo nota-se uma qualidade no processo de ensinar, porque ele se percebe como sujeito produtor das suas ações. Dessa forma há uma valorização do professorado, uma melhora do desempenho do mesmo acerca da escola. Quando

o professor sabe do seu real papel no processo de ensinar e aprender a sociedade também o valoriza e o reconhece como um dos elementos sociais importantes para a evolução da sociedade. Com isso o docente, cria uma rede de conhecimentos, busca uma melhoria contínua, se profissionalizando e dando continuidade à sua formação.

Para Ghedin (2008), os saberes necessários para exercer a docência estão relacionados ao comprometimento do professorado na formação dos seus estudantes, logo quando se pensa nesta formação o autor ainda ressalta a importância de se pensar criticamente a ação da docência, porque é por meio da ação que se constrói as relações do conhecimento e promove a identificação na profissão.

Brzezinski (2002), afirma, que tanto formação como a profissionalização são conceitos complexos, mas que o conhecimento se torna pertinente para a formação inicial e continuada do professor. Sendo assim, deve enfrentar a complexidade, a fim de construir saberes relativos à docência que, no entanto, estão verdadeiramente postas na construção da identidade docente. A autora propõe uma visão muito mais abrangente a respeito da docência, elevando as condições da profissão, deixando claro que só existe experiência mediante a ampliação dos saberes da docência, com isso se busca a formação profissional e a construção da identidade docente.

Fundamentados nos saberes da docência, o professor deve ficar atento a sua formação, desta forma vivenciando e buscando a cada dia ressignificar a aprendizagem na vida acadêmica, assim sendo cabe ao professor repensar a formação sobre ser professor como um todo, pois, dessa forma, ensinar-se-á aos estudantes um conteúdo de qualidade. (AZZI, (1999); PIO, CARVALHO, MENDES, (2014).

Neira (2007, p.111) diz: *“Definir a identidade é um ato político, é uma ação decorrente das relações de poder.”*, essa definição posta pelo autor pressupõe a luta diária traçada pelo professor e a equipe pedagógica dentro das escolas brasileiras. O ato político é o professor se envolver nas decisões da escola, e quando ele efetivamente participa da reforma e das transformações dos assuntos educacionais, ele está colaborando para a melhora dos objetivos da escola. O professor precisa urgentemente deixar de delegar para a equipe de dirigente os assuntos da escola. O professor tem que se ver como uma das vozes da escola. É assim que as relações de poder vão se transformando.

Neste artigo mediremos um entendimento aprimorado e de grande relevância para os profissionais da educação, contribuindo para um diagnóstico de como se encontra as nossas escolas hoje, e como estão sendo feitas as intervenções dos professores com relação a prática pedagógica. Portanto não caberá a nós julgarmos a identidade de um ou de outro profissional e sim contribuir para que juntos possamos melhorar e reformular os nossos conhecimentos no que diz respeito a formação

continuada e a construção da identidade docente juntamente com os saberes que rodeiam a formação do professorado.

VIVENCIANDO OS SABERES PARA CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS

Ao relatar a vivência dos saberes da docência, não tem como deixar de pensar na formação inicial de muitos cursos de licenciatura das universidades do nosso país, que por incrível que pareça, em alguns cursos de formação inicial de professor, ainda está pautada no modelo tradicional de ensino. Ao apontar a formação de professores com a perspectiva tradicional, temos que enfatizar que seu conjunto teórico tem uma vasta relação com as teorias do fordismo e taylorismo, que concebia a educação dentro de um contexto industrial. O professor formado por essa perspectiva tradicional tinha que seguir somente o que estava em uma “cartilha”, não apresentava ideias próprias, tampouco criatividade ao ensinar à seus estudantes. Para Ghedin (2008), é necessário que superemos esse modelo tradicional de formação, a fim de que não mais formemos professores repetidor do conhecimento padronizado, pelo contrário, que possamos formar docentes mediadores do conhecimento.

O que pode contribuir para que o professor faça a mediação do conhecimento é a relação contínua entre as experiências e os conhecimentos construídos pelo sujeito ao longo da sua carreira. Essa relação é conhecida na literatura por práxis. Para Azzi (1999), a práxis é uma relação intrínseca, ou seja, já está dentro da prática da docência, logo cabe ao professor fazer está relação entre prática e teoria, fazendo a ressignificação de todos os seus conhecimentos para que ambos sejam relacionados, não havendo uma separação entre a prática e a teoria. Ao professor, cabe compreender que tudo que ele construiu é conhecimento que ele construiu, não precisando haver uma separação do que é experiência ou o que é teoria.

Vásquez (1997), afirma que, a atividade reflexiva do sujeito se permanecer no campo teórico, nega a prática, isso se dá pelo que autor coloca como estado de permanência da teoria, esse estado não produz mudança, pois toda a mudança não se faz apenas com teoria e sim com a relação conjunta entre a teoria e a prática, no qual, como vimos anteriormente, chamamos de práxis.

Desta forma, salientamos que a práxis é uma ligação entre os conhecimentos que o sujeito possui, sem começo e sem fim entre a teoria e a prática. Com isso Vásquez (1997), quer nós mostrar que não tem um momento onde acontece a teoria nem em outro que acontece a prática, ambas estão interligadas. Sendo assim, cabe ao professor, fazer e refazer constantemente esta relação, essa forma de compreender os conhecimentos construídos modifica a sua forma de ensinar.

Para Azzi (1999), a práxis transforma o estudante e o docente, essa transformação se torna necessária dentro da relação ensino/aprendizagem, bem como para a construção da identidade do docente. Promover essa transformação é algo que a escola deve proporcionar para o seu docente. É por meio desta relação que o educador contribui para com o seu estudante, afim de promover uma educação mediadora, transformando sua sala de aula um espaço para o diálogo.

Para Pio; Carvalho; Mendes (2014), reforçam o que afirmamos anteriormente, não há teoria sem prática, quando o professor ao ensinar, age com esse pensamento, evita-se algo vazio e abstrato. Com isso, os autores, propõem uma ação por parte do professorado, para que façam essa relação contribuído para a construção da práxis e para uma renovação em seu modo de ensinar e promover educação.

Mas, afinal: qual saberes são essências para um docente? E no que isso contribui para sua vivência na práxis? Pimenta (1997), em seu artigo *“Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor”* apresenta alguns saberes que são essenciais para o docente, nos quais são eles: **Experiência** – esse saber já é intrínseco ao docente, isso se dá pelo fato de suas experiências enquanto estudante, no qual avalia o professor, não do campo didático, mas de quanto esse docente tem de conhecimento. Dessa forma, esse saber com o tempo vai ganhando um novo formato, já com um olhar mais voltado para a docência. **O conhecimento** – é o saber que corresponde ao que o professor deve dominar para estar em sala de aula, sem ele o docente se torna um reprodutor de informação. Para tanto, é necessário que o professor permaneça em constante formação, afim de que o conhecimento não se torne algo obsoleto. **Os saberes pedagógicos** – esse saber corresponde a ação docente, isso é, o que dá embasamento para a aula do professor.

Nota-se que a práxis está constantemente ligada com todos esses saberes, pois, a autora reforça as práticas em conjunto/relação com as teorias e vice-versa. Assim sendo, cabe ao docente a busca incessante destes saberes, para que sua vivência na práxis seja estruturada, dando seu melhor para quem realmente é o centro da profissão – os estudantes – portanto, trabalhar e reforçar essa vivência contribui para a construção da identidade docente.

Construir os saberes é estar vivenciando a práxis, portanto não há saber completo, há sempre uma resignificação deles, não se pode pensar na prática distanciando-se da teoria e vice-versa, a busca constante pelos saberes eleva a práxis, com isso é de grande relevância que a formação inicial e continuada da docência alimentem a formação dos saberes que são mediados pelo a vivencia da VÁSQUEZ, (1977), PIMENTA, (1997), PIO; CARVALHO; MENDES, (2014).

DOS SABERES DA DOCÊNCIA A PRÁTICA REFLEXIVA

Como podemos perceber, os saberes da profissão são essências para a construção da identidade docente, isso em todo o âmbito escolar, no entanto, o que buscaremos apontar neste momento, é como esses saberes ajudam ao professor a promover a si próprio a prática reflexiva e como isso contribui para sua formação e desenvolvimento profissional.

Para Antunes (2012), há quatro tipos de saberes essenciais para o professor, nos quais se dividem em: saberes da formação profissional (corresponde a sua formação inicial e continuada), saberes da disciplina (corresponde ao como professor domina a sua área de atuação), saberes da formação do currículo (como esse profissional concebe e constrói seu currículo) e os saberes da experiência e da prática (é a capacidade de ação do docente).

É de fundamental importância que a formação de professores, seja pautada nestes princípios, pois cabe ao docente entender que antes de tudo ele é educador. Tavares de Sá e Alves Neto (2016, p.8), dizem *“que ser professor é encantar e reencantar pessoas, é despertar inteligências, é provocar sinapses, é modificar e estruturas sociais...”*, portanto cabe ao professor o ato de educar, transformar, estruturar e ressignificar o conhecimento, afim de promover estudantes críticos-reflexivos.

Ghedin (2002), afirma que é necessário o professor romper com as restrições que as salas de aulas ainda impõem, quebrando o que por muito tempo foi levantado pelas políticas de classe, deixando os estudantes do ensino público a margem do conhecimento. Com isso o autor propõe um novo modelo, no qual possibilita aos estudantes não estarem a margem do conhecimento, mas sim ser produtores do conhecimento, esse modelo Ghedin (2002), intitulado como crítico-reflexivo-criativo. Porque possibilita aos estudantes não serem mais seres passivos do conhecimento, mas, produtores do mesmo, promovendo uma nova roupagem ao que está sendo proposto em sala, sendo o docente não mais centro do conhecimento e sim o que media.

Para o autor os saberes são necessários para a construção tanto da identidade do docente, como para a formação da prática reflexiva, logo, essa construção se dá a partir da contribuição deste docente, por meio de sua experiência dentro de sala, assim como Ghedin (2002, p. 135) afirma, *“Os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são os formadores de todos os demais.”*

Schön (2000, p.31), destaca que *“...é possível, às vezes, através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito neles.”*, é por meio da reflexão que se constitui uma formação mais ampliada das coisas, convém dizer que a formação do docente sobre a rege reflexiva tende

ampliar o seu conhecimento, logo isso é mediado para os estudantes de uma forma crítica e criativa no momento do processo de ensino/aprendizagem.

É indiscutível que a relação reflexiva feita pelo professor implica nos valores, nas atitudes, na forma de pensar e nas práticas de seu trabalho. Neste contexto, percebe-se que a compreensão do ser reflexivo do docente cabe apenas à ele. Portanto, dizer que o docente deve ser curioso, inquieto e pesquisador, é de fato dizer que ele deve buscar conhecimentos que não estão prontas e acabadas. A busca deste saber proporciona ao docente um leque para novas possibilidades de conhecimentos em benefício ao seu fazer profissional (PIMENTA, 1997).

Dentro desta ideia, Ghedin (2002), afirma que a contribuição desse ser reflexivo tem que emanar do poder público, logo ultrapassando as salas de aula. O autor ainda diz que esse processo de pesquisa reflexiva tem que se estender aos professores, porquê de fato eles também são pesquisadores do conhecimento. Ghedin (2002, p.135), afirma ainda que: *“Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educados, frente ao sistema social, políticos, econômico, cultural é fundamental para chegar a produção de um saber...”*

Seguindo essa linha de raciocínio, Schön (2000), demonstra que o professor não precisa interromper sua aula para ressignificá-la, pelo contrário, dentro desta perspectiva o docente pode no meio de sua ação, refletir e refazê-la, deste modo o autor denomina este momento de reflexão-na-ação.

Schön (2000, p.33), continua dizendo:

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas.

Isso quer dizer que a reflexão nos promove seres autônomos, independentes, livres para pensar. E enquanto docentes, devemos buscar essa liberdade, no qual o conhecimento propicia, por meio de pesquisas científicas e das experiências ressignificação do conhecimento adquirido dentro da formação inicial e continuada.

Entende-se os saberes e a prática reflexiva contribuem para a formação da identidade docente, que por sua vez leva a reflexão da ação enquanto prática formativa, contribuindo para um aprimoramento do ensino/aprendizagem. Isso contribui para a construção de uma educação pública para todos.

DILEMAS DA DOCÊNCIA: TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL DOS SABERES

É notório que a educação passa por algumas transformações, tanto boas em alguns aspectos quanto ruins em outros. O que cabe pensarmos neste momento é

como a educação atual reflete nos saberes e na construção da identidade docente, e de que forma isso pode ou não favorecer para a construção de uma educação de qualidade. Na visão de Brzezinski (2002), a uma falta de estímulo por parte do poder público no que diz respeito a educação escolarizada, interferindo na vivência do professor dentro e fora de sala, pois, isso contribui para que o ensino seja desqualificado, e o professorado inferiorizado por não ter meios de agir por falta de recursos e de autonomia.

Nóvoa (2002, p.23), relata os dilemas vivenciados pela docência, isso é o dilema da comunidade (*a importância de saber relacionar e de saber relacionar-se*), o dilema da autonomia (*da importância de saber organizar e saber organizar-se*) e o dilema do conhecimento (*a importância de saber analisar e de saber analisar-se*). *É por meio da formação continuada* que esses dilemas, relatados pelo autor, sejam amenizados dentro da escola e na sala de aula. Com isso vamos perceber uma melhoria do ensino, pois o que contribui para a desqualificação do ensino é o fato do docente não posicionar-se diante dos problemas sociais, de cunho educacional.

Ghedin (2008, p.25) pergunta para os seus leitores o seguinte: *“Em que escola trabalha o professor? Qual o seu papel?”*, nota-se, mediante a leitura, que ser professor é buscar o conhecimento, aprendendo o que não se sabe e ressignificando o que já está obsoleto. Para que assim sendo, possa ensinar o que é conhecido, potencializando e cultivando o ser reflexivo que é extremamente necessário ao docente como no estudante. Portanto, não importa a escola que o professor trabalha, o que importa são as atitudes deste professor dentro de uma escola, seja ela pública ou privada, para que não tenha nem um tipo de discriminação ou desvalorização do ensino.

Ainda Ghedin (2008,), afirma que, há pessoas, meios de comunicação e a própria comunidade fazem críticas negativas ao ensino público, desvalorizando a escola de seus netos, filhos, sobrinhos. O que hoje é para todos antes foi somente para uma parte elitizada da nossa sociedade. Se hoje há filhos de empregadas domésticas se formando em medicina, pode ter certeza que houve um professor de escola pública, se tem filho de catador de papelão se formando em direito, ali está o poder que a escola pública tem e pode alcançar. Elevar as escolas privadas, é desvalorizar o profissional da educação pública, pois ambas têm o mesmo objetivo, o que muda é apenas o valor aquisitivo. Sendo assim não se pode desdenhar do docente que trabalha dentro desta escola pública, pois, o que devemos levar em consideração é o objetivo da escola no século XXI.

Nóvoa (2002), aponta coerentemente no que diz respeito a esses dilemas da docência, dentro deste conceito percebemos que a formação continuada sofre problemas dentro da própria instituição de ensino, cabendo ao professor somente ao ensinamento e não ao aperfeiçoamento dele. Portanto, Nóvoa (2002), critica a

conduta de muitas escolas, cabe ressaltar que a formação continuada tem como objetivo alicerçar o dinamismo dentro do projeto escolar, contribuindo para a soluções de problemáticas dentro dos conteúdos que estão sendo ensinado.

Para tanto, Edgar Morin (2003, p.13), afirma que:

Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e por outro lado, realidade ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetário.

O autor se refere as dificuldades que se tem para entender os saberes da docência, pois quando são tratados fragmentados dificultam a ligação com as áreas da educação. Morin salienta ainda que é necessária uma união destas ideias, indo do seu todo as partes e vice-e-versa.

Ainda sobre os desafios, Tavares de Sá e Alves Neto (2016), afirmam que a busca por soluções deles parte das primícias do poder público de fazer sua parte, tais como: manter o professor fixo na mesma escola, diminuir o número de estudantes por sala, promover formação continuada no ambiente escolar, melhorar a remuneração do professor, evite de levar muitos trabalhos para serem feitos em casa, favorecer que o professor conheça sua comunidade, entre outros. De fato, é difícil trabalhar ou motivar o docente, se o meio de trabalho não colabora para que essa motivação seja contundente e desafiadora.

A crítica aqui é no sentido de todos os envolvidos, com a educação escolarizada, possam se unir e melhorar estas situações apontadas, para que seja dado o devido valor para a docência, proporcionando para o professor condições adequadas de trabalho, e ajudando a contribuir com um ensino melhor dentro das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a identidade profissional é algo necessário e que faz toda a diferença no processo de profissionalização do docente. Ao afirmarmos que a práxis, dentro do conjunto de saberes, é a responsável, por meio da ação do professor, por transformar as aulas que promovam a reflexão crítica, no qual o estudante é participante de todo o processo. Portanto, é de grande importância estarmos atentos forma de pensar do ser professor - identidade do profissional - ao ponto de transformar o fazer cotidiano, pois somos os únicos a poder modificar a situação apresentada.

No que diz respeito a identidade profissional docente, em meio as crises, social, política, moral e financeira, é correto afirmar que um docente envolvido com a educação, tenta buscar em meio as essas crises forças para lutar por aquilo que acredita ser educação escolarizada. Por isso devemos defender a ideia do

estudante autônomo, que pensa, que cria, que é crítico, que aprende a aprender, pois, de fato, a escola de hoje favorece a transformação do homem de amanhã, e isso é de nossa responsabilidade enquanto professores.

Com isso devemos ter absoluta certeza que o professor é formado para formar, desta maneira devemos ficar atentos a formação, buscando por meio de livros, cursos de lato sensu e strictu sensu, congressos e dentre tantas outras formas de obter o conhecimento, para que a identidade profissional docente seja fortalecida, ampliada e favoreça a educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Fabiana Ritter. **Formação inicial de professores de educação física e a relação com seus saberes docentes**. Disponível em: <<http://jne.unifra.br/artigos/4740.pdf>>. Acesso em: 10 de novembro de 2017.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. 35-60p.
- BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editorial, 2002. 196p.
- GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. 129-150p.
- GHEDIN, Evandro. A formação de professores nos cursos de licenciatura: caminhos e descaminhos da prática. In: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livros Editora, 2008. 23-51p.
- MORIN, Edgar. **Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128p.
- NEIRA, Marcos Garcia. **Ensino de educação física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. 210p.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. 88p.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, São Paulo, v.3, p. 5-14, set. 1997.
- PIO, Paulo Martins; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; MENDES, José Ernandi. **Práxis e prática educativa em Paulo Freire: reflexões para a formação e a docência**. 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-09-14/search?keyword=praxis&author=1185>>. Acesso em: 20 de novembro de 2017.
- SÁ, Tiago Tavares de; NETO, Francisco Raimundo Alves. A docência do Brasil: história, obstáculos e perspectivas de formação e profissionalização no século XXI. *Revista Tropos*, v.5, n.1, p. 1-14, Jun. 2016.
- SCHÖN, Donald A. **Educação o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256p.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 454p.

UM ESTUDO SOBRE OS CONCEITOS E ABORDAGENS RELACIONADAS ÀS TICS NO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

Data de aceite: 11/05/2020

Carlos Adriano Martins

Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela UNICSUL; Grupo Educacional Cruzeiro do Sul; ead.adriano@gmail.com

Priscila Bernardo Martins

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela UNICSUL; Grupo Educacional Cruzeiro do Sul; priscila.bmartins11@gmail.com

RESUMO: Este trabalho engloba concepções entre os conceitos relacionados às TICS e suas aplicações em todas as disciplinas do currículo, no município de São Paulo. O documento denominado Tecnologias para Aprendizagem possui seções relacionadas aos direitos de aprendizagem e suas inserções nas disciplinas que compõem o Ensino Fundamental. O documento apresenta, de forma contextualizada, as aplicações das tecnologias da informação e da comunicação no aprendizado dos alunos da rede municipal de ensino e oferece um apoio para os professores inserirem essas tecnologias nos seus planos de aula/ensino, no sentido de promover a formação de cidadãos mais atuantes nos diversos segmentos da sociedade que exigem o conhecimento e a contextualização dessas tecnologias.

PALAVRAS-CHAVE: TICS. Ensino de matemática. Aprendizagem.

A STUDY ON THE CONCEPTS AND APPROACHES RELATED TO TICS IN THE CURRICULUM OF THE CITY OF SÃO PAULO

ABSTRACT: This work encompasses concepts between the concepts related to ICTs and their applications in all disciplines of the curriculum, in the city of São Paulo. The document entitled Technologies for Learning has sections related to learning rights and their insertions in the disciplines that make up the Elementary School. The document presents, in a contextualized way, the applications of information and communication technologies in the learning of the students of the municipal school network and offers a support for the teachers to insert these technologies in their lesson plans / teaching, in order to promote the formation of citizens more active in the various segments of society that demand the knowledge and contextualization of these technologies.

KEYWORDS: TICS. Mathematics teaching. Learning.

INTRODUÇÃO

No Brasil, há uma evolução de discussões teóricas sobre o emprego de tecnologias no ensino de matemática, há um entendimento predominante que é importante e deve ser explorada.

Para Oliveira Filho (2010) a utilização pedagógica das tecnologias no contexto educativo como difusor de promoção do saber é um tema que apresenta um rol de reflexões e ações, a fim de ampliar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Notadamente, há uma percepção prevalecente que os estudantes adotam, entendem e dominam recursos digitais cada vez mais cedo e há uma preferência em acessar conteúdos e desenvolver atividades com o apoio das tecnologias.

Compreendemos que a inserção das tecnologias nas aulas de matemática se mostra promissora, na medida em que apresenta fatores facilitadores e impulsionadores para o ensino. Os benefícios são o próprio desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes.

Nessa linha, Souza e Souza (2010) discutem que os estudantes podem absorver e extrair informações com o uso das tecnologias, a aprendizagem torna-se relevante, isso porque, os estudantes quando passam utilizá-las, suas mentes se abrem para a aquisição de novos conceitos.

No que se refere aos desafios, Preiner (2008) afirma que usar tecnologias e saber como manusear um software específico, é um contratempo para os professores, principalmente se eles não possuem experiência com tecnologias digitais.

A ausência de domínio pelo professor, e a falta de clareza sobre o propósito da inserção das tecnologias pode conceber a falta de significado para o estudante, causando impactos negativos nos resultados pedagógicos.

O CURRÍCULO

A tríade representada pelo currículo, educação e sociedade representa uma unicidade que devemos buscar, no âmbito da escola, por meio da reflexão, do debate e da construção de conhecimentos, de forma colaborativa, por todo o corpo gestor: direção, coordenação, professores, alunos, corpo técnico-administrativo, comunidade. Devemos sempre associar o universo da escola à sociedade como um todo.

Adentrando mais o universo da escola, os currículos englobam conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, técnicas, símbolos, formação, escolhas etc., de tudo aquilo que será incorporado às disciplinas de determinado ano, seja na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio.

Além dos conteúdos, os currículos mencionam, também, o método que será aplicado para que o tema escolhido seja trabalhado, ou seja, atividades, experimentos, trabalhos, pesquisas e mesmo a aula em si devem propiciar momentos de reflexão sobre o conteúdo a ser estudado.

Devemos compreender a importância de inserirmos, nos currículos, nossas convicções relativas à sociedade, que fazem aumentar a importância dos temas que serão trabalhados com nossos alunos. A escola não é, apenas, um edifício, é um espaço vivo, em que a organização do conhecimento escolar ganha corpo, daí o termo utilizado pelos autores, ou seja, tradição crítica do currículo.

Para que o currículo seja vinculado às nossas práticas socioculturais, nós, professores, devemos ter em mente, de forma bem nítida, os princípios e as finalidades da educação.

Os objetivos da educação básica brasileira convergem para uma formação humana cidadã e uma formação profissional, bastante semelhante aos pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ou seja, formar o aluno para as práticas sociais e o mundo do trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) apontam para que sejam assegurados os princípios que constam da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), da Constituição Federal de 1988 e demais dispositivos legais.

O principal objetivo é assegurar a formação básica comum nacional, por meio dos currículos escolares, pautados na modernidade e voltados à formação integral do aluno. As DCNs também estimulam o trabalho com o Projeto Político-pedagógico (PPP) nas escolas e apoiam os programas de formação inicial e continuada dos professores e funcionários que compõem a educação básica.

As DCNs orientam, também, que os currículos devem ser organizados no sentido de proporcionar a inserção de valores e práticas, proporcionando a construção de identidades socioculturais dos alunos. Os currículos devem difundir valores de interesse social, respeitando o bem comum e a democracia, contemplando práticas formais e não formais de educação.

O processo de organização dos currículos deve ser expresso como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento. Todo esse processo deve permear as relações sociais, com vivências e saberes dos alunos, no sentido de construir suas identidades, enquanto cidadãos atuantes nos diversos segmentos da sociedade.

Para que os currículos sejam dinâmicos, em sua densidade teórica e amplitude prático-metodológica, as DCNs seguem assegurando formas diversificadas para a organização curricular:

I – concepção e organização do espaço curricular e físico;

- II – ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares;
- III – escolha da abordagem didático-pedagógica;
- IV – compreensão da matriz curricular entendida como propulsora de movimento, dinamismo curricular e educacional;
- V – organização da matriz curricular;
- VI – entendimento de que eixos temáticos são uma forma de organizar o trabalho pedagógico;
- VII – estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação;
- VIII – constituição de rede de aprendizagem;
- IX – adoção de rede de aprendizagem.

O “CURRÍCULO DA CIDADE”

O “Currículo da Cidade”, denominação adotada pela Prefeitura de São Paulo, na composição da estrutura curricular do ensino fundamental, adota práticas fundamentadas em processos teóricos que associam o trabalho dos conteúdos pertinentes a cada disciplina, com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Existem, em todos os documentos, algumas divisões em comum, como a introdução à reforma dos currículos, atualizando seus temas e propondo uma nova visão, baseada na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), isto é, uma reforma nos currículos das escolas brasileiras, proposta pelo governo federal, mas ainda em discussão e contestação, por parte de segmentos da sociedade, contrários à reforma, pois atestam que tal uniformidade e padronização dos currículos prejudicariam o ensino, que seria massificado, de norte a sul do Brasil.

Apesar da discussão e manifestação por parte de educadores, contrários à reforma, a BNCC se configura como uma realidade na maior parte das escolas da nação. Assim sendo, analisaremos

os currículos de duas áreas do conhecimento e procuraremos associar os conteúdos semelhantes e que oportunizam o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. São dois os documentos analisados: “Componente Curricular: Matemática” e “Componente Curricular: Tecnologias para Aprendizagem”.

CONTEXTUALIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS

Os documentos possuem duas partes, a saber: a primeira é uma introdução sobre o Currículo da Cidade, onde os autores apresentam suas justificativas para

tal reforma e apresenta a coletividade como forma de construção dos currículos.

Há uma intenção clara de expressar que os documentos foram elaborados no sentido de espelhar a identidade da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, pois os temas tratados deverão atender aos alunos munícipes, de forma contextualizada.

Tais premissas foram consideradas para sua construção: continuidade, relevância, colaboração e contemporaneidade. Há um destaque, na parte introdutória, que os currículos foram elaborados para que atendam, inclusive, alunos que necessitam de atendimento educacional especializado, que possuem algum tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades. Vê-se uma preocupação voltada à inclusão, nos documentos, pois os mesmos se preocupam em atender parcelas da população estudantil de diferentes origens étnico-raciais, ou mesmo de imigrantes e refugiados. Certamente, para que os currículos atinjam esses alunos, os mesmos precisam, antes de tudo, terem acesso às matrículas e estabilidade na frequência das escolas municipais. O problema apontado não é apenas didático, mas social, também.

Do ponto de vista pedagógico, o Currículo da Cidade possui uma estrutura pautada na educação integral, abarcando o desenvolvimento do aluno nos contextos sociais, emocionais, culturais etc. Também observa a necessidade de promover a equidade, garantindo o acesso à educação e ao aprendizado para todos, indistintamente. Outra preocupação, por parte dos elaboradores dos currículos, se dá com a questão da inclusão, enfatizando que se deve respeitar e valorizar a diversidade e a diferença entre os participantes do processo ensino-aprendizagem.

Todos os currículos foram organizados em três etapas, ou ciclos de aprendizagem: o ciclo de alfabetização, que corresponde do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, como o próprio nome sugere, é uma etapa inicial, em que o estudante constrói seus conhecimentos e seus saberes de forma contínua, respeitando seu desenvolvimento cognitivo. Já o ciclo interdisciplinar, correspondentes aos quarto, quinto e sexto anos do ensino fundamental, procura integrar os saberes construídos anteriormente e aprofunda as discussões nas áreas do conhecimento científico, humano e social, de forma a valorizar projetos como a “docência compartilhada”.

O último ciclo, chamado de autoral, do sétimo ao nono ano do ensino fundamental, visa à compreensão, por parte do aluno, do entendimento da realidade que o cerca e na qual está inserido socialmente. Os estudantes são orientados e elaborarem trabalhos colaborativos de autoria, abordando problemas de sua realidade local e associando com os conteúdos aprendidos e apreendidos ao longo do ensino fundamental. Este último ciclo oportuniza ao aluno, a chance de intervir em seu meio, na intenção de minimizar os problemas de sua realidade local.

É interessante citar que a proposta dos currículos passa pela questão gestora, isso é, deve haver uma íntima relação entre o desenvolvimento dos currículos, das disciplinas, com o PPP (projeto político-pedagógico), que envolve toda a comunidade escolar: gestão, docentes, alunos, pais.

Tal diálogo é fundamental para que os objetivos de cada disciplina sejam atendidos, favorecendo o aprendizado dos alunos. Para que isso aconteça, os currículos foram elaborados respeitando os elementos da matriz de saberes, dos temas inspiradores, dos ciclos de aprendizagem, das áreas do conhecimento/ componentes curriculares, dos eixos estruturantes, dos objetos de conhecimento e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Todos os conteúdos foram elaborados e observaram, certamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, partindo dos princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2013).

De forma geral, os currículos se organizam por áreas do conhecimento, a saber:

Linguagens: língua portuguesa, língua inglesa, arte e educação física.

Matemática: matemática.

Ciências da Natureza: ciências naturais.

Ciências Humanas: geografia e história.

Além dos conteúdos curriculares obrigatórios, citados acima, existe um documento específico sobre as tecnologias voltadas à aprendizagem, que permeia todas as disciplinas, inclusive a de matemática, foco de nossa análise.

O documento sobre Tecnologias para Aprendizagem procura dar suporte às outras disciplinas, como observamos no currículo de matemática, abordando os temas pertinentes de sua área, de forma a atender as dimensões social, cultural e formal. Também respeita as ideias fundamentais da área, como: interdependência, variação, equivalência, representação, ordem, proporcionalidade e aproximação.

O documento deixa expressa a importância de se criar uma cultura do letramento matemático nas escolas, o que entra em consonância com as BNCC (BRASIL, 2018). As diversidades estratégicas apontam para o uso das tecnologias da aprendizagem, por meio da resolução de problemas, de tarefas investigativas, da etnomatemática, da modelagem, da história da matemática e de tecnologias digitais, estas pensadas para apoiar o aprendizado matemático desde o início do ensino fundamental, promovendo o protagonismo dos estudantes na elaboração de programação e softwares.

Jogos e desafios digitais são estimulados, por meio de leituras, reconhecimento de figuras planas ou espaciais e o uso de aplicativos mais avançados, no sentido de procurarem resolver equações, construir gráficos etc.

O documento também evidencia a necessidade de os professores conhecerem essas tecnologias para desenvolverem trabalhos significativos com seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que, a instituição de ensino tem uma função importante na formação de seus quadros funcionais, sendo como fator primordial, o desenvolvimento de capacitações que favoreçam o avanço do conhecimento tecnológico. Mas, também os professores devem buscar cursos de atualização e formação complementar. Preiner (2008) elabora considerações para os professores em exercício. Niess (2005), todavia, considera a importância da capacitação no processo de formação continuada sobre o uso de tecnologias no ensino de matemática.

Nessa perspectiva, a formação continuada, especificamente para o uso de recursos tecnológicos, não pode ser desassociada da sala de aula, e deve promover situações didáticas que oportunizem outras possibilidades de direcionamento das reflexões, no sentido de orientar o estudante diante das diversificadas formas de se relacionar com o conhecimento, e considere que o computador não é um recurso que ensina, mas recurso com a qual o estudante desenvolve determinada atividade. Consideramos também que as tecnologias não substituirão um conhecimento aprofundado sobre os conteúdos matemáticos.

REFERÊNCIAS

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

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar**. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 ago 2018.

OLIVEIRA FILHO, V. H. de **As novas tecnologias e a mediação do processo ensino aprendizagem na escola**. 2010. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.17/GT_17_03_2010.pdf. Acesso em: 13 abril. 2018

PREINER, J. **Introducing dynamic mathematics software to mathematics teachers: the case of GeoGebra**. Dissertação de Mestrado em Educação de Matemática (University of Salzburg). Salzburg, 2008, 264p.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Tecnologias para Aprendizagem**. São Paulo: SME/COPED, 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Matemática**. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SOUZA, I.M.A. de; SOUZA, L.V.A. de. **O uso da tecnologia como facilitadora da aprendizagem do aluno na escola**. GEPIADDE. Ano 4, v.8, p.127-142, jul-dez 2010.

SOBRE OS ORGANIZADORES

MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO - Pós-doutor em Educação pela Universidade de Coimbra, Portugal. Doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás -2014). Doutorando em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES 2017). Mestrado Profissional em Teologia: Educação Comunitária Infância e Juventude pela Escola Superior de Teologia - EST/UFRGS e Mestre em Ciências Educacionais pela UEP. A nível de graduação, possui formação multidisciplinar (licenciatura e bacharelado) cursados no período (1993-2011), sendo: Licenciatura Plena em Matemática (UEG), Licenciatura em Pedagogia (ICSH/UFG), Licenciatura em Filosofia (FBB/UNIT) e Bacharelado em Teologia (FATEBOV). Professor Titular C-I (Estatutário) da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior FIMES/UNIFIMES, lotado na Unidade Básica das Humanidades. Professor P-IV da Secretaria Estadual de Educação de Goiás SEDUCE/GO. Professor Permanente no Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Linha de Pesquisa: Novas de Subjetivação e Organização Comunitária. [Sem vínculo empregatício]. Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu - Mestrado em Educação) da Faculdade de Inhumas – FACMAIS - Linha de Pesquisa: Educação, Instituições e Políticas Educacionais. Professor Coorientador nos Programas de Pós-Graduação em Ensino (PPGEns) e Ciências Exatas (PPGECE) da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES. Coordenador do Grupo de Pesquisa (NEPEM/ UNIFIMES). Atualmente pesquisa e escreve sobre os seguintes temas: ensino; formação de professores; currículo; processos educativos; violência escolar; e filosofia e seus eixos temáticos. E-mail: maximo@unifimes.edu.br .

ELISÂNGELA MAURA CATARINO - Pós-doutora em Educação Especial pela Escola Superior de Educação de Coimbra – ESEC/Pt. Doutora em Ciências da Religião pela PUC-Goiás. Mestre em Teologia: Educação Comunitária Infância e Juventude pela EST/UFRGS. Graduada em Letras pela UEG e em Filosofia pelo ICSH. Professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação de Goiás e Professora Titular da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (FIMES). Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Estudo Pesquisa Multidisciplinar (NEPEM) Colíder do Grupo de Estudos... da UFMS. Atualmente estuda e pesquisa sobre a Educação Especial e Formação do Leitor. E-mail: maura@unifimes.edu.br

ÉVERTON NERY CARNEIRO - Pós-doutorado em Educação (Universidade Federal do Ceará). Doutor em Teologia pela Escola Superior de Teologia (CAPES 06). Mestre em Teologia (EST). Especialista em Filosofia Contemporânea (São Bento); Especialização em Ética, Teologia e Educação (EST); Especialista em Educação, desenvolvimento e Políticas Públicas (FACIBA); Licenciatura em Geografia (UEFS); Bacharelado em Teologia (STBNE); Licenciatura em Filosofia (FBB). Atualmente é docente da Universidade do Estado da Bahia. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia Contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: ética, hermenêutica, vida, filosofia, fenômeno religioso e arte. Atualmente é professor permanente do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) onde atua como coordenador da Linha 02 (Novas formas de subjetivação e organização comunitária). Tem experiência na área de ensino de geografia e filosofia também no ensino médio. Atualmente desenvolve parte de suas atividades docentes na graduação nos seguintes componentes curriculares: Filosofia e Ética; Seminários Interdisciplinares de Pesquisa; Trabalho de Conclusão de Curso; Estudos Filosóficos; Arte, Cultura e Sociedade. Coordena o Curso de Pedagogia da UNEB no Campus XV. E-mail: ecarneiro@uneb.br.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abandono Escolar 215, 216, 217, 225

Ações Afirmativas 115, 116, 117, 118, 119, 122

Aprendizagem 5, 18, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 40, 43, 62, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 83, 90, 91, 93, 96, 97, 99, 101, 102, 106, 107, 109, 112, 133, 135, 138, 140, 142, 147, 151, 154, 156, 168, 183, 185, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 201, 228, 231, 233, 235, 237, 239, 242, 244, 245, 247, 248, 249, 250

Arte 28, 29, 71, 73, 74, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 90, 91, 168, 183, 249, 251

Atendimento Educacional Especializado 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 248

Aula prática 188, 191, 194, 196

Avaliação 17, 33, 47, 59, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 109, 113, 118, 142, 151, 168, 177, 180, 185, 192, 197, 225

B

BNCC 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 247, 249

C

Competência 36, 109, 148, 149, 150, 152, 155, 156, 157, 160, 166, 201, 206, 211, 213

Cotidiano 9, 38, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 81, 83, 84, 85, 110, 142, 150, 155, 241

Cultura política 199, 200, 201, 202, 213

D

Didática 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 77, 109, 242

Direitos humanos 133, 135, 136, 146, 147, 160

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 23, 24, 25, 27, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 135, 137, 138, 139, 140, 145, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 176, 178, 179, 180, 182, 183, 185, 186, 187, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 225, 227, 228, 229, 232, 233, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 245, 246, 248, 249, 250, 251

Educação a Distância 100, 101, 107, 109, 112, 113, 114
Educação Ambiental 12, 14, 24, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 71, 72
Educação Básica 9, 2, 6, 10, 19, 40, 84, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 108, 117, 137, 139, 140, 170, 179, 185, 225, 227, 229, 232, 246, 249, 250
Educação Corporativa 148, 150, 151, 152, 155, 156, 157
Educação não formal 158, 160, 166
Educação Profissional 40, 46, 47, 157, 170, 171, 172, 175, 176, 178, 179, 200, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 225
Ensino Técnico 40, 170, 172, 215, 217
Extensão popular 116, 117

F

Formação cultural 48, 50, 51, 52, 54, 55, 58, 59
Formação de professores 3, 4, 5, 8, 10, 11, 36, 48, 49, 50, 51, 56, 57, 58, 59, 60, 227, 229, 232, 234, 236, 237, 238, 242, 251
Formação Profissional 100, 101, 102, 172, 202, 235, 238, 246

G

Gestores 12, 13, 14, 15, 16, 17, 22, 23, 24, 38, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 108, 110, 111, 112, 114, 154, 162, 169

H

Histologia 188, 189, 190, 192
História da Educação 72, 200

I

Identidade 54, 76, 161, 166, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 248
Identidade Profissional 233, 241, 242
Interação 27, 30, 32, 33, 34, 36, 40, 63, 64, 69, 70, 81, 109, 133, 135, 140, 142, 162, 175, 185, 226, 231, 232
Interdisciplinaridade 62, 63, 64, 69, 71, 75, 226, 228, 229, 231, 232
Interiorização 53, 124

M

Modernização 106, 107, 124, 164
Multidisciplinaridade 13

P

Pensamento Complexo 73, 74, 228, 232

Política 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 24, 37, 38, 39, 40, 45, 46, 47, 59, 65, 66, 83, 99, 105, 106, 112, 113, 118, 124, 125, 130, 134, 136, 158, 160, 162, 163, 165, 166, 167, 169, 181, 184, 199, 200, 201, 202, 205, 211, 213, 219, 225, 241

Política Pública 6, 37, 38, 45, 47

S

Sensibilização 12, 13, 16, 17, 63, 71, 146

 **Atena**
Editora

2 0 2 0