



**19 A 21 DE SETEMBRO**  
**TEMA: DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO NO BRASIL  
CONTEMPORÂNEO**  
**XVIII SEMANA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

**ANAIS**

**1º CEVS - CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO VALE DO  
SAPUCAÍ**

**XVIII Semana de Estudos Pedagógicos**

**“Desafios à Democratização da Educação no Brasil**

**Contemporâneo”**



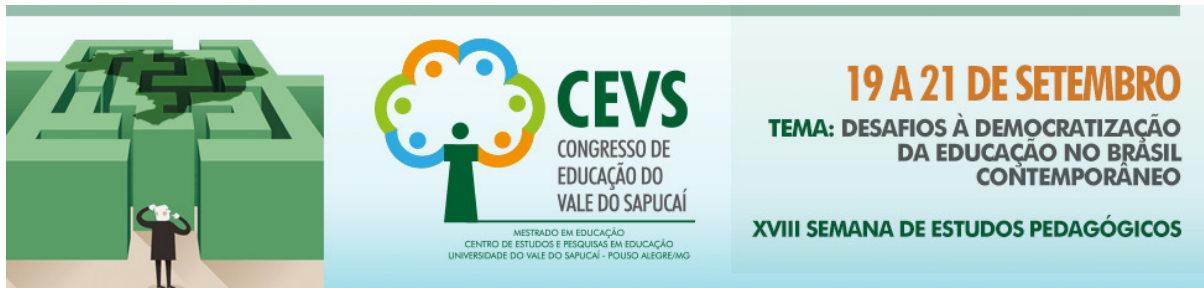
1

**Realização**



**Apoio**





## **Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVÁS**

Prof. Ms. Carlos de Barros Laraia  
**Reitor**

Prof. Ms. Benedito Afonso Pinto Junho  
**Vice-Reitor**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andrea Silva Domingues  
**Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa**

Prof. Dr. Newton Guilherme Vale Carrozza  
**Pró-Reitor de Graduação**

Prof. Antônio Homero Rocha de Toledo  
**Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários**

Prof. Dr. José Luís Sanfelice  
**Coordenador do Mestrado em Educação**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Maria da Silva Sales Oliveira  
**Coordenadora Adjunta do Mestrado em Educação**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sônia Aparecida Siquelli  
**Coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação-CEPEDU**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Vânia dos Santos Mesquita  
**Coordenadora do Curso de Pedagogia**

## **Fundação de Ensino Superior do Vale do Sapucaí –FUVS**

Luiz Roberto Martins Rocha  
**Presidente**

### **COMISSÃO ORGANIZADORA DOCENTES**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Carla Helena Fernandes (UNIVÁS)  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elizabete Maria Espíndola (UNIVÁS)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Fabiana de Cássia Rodrigues  
(UNICAMP)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Luana Costa Almeida (UNIVÁS)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Neide de Brito Cunha (UNIVÁS)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Neide Pena Cária (UNIVÁS)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Rosimeire Aparecida Soares Borges  
(UNIVÁS)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Susana Gakyia Caliatto (UNIVÁS)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Luciana Cristina Salvatti Coutinho  
(UFSCar-Sorocaba/SP)

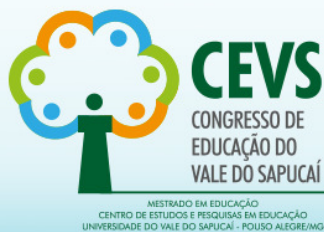
2

#### **Realização**



#### **Apoio**





**19 A 21 DE SETEMBRO**  
**TEMA: DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO NO BRÁSIL  
CONTEMPORÂNEO**  
**XVIII SEMANA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

## COMITÊ CIENTIFICO

Prof. Dr. Adair Ângelo Dalarosa - UNICENTRO  
Prof.ª. Dr.ª Adriana Varani - UNICAMP  
Prof.ª. Dr.ª Adriana Alves Fernandes Costa - UFRRJ  
Prof.ª. Dr.ª Adriana Cristina Boulhoça Suehiro - UFRB  
Prof.ª. Dr.ª Alda Regina Tognini Romaguera - UNISO  
Prof.ª. Dr.ª Ana Elizabeth Alves - UESB  
Prof.ª. Dr.ª Ana Lucia Cunha- UFRJ  
Prof.ª. Dr.ª Andrea Silva Domingues - UNIVÁS  
Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima - UFU  
Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel- UNIR  
Prof. Dr. Armindo Quillici Neto - UFU  
Prof.ª. Dr.ª Carla Helena Fernandes - UNIVÁS  
Prof.ª. Dr.ª Carla Villamaina Centeno - UEMS  
Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury – PUC MG/BH  
Prof.ª. Dr.ª Cristiane Machado - UNICID  
Prof. Dr. Dalton José Alves - UNIRIO  
Prof.ª. Dr.ª Elisabete Maria Espíndola - UNIVÁS  
Prof.ª. Dr.ª Fabiana de Cássia Rodrigues - UNIVÁS  
Prof.ª. Dr.ª Flávia Sueli Fabiane Marcatto - UNIFEI  
Prof.ª. Dr.ª Graziela Giusti Pachane - UFTM  
Prof. Dr. Hélder Eterno da Silveira- UFU  
Prof. Dr. José Carlos de Souza Araújo - UFU  
Prof. Dr. João dos Reis Silva Junior - UFSCar  
Prof. Dr. José Luís Sanfelice – UNIVÁS/ UNICAMP  
Prof.ª. Dr.ª Jussara Cristina Barboza Tortella - PUC Campinas  
Prof. Dr. Lalo Watanabe Minto - UNICAMP  
Prof.ª. Dr.ª Laura N. Chaluh - UNESP-Rio Claro

Prof.ª. Dr.ª Lidiany Cristina de Oliveira - UEMG  
Prof.ª. Dr.ª Luana Costa Almeida - UNIVÁS  
Prof.ª. Dr.ª Luciana Cristina Salvatti Coutinho UNICAMP-  
UNIVÁS  
Prof. Dr. Luís Roberto Rocha- UNIVÁS  
Prof. Dr. Marco Antonio Oliveira Gomes -UEM  
Prof.ª. Dr.ª Maria Angélica Cardoso -UFMS  
Prof. Dr. Marcos Francisco Martins – UFSCar Sorocaba  
Prof. Dr. Marcos Antônio Batista - UNIVÁS  
Prof.ª. Dr.ª Maria Cristina Gomes Machado - UEM  
Prof.ª. Dr.ª Maria Cristina Piombato I. Hayashi - UFSCar  
Prof.ª. Dr.ª Monalisa Muniz Nascimento - UFSCar  
Prof.ª. Dr.ª Neide de Brito Cunha - UNIVÁS  
Prof.ª. Dr.ª Neide Pena Cária - UNIVÁS  
Prof.ª. Dr.ª Raquel de Almeida Moraes - UNB  
Prof.ª. Dr.ª Régis Henrique dos Reis Silva - UNICAMP  
Prof.ª. Dr.ª Rosimeire Aparecida Soares Borges - UNIVÁS  
Prof.ª. Dr.ª Rúbia Cristina Cruz - IESCAMP  
Prof.ª. Dr.ª Sandra Maria da Silva Sales Oliveira - UNIVÁS  
Prof.ª. Dr.ª Sauloéber Társo de Souza - UFU  
Prof.ª. Dr.ª Sílvia Maria de Contaldo - PUC Minas Gerais/BH  
Prof.ª. Dr.ª Sônia Aparecida Siquelli - UNIVÁS  
Prof.ª. Dr.ª Susana Gakyia Caliatto - UNIVÁS  
Prof.ª. Dr.ª Thatiana Helena de Lima - UFBA  
Prof.ª. Dr.ª Vânia dos Santos Mesquita - UNIVÁS  
Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto - UFU

## COMISSÃO DE APOIO

Sônia Aparecida Fernandes Martins  
Luana Santana de Oliveira  
Márcia Quirino de Medeiros  
Fabiana Gonçalves de Brito Garcia  
Maysa Carvalho de Pádua  
Sandra Do Nascimento C. da Silva  
Juliana Aparecida Fontes  
Ana Cristina Xavier  
Diná Pellegrini de Oliveira Silvestre  
Ieda Maria da Costa  
Francisca Francione Nonato Diniz  
Patrícia Maristela De Freitas Leal  
Cristiano José de Oliveira  
Denise da Silva Segura

Bruno Fernando Muniz  
Erica Nadir de Andrade Cruz  
Maria Cristina Ferreira Do Nascimento  
Marcelo Manoel De Souza  
André Luiz Martins De Oliveira  
Rosely Ribeiro Da Costa  
Ana Paula Da Silva Matos  
Ivanilda Vilela Vilas Boas  
Larissa Karen da Costa Meyer  
Nathalia de Almeida Silva  
Jesus Vanderlei Aparecido do Prado  
Paulo Roberto Cecon  
Caroline Aparecida Pedrosa de Assis Leite  
Cleyton Antonio da Costa

**CERIMONIALISTA**  
Guilherme Oliveira Santos

**DESIGN GRÁFICO**  
ASCOM - Assessoria de Comunicação e Marketing FUVS

**EDITORÇÃO E DIAGRAMAÇÃO**  
Leandro Siquelli Monaco

**SECRETARIA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU**  
Guilherme Oliveira Santos

**SECRETARIA – CEPEDU**  
Prof.ª Mestranda Denise da Silva Segura  
Prof.º Mestrando Cristiano José de Oliveira

**ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS**  
Prof.ª. Dr.ª. Luana Costa Almeida  
Prof.ª. Dr.ª. Sônia Aparecida Siquelli

### Realização



### Apoio





O CONTEÚDO DOS TEXTOS É DE RESPONSABILIDADE DOS AUTORES

## REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

Curso de Pós-Graduação Stricto-Sensu Mestrado em Educação

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação -CEPEDU

Curso de Pedagogia

## APOIO

Fundação de Ensino Superior do Vale do Sapucaí- FUVS

Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVÁS

Instituto Federal do Sul de Minas Gerais- IFSULDEMINAS

Secretaria Regional de Ensino de Pouso Alegre-SRE/MG

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES

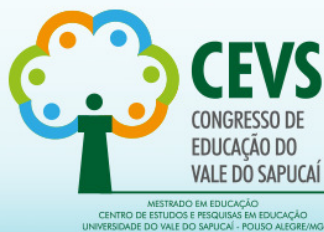
### Realização



### Apoio







**19 A 21 DE SETEMBRO**  
**TEMA: DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO**  
**XVIII SEMANA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

Sanfelice, José Luis (Org.).

ANAIS do 1º CEVS - Congresso de Educação do Vale do Sapucaí - e XVIII Semana de Estudos Pedagógicos, com a temática: “Desafios à Democratização da Educação no Brasil Contemporâneo” organização de José Luis Sanfelice, Luana Costa Almeida e Sônia Aparecida Siquelli. – Pouso Alegre: Univás, 2016. 1100 p. : il.

ISBN 978-85-67647-24-1

1. Educação. 2. Educação - Produção científica. 3. Educação – Seminários. 4. Univás. I. Almeida, Luana Costa (Org.). II. Siquelli, Sônia Aparecida (Org.). III. Título

CDD - 370.001

**Realização**



**Apoio**





**19 A 21 DE SETEMBRO**  
**TEMA: DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRÁSIL CONTEMPORÂNEO**  
**XVIII SEMANA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

## Programação

Horário	19/09 Segunda-Feira	20/09 Terça-Feira	21/09 Quarta-Feira
<b>8h30- 12h</b>	<b>CREENCIAMENTO</b> <b>LOCAL:</b> Prédio Central- Unidade Fátima-UNIVÁS Av. Prof. Tuany Toledo,470	<b>MESA-REDONDA:</b> "Da universalização à qualidade da educação" Profª. Dra. Fabiana de Cássia Rodrigues (UNICAMP) Prof. Dr. Lalo W Minto (UNICAMP) <b>Mediadora:</b> Profª Drª Luciana Salvatti (UFSCar/Sorocaba) <b>LOCAL:</b> Anfiteatro Unidade Central/UNIVÁS Av. Cel. Alfredo Custódio de Paula, 320	<b>MESA-REDONDA:</b> "Formação Docente e Diversidade no Contexto Escolar" Profª. Dra Eliete Aparecida Godoy (PUC Campinas) Profª. Dra. Andréia Osti (UNESP – Rio Claro) Profª Ms. Iara Félix Viana (SEE/MG) <b>Mediadora:</b> Profª Drª Carla H. Fernandes (UNIVÁS) <b>LOCAL:</b> Anfiteatro Unidade Central/ UNIVÁS Av. Cel. Alfredo Custódio de Paula, 320
<b>14h- 15h30min</b>	<b>CREENCIAMENTO</b> <b>LOCAL:</b> Prédio Central- Unidade Fátima –UNIVÁS Av. Prof. Tuany Toledo,470	<b>PÔSTERES</b> <b>LOCAL:</b> Salão de Palestras Unidade Fátima –UNIVÁS Av. Prof. Tuany Toledo,470 <b>COMUNICAÇÕES ORAIS</b> <b>LOCAL:</b> Salas de Aulas Prédio Central- Unidade Fátima –UNIVÁS Av. Prof. Tuany Toledo,470	<b>PÔSTERES</b> Local: Salão de Palestras Unidade Fátima –UNIVÁS Av. Prof. Tuany Toledo,470 <b>COMUNICAÇÕES ORAIS</b> Local: Salas de Aulas Prédio Central- Unidade Fátima –UNIVÁS Av. Prof. Tuany Toledo,470
<b>15H30min</b>		<b>LANÇAMENTO DE LIVROS</b> <b>LOCAL:</b> Salão de Palestras Unidade Fátima –Univás Av. Prof. Tuany Toledo,470	<b>LANÇAMENTO DE LIVROS</b> <b>LOCAL:</b> Salão de Palestras Unidade Fátima –Univás Av. Prof. Tuany Toledo,470
<b>16h30min</b>	<b>CREENCIAMENTO</b> <b>LOCAL:</b> Anfiteatro Unidade Central/ UNIVÁS	<b>SESSÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b> <b>LOCAL:</b> Salas de Aulas Prédio Central- Unidade Fátima –UNIVÁS Av. Prof. Tuany Toledo,470	<b>SESSÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b> <b>LOCAL:</b> Salas de Aulas Prédio Central- Unidade Fátima –UNIVÁS Av. Prof. Tuany Toledo,470
<b>19h</b> <b>19h30min</b> <b>20h-22h</b>	<b>MESA DE ABERTURA</b> <b>ATIVIDADE CULTURAL</b> <b>CONFERÊNCIA DE ABERTURA:</b> "Os desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo" Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria (UFMG-MG) <b>Mediador:</b> Prof. Dr. José Luís Sanfelice (Univás) <b>LOCAL:</b> Anfiteatro Unidade Central/ UNIVÁS Av. Cel. Alfredo Custódio de Paula, 320	<b>MINICURSOS</b> 1-) Orientações de Estilo para a Escrita Científica Profª Drª Neide Brito –UNIVÁS 2-) Profissionalização do Magistério: relações entre o trabalho docente, gestão e organização do trabalho educativo Profª Drª Neide Pena Cária e Mestranda Scheilla Guim - UNIVÁS 3-) Metodologias de Ensino Para os Deficientes Visuais Profª Camila das Graças Zucareli de Souza – FAI 4-) Cinema, História e Educação Profª Drª- Lidiany Oliveira – UEMG 5-) Elaboração de Projetos Pedagógicos Profª Rosiene Alves Teixeira – SRE/Pouso Alegre 6-) Práticas Pedagógicas Diferenciadas: Trabalhandocom Oficinas Profª Simone Merlo de Souza- SRE/Pouso Alegre 7-) Tendências de Formação de Professores de Matemática Profª Drª Flávia Fabiani Marcatto – UNIFEI 8-) Educação a Distância: modelos, desafios e Possibilidades Prof. Dr. Giovane José da Silva Prof. Evandro Moreira da Silva (IFSULDEMINAS- Pouso Alegre) 9-) "Como ensinar leitura? O trabalho com texto, linguagem e sentido, na perspectiva da análise de discurso". Prof. Dr. Eduardo Alves Rodrigues (UNIVÁS) Profª Drª. Renata Bianchi de Barros (UNIVÁS) <b>LOCAL:</b> Salas de Aulas Prédio Central- Unidade Fátima –Univás Av. Prof. Tuany Toledo,470	<b>MESA-REDONDA DE ENCERRAMENTO:</b> "A conjuntura educacional atual: para onde caminha a educação?" Prof. Dr. Hélder Eterno da Silveira (UFU) Prof. Dr. José Luís Sanfelice (UNIVÁS) <b>Mediadora:</b> Profª Drª Sônia Siquelli (UNIVÁS) <b>LOCAL:</b> Anfiteatro Unidade Central/ UNIVÁS

### Realização



### Apoio



**19 A 21 DE SETEMBRO**  
**TEMA: DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO NO BRASIL  
CONTEMPORÂNEO**  
**XVIII SEMANA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

## SUMÁRIO

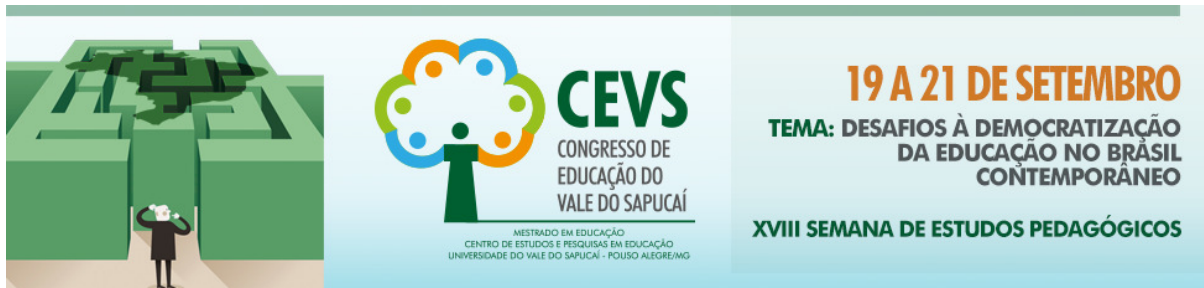
<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>COMUNICAÇÕES ORAIS</b>	
<b>O USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: DIÁLOGO COM A LITERATURA</b> Aisi Anne Ferreira Silveira, Luana Costa Almeida.....	<b>21</b>
<b>A LEITURA DO TEXTO DIGITAL: ANÁLISE EM DOCUMENTOS OFICIAIS</b> Alba Helena Fernandes Caldas.....	<b>33</b>
<b>ESTUDO SOBRE LEITURA: ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM POUSO ALEGRE</b> Ana Lúcia de Oliveira Pereira, Cleidiane Vanessa Souza de Almeida, Maria Aparecida de Oliveira, Vânia dos Santos Mesquita.....	<b>49</b>
<b>EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA: UM DOS DESAFIOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA</b> Ana Paula de Souza, Flávia Sueli Fabiani Marcatto.....	<b>61</b>
<b>MODELO DIDÁTICO DE ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS DIVULGADOS NA INTERNET: REFLEXÕES PERTINENTES AO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR</b> Ângela Maria Pereira.....	<b>77</b>
<b>A PESQUISA EM INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM</b> Antônio José Figueiredo Oliveira, Susana Gakyia Caliatto.....	<b>93</b>
<b>CONTRIBUIÇÕES DE LAURO DE OLIVEIRA LIMA PARA A EDUCAÇÃO MODERNA NO BRASIL (1960 E 1970)</b> Armando Quillici Neto.....	<b>106</b>
<b>DA MORAL E CÍVICA A REFLEXÃO ÉTICA FILOSÓFICA</b> Carlos Augusto Pereira de Souza.....	<b>122</b>
<b>ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM OS ALUNOS SOBRE O USO DAS APOSTILAS</b> Carlos Eduardo Negrão, Sônia Aparecida Siquelli.....	<b>132</b>
<b>PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS</b> Cristiano José de Oliveira, Luana Costa Almeida.....	<b>145</b>
<b>INSTITUTO NACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES (INATEL): A REALIZAÇÃO DE UM SONHO</b> Daniel Bustamante da Rosa, José Luís Sanfelice.....	<b>162</b>
<b>EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E MEMÓRIA COLETIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA</b> Denise da Silva Segura, Sônia Aparecida Siquelli.....	<b>177</b>
<b>DESENVOLVENDO SERES REFLEXIVOS E DIALÓGICOS A PARTIR DA EDUCAÇÃO PARA O PENSAR</b> Diane dos Santos Machado, Rita de Cassia de Campos Andery.....	<b>190</b>
<b>INCLUSÃO E/OU INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO REGULAR DE MACHADO/MG</b> Duillio Alves Caixeta, Caroline Ferreira Cunha Santos.....	<b>206</b>



**19 A 21 DE SETEMBRO**  
**TEMA: DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO NO BRASIL  
CONTEMPORÂNEO**  
**XVIII SEMANA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

<b>A EDUCAÇÃO DAS MASSAS EM TEMPOS DE INCERTEZAS: A ATUAÇÃO DE ANTONIETA DE BARROS NAS PÁGINAS DO JORNAL REPÚBLICA NA DÉCADA DE 1930</b> Elizabete Maria Espíndola.....	224
<b>O PACTO NACIONAL DE FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL: O PACTO COMO UMA RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA OU UMA PROPOSTA INOVADORA NA FORMAÇÃO DOCENTE.</b> Emerson Matos Oliveira.....	236
<b>OS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b> Fábio Junior Alves, Rosimeire Aparecida Soares Borges.....	248
<b>O REFLEXO DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO NA EDUCAÇÃO TECNICISTA NO GOVERNO MILITAR</b> Fábio Roberto Couto de Souza.....	266
<b>DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL ATRAVÉS DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS</b> Felipe Pereira Fermino, Luciana Cristina Salvatti Coutinho.....	274
<b>EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EM BUSCA DE NOVOS SENTIDOS</b> Fernanda Góes da Silva, Neide Pena Cária.....	288
<b>FOTOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE</b> Fernanda Ingrid Dias Oliveira, Myriã Diniz Da Silva, Adriana de Freitas Cardoso.....	303
<b>ASPECTOS DA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE CONTABILIDADE NO BRASIL</b> Geovany Rosa Pires, Nelson Lambert de Andrade.....	320
<b>A EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NA ESCOLA PROFISSIONAL DELFIM MOREIRA</b> Giovani Silva Balbino, Cleyton Antônio da Costa.....	335
<b>A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A DOCÊNCIA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRELUGARES DA ATUAÇÃO E DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b> Giuliana Sampaio de Vasconcelos Coelho, Carla Helena Fernandes.....	349
<b>ENSINO MÉDIO INTEGRADO: APROXIMAÇÕES COM A PRODUÇÃO NA ÁREA</b> Heloisa Helena Coutinho Pereir, Luana Costa Almeida.....	368
<b>DA NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO AO SOCIAL REALISMO: UMA TRAJETÓRIA DO CAMPO EDUCACIONAL</b> Isaías Pascoal.....	384
<b>TREINO PARA OS TESTES: UMA REALIDADE NA ESCOLA</b> Ivanilda Vilela Vilas Boas, Luana Costa Almeida.....	400
<b>TRAJETÓRIA DO INTELLECTUAL CATÓLICO: UMA ANÁLISE DO MANUAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO “OS GRANDES PROBLEMAS DA PEDAGOGIA MODERNA” (1942)</b> Jaqueline De Andrade Calixto.....	415
<b>O ENFERMEIRO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: ATUAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b> João Paulo Soares Fonseca, Carla Helena Fernandes.....	429
<b>FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES COMPETENTES: CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICO-DISCURSIVA CRÍTICA</b> Jocyare Cristina Pereira de Souza.....	446





<b>ENGENHARIA E PRÁTICA SOCIAL</b>	
José Geraldo de Souza.....	460
<b>FALAR DE SI: O DISCURSO NARRATIVO COMO RECURSO PARA A SUBJETIVIDADE</b>	
Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu, Filomena Elaine Paiva Assolini.....	470
<b>EXPANSÃO E QUALIDADE DA EAD NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO TUTOR</b>	
Karen Diana Macedo Arsenovicz, Cristiane Machado.....	487
<b>RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
Livia Yasbeck Oliveira, Anna Carolina Rubbo Pavoleti, Daniella Riveiro do Vale e Silva.....	504
<b>CULTURA E EDUCAÇÃO: ASPECTOS EDUCACIONAIS NA FESTA DO “MAIOR PÉ DE MOLEQUE DO MUNDO” EM PIRANGUINHO – MG</b>	
Lucas Inácio Rodrigues, Cleyton Antônio da Costa.....	519
<b>À INSERÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR</b>	
Maira Figueiredo Veira.....	553
<b>A FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE SUPERVISORAS PEDAGÓGICAS PARA A INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA SALA DE AULA</b>	
Marcela Dâmaris de Carvalho.....	564
<b>PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: META 16 E A FORMAÇÃO DE PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	
Marcelo da Silva Reis, Neide Pena Cária.....	579
<b>O ESPAÇO COLETIVO E A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA CONVERSAÇÃO</b>	
Marcilena Assis Toledo, Carla Helena Fernandes.....	594
<b>POR ENTRE PASTAS E CADERNOS ANTIGOS: O COTIDIANO ESCOLAR DESVENDADO POR MEIO DOS ARQUIVOS ESCOLARES</b>	
Marilsa Aparecida Alberto Assis Souza, Betania de Oliveira Laterza Ribeiro, Jaqueline Andrade Calixto.....	610
<b>A FOTOGRAFIA COMO FONTE PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O CASO DO APRENDIZADO AGRÍCOLA VISCONDE DE “MAUÁ”</b>	
Matias José Landim, Melissa Salaro Bresci.....	624
<b>A TEORIA DO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO HUMANA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO</b>	
Mayara Lybia da Silva, Susana Gakyia Calliato.....	637
<b>DIFERENTES SENTIDOS QUE A FALA E A ESCUTA REVELAM EM SALA DE AULA</b>	
Merielen Cunha, Filomena Elaine de Paiva Assolini.....	649
<b>O PIBID E A FORMAÇÃO DOS ALUNOS DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO IFSULDEMINAS - MACHADO</b>	
Michele Correa Freitas Soares.....	659
<b>COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO (CPA): RELATO DE UMA PRÁTICA DE AUTOAVALIAÇÃO BEM SUCEDIDA</b>	
Nelson Lambert de Andrade, Denise Aparecida dos Santos, Geovany Pires Rosa, Rosely Ribeiro da Costa.....	674
<b>APONTAMENTOS SOBRE A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL E A POLÍTICA DE COTAS DO PRUNI EM UMA FACULDADE DE DIREITO DO SUL DE MINAS GERAIS</b>	
Otávio José dos Santos Filho, Fabiana de Cássia Rodrigues .....	691



<b>PODER, SABER E IDENTIDADE: O CURRÍCULO PRESENTE EM O DOADOR DE MEMÓRIAS</b> Patrícia Cardoso Moreira.....	<b>708</b>
<b>A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA VISÃO DE DOCENTES</b> Renata Beatriz Klehm, Luana Costa Almeida.....	<b>726</b>
<b>PERFIL DO GESTOR: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO NAS ESCOLAS</b> Rene Borges, Sônia Aparecida Siquelli.....	<b>735</b>
<b>MAPEAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR COMPREENDENDO O PERÍODO DE 2009 A 2015</b> Rosa Lirane Godinho de Andrade.....	<b>748</b>
<b>O PROCURADOR EDUCACIONAL INSTITUCIONAL (PI): O ELO ENTRE O MEC E A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR</b> Rosely Ribeiro da Costa, Neide Pena Cária.....	<b>760</b>
<b>PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE 2014-2024): A PROPOSTA DE ELEVAR O NÚMERO DE MESTRES E DOUTORES NO BRASIL</b> Samuel Carvalho dos Santos, Neide Pena Cária.....	<b>777</b>
<b>FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERMANENTE E NÃO CONTINUADA</b> Sandra Aparecida de Paula Vitor Pelegrini, Sônia Aparecida Siquelli.....	<b>793</b>
<b>ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE</b> Scheilla Guimarães de Oliveira, Neide Pena Cária.....	<b>808</b>
<b>A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA E O PAPEL DO GESTOR</b> Solange do Carmo Andrade, Neide Pena Cária.....	<b>822</b>
<b>A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O MATERIAL APOSTILADO</b> Sônia Aparecida Siquelli, Letícia Luiza da Cruz.....	<b>839</b>
<b>O GÊNERO ENTREVISTA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O APERFEIÇOAMENTO DE HABILIDADES RELACIONADAS À ORALIDADE</b> Tamyres Cecília da Silva, Helena Maria Ferreira.....	<b>858</b>
<b>PLANEJAMENTO, TRABALHO DOCENTE E GESTÃO DEMOCRÁTICA</b> Gilne Gardesani Fernandez, Cristiane Machado.....	<b>873</b>
<b>PÔSTERES</b>	
<b>COMPREENSÃO DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL I</b> Ana Cristina de Sousa Xavier, Hevellyn Carvalho Penha, Neide de Brito Cunha.....	<b>889</b>
<b>FAMÍLIA E ESCOLA, A COMBINAÇÃO PERFEITA</b> Ana Rosa Oliveira Reis, Maria Aparecida Da Dalt Vasconcelos.....	<b>890</b>
<b>O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO</b> Cacilda Sylvania Neves Ottoboni Dias, Neide Pena Cária.....	<b>891</b>
<b>A IMPORTÂNCIA DO AEE NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS</b> Camila Silva de Oliveira Pereira, Vânia dos Santos Mesquita.....	<b>892</b>



**19 A 21 DE SETEMBRO**  
**TEMA: DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO NO BRASIL  
CONTEMPORÂNEO**  
**XVIII SEMANA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

<b>O PAPEL DO GESTOR NO MONITORAMENTO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS</b> Carina Adelino Luiz, Neide Pena Cária.....	<b>893</b>
<b>ADAPTAÇÃO ACADÊMICA E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UNIVERSITÁRIOS</b> Carla Aparecida Pacheco de Oliveira, Neide de Brito Cunha.....	<b>895</b>
<b>OBESIDADE INFANTIL E PERSPECTIVAS BIOÉTICAS: EM ENTIDADES EDUCACIONAIS DA CIDADE DE ITAJUBÁ/MG</b> Cláudia Ferreira da Silva, Gabriela da Rocha Silva, Wagner Luiz da Costa Freitas, Peterson Beraldo de Andrade, Babiene Corsini Baccoli, Cristiane Cândida de Macedo.....	<b>896</b>
<b>ASPECTOS DA TRANSIÇÃO ESCOLAR E DISCALCULIA: UM ESTUDO DE CASO</b> Claudia Helena Santos Sousa, Andréia de Fátima Teodoro da Silva, Susana Gakyia Caliatto.....	<b>901</b>
<b>A IMPORTÂNCIA DE DESENVOLVER HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EM SALA DE AULA</b> Cleide Maria de Souza, Maria Aparecida da Dalt Vasconcelos.....	<b>902</b>
<b>A EDUCAÇÃO INCLUSIVISTA FRENTE AOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA</b> Cristiano Andrade Quintão Coelho Rocha, Larissa Abranches Arthidoro Coelho Rocha.....	<b>903</b>
<b>A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> Débora Jucely de Carvalho, Dayanny Carvalho Lopes Alves.....	<b>905</b>
<b>O PROFESSOR E A DOCÊNCIA: CONEXÕES ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NO CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE UMA REDE DE ENSINO</b> Dellany Petrin Pinho Faustino, Carla Helena Fernandes.....	<b>906</b>
<b>A PEDAGOGIA EMPRESARIAL E O PAPEL DO PEDAGOGO</b> Edilaine Aparecida Silva, Neide Pena Cária.....	<b>908</b>
<b>O ATENDIMENTO A EDUCANDOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: A REORGANIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS</b> Fabiana Gonçalves de Brito Garcia, Carla Helena Fernandes.....	<b>909</b>
<b>DA IDEIA DE PROGRESSO À INSTRUMENTALIZAÇÃO DA ESCOLA DO SÉCULO XXI</b> Hevisley William Corrêa Ferreira, Sônia Aparecida Siquelli.....	<b>910</b>
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL</b> Ieda Maria da Costa, Carla Helena Fernandes.....	<b>912</b>
<b>SIGNIFICADOS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA PELOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO</b> Isabella Rotella, Bruna Izabel Ribeiro, José Vitor da Silva.....	<b>913</b>
<b>A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO DA EJA E SEUS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM</b> Janailma Marques Fernandes, Priscila Aparecida Pires da Silva Tomais, Daniella Ribeiro do Vale e Silva Vieira .....	<b>914</b>
<b>AVALIAÇÃO DA FLEXIBILIDADE COGNITIVA: O TESTE DE TRILHAS EM CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I</b> Joyce Marielle de Carvalho, Neide de Brito Cunha.....	<b>915</b>
<b>AS DITADURAS MILITARES NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL: HERANÇAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A CRISE NA EDUCAÇÃO</b> Juliane de Cássia Franco, Sônia Aparecida Siquelli .....	<b>916</b>



**19 A 21 DE SETEMBRO**  
**TEMA: DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO NO BRASIL  
CONTEMPORÂNEO**  
**XVIII SEMANA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

<b>A MEDIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DAS INTERFACES CLÍNICAS NO PROCESSO EDUCATIVO ENVOLTA A INTERVENÇÕES MULTIDISCIPLINARES</b> Larissa Abranches Arthidoro Coelho Rocha, Cristiano Andrade Quintão Coelho Rocha.....	<b>917</b>
<b>A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E JOGOS COOPERATIVOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b> Laura Moreira Amaral, Neide de Brito Cunha.....	<b>919</b>
<b>O PAPEL DO GESTOR NO MONITORAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM</b> Luana Dias Ferreira Costa, Neide Pena Cária.....	<b>920</b>
<b>DESENVOLVIMENTO MOTOR, ANSIEDADE E PSICOMOTRICIDADE COMO DETERMINANTES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM</b> Luís Henrique Sales Oliveira, Pâmela Camila Pereira, Magda Cristina Nascimento Rochael, Rodolfo Malagó, Fernanda Cortez Moraes, José Carlos da Silva Oliveira.....	<b>921</b>
<b>DIFERENÇAS DE TRAÇOS DE PERSONALIDADES EM ESCOLARES</b> Marcos Antônio Batista.....	<b>923</b>
<b>A RELEVÂNCIA DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES</b> Maria Simone Souza Leonardi, Joelma Pereira de Faria.....	<b>924</b>
<b>ADAPTAÇÃO ACADÊMICA DE ALUNOS DE UM CURSO DE TECNOLOGIA</b> Neide de Brito Cunha.....	<b>925</b>
<b>BREVE ESTUDO SOBRE A HISTÓRIA DO CURRÍCULO NO BRASIL</b> Nelma Dionísio de Oliveira Rosa Pires, Marilda de Castro Laraia.....	<b>926</b>
<b>OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA SURDOS EM UM PORTAL EDUCACIONAL WEB</b> Patrícia Adriane Soares Borges, Carlos Alberto Ynoguti.....	<b>927</b>
<b>A PRÁXIS DE UMA INTÉRPRETE DE LIBRAS COM ALUNO SURDO DO ENSINO FUNDAMENTAL II NA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS</b> Patrícia de Campos Lopes.....	<b>928</b>
<b>CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DOS CARGOS DOS PROFISSIONAIS DOCENTES E ADMINISTRATIVOS DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS</b> Paulo Roberto Ceccon, Sônia Aparecida Siquelli.....	<b>929</b>
<b>DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ÀS QUESTÕES BIOÉTICAS: GÊNERO E EDUCAÇÃO</b> Peterson Beraldo de Andrade, Sônia Aparecida Siquelli.....	<b>930</b>
<b>ENTRE TEXTO E IMAGENS: A MULHER PRESENTE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA</b> Rafaela Matos Reis, Cleyton Antônio da Costa.....	<b>932</b>
<b>A INFLUÊNCIA POSITIVISTA NA FORMAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL: ANÁLISE DE TRÊS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE CURSOS DE DIREITO</b> Ricardo Morais Pereira, Sônia Aparecida Siquelli .....	<b>933</b>
<b>TRABALHO DOCENTE E RESULTADO NO IDEB: A COMPLEXIDADE DO FENÔMENO</b> Thais de Cássia Santos, Luana Costa Almeida.....	<b>934</b>
<b>A ESCOLA DE PAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO SÉCULO XXI</b> Verônica Martins Hoffmann.....	<b>935</b>





**19 A 21 DE SETEMBRO**  
**TEMA: DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO NO BRÁSIL  
CONTEMPORÂNEO**  
**XVIII SEMANA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL: POSSIBILIDADES E MUDANÇAS NA DOCÊNCIA**  
William Leonardo Detoni de Paiva, Nathalia de Almeida Silva, Vânia dos Santos Mesquita.....936

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

**PROJETO PEDAGÓGICO HORTA ESCOLAR**  
Adriana Campanhari Bueno.....938

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: DEBATE SOBRE COTAS NAS UNIVERSIDADES EM SALAS DO SEGUNDO ANO DO ENSINO**  
Aline Gonçalves da Silva .....942

**PROJETO YOU'VE GOT A FRIEND**  
Amanda Maria Bicudo de Souza Almeida.....946

**PROJETO ESCOLA ESTRADA AFORA**  
Ana Maria de Paiva Alves e Silva.....953

**O ALUNO AUTISTA E A MATEMÁTICA**  
Ana Paula da Silva Matos, Rosimeire Aparecida Soares Borges.....963

**ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO EM SANTA RITA DO SAPUCAÍ – MG**  
André dos Santos Ribeiro, Ribeiro, Kéllys Antunes dos Santos, Gilmaria Maria.....969

**RELATO DE EXPERIÊNCIA DA FEIRA DE HISTÓRIA “MEMÓRIAS DE BUENO BRANDÃO”**  
João Marcos Alexandre.....975

**OFICINAS PEDAGÓGICAS NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL- UMA ABORDAGEM DA REALIDADE DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR GUERINO CASASANTA.**  
Carlos Humberto Bueno de Albuquerque, Rosana Alvez Diniz, Silvana Rodrigues da Silva, Ewerton J. Ribeiro e Tatiana Bueno.....981

**LEITURA DA MANCHETE E DE UM HOTSITE NO “DIÁRIO DO LIMOEIRO”: O USO DA TIC E DA BIBLIOTECA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DO LEITOR E ESCRITOR**  
Cláudia Maria Vasconcelos Novaes de Souza, Drielle de Cássia Oliveira.....987

**REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL**  
Dalila Lasmar Ribeiro Vieira.....993

**PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR – PBL: UMA PEDAGOGIA POSSÍVEL**  
Daniella Ribeiro do Vale e Silva Vieira.....996

**CICLO DA ÁGUA E INTERFERÊNCIAS HUMANAS**  
Elizabeth Ribeiro Leandro; Marcelo Alexandre Alves; Marina Ribeiro.....1002

**MOVIMENTAÇÃO FÍSICA DO ALUNO SOBRE O PLANO CARTESIANO**  
Emília de Melo.....1008

**FAPAC NA PRACA: UMA EXPERIÊNCIA À LUZ DA TEORIA ROGERIANA**  
Francine Fernandes Cruz.....1012

**RESGATANDO BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS ANTIGAS EM SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**  
Francisca Francione Nonato Diniz.....1017



**19 A 21 DE SETEMBRO**  
**TEMA: DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRÁSIL CONTEMPORÂNEO**  
**XVIII SEMANA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

<b>VIDEOGRAFIA E AUTONOMIA DOCENTE: SOBRE A PRODUÇÃO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS</b> Francisco Nogueira Gonçalves, Hevisley Corrêa Ferreira.....	1023
<b>CORPO, IDENTIDADE E ARTE NA ESCOLA– EDUCAÇÃO COMO VEICULO DE MILITÂNCIA</b> Gabriela da Silva Buda.....	1027
<b>O USO DO DICIONÁRIO EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA PARA A AMPLIAÇÃO DO LÉXICO</b> Jaqueline Araújo da Silva, Lucas Mariano De Jesus; Helena Ferreira .....	1032
<b>JUVENTUDE, MÍDIAS E EDUCAÇÃO: CONSTRUÇÃO DE VÍDEOS TUTORIAIS PARA O ENSINO EMPÍRICO DE FÍSICA</b> Jésus Aparecido da Rosa.....	1037
<b>DROGAS: A PALAVRA É PREVENÇÃO - PROJETO QUEBRANDO O SILÊNCIO</b> Karina Aparecida Nunes Brogini.....	1043
<b>POR UM MUNDO MELHOR, A COMEÇAR EM MIM: QUERO SOMAR AFETOS E DIVIDIR MEU TEMPO COM QUEM PRECISA</b> Margarete Ribeiro Siqueira .....	1047
<b>A UTILIZAÇÃO DE BLOGS COMO RECURSO CAPAZ DE INCREMENTAR A PRÁTICA DE ENSINO DE MATEMÁTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA</b> Magno de Souza Rocha.....	1053
<b>TRABALHANDO A ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DE HISTÓRIAS</b> Márcia Quirino de Medeiros, Sandra do Nascimento Camargo da Silva, Marilda de Castro Laraia.....	1058
<b>ATTITUDES DO CONSUMIDOR CONSCIENTE: A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO COTIDIANO ESCOLAR</b> Margarete Ribeiro Siqueira, Larianede Oliveira Silveira.....	1061
<b>PROJETO PARADA PEDAGÓGICA</b> Maria Imaculada Conceição Coldibeli.....	1067
<b>A GRAMÁTICA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA REFLEXIVA</b> Matheus Henrique Duarte, Francieli Aparecida Dias.....	1071
<b>STOP MOTION NA EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM PROJETO PARA A DIVERSIDADE</b> Priscila Mota Ferreira Baena.....	1075
<b>ENCENANDO A MATEMÁTICA</b> Rafaela Louise Oliveira Ferraz, Tiago Expedito Bendito da Silva.....	1080
<b>A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E O PROJETO PEQUENO CIENTISTA</b> Regiane Aparecida Negri, Melissa Salaro Bresci.....	1085
<b>A METODOLOGIA DE LIPMAN APLICADA NAS SALAS DE AULA DA PEDAGOGIA</b> Rita de Cássia de Campos Andery.....	1090
<b>O ENSINO DE FILOSOFIA POLÍTICA EM UMA ESCOLA DO SUL DE MINAS GERAIS: IDEOLOGIA E FORMAÇÃO DIANTE DA AMEAÇA DA “ESCOLA SEM PARTIDO”</b> Robson Machado.....	1095
<b>MATEMÁTICA TODA HORA PROFISSÕES, COTIDIANO E CURIOSIDADES E PEÇA TEATRAL O DIABO DOS NÚMEROS</b> Sandra Regina Leme Forster.....	1085



**‘ESSE TREM ME FAZ PENSAR’: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DA DISCIPLINA FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO**

Sílvia Maria de Contaldo.....1106

**A IMPORTÂNCIA DAS TEORIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Veronica Gonçalves Duarte.....1112

**Realização**



**Apoio**





## APRESENTAÇÃO

O Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí -UNIVÁS, por meio do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação da UNIVÁS - CEPEDU apresenta o 1º CEVS – Congresso de Educação do Vale do Sapucaí em conjunto com a XVIII Semana de Estudos Pedagógicos, com a temática "DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO", realizado na Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS, em Pouso Alegre, Minas Gerais, entre os dias 19 e 21 de setembro de 2016.

O evento objetivou criar um espaço de sociabilidade e intercâmbio entre pesquisadores e docentes do ensino superior e educação básica; promover socialização e debate acadêmico-científico dos estudos e pesquisas, concluídos ou em andamento, no campo da educação; incentivar a produção do conhecimento em Educação na região sul-mineira; criar um espaço para relatos e reflexões de experiências pedagógicas realizadas em diferentes níveis e modalidades de ensino e promover espaços para formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

A realização do 1º CEVS – Congresso de Educação do Vale do Sapucaí em conjunto com a XVIII Semana de Estudos Pedagógicos, com a temática "DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO", vêm materializar o amadurecimento dos trabalhos de formação para pesquisa e ensino superior do Mestrado em Educação Univás. A parceria com a XVIII Semana de Estudos Pedagógicos evidencia a importância da pós-graduação stricto sensu estar em sintonia com a graduação e formação de professores das licenciaturas. Promover um evento desta magnitude na região do Vale do Sapucaí significa, além da valorização de toda região e de seus professores da Educação Básica ao Superior.

Comissão Organizadora  
Mestrado em Educação /UNIVÁS  
Centro de Estudos e Pesquisas em Educação-UNIVÁS

19

### Realização



### Apoio





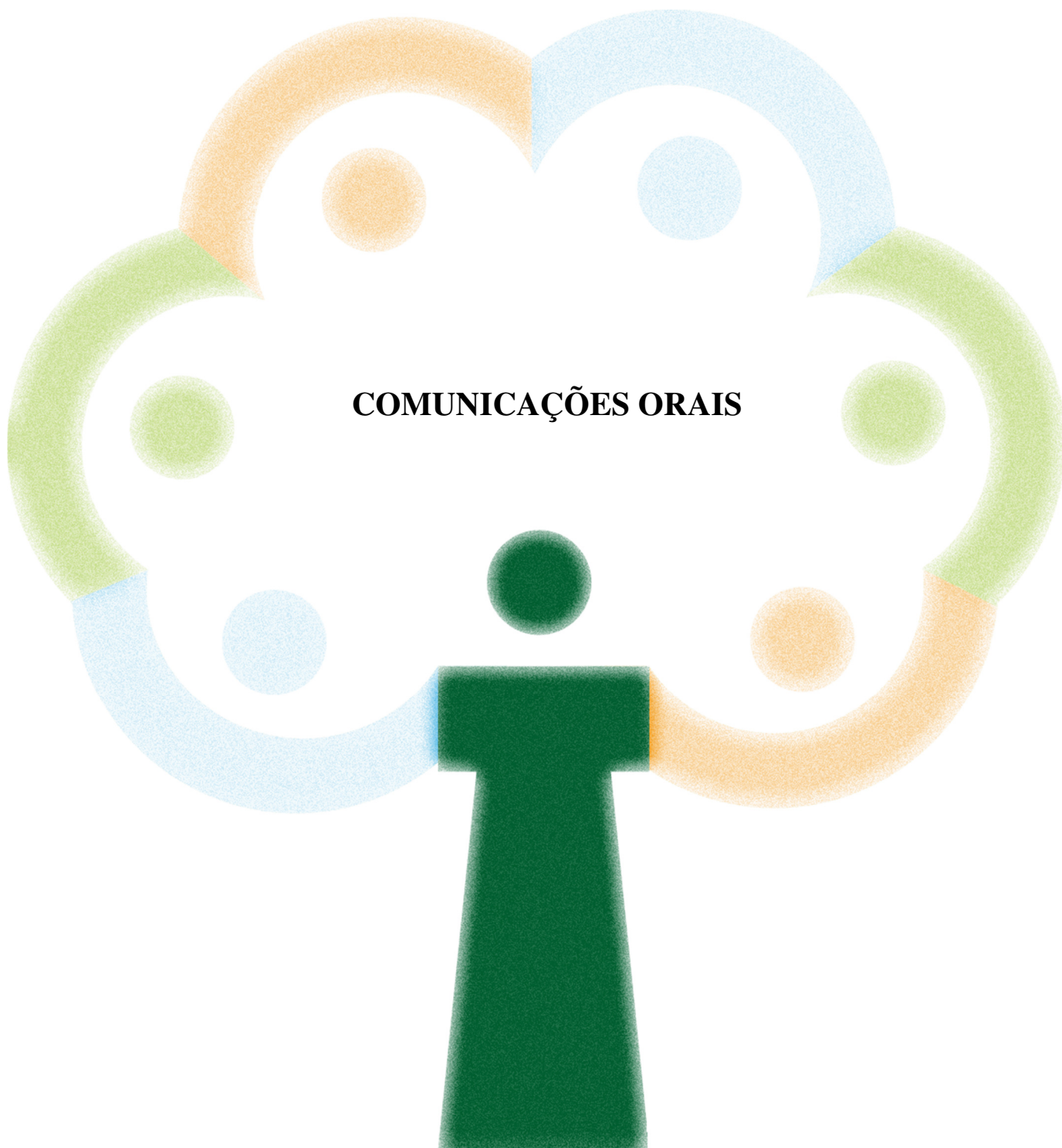


MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ - FOURO ALEGRE/MG

**19 A 21 DE SETEMBRO**

**TEMA: DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO NO BRASIL  
CONTEMPORÂNEO**

**XVIII SEMANA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**



## COMUNICAÇÕES ORAIS

**Realização**



**Apoio**





## O USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: DIÁLOGO COM A LITERATURA

Aisi Anne Ferreira Silveira  
Univás / Rede Estadual de Minas Gerais  
Luana Costa Almeida – Univás  
aisisilveira@yahoo.com.br

**RESUMO:** No Brasil, a melhoria nos patamares de escolarização é tema recorrente nos debates educacionais, sendo as avaliações em larga escala um dos principais instrumentos utilizados nas políticas públicas para direcionamento de metas e, portanto, tópico importante de investigação. Circunscrito à pesquisa, cujo objetivo foi compreender como escolas do Ensino Fundamental em uma rede pública municipal utilizam os resultados das avaliações externas em seu cotidiano, o presente trabalho se volta à análise de trabalhos preocupados com a questão. Selecionados a partir de um levantamento bibliográfico junto ao Scielo, para periódicos, e à Capes, para teses e dissertações, o foco de análise do presente estudo foi 47 trabalhos publicados sobre a questão. Os artigos consultados nos permite concluir, de forma geral, que é necessário um envolvimento de toda a equipe escolar, comunidade e familiares para que o trabalho desenvolvido na escola e a implementação de ações possam ter sucesso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação. IDEB. Política de Avaliação.

A preocupação com a qualidade da educação brasileira é tema recorrente nos debates educacionais, sendo as avaliações em larga escala um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas no direcionamento de metas para as unidades escolares e, portanto, tópico importante para análise da pesquisa educacional.

No âmbito nacional, podemos localizar a origem do sistema de avaliação em larga escala já na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 (BRASIL, 1996), quando afirmam a garantia do padrão de qualidade e equidade, havendo a indicação na LDBEN de que a definição mais precisa aconteceria no Plano Nacional de Educação (PNE), acompanhada pela proposição de uma avaliação que pudesse aferir se tal definição estaria sendo cumprida.



Na década de 1990, o Ministério da Educação (MEC) implementou alguns programas de avaliação externa, no tocante à Educação Básica. Destaca-se a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Desde então as avaliações externas se popularizaram e fazem parte do cotidiano das unidades escolares, sejam elas municipais ou estaduais. Sendo assim acreditamos ser necessário conhecer o uso feito dos resultados alcançados nestas avaliações para compreender se as escolas promovem ações a partir dos resultados e se estas são voltadas para a melhoria da educação ou apenas para cumprir exigências governamentais. Para tanto, realizamos uma pesquisa (SILVEIRA, 2016) que objetivou analisar como as escolas de uma rede municipal que oferta o Ensino Fundamental têm utilizado os resultados das avaliações externas em seu cotidiano. Especialmente, pretendíamos compreender se e como as escolas pesquisadas utilizavam esses resultados para a orientação do trabalho escolar.

Circunscrito na referida pesquisa e vislumbrando a construção de sua fundamentação teórica, o presente trabalho se volta à análise de artigos preocupados com a questão. Para tanto, realizamos um levantamento bibliográfico junto ao banco de dados do Scientific Electronic Library Online - Scielo, para periódicos, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, para teses e dissertações, levantando publicações cujo foco se volta ao uso dos resultados das avaliações externas nas escolas, levantamento que nos permitiu registrar nossas primeiras aproximações.

Nosso levantamento bibliográfico ocorreu no primeiro semestre de 2015 e os descritores utilizados na busca foram: avaliação externa; uso das avaliações externas; resultados das avaliações externas; avaliação externa na educação, avaliação externa, avaliação em larga escala e avaliações externas.

Foram encontradas mais de 400 referências, todavia após a análise dos resumos, constatamos que poucas publicações se alinhavam às nossas preocupações investigativas. Dessa forma, selecionamos apenas 22 publicações no site do Scielo e 25 no site da Capes, que se voltavam mais especificamente ao uso dos resultados das avaliações externas pelas escolas.



Dentre os trabalhos cujo foco de análise se relacionava ao uso dos resultados das avaliações externas, ainda que com enfoques diferentes, pudemos identificar 6 temáticas de pesquisa, como apresentado na tabela 1.

**Tabela 1:** Distribuição das publicações em relação às temáticas encontradas

TEMÁTICAS	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Mudanças curriculares de acordo com os resultados das avaliações externas.	14	29,8%
Limites e perspectivas das avaliações externas.	14	29,8%
Utilização dos resultados das avaliações externas para promover ações.	11	23,4%
Resistencia à participação e implantação das avaliações externas.	3	6,4%
Avaliação do trabalho do professor a partir dos resultados obtidos nas avaliações externas.	3	6,4%
Falhas na aprendizagem mesmo com os diagnósticos dos resultados das avaliações externas	2	4,2%

Organização nossa

Para um maior entendimento das referências encontradas, e considerando o limite de páginas para este trabalho, selecionamos as referências mais representativas das temáticas encontradas e buscamos detalhar o objetivo, metodologia utilizada e resultados apresentados.

Vergani (2010) objetivou verificar as implicações da avaliação externa de rendimento escolar na gestão pedagógica em nível de escola. Para tanto, a autora utilizou metodologicamente a pesquisa qualitativa, por meio de entrevista com diretores de escola, com revisão bibliográfica e análise de documentos oficiais. Como discussão, afirmou que a avaliação é um instrumento de gestão para o diretor escolar que souber aproveitá-la de forma eficaz e competente. Afirmou ainda não ter esgotado a questão e que novos trabalhos devem ser realizados considerando outros aspectos e variáveis.

Mesquita (2012) teve por objetivo investigar os impactos da divulgação dos resultados do IDEB sobre o cotidiano de uma escola pública do Rio de Janeiro. Adotou uma abordagem etnográfica, visando integrar os dados quantitativos, trazidos pelas estatísticas das avaliações externas, com os dados qualitativos do cotidiano da escola. Observou que os dados levantados





pelos avaliações externas são redirecionados dentro do espaço escolar pelos seus atores e que a complexidade de todo processo educativo do cotidiano escolar apenas é possível ser decifrável com uma análise documental.

Abdian e Hernandes (2013) objetivou o levantamento sobre políticas de avaliação em larga escala e as repercussões dos indicadores de desempenho na gestão escolar e na qualidade do ensino. A metodologia envolveu análise de dados estatísticos e do contexto da prática de escolas com maiores e menores saldos no IDEB. Neste estudo não se nega a importância de existirem indicadores quantitativos e qualitativos emanados pelos governos, mas os autores afirmam a escola como ator principal de sua apropriação e ressignificação.

Sousa e Oliveira (2010) apresentaram resultados da pesquisa que analisou sistemas de avaliação implementados por cinco unidades federativas (Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná e São Paulo). Neste estudo, os autores conseguiram identificar iniciativas para transformar a utilização dos dados obtidos em instrumentos de gestão, mas verificaram que a relação entre avaliação e melhoria de qualidade do ensino não constitui ainda uma realidade. Afirmaram que as iniciativas de associar incentivos financeiros, tomando por referência os resultados das avaliações externas, impactarão a organização interna de trabalho escolar e demandam novos estudos.

Werle (2011) objetivou discutir o panorama da educação brasileira, destacando os processos de avaliação em larga escala implementados nas décadas de 1990 e 2000. A análise envolveu as três esferas de governo (municipal, estadual e federal) e a metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica. Após o estudo, a autora afirmou que a padronização dos indicadores e critérios presentes nos instrumentos de coleta de dados retira a identidade da escola ao organizá-la dentro de um padrão universal e unificado.

Bonamino e Sousa (2012) objetivaram analisar o que denominaram de três gerações da avaliação da educação em larga escala a partir dos objetivos e desenhos usuais em iniciativas implementadas no Brasil. Realizaram uma pesquisa utilizando a metodologia de revisão bibliográfica e diante dela concluíram que o desafio é a compatibilização dos objetivos, desenhos e usos dos resultados das avaliações externas a fim de discutir sobre os conteúdos de



língua portuguesa e matemática que os alunos precisariam aprender ao final de cada ciclo escolar.

Melo (2012) procurou investigar os impactos dos resultados da Avaliação Nacional da Aprendizagem Escolar (Anresc/Prova Brasil), na gestão do processo ensino-aprendizagem. A pesquisa foi qualitativa, do tipo estudo de caso, com análise documental e entrevistas semiestruturadas envolvendo uma escola municipal do oeste baiano. Os resultados sugeriram que os profissionais docentes, gestores e secretarias de educação precisam compreender o que os números do IDEB representam para o ensino, superando a ideia de *ranking*, inserindo as competências e habilidades das matrizes de referências das avaliações externas no currículo escolar.

Rosistolato e Viana (2014) objetivaram analisar a visão de gestores da educação básica do Rio de Janeiro sobre os sistemas externos de avaliação. Para tanto, utilizaram a abordagem etnográfica realizando entrevistas com seis gestores que trabalhavam na zona oeste da cidade. Após análises afirmaram que o discurso dos gestores entrevistados indicou que as avaliações externas de aprendizagem já estão inseridas no cotidiano escolar, refletindo em suas atividades profissionais, mas criticam a intenção de universalização padronizada dos saberes entre os estudantes.

Machado (2012) teve por objetivo abordar e problematizar os usos dos resultados das avaliações externas no trabalho pedagógico para melhorar a qualidade do ensino. Como metodologia analisou dados de alunos de quatro escolas de uma rede municipal de ensino do estado de São Paulo por meio de uma pesquisa qualitativa. Após análise afirmou que efetivar as funções da gestão escolar significa evidenciar elementos da realidade escolar e socializá-los como os profissionais da escola para edificar o trabalho coletivo na direção de fortalecer a escola pública como democrática, com o dever de se organizar para garantir a aprendizagem de todos.

Klein (2006) objetivou mostrar como estava a educação brasileira em termos de atendimento, fluxo escolar e qualidade de ensino. Utilizando a pesquisa bibliográfica o autor sugeriu que fossem estabelecidas metas desejáveis para o fluxo escolar e para o desempenho

#### Realização



#### Apoio





dos alunos. Sugere algumas políticas educacionais que acredita ter um efeito positivo sobre o fluxo e desempenho dos alunos, mas ressalta que se deve evitar somente a mudança de nome das políticas, fato muito comum no país.

Fontanive (2013) objetivou discutir o impacto que os resultados das avaliações em larga escala pode ter na prática docente com vistas a promover ganhos de aprendizagem. A metodologia adotada também foi a revisão bibliográfica e com este estudo afirmou que o acompanhamento do desempenho dos alunos deve ser realizado frequentemente e fornecido aos professores modelos de questões. Afirmou ser importante ajudar o professor a interpretar os resultados obtidos nas avaliações externas e promover capacitações aos professores para que estes dominem a tecnologia de avaliação e de interpretação de escalas de proficiência.

Fonseca (2009) em seu artigo pretendeu compreender o conceito de qualidade em educação de acordo com as políticas educacionais brasileiras. Para tanto, realizou uma pesquisa de revisão bibliográfica. Após análise das bibliografias afirmou que a ação educativa deu ênfase a programas e projetos orientados pela lógica do campo econômico, dirigindo a ação escolar para as atividades instrumentais do fazer pedagógico e para a administração de meios ou insumos. Segundo ela, a qualidade foi sendo restringida a competitividade, cuja medida é a boa colocação no *ranking* das avaliações externas.

Oliveira e Novaes (2012) discutiram os efeitos do uso dos resultados da avaliação externa, com destaque para a atuação dos gestores escolares sobre o trabalho pedagógico. Realizaram uma pesquisa com a metodologia de entrevistas semiestruturadas e análise documental, com prioridade para os documentos relacionados ou gerados pelo Saresp e Idesp. Os resultados das análises apontaram para o fortalecimento de uma política de responsabilização e controle que afeta profundamente a ação dos gestores escolares, ao mesmo tempo em que surgem estratégias de resistência a tal controle.

Santos e Sabia (2014) objetivaram identificar a trajetória de implantação do Saresp e analisar suas possíveis repercussões na orientação da organização do trabalho pedagógico. Para realizar a pesquisa optaram pela metodologia de pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados do estudo indicaram o treinamento dos alunos para realização das provas, a perda da



autonomia do professor em sala de aula, o foco em componentes curriculares presentes nas avaliações em detrimento de outros necessários para a formação integral dos alunos.

Andrade e Raitz (2012) intentaram investigar os fatores relevantes para que as escolas pesquisadas por elas atingissem um índice elevado no IDEB. Realizaram uma pesquisa qualitativa, por meio de entrevista com 32 sujeitos. Os resultados apontaram para dimensões extra e intracurriculares que vêm comprometendo o “sucesso” nas escolas brasileiras. Ao final entende-se que os resultados nas avaliações externas não são garantia de êxito, mas a partir desta investigação pode-se refletir sobre dimensões encontradas e procurar explicar as possíveis razões para esse sucesso, enquanto muitas escolas públicas apresentam uma média nacional muito abaixo do esperado para essas avaliações.

Paz e Raphae (2012) tiveram por objetivo abordar a operacionalização do Plano de Desenvolvimento da Educação e sua culminância no IDEB. Realizaram uma pesquisa com dados provenientes de pesquisa documental, entrevistas e questionários aplicados para refletir sobre os impactos dos rankings produzidos em função do IDEB, bem como as práticas cada vez mais correntes de responsabilização das escolas. Após as análises constataram falhas evidentes na consolidação do IDEB 2005 no município de Santa Fé do Sul, permitindo depreender que houve grande equívoco em sua divulgação pelo MEC, ao deixar de reconhecer as fragilidades na consolidação dos dados.

Freitas e Tauchen (2014) objetivaram analisar os impactos e impressões dos diretores das escolas municipais urbanas da cidade do Rio Grande – RS a respeito das avaliações externas. Sua pesquisa de natureza qualitativa exploratório-descritiva foi realizada junto a vinte e cinco diretores escolares que participaram de uma entrevista semiestruturada, analisada por meio da análise de conteúdo. Afirmaram que os gestores escolares conseguem mediar os sentidos e significados das avaliações externas junto à comunidade escolar e assim utilizar os resultados como mecanismo de reflexão promovendo mudanças didático-pedagógicas que contribuem para a melhoria da qualidade educacional.

Wiebush (2012) buscou investigar os fatores e as ações que contribuíram para que duas escolas estivessem entre as cem melhores escolas estaduais no Sistema de Avaliação do



Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul - SAERS, de 2007 e 2008. Para tanto, a autora utilizou a pesquisa qualitativa, com entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e gestores. Afirmou que diversos fatores e ações foram mencionados e que esses contribuíram para manter as escolas por dois anos consecutivos entre as melhores do RS - SAERS, de 2007 e 2008.

## DIÁLOGO COM A LITERATURA: O QUE OS ESTUDOS REVELAM

Nos trabalhos analisados a menção à busca pela melhoria da qualidade educacional é aspecto recorrente. Seja analisando a política em si, outras pesquisas da área ou empreendendo pesquisa empírica, os trabalhos tentam observar o que está acontecendo nas redes, escolas e no cotidiano escolar a partir das avaliações externas em larga escala, buscando compreender quais ações são possíveis para promover uma melhoria no trabalho escolar, ainda que o que se compreenda como “melhoria” ou “qualidade” não possa ser considerado como ponto pacífico entre os trabalhos, já que muitos deles discordam de suas definições.

De forma geral, os trabalhos tentam observar o que está acontecendo no cotidiano das escolas, em relação aos resultados das avaliações externas, e quais ações são possíveis para promover uma educação de qualidade. Dentre estes trabalhos, um indicativo importante é que mesmo considerando as avaliações externas como um legítimo instrumento de regulação estatal, os processos avaliativos não poderiam ser apenas para obtenção de uma nota final, devendo subsidiar o estabelecimento de ações posteriores às avaliações para trabalhar com as dificuldades apresentadas pelos alunos. Como destacam Almeida, Dalben e Freitas (2013), os resultados das avaliações externas deveriam ser utilizados pelas escolas para orientar as práticas pedagógicas e ajudá-las a repensar a organização de seu trabalho.

No âmbito da escola, os autores consultados defendem que o resultado das avaliações deveria servir como norteador para o trabalho escolar, ajudando a aprimorar as ações pedagógicas desenvolvidas. O apontamento da necessidade do envolvimento dos diferentes

### Realização



### Apoio







atores envolvidos no processo de avaliação (gestores, professores, funcionários, pais e alunos) e da compreensão dos descritores e habilidades avaliados por eles também foi recorrente.

Especificamente em relação ao gestor, na visão de Wiebusch (2012, p. 8), o foco da equipe diante dos resultados das avaliações externas deve ser sua utilização concreta e objetiva, principalmente na dimensão pedagógica, já que “[...] não basta só diagnosticar, devemos usar os resultados para uma reflexão coletiva, para o direcionamento e o planejamento de ações que auxiliem os professores no cotidiano da sala de aula”.

Muitos trabalhos se preocupam com a universalização das avaliações externas, aspecto que, na visão deles, estaria retirando a identidade das escolas. Destacam que os simulados para preparar para as avaliações são válidos, mas que em excesso viram treino para atingir bons índices e boa posição no *ranking* no IDEB e que isso, por si só, não garante a melhoria do trabalho escolar induzindo a padronização. O artigo de Rosistolato e Viana (2014) confirmam a preocupação com a padronização quando, ao analisar a visão de gestores da educação básica do Rio de Janeiro sobre os sistemas externos de avaliação, observa que o discurso dos gestores revela que as avaliações externas já estão inseridas no cotidiano escolar, refletidas em suas atividades profissionais, porém em uma perspectiva de universalização padronizada dos saberes sem que se considere as especificidades das escolas.

É recorrente a percepção de que os gestores e demais profissionais da escola precisam trabalhar juntos, utilizando os resultados das avaliações externas para favorecer a reflexão sobre o trabalho pedagógico e promover mudanças no processo ensino-aprendizagem desenvolvido em cada instituição. Concluem, em geral, que é necessário um envolvimento de toda a equipe escolar, comunidade e familiares para que o trabalho desenvolvido na escola e a implementação destas ações a partir dos resultados das avaliações externas possam ter sucesso, alcançando bons índices, promovendo um processo de ensino aprendizagem eficaz e que busque sempre oferecer uma educação de qualidade.

#### Realização



#### Apoio





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na necessidade de realizar uma fundamentação teórica para a pesquisa à qual este trabalho está vinculado, muitas publicações foram consultadas a fim de compreender a utilização dos resultados das avaliações externas pelas escolas brasileiras. Sua utilização promoveria mudanças do cotidiano escolar? Incentivaria a elaboração de ações que pudessem favorecer o processo ensino aprendizagem?

A partir dos trabalhos analisados, fica claro que o olhar sobre a gestão educacional voltada para o trabalho coletivo pode colaborar para a qualidade da educação, pois os resultados, sejam eles das avaliações externas ou internas, passam a ser ponto de diálogo pelos membros da escola, potencializando ações que trazem benefícios para a instituição.

As publicações sugeriram que os professores, coordenadores, gestores e Secretarias de Educação precisam trabalhar juntos na busca de uma educação de qualidade. Revelam a necessidade dos resultados das avaliações externas retornarem às escolas para serem analisados e transformados em ações para superar as dificuldades do processo de ensino aprendizagem, todavia respeitando a singularidade de cada escola.

Refletir sobre a realidade escolar certamente contribui para a transformação necessária na educação. A transformação e delimitação do objetivo educacional deve partir dos envolvidos e é pelo compromisso deles que se poderá transformar as escolas em espaços de oferta verdadeira de uma educação com mais qualidade à sociedade a qual tem nos resultados da avaliação externa um importante ponto para análise, ainda que não o único.

## REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z; HERNANDES, E. D. K. Avaliação em larga escala e gestão de sistemas e unidades escolares: implicações para qualidade da educação escolar. **Eixo de discussão I**. 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/Grazielazambaoabdiان-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2016.

ALMEIDA, L. C; DALBEN, A; FREITAS L. C. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out./dez. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n125/08.pdf>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2016.

### Realização



### Apoio





ANDRADE, C.; RAITZ, T. R. As possíveis razões do sucesso escolar em duas escolas públicas. IX Seminário de pesquisa em educação da região sul: IX ANPEDSUL. 2012

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil : interfaces com o currículo da / na escola. **Educação e Pesquisa**, p. 1–16, 2012.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 23 dez, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 10 de janeiro de 2016.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Caderno Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, 2009.

FONTANIVE, N. S. A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, 2013.

FREITAS, F. M.; TAUCHEN, G. Avaliações externas na percepção dos(as) diretores(as) das escolas municipais de Rio Grande. *Revista de Ciências Humanas – Educação - Frederico Westphalen*. v. 15, n. 25, Dez. / 2014.

KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 139-172, 2006.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, v. 5, n. 1, p. 70-82, 2012.

MELO, S. C. Impactos da avaliação nacional do rendimento escolar (Anresc/Prova Brasil) entre os anos de 2007 e 2009 na gestão do processo de ensino – aprendizagem em um município baiano. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[http://www.btdt.ucb.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1731](http://www.btdt.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1731)>. Acesso em 14 de janeiro de 2016.

MESQUITA, S. Os resultados do Ideb no cotidiano escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 587-606, 2012.

OLIVEIRA, R. V.; NOVAES, L. C. Os efeitos dos resultados da avaliação externa e dos índices de desempenho escolar sobre a gestão da escola e do trabalho pedagógico na rede estadual paulista. XVI ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP. Campinas, Junqueira & Martin Editores, Livro 1, p. 000503-000514, 2012.

PAZ, F. M.; RAPHAEL, H. S. Contribuições para o debate sobre a escola pública: o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB). **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 9, n. 2, p. 55-65, 2012.

ROSISTOLATO, R.; VIANA, G. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 13-28, 2014.

SANTOS, U. E.; SABIA, C. P. P. Percurso histórico do sistema de avaliação do rendimento escolar de São Paulo – Saresp – e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula. **Anais... III Congresso Nacional de Avaliação em educação (III CONAVE)**. Bauru: CECMCA/UNIESP, 2014, pp. 1-16.



SILVEIRA, A. A. F. **Uso dos resultados das avaliações externas em escolas de uma cidade do sul de Minas Gerais.** 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Sapucaí. Pouso Alegre - MG, 2016.

SOUSA, S. Z; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, 2010. Biblioteca Digital da Produção Intelectual – BDPI, Universidade de São Paulo.

VERGANI, F. M. **Avaliação externa de rendimento escolar: um instrumento da gestão pedagógica.** V Congresso Internacional de Filosofia e Educação (V CINFE). Caxias do Sul/RS, 2010. Disponível em: <[http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo\\_tematico8/Avaliacao%20externa%20de%20rendimento%20escolar\\_%20um%20instrumento%20da%20gestao%20pedagogica.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico8/Avaliacao%20externa%20de%20rendimento%20escolar_%20um%20instrumento%20da%20gestao%20pedagogica.pdf)>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, 2011.

WIEBUSCH, E. M. Avaliação em larga escala: uma possibilidade para a melhoria da aprendizagem. Seminário de pesquisa em Educação da região Sul (IX ANPEDSUL), p. 1-13, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1599/140>>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

#### Realização



#### Apoio





## A LEITURA DO TEXTO DIGITAL: ANÁLISE EM DOCUMENTOS OFICIAIS

Alba Helena Fernandes Caldas - Centro Universitário de Itajubá (FEPI)

Escola Estadual “Prof. Arcádio do Nascimento Moura” (EEPANM)

[albacaldas@yahoo.com.br](mailto:albacaldas@yahoo.com.br)

**RESUMO:** Devido à necessidade de se pensar as práticas diferenciadas de letramento escolar<sup>1</sup>, entre as quais se deve incluir a leitura de textos digitais, também nos espaços e nas atividades escolares, o presente estudo tem como objetivo responder a seguinte questão: Como as propostas curriculares de Língua Portuguesa orientam o trabalho com o texto digital? Tendo em vista esse objetivo, analisaremos os seguintes documentos: 1. Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), 2. Conteúdos Básicos Comuns – CBC (MINAS GERAIS, 2005) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Sabemos que muitas vezes o professor em sala de aula tem como fonte de orientação para o seu trabalho com a leitura apenas os documentos oficiais divulgados pelo governo, o que torna relevante a análise do modo como esses documentos tratam dos conteúdos relacionados à prática pedagógica. Com fundamentação teórica na Linguística Textual, o trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa documental e análise de conteúdo, sendo selecionadas como *corpus* tópicos dos PCN e dos CBC que abordam as práticas de leitura de textos digitais. Os resultados encontrados apontam para um texto estruturado em uma sequência lógica de fácil compreensão, facilitando o a consulta e o estudo realizados pelos professores. Apontam, também, em consonância com os PCN (BRASIL, 1998), os CBC (MINAS GERAIS, 2005) abrem perspectivas para o trabalho com textos em suportes como a tela do computador ou de qualquer dispositivo móvel, no entanto, assim como nos PCN, apresentam poucas orientações que possam servir de apoio para a atualização profissional dos professores e auxiliá-los no planejamento de suas aulas de leitura de textos digitais. Assim, conclui-se que há nos documentos oficiais mais fornecimento de exposições teóricas do que contribuições para o exercício em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Parâmetros Curriculares Nacionais. Conteúdos Básicos comuns. Leitura. Texto digital.

<sup>1</sup> Letramento escolar designa aqui um letramento que é específico da situação escolar. Para Soares (1998, p. 58) “despertar para o fenômeno do letramento e incorporá-lo ao nosso vocabulário educacional significa que já compreendemos que nosso problema não é apenas ler e escrever, mas é, também, [...] envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita.”

### Realização



### Apoio







## 1 INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998, p. 5) surgem no final da década de 1990, cuja intenção é “ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro”, respeitando as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país. Pretende-se, com as propostas dos PCN, que seja desenvolvido nas escolas um trabalho que possibilite aos jovens “ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 5).

Dessa forma, os PCN foram elaborados não apenas para servir de apoio a discussões e reflexões sobre a prática educativa, mas também para contribuir para a formação e atualização profissional dos professores, auxiliando-os no planejamento de suas aulas (BRASIL, 1998). Para que esses objetivos sejam atingidos, é necessário que o professor compreenda adequadamente os conceitos e orientações presentes nos PCN e que consiga transpor para sua prática pedagógica os conhecimentos teóricos apresentados no documento.

Podemos afirmar, portanto, que tão importante quanto o estudo do conteúdo dos PCN (BRASIL, 1998) e dos CBC (MINAS GERAIS, 2005) é a análise do modo como as informações são apresentadas neles. Essa constatação motivou a realização deste trabalho, desenvolvido com o objetivo de analisar como as práticas de leitura de textos digitais são abordadas nos documentos oficiais.

O trabalho, que se fundamenta teoricamente na Linguística Textual, foi realizado por meio de pesquisa documental e análise de conteúdo. Foram selecionados como *corpus* os tópicos referentes à leitura de textos digitais apresentados nos documentos oficiais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Esse recorte se justifica, considerando que uma das principais funções da escola é formar sujeitos mais participativos e críticos na sociedade em que vivem, o ensino deve valorizar não somente textos tradicionais, mas também os que vêm sendo produzidos em tempos de cultura digital, pela simples razão que essas produções são parte de nosso modo de comunicação e interação. Dessa forma, a prática de leitura pode ser



entendida como “uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (MARCUSCHI, 2007, p. 230).

Neste artigo são apresentados inicialmente um referencial teórico substanciado pelo pensamento dos autores que discutem o hipertexto, os modos de leitura hipertextual que fundamentam a análise de aspectos relacionados à leitura digital nos documentos oficiais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Em seguida, apontamos os tópicos dos PCN (BRASIL, 1998) e dos CBC (MINAS GERAIS, 2005) que abordam as práticas de leitura de textos digitais. Por fim, as considerações finais, retomam sinteticamente as principais ideias apresentadas ao longo do trabalho.

## 2. HIPERTEXTO E A LEITURA HIPERTEXTUAL

O hipertexto permite ao leitor passar de um texto a outro e ter acesso, quase que ilimitado, a uma variedade de textos (verbais ou não verbais) selecionando-os por meio de *links* sucessivo sem tempo real. Nas palavras de Lévy (2007, p. 44), o hipertexto “é uma coleção de informações multimodais disposta em rede para a navegação rápida e intuitiva”.

Desse modo, o leitor do hipertexto é um operador de multiplicidades, procedendo de forma descontínua e multilinear. Muitas vezes, poderá retomar uma informação anterior para situar-se, porque, no hipertexto, de cada ponto pode-se chegar a novos hipertextos e de cada um desses a outros mais.

É necessário conhecer as principais características que determinam a natureza do hipertexto, visto que ler um texto dessa espécie exige atenção do leitor a um novo formato textual. São apresentadas a seguir as características do hipertexto conforme estudos realizados por Koch (2005), Leão (2005), Xavier (2005), Marcuschi (2007) e Elias (2012).

A não linearidade na estrutura formal geralmente é considerada a característica central do hipertexto e diz respeito a uma leitura não sequenciada. O hipertexto, portanto, é uma espécie de texto que exige que o leitor, ativamente, escolha a sequência do material a ser lido. Nesse trabalho de escolha, o leitor não só lê, como também pode ver ou ouvir itens apresentados não



linearmente, em um processo de interação em que são determinados os caminhos de informação a serem traçados em certo tempo.

A interatividade refere-se à relação contínua do leitor com múltiplos autores praticamente em superposição, “chegando a simular uma interação verbal face a face” (MARCUSCHI, 2007, p. 151). A interatividade no hipertexto ocorre quando o leitor clica em palavras, expressões, ícones ou botões constitutivos de *links*. Os *links*, de modo geral, levam o leitor a um ponto predeterminado pelo autor.

A mutabilidade constante do hipertexto é decorrente dos princípios de não linearidade e de interatividade, que trazem consigo o conceito de escrita em tópicos ou de escrita topográfica. A espacialidade topográfica, pela própria natureza do suporte, faz do hipertexto algo essencialmente virtual. O hipertexto consiste de tópicos e de suas conexões. Os tópicos podem ser parágrafos, sentenças, palavras, gráficos etc. As conexões de um hipertexto são organizadas em caminhos/atalhos que fazem sentido operacional para o autor e o leitor.

Para Elias (2012), a conectividade, concretizada na atualização de *links*, possibilita ao hipertexto a sua constituição em rede, a sua expansão reticular. “Nessa configuração, o leitor é sempre convidado a ‘saltar’ do ponto em que se encontra para outro ponto do hipertexto, bastando tão somente ativar os *links* sugeridos.” (ELIAS, 2012, p. 89).

Também é possível disponibilizar ao leitor, na mesma tela do computador, um texto escrito próximo a uma imagem ou a um vídeo, em uma combinação que pode ser chamada de multissemiose. Essa característica viabiliza a absorção simultânea das linguagens verbal e não verbal (sons, danças, desenhos, gestos, palavras, cores, ícones, efeitos sonoros, diagramas etc.) numa mesma superfície de leitura, de forma integrativa, impossível de ser realizada no suporte do texto impresso.

A fragmentariedade, de acordo com Marcuschi (2007, p. 151), é uma característica bastante central e “consiste na constante ligação de porções em geral breves com sempre possíveis retornos ou fugas”. Os *links* ou nós criam um labirinto que se abre a vários caminhos e ao acesso aos milhões de hipertextos já indexados na internet.



A acessibilidade ilimitada, conforme Marcuschi (2007), é a característica que possibilita acessar todos os tipos de fontes, como dicionários, enciclopédias, museus, músicas, vídeos, obras científicas, literárias, arquitetônicas etc.

A descentração ou multicentramento é apontada em virtude de um deslocamento indefinido de tópicos, isto é, da inexistência de um foco dominante. Todavia, como ressalta Koch (2005), o hipertexto não pode ser visto como um simples agregado aleatório de fragmentos textuais.

A iteratividade é destacada em decorrência da natureza intrinsecamente polifônica e intertextual do hipertexto. A intertextualidade destaca-se por ser a característica que funde e sobrepõe inúmeros textos, os quais se tornam simultaneamente acessíveis a um simples *click* de mouse, transformando o texto digital em um texto múltiplo. Assim, o hipertexto é, por sua própria natureza, intertextual.

A volatilidade é uma característica que diz respeito à própria natureza do suporte. O hipertexto não é estável, constituindo-se à medida que o leitor faz suas escolhas. Sendo essencialmente virtual, o hipertexto não apresenta a mesma estabilidade dos textos impressos.

A virtualidade é apontada por Leão (2005) como uma característica essencial, uma vez que o hipertexto constitui-se como uma matriz de textos potenciais. No dizer de Xavier (2005), trata-se de um texto intangível, mas realizável.

Considerando o conjunto dessas características, pode-se dizer que a leitura de um hipertexto requer do leitor atenção a um novo formato textual, no qual a materialidade do texto impresso é substituída pela imaterialidade de textos sem lugar específico. Como destaca Snyder (2008), a leitura hipertextual requer multiletramentos. “Assim, é preciso que a educação linguística enfoque [...] os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos.” (ROJO, 2009, p. 107).

Nesse percurso, tendo em vista os diferentes arranjos textuais que são possíveis na tela do computador, o leitor não só lê, como também pode ver ou ouvir itens apresentados não linearmente, em um processo de interação, no qual determina os caminhos de informação a serem traçados em um certo tempo.



Assim, dizemos que o leitor é também um coautor de uma escrita hipertextual, porque é possível, ao leitor, decidir o que quer construir e qual o caminho a percorrer para atualizar a sua construção, uma vez que se deparará com uma infinidade de tópicos e uma infinidade de caminhos para associá-los e organizá-los em um todo coerente e não, simplesmente, em um pacote de informações (ELIAS, 2000, 2005, 2012).

Desse modo, o leitor do hipertexto é também um operador de multiplicidades e deve proceder de uma forma descontínua e multilinear. Muitas vezes, poderá retomar uma informação anterior para se situar, porque, no hipertexto, de cada ponto poderá chegar a novos hipertextos e de cada um desses a outros mais.

Considerando a amplitude de um trabalho de leitura de textos produzidos em contextos digitais em sala de aula, é importante verificarmos se há nos documentos oficiais de Língua Portuguesa orientações aos professores sobre o trabalho adequado à prática de leitura de textos digitais.

## **2. A LEITURA DO TEXTO DIGITAL NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL – PCN (BRASIL, 1998)**

Os PCN (BRASIL, 1998) apontam que, atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo, e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução.

Nesse sentido destacamos a reflexão de Rojo (2009) para quem:

as práticas de letramento, tais como conhecemos na escola, não são mais suficientes para possibilitar aos alunos participar das várias práticas sociais em que a leitura e a escrita são demandadas. Assim, é preciso que a educação linguística enfoque os multiletramentos, os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, valorizando outros meios

### **Realização**



### **Apoio**







semióticos que estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design, etc. que estão disponíveis na tela do computador (ROJO, 2009, p.107).

Dentro dessa perspectiva, na apresentação da área de Língua Portuguesa, os PCN (1998) enfatizam a seguinte posição do então Ministro da Educação e Desporto, Paulo Renato Souza:

[...] vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país (BRASIL, 1998, p.5).

Esse discurso revela que os avanços tecnológicos e as novas exigências como parte de nossa realidade atual exigem a revisão dos currículos escolares que devem ser ajustados, a fim de possibilitar o acesso aos conhecimentos presentes na sociedade e necessários para o exercício da cidadania.

Os PCN (BRASIL, 1998) ressaltam em seus objetivos para o Ensino Fundamental a expectativa de que os alunos se desenvolvam no sentido de “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1998, p. 8). Para que esse objetivo se realize, é preciso que a escola ofereça oportunidades para o aluno utilizar e discutir as práticas discursivas do contexto digital. Concordamos com Canclini (2008, p.16) que, em seus estudos, comenta que a inserção cada vez mais acelerada da tecnologia da informação nas salas de aula está fazendo “ruir uma ordem ou um solo comum que era apenas para poucos”. Constitui-se, portanto, como um desafio para a escola abrir espaços para o trabalho com as diferentes linguagens advindas do uso da internet, uma vez que esta já está inserida na nossa realidade e vem alterando o modo de comunicação, de interação e de organização da nossa vida.

Os documentos oficiais recomendam que a escola organize um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno, no final do Ensino Fundamental, desenvolver habilidades em



diferentes práticas. Especificamente, no processo de ensino de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno:

saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade; leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:

\*selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a *características do gênero e suporte*;

\*desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus *conhecimentos prévios sobre gênero, suporte* e universo temático, bem como sobre *saliências textuais – recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.)*;

\*confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura;

\*articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a:

- a) utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem;
- b) extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções;
- c) estabelecer a progressão temática;
- d) integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito;
- e) interpretar recursos figurativos tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles etc.;

\*delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informações pertinentes para resolvê-lo; seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;

troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;

compreenda a leitura em suas diferentes dimensões –o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;

seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê (BRASIL, 1998, pp. 50 – 51, grifo nosso).

#### Realização



#### Apoio





Na citação do documento, chama a nossa atenção que está previsto o desenvolvimento de capacidades e habilidades de leitura e de escrita em outros meios que não o impresso, tendo em vista os arranjos textuais em diferentes suportes.

Esses arranjos são enfatizados nos PCN (BRASIL, 1998) no que diz respeito à produção de textos escritos:

[...] utilização de recursos gráficos orientadores da interpretação do interlocutor, possíveis aos instrumentos empregados no registro do texto (lápiz, caneta, máquina de escrever, computador):

- \* fonte (tipo de letra, estilo negrito, itálico, tamanho da letra, sublinhado, caixa alta, cor);
- \* divisão em colunas;
- \* caixa de texto;
- \* marcadores de enumeração; utilização dos padrões da escrita em função do projeto textual e das condições de produção (BRASIL, 1998, p. 59).

Sob esse aspecto, cabe à escola garantir que o ensino de Língua Portuguesa atenda à multiplicidade de práticas de letramento<sup>2</sup>, enfatizando um trabalho com uma variedade de textos e de linguagens. Sobre essa questão o documento salienta que o CD-ROM e o hipertexto, por combinarem as diferentes linguagens e atividades multidisciplinares,

favorecem a construção de uma representação não-linear do conhecimento, permitindo que cada um, segundo seu ritmo e interesse, possa dirigir sua aprendizagem: *buscando informação complementar, selecionando em um texto uma ligação com outro documento, por uma palavra ou expressão ressaltada; buscando representações em outras linguagens - imagem, som, animação- com as quais pode interagir na construção de uma representação mais realista.* [...] É importante, ainda, no trabalho escolar, compreender a funcionalidade de elementos presentes na dinâmica do suporte para a representação do real: articulação entre a linearidade do texto verbal e a *possibilidade de abrir janelas*, possibilidade de introduzir informações *suplementares em outras linguagens (preparação de imagens, de sons, de animação)* etc (BRASIL, 1998, pp. 90 – 91, grifo nosso).

<sup>2</sup>São diferentes formas de interagir com a leitura e a escrita em práticas sociais e de acordo com o contexto em que a linguagem é utilizada (família, igreja, escola, sindicatos, etc.). Se para cada prática social há um tipo de letramento, ou seja, formas específicas de fazer uso da linguagem, podemos então afirmar que, mais do que apenas um tipo de letramento, há letramentos ou letramentos múltiplos (ROJO, 2009).



Considerando a multiplicidade de práticas que podem e devem ser objetos de estudo e ensino nas escolas, o professor de Língua Portuguesa precisa estabelecer objetivos para a sua prática pedagógica, priorizando a formação de um sujeito competente comunicativamente graças ao domínio de produção e compreensão de diferentes práticas textuais.

O documento destaca, ainda, a importância de o aluno “estabelecer as relações necessárias entre o texto e outros textos e recursos de natureza suplementar que o acompanham (gráficos, tabelas, desenhos, fotos, boxes) no processo de compreensão e interpretação do texto” (BRASIL, 1998, p. 56), o que implica o contato com uma diversidade de gêneros discursivos de variadas esferas sociais em diferentes mídias.

Não há, portanto, como a escola ficar indiferente às exigências de uso nas práticas sociais das diversas mídias e tecnologias que são importantes, necessárias e adequadas à formação do aluno.

Ainda merece destaque nos PCN (BRASIL, 1998) um tópico que trata de tecnologias da informação e Língua Portuguesa “O computador.” Nesse tópico, o computador é considerado como ferramenta para produção de textos em suportes como jornais, revistas e folhetos. Além disso, ressalta-se o uso da rede para destinar os textos produzidos aos leitores e a relação de interação entre os usuários que utilizam a escrita para comunicação (BRASIL, 1998, p. 90).

“O desenvolvimento tecnológico, que tornou possível aproximar os lugares mais distantes com o simples apertar de um botão, produziu a impressão de que a leitura e a escrita estavam com os dias contados.” (BRASIL, 1998, p. 89). No entanto, na realidade, não coincide tal previsão, “pois a leitura e a escrita continuam muito presentes na sociedade e, [...] que não há como negar que as novas tecnologias da informação cumprem cada vez mais o papel de mediar o que acontece no mundo, ‘editando’ a realidade” (BRASIL, 1998, p.89).

### **3. A LEITURA DO TEXTO DIGITAL NOS CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL (MINAS GERAIS, 2005)**



A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE MG), objetivando a melhoria da qualidade da educação na rede pública estadual, realizou no ano de 2004, um importante trabalho para a atualização dos currículos das disciplinas da Educação Básica, levando em conta as necessidades da sociedade contemporânea e os avanços ocorridos nas diversas áreas de conhecimento, especialmente na área das Ciências Aplicadas à Educação.

A equipe da SEE MG, com apoio de especialistas com reconhecida experiência na área de educação, e de professores em capacitação, analisou e discutiu uma versão preliminar de propostas curriculares formuladas no ano de 2003, considerando a qualidade, a consistência e a atualidade de sua abordagem. As propostas preliminares foram aprimoradas e apresentadas como Conteúdos Básicos Comuns – CBC (MINAS GERAIS, 2005) para cada disciplina da Educação Básica. Os CBC (MINAS GERAIS, 2005), cuja implementação é obrigatória em todas as escolas da rede pública estadual, é parte integrante do programa curricular de uma disciplina.

A proposta dos CBC (MINAS GERAIS, 2005) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental é dividida em três eixos temáticos:

I. Compreensão e produção de textos. Esse primeiro eixo está assim composto:

Tema 1 – Gêneros

Subtemas:

- Operação de contextualização.
- Operação de tematização.
- Operação de enunciação.
- Operação de textualização.

Tema 2 – Suportes

Subtemas:

- Jornal
- Livro literário.

II. Linguagem e língua.

III. A literatura e outras manifestações culturais.

**Realização**



**Apoio**







A seleção de conteúdos da disciplina Língua Portuguesa se traduz em critérios de escolha de textos, de práticas pedagógicas de leitura e produção de textos, e de recursos linguísticos que deverão ser objeto de reflexão e estudo sistemático, a cada etapa de ensino. “A constituição de conceitos acontece num movimento espiralado e progressivo, por meio do qual se pretende uma aproximação crescente de conceitos mais complexos, refinados e abstratos” (MINAS GERAIS, 2005, p. 16).

Segundo a SEE MG, na proposta dos CBC (MINAS GERAIS, 2005) está implícita a ideia de que existe um conhecimento básico de cada disciplina que é necessário e fundamental para a formação da cidadania e que, portanto, precisa ser ensinado por todas as escolas e aprendido por todos os alunos que passam pela Educação Básica na rede estadual. Além desse mínimo, outros conhecimentos considerados complementares deverão ser acrescentados pelas escolas de acordo com as necessidades e os interesses específicos dos alunos. Os conteúdos dos currículos e as práticas de ensino de Língua Portuguesa foram selecionados nos CBC (MINAS GERAIS, 2005) em função da aquisição e desenvolvimento das competências e habilidades de uso da língua e reflexão sobre esse uso.

Assim, devem compor o currículo da disciplina os conteúdos considerados essenciais à vida em sociedade, especialmente aqueles cuja aprendizagem exige intervenção e mediação sistemáticas da escola, como é o caso da leitura e escrita.

A leitura e a escrita são destacadas nos CBC (MINAS GERAIS, 2005) como atividades interativas de produção de sentido, que colocam em jogo diferentes fatores, como a situação comunicativa, o horizonte social dos interlocutores, o objetivo de interlocução, as imagens que os interlocutores fazem um do outro, os usos e as práticas de linguagem. Tudo isso para que o aluno atinja um nível de letramento que o capacite a compreender e produzir com autonomia múltiplos gêneros de textos, com distintos objetivos e motivações. Segundo os CBC (MINAS GERAIS, 2005) a Língua Portuguesa:

deve ser aprendida não apenas para que o aluno saiba usá-la em diferentes situações ou contextos, mas, assim como outras linguagens, ela deve ser vista como ferramenta semiótica essencial para que o ser humano transcenda os limites de sua

#### Realização



#### Apoio





experiência imediata e possa pensar sobre o seu próprio pensamento (MINAS GERAIS, 2005, p. 17).

Um ensino de linguagem centrado no contexto de produção do enunciado, nos conhecimentos de mundo e nos valores partilhados pelos interlocutores é proposto pelos CBC (MINAS GERAIS, 2005) de Língua Portuguesa. Enfatiza o referido documento que o conceito de natureza e de sociedade, de realidade e de verdade, de teorias científicas e valores, enfim, da memória coletiva de nossa humanidade está depositado nos discursos que circulam na sociedade e nos textos que o materializam. Assim, a primeira razão e sentido para aprender e ensinar a disciplina está no fato de considerarmos a linguagem como constitutiva de nossa identidade como seres humanos, e a Língua Portuguesa como constitutiva de nossa identidade sociocultural.

Do ponto de vista psicossocial, os CBC (MINAS GERAIS, 2005) de Língua Portuguesa definem que a atividade discursiva é espaço de constituição e desenvolvimento de habilidades sociocognitivas, de apropriação de conhecimentos e de culturas necessárias à inserção e ao trânsito social. Ao se constituir e se realizar no espaço eu-tu-nós, a linguagem nos constitui como sujeitos de discurso e nos posiciona do ponto de vista político, social, cultural, ético e estético, frente aos discursos que circulam na sociedade.

A língua não é um todo homogêneo, mas um conjunto heterogêneo, múltiplo e mutável de variedades, com marcas de classes e posições sociais, de gêneros e etnias, de ideologias, éticas e estéticas determinadas. Nesse sentido, ensinar e aprender uma língua significa defrontar-se com as marcas discursivas das diferentes identidades presentes nas variedades linguísticas. Significa tornar essas variedades objeto de compreensão e apreciação, numa visão sem preconceitos e atenta ao jogo de poder que se manifesta na linguagem e pela linguagem, que pode

[...] provocar múltiplas leituras, porque joga com a ambiguidade e com a subjetividade, [...] em que a materialidade da palavra se torna fonte virtual de sentidos: o espaço gráfico, o som, a imagem visual, a desconstrução da palavra, a reinvenção de sentidos e visões de mundo (MINAS GERAIS, 2005, p. 19).

#### Realização



#### Apoio





Para os CBC (MINAS GERAIS, 2005), o processo de textualização deve sempre considerar o gênero textual, o suporte de circulação, o destinatário, os objetivos da comunicação e o posicionamento do locutor em relação ao tema.

Encontramos no subtema “operação de contextualização” uma das habilidades esperadas no contexto de produção, circulação e recepção de textos. Esta se refere a que o aluno saiba reconhecer o objetivo comunicativo (finalidade ou função sociocomunicativa) de um texto ou gênero textual. Isso também confirma a importância de estabelecer o gênero adequado e distinguir o uso das variedades linguísticas e estilísticas em um texto.

O trabalho com textos da internet não é citado expressamente no documento, todavia, nas sugestões complementares, os CBC (MINAS GERAIS, 2005) recomendam o trabalho em sala de aula com os gêneros textuais variados que circulam no mundo digital, tais como: o *chat*, o *e-mail* e o *blog*.

Finalizando essa descrição do documento, destacamos no processo avaliativo recomendado pelos CBC (MINAS GERAIS, 2005) que o documento oficial sugere uma ficha elaborada por Armstrong (2001, p. 127), em que o aluno escolhe com quais instrumentos e linguagens ele deseja ser avaliado. Entre os instrumentos está o computador, ferramenta com a qual é possível fazer uma apresentação interativa do assunto abordado na escola.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suas reflexões, Marcuschi (2005) ressalta que a escola deve promover, sempre que possível, experiências autênticas dos novos usos da linguagem na internet e oportunizar aos alunos um exercício frequente de reconhecimento e análise dos gêneros (hiper) textuais que circulam na sociedade letrada.

Por sua vez, Elias (2012, p. 94) comenta que “é papel da escola promover a discussão e a reflexão sobre as nossas atividades textuais na fala e na escrita, sobre como as constituímos e de que conhecimentos nos valem”.



Assim, é importante, pois, na educação, o uso do computador como espaço de leitura, de escrita e de pesquisa, por possibilitar acesso a informações diversas na *web*, além de servir de motivação as aulas e propiciar aos alunos desenvolverem novas habilidades e competências requeridas para esse modo de “enunciação digital” (XAVIER, 2005).

É indiscutível que as atividades escolares associadas ao uso da tecnologia é essencial para o processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que a tecnologia está presente direta ou indiretamente em atividades bastante comuns. No entanto, somente a incorporação das inovações tecnológicas não garante a melhoria da qualidade do ensino. “A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores” (BRASIL, 1998, p.140).

Nos documentos analisados, vimos que, por exemplo, os PCN, já no ano de 1998 destacavam a importância de se trabalhar em sala de aula os textos produzidos em contexto digital. A orientação se mostra de modo evidente especificamente no tópico tecnologias da comunicação e informação, cuja intenção é mostrar que “a escola tem importante papel a cumprir na sociedade, ensinando os alunos a se relacionar de maneira seletiva e crítica com o universo de informações a que têm acesso no seu cotidiano” (BRASIL, 1998, p. 139).

Há, portanto, no documento, uma preocupação com o papel da escola frente ao cenário de inovações tecnológicas e, nesse sentido, os PCN (BRASIL, 1998) representaram e representam um avanço, mesmo levando em conta que, de 1998 para cá, muita coisa mudou, pois são muitas e constantes as inovações tecnológicas que vêm alterando o nosso modo de comunicação e de interação.

Considerando a necessidade de ampliar a prática de leitura de textos digitais em sala de aula, podemos afirmar que há nos documentos poucas orientações sobre o trabalho adequado à prática de leitura de textos digitais. No entanto, os desafios propiciados pelo avanço da tecnologia são muitos, como bem indica o documento: “é natural, portanto, que na escola também existam muitas dúvidas, indagações [...] é necessário pensar, refletir e superar esses

**Realização**



**Apoio**





mitos, assim como assumir algumas verdades em relação à utilização das tecnologias na educação” (BRASIL, 1998, p. 154).

Por meio da análise dos tópicos dos PCN e dos CBC que tratam de práticas de leitura de textos digitais, evidenciou-se que, eles abrem perspectivas para o trabalho com textos em suportes como a tela do computador ou de qualquer dispositivo móvel, no entanto, apresentam poucas orientações que possam servir de apoio para a atualização profissional dos professores e auxiliá-los no planejamento de suas aulas de leitura de textos digitais.

Os documentos analisados reconhecem, portanto, as práticas textuais decorrentes das inovações tecnológicas que demandam novas habilidades de leitura e escrita. Nesse contexto, é tarefa fundamental do professor propor a leitura de uma variedade de textos que possibilite ao aluno ampliar a sua compreensão sobre modos de produção e recepção de textos em suportes variados, em especial, no caso desta pesquisa, no meio digital.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Secretaria de Educação fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANCLINI, N. G. *Leitores, espectadores e internautas*. Rio de Janeiro: Iluminuras, 2008.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro – do leitor ao navegador* – São Paulo: Unesp, 1999.
- ELIAS, V. M. da S. *Do hipertexto ao texto: uma metodologia para o ensino de língua portuguesa a distância*. 2000. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- ELIAS, V. M. da S. *Hipertexto, leitura e sentido*. Calidoscópio. V.3, n.1, p. 13-19, jan/abr, 2005.
- ELIAS, V. M. da S. Texto e hipertexto: questões para a pesquisa e ensino. In: MENDES, E.; CUNHA, J. C. (Org.) *Práticas em sala de aula de línguas: diálogos necessários entre teoria(s) e ações situadas*. Campinas: Pontes, 2012.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LEÃO, L. *O labirinto da hipermídia: arquitetura e navegação no ciberespaço*. São Paulo: Iluminuras/ FAPESP, 2005.
- LEVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Português – *Proposta Curricular. Educação Básica*, 2005.
- ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- SNYDER, I. *Silicon literacies: communication, innovation, and education in the electronic age*. London: Routledge, 2008.
- XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.





## ESTUDO SOBRE LEITURA: ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM POUSO ALEGRE

Ana Lúcia de Oliveira Pereira – UNIVÁS  
analuciaoliveira2013@gmail.com

Cleidiane Vanessa Souza de Almeida – UNIVÁS  
cleidianevanessa@gmail.com

Maria Aparecida de Oliveira – UNIVÁS  
icidapa@hotmail.com

Vânia dos Santos Mesquita - UNIVÁS  
vaniasantosmesquita@uol.com.br

**RESUMO:** A pesquisa teve como objetivo levantar dados sobre os níveis de leitura de alunos do 3º ano do ensino fundamental. A metodologia utilizada foi a Análise de Conteúdo e o estudo foi realizado após a gravação de leituras do texto Siameses, feitas por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da cidade de Pouso Alegre, localizada no sul de Minas. Ao todo foram gravadas 24 leituras e posteriormente foram submetidas à análise as seguintes categorias: desempenho, pontuação, leitura correta e fluência. As subcategorias analisadas foram: ótimo, bom, médio e insuficiente. Após análise, percebeu-se que os alunos do terceiro ano do ensino fundamental tiveram resultado satisfatório na categoria: "lê corretamente as palavras", mas quando se observam todas as subcategorias evidencia-se que em nenhuma prevalece resultado ótimo. Além disso, ao final, constatou-se que os alunos apresentaram mais dificuldade na categoria pontuação, o que nos revelou uma realidade preocupante.

### Alguns elementos introdutórios da pesquisa

Este trabalho é produto de um estudo desenvolvido sobre leitura de alunos do 3º ano do ensino fundamental, de uma escola de Pouso Alegre. Segundo Oliveira (2005, s/p) "Ler significa, basicamente, a capacidade de identificar automaticamente as palavras. Escrever consiste em transcrever os sons da fala. Ambos envolvem a capacidade de decodificar fonemas em grafemas e vice-versa". Além de aprendermos a ler e escrever, precisamos também interpretar o que estamos lendo, para que isso ocorra é necessário que trabalhemos desde cedo com nossos alunos.

De acordo com Pesquisas realizadas pela ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) em 2014:

#### Realização



#### Apoio





Mais da metade dos alunos do 3º ano do ensino fundamental de 20 Estados apresentou baixo desempenho em leitura. Os dados foram divulgados pelo MEC (Ministério da Educação). Isso significa que esses estudantes só são capazes de ler textos muito simples e, em alguns casos, não conseguem entender sobre o que ele trata (SOUZA, 2015).

Por meio desses dados, percebe-se o problema que o Brasil está enfrentando. Diante disso, depara-se com a necessidade de conhecer essa realidade mais de perto, para entender o grau de importância que esse estudo pode revelar. Para tanto, foi levantada inicialmente a seguinte pergunta problema: Como está o nível de leitura de alunos, de uma escola do 3º ano do ensino fundamental I, em Pouso Alegre?

A história da leitura ultrapassa a história da Literatura. A vontade de deixar para futuras gerações algum registro de seus pensamentos e suas atitudes, suas emoções, seus feitos históricos, sua identidade, tudo isso influencia no aprimoramento dos recursos utilizados para transmitir experiências, conhecimentos nas mais diversas áreas.

Azevedo (2007) caracteriza as seguintes fases da leitura:

- Fase ideográfica: é representada pelos ideogramas, que são símbolos gráficos que representam diretamente uma ideia, como hoje em dia, certos sinais de trânsito. As escritas ideográficas mais importantes são a egípcia (também chamada hieroglífica), mesopotâmica, (Suméria), as escritas do mar egeu/ateniense, por exemplo) e a chinesa (de onde provém a escrita japonesa).
- Fase pictórica: corresponde aos desenhos com pictogramas, os quais não estão associados a um som, mas a imagem que se quer representar. Consistem em representações bem simplificadas dos objetos da realidade. Aparecem em inscrições antigas, mas podem ser vistas de maneira mais elaboradas na escrita asteca e mais recentemente, nas histórias em quadrinhos.
- Fase alfabética: se caracteriza pelo uso de letras, as quais, embora tenham se organizado nos ideogramas perde o valor ideográfico e assumem uma nova função de



escrita: a representação puramente fonográfica. O ideograma, por sua vez, perdeu seu valor pictórico e passou a ser simplesmente uma representação fonética.

Por isso é importante ressaltar que as várias práticas pedagógicas não devem estar pautadas apenas no conhecimento prático, sem embasamento teórico. Algumas faltas de habilidade de leitura poderiam ser resolvidas por meio do domínio, do processo, da aquisição da linguagem escrita pela criança. O educador precisa utilizar aspectos essenciais para alcançar um ensino de leitura eficiente e significativo.

Segundo os PCN da Língua Portuguesa (1997, p.25) “Para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção”. Portanto é de extrema importância que a escola utilize métodos variados, durante o processo de ensino-aprendizagem, estimulando os alunos a se interessarem cada vez mais por leitura.

Alguns métodos usados atualmente não são os mais indicados, porém se ao proporcionar uma leitura de maneira prazerosa e os alunos não se interessarem, cabe aos professores recorrerem a outro método, visto que é de suma importância que os estudantes pratiquem a leitura na escola. O professor deve ser o espelho dos alunos, de acordo com Silva, (2002, p.14):

Quem se dispõe a entrar numa sala de aula para ensinar tem que saber satisfatoriamente aquilo que ensina, tem que dominar os conteúdos e suas disciplinas, para orientar a leitura, o professor tem que ser leitor, com paixão por determinados textos ou autores e ódio por outros.

Quando o professor se assume leitor, muitas vezes torna-se também um descobridor sobre a vida e as coisas do mundo, pois a leitura pode despertar o desejo de desvendar aquilo que nos inquieta e nos atrai de algum modo. Portanto, conversar com os alunos sobre a relação que o professor estabelece com a leitura torna-se fundamental no processo de troca de experiências. Afinal, quando o aluno conhece essa realidade de perto, ele sente interesse pelo assunto. Diante disso, podemos perceber o quanto a leitura é importante, tanto para alunos como para professores.



O ensino fundamental é o ensino obrigatório com duração de 9 (nove) anos, é gratuito nas escolas públicas iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade. Segue abaixo um pouco da história do ensino fundamental. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional criada foi a LEI nº 4.024 de 20-12-61, ela estabelecia antes que o ensino primário fosse ministrado em quatro séries anuais, podendo ser estendidos até seis anos. Esse ensino anteriormente era obrigatório a partir dos sete anos de idade e seu objetivo era o desenvolvimento do raciocínio, atividades de expressão, integração no meio físico e social das crianças.

Segundo MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2013), o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos contem alunos na faixa etária dos 6 aos 14 anos de idade e se estenderia a todos que não tiveram condições, em idade própria, de frequentá-lo. A matrícula no ensino fundamental de crianças com 6 anos completos, ou a completar até o dia 31 de março do ano que ocorre a matrícula é obrigatória. As crianças que completassem 6 anos, após essa data, deveriam ser matriculadas na Educação Infantil.

Durante o Ensino Fundamental, os professores poderiam trabalhar os principais tipos de texto com seus alunos, pois existem várias possibilidades de leitura “que vão desde um nome de rua em uma placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto [...]” (JOLIBERT, 1994, p. 15).

De acordo com a Proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 2000, p.30) a escola deve “viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los”. Diante disso, observa-se a preocupação dos documentos da Língua Portuguesa, em desenvolver os diversos gêneros textuais.

De acordo com um artigo publicado na Revista Educação (2004, p. 46), os contos de fadas são definidos como um relato popular que perpassa o sagrado e o profano, o trágico e o humorístico caracterizando-se pela presença de seres, objetos e lugares sobrenaturais, bruxas, fadas, dragões, varinha de condão e reinos enfeitados que existem fora da lógica real do tempo.

Esse tipo de conto também é chamado de conto fascinante, pois as personagens e as situações vividas são irreais. Esses são alguns exemplos de contos: A Bela Adormecida; Branca



de Neve e os Sete Anões; Chapeuzinho Vermelho; A Gata Borralheira; O Ganso de Ouro; Os Sete Corvos; Os Músicos de Bremen; A Guardadora de Gansos; Joãozinho e Maria; O Pequeno Polegar; As Três Fiandeiras; O Príncipe Sapo.

Os contos de fada são muito utilizados para alegrar as crianças, trabalhar o emocional, a oralidade, desenvolver a imaginação, a fantasia e ajudar no desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicológico.

As histórias em quadrinhos aperfeiçoam os educandos para um melhor desempenho de ensino e aprendizagem, aguçam sua curiosidade e assim desafiam seu senso crítico. Antigamente as pessoas pensavam que as historias em quadrinhos afastavam as crianças e jovens da leitura, essa ideia foi refutada por diversos estudos dos cientistas atualmente.

De acordo com RAMA (et al.)

De certa forma, pode-se dizer que as histórias em quadrinhos vão ao encontro das necessidades dos indivíduos, na medida em que utilizam fartamente um elemento de comunicação que esteve presente na história da humanidade desde os primórdios: a imagem gráfica. (2004, s/p).

É muito importante que os professores trabalhem a poesia com seus alunos, pois essa atividade é indicada como uma das maneiras mais válidas para verificar o desenvolvimento das habilidades de percepção sensorial da criança e do adolescente, do senso estético e de suas competências leitoras e representativas.

Segundo Coelho (2000, p. 224)

Nascida em fins do século XIX e expandindo-se nos primeiros anos do século XX, a poesia infantil brasileira surge comprometida com a tarefa educativa da escola, no sentido de contribuir para formar no aluno o futuro cidadão e o indivíduo de bons sentimentos. Daí a importância dos recitativos nas festividades patrióticas ou familiares, e a exemplaridade ou sentimentalidade que caracterizavam tal poesia.

Enfim, os professores devem explorar ao máximo todos os tipos de textos existentes durante o ensino fundamental, pois é a partir daí que os alunos podem adquirir o gosto pela leitura, aprenderem sobre os diversos tipos de texto e se sentirem estimulados para o exercício da leitura.

#### Realização



#### Apoio







## A PROPOSTA E O CAMINHO METODOLÓGICO

A proposta dessa pesquisa foi levantar o nível de leitura de alunos do terceiro ano do ensino fundamental em uma escola de Pouso Alegre. Para a realização do estudo, inicialmente, o projeto foi apresentado ao Comitê de Ética da Universidade do Vale do Sapucaí. Após sua aprovação a pesquisa foi iniciada. O primeiro contato efetuado foi com a supervisora da escola que nos auxiliou na escolha do texto Siameses, do autor Márcio Vieira, retirado do livro didático *Letramento e Alfabetização*, do 2º ano do ensino fundamental. O texto é apropriado para idade das crianças de 8 (oito anos). Vale ressaltar que não foram feitas perguntas para as crianças envolvidas na pesquisa, e, em nenhum momento foi ou serão divulgados os nomes das mesmas e/ou da escola pesquisada.

A diretora da instituição autorizou previamente a realização da pesquisa. A supervisora auxiliou a aplicação da leitura, ao todo foram gravadas 24 leituras individualmente e, em seguida, essa gravação foi analisada com critérios previamente estabelecidos, conforme os quadros que serão apresentados no decorrer deste artigo. Para a análise das leituras, foi utilizado o método Análise de Conteúdo.

De acordo com Severino (2007, p. 121) a Análise de Conteúdo:

É uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações.

Diante disso, a coleta de dados foi realizada em sala de aula do 3º ano do ensino fundamental I, de uma escola estadual de Pouso Alegre, onde foi solicitada aos alunos a leitura do texto Siameses. Foram gravadas e analisadas um número 24 leituras dos sujeitos (crianças) que fizeram parte de nosso estudo. Os resultados das análises serão demonstrados por meio das tabelas analisadas e de gráficos.

A pesquisa em questão tem caráter qualitativo. Segundo Gibbs (2008, p. 08)

Apesar dos muitos enfoques existentes à pesquisa qualitativa é possível identificar algumas características comuns. Esse tipo de pesquisa visa a abordar o mundo “lá fora” (e não em contextos

### Realização



### Apoio





especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diversas maneiras diferentes.

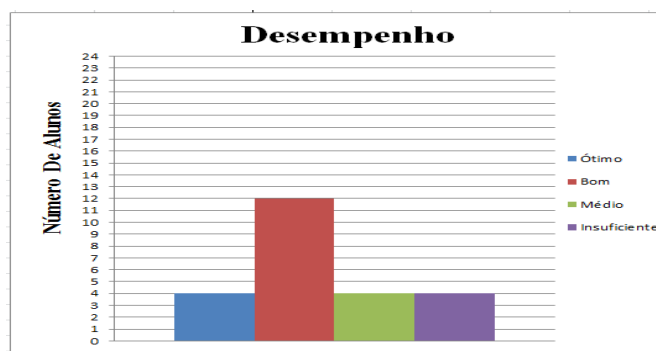
Apesar dos fenômenos sociais, os diferentes ambientes interferem nos enfoques das pesquisas qualitativas. O objetivo da pesquisa qualitativa é aprofundar sobre a qualidade de determinado assunto, neste caso, no ambiente escolar entendendo e escrevendo o que realmente acontece de diversas maneiras. Assim, podemos verificar como está a qualidade do ensino de leitura na escola em que realizamos a pesquisa.

Esta pesquisa mostra o nível leitura de alunos do 3º ano do ensino fundamental, de uma escola de Pouso Alegre, no sul de Minas Gerais. Foram analisadas 24 leituras no decorrer do estudo. Durante a análise priorizaram-se as seguintes categorias: desempenho, pontuação, leitura correta de frases e palavras e leitura com fluência.

## AS ANÁLISES DAS LEITURAS E OS RESULTADOS

Por meio da análise da categoria Desempenho, percebeu-se que 4 (quatro) alunos estão no nível insuficiente, 4 (quatro) alunos estão no nível médio, 12 (doze) alunos estão no nível bom e 4 (quatro) alunos estão no nível ótimo. Diante disso podemos perceber que houve grande empenho, por parte dos alunos, para realização das leituras, em uma média geral os alunos tiveram um desempenho satisfatório nessa categoria. Segue abaixo o gráfico demonstrando o resultado da análise.

**Gráfico 1 - Categoria Desempenho**



**Fonte:** autores da pesquisa

**Realização**



**Apoio**

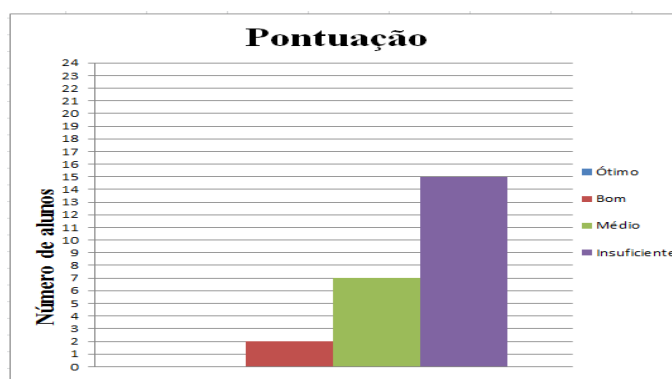




A segunda categoria analisada foi a Pontuação, percebeu-se que 15 (quinze) alunos foram insuficientes, 7 (sete) alunos foram médios, 2 (dois) alunos foram bons e nenhum aluno foi ótimo, diante desse resultado percebeu-se que nessa categoria o resultado é preocupante, pois a grande maioria dos alunos não conseguiu ler o texto com a pontuação correta. Esse problema poderá acarretar outros como a não compreensão do texto em questão.

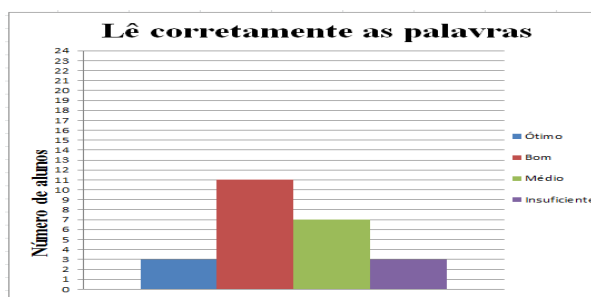
Segue abaixo o gráfico demonstrando esse resultado:

**Gráfico 2- Categoria Pontuação**



A terceira categoria analisada foi Lê corretamente as palavras, de acordo com os dados obtidos percebeu-se que 3 (três) alunos foram insuficientes, 7 (sete) alunos foram médios, 11 (onze) alunos foram bons e 3 (três) alunos foram ótimos. Diante desse resultado notou-se uma média satisfatória entre os alunos em relação a essa categoria, embora tivessem demonstrado certa dificuldade, eles acabaram unindo as sílabas e formando as palavras corretamente. Segue abaixo gráfico demonstrando os resultados:

**Gráfico 3- Categoria Lê Corretamente as Palavras**

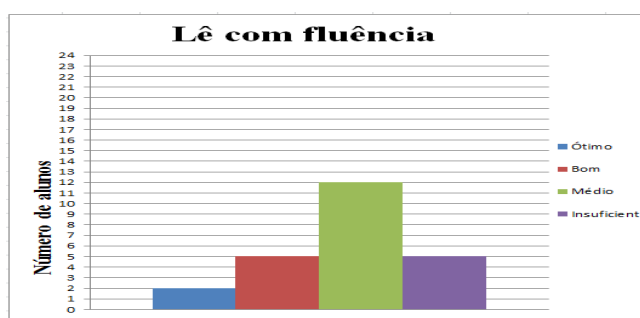


**Fonte:** autores da pesquisa



A quarta categoria analisada foi: Lê com fluência, os resultados obtidos foram: 5 (cinco) alunos insuficientes, 12 (doze) alunos médios, 5 (cinco) alunos bons e 2 (dois) alunos ótimos. Percebeu-se que a maioria dos alunos obteve uma média satisfatória nessa categoria. Segue abaixo o gráfico demonstrando os resultados.

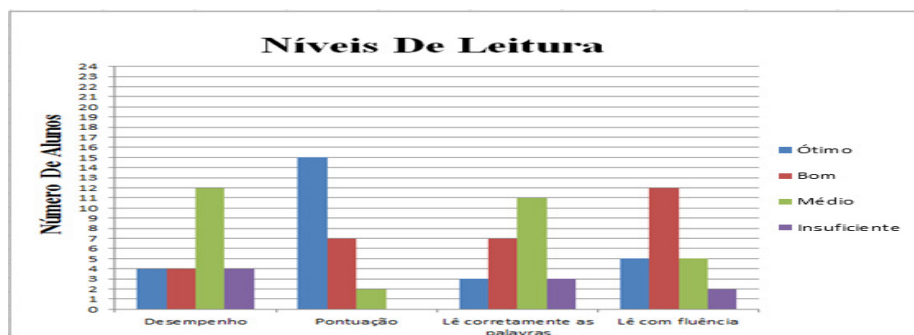
**Gráfico 4 - Categoria Lê com Fluência**



**Fonte:** autores da pesquisa

Após análise de todos os gráficos, percebeu-se que os alunos do terceiro ano do ensino fundamental tiveram resultado mais satisfatório na categoria "lê corretamente as palavras", a categoria mais preocupante que obteve maior número de alunos na subcategoria insuficiente foi em relação à pontuação. Segue abaixo o gráfico geral demonstrando todas as categorias analisadas.

**Gráfico5- Níveis de Leitura**



**Fonte:** autores da pesquisa

**Realização**



**Apoio**





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais o aprendizado de leitura para os alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental I deveria ser: compreender as mensagens orais e escritas, saber o significado das palavras, ler textos previstos para a faixa etária, utilizar linguagem oral com facilidade, enfrentar diferentes situações de comunicação oral e usar modos diferentes de falar (PCN, 2000). Dessa maneira, pelos resultados obtidos acima, percebe-se que os sujeitos de nossa pesquisa não atingiram esses objetivos de aprendizagem.

Por meio da realização desta pesquisa foi possível constatar que uma parte significativa dos alunos participantes possui dificuldades na leitura. Cerca de 66% dos alunos ficaram entre os níveis bom e ótimo enquanto cerca de 34% demonstraram estar entre os níveis médio e insuficiente.

Na subcategoria desempenho os alunos obtiveram o melhor resultado em relação à leitura. No entanto, quando se observa todas as subcategorias percebe-se que em nenhuma delas prevalece o resultado ótimo. Além disso, o resultado com maior número de leitores considerados insuficientes foi na categoria pontuação e, portanto, esse dado nos revela que se as pessoas não fazem pontuação corretamente podem entender de forma errada a leitura.

Este trabalho foi de extrema importância, pois possibilitou entrar em contato com a realidade vivenciada pelos professores em relação à leitura; demonstrou que estudos e trabalhos lidos em relação aos problemas de leitura de alunos do ensino fundamental estão embasados em dados preocupantes e, portanto, colocaram em evidência as dificuldades encontradas pelos alunos na atividade de leitura.

Além disso, a pesquisa permite um conhecimento mais detalhado do problema e reforça a importância de estimular e incentivar os estudantes a lerem, pois a leitura está presente em praticamente todas as atividades diárias da vida.

### Realização



### Apoio







## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Cleomar. Ler e escrever: um direito de todos. **Revista Moçambras**: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007.

Disponível em: <<http://www.mocambras.org>>. Acesso em: 07 mar.2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 2002.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em 02 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/6\\_Nacional\\_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961htm)>. Acesso em 05 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras Providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>>. Acesso em 05 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em 05 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm)>. Acesso em 05 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)>. Acesso em: 05 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2000.

BRITO, D. S. **A importância da leitura na formação social do indivíduo**. Disponível em: <[http://fals.com.br/revela12/Artigo4\\_ed08.pdf](http://fals.com.br/revela12/Artigo4_ed08.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2016.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 7 ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

FISHER, S. R. **História da leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

### Realização



### Apoio





GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. São Paulo: Artmed Editora S.A. 2008.

GONÇALVES, L. A. C. **A leitura e as novas formas de ler: um breve histórico**. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/1660/804>>. Acesso em 07 mar.2016.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. São Paulo: Artmed, 1994.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/aspectos\\_leitura.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/aspectos_leitura.pdf)>. Acesso em 14jan.2016.

OLIVEIRA, J. B. Avaliação em alfabetização. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 375-382, jul./set. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27556.pdf>>. Acesso em 07 nov. 2015.

**SITE SIGNIFICADOS**. O que é Leitura. Disponível em: <http://www.significados.com.br/leitura/>. Acesso em: 26. Jan.2016 às 21h12min.

RAMA et al. **Como usar as histórias em quadrinhos**. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=YctnAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT12&dq=trabalho+sobre+historia+em+quadrinhos&ots=nFhHhFkzna&sig=Z5qfY8nN3iNspNBcToWlfnfTk3U#v=onepage&q=trabalho%20sobre%20historia%20em%20quadrinhos&f=false>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

RATIER, R. Para Isabel Solé, a leitura exige motivação, objetivos claros e estratégias. **Revista Nova Escola**. Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/isabel-sole-leitura-exige-motivacao-objetivos-claros-estrategias-525401.shtml>>. Acesso em: 26 jan.2016.

**REVISTA EDUCAÇÃO**. Disponível em: <<http://revistaeducacao.com.br/>>. Acesso em 16 abr.2016.

AVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino**.6 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. Revista e atualizada, 2. Reimpressão, São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. T. da. **A produção da leitura na escola: Pesquisas x Propostas**.n 2.ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOLÉ, Isabel.**Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artimed,1998.

SOUZA, M. Estudantes do 3º ano têm nível baixo de leitura em 20 Estados.**UOL EDUCAÇÃO**. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/09/17/alunos-de-8-anos-tem-nivel-baixo-de-leitura-em-20-estados.htm>. Acessado em 20 out.2015 às 11h:33min.



## EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA: UM DOS DESAFIOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Ana Paula de Souza - Universidade Federal de Itajubá  
apsouza04@yahoo.com.br

Flávia Sueli Fabiani Marcatto - Universidade Federal de Itajubá  
flaviafmarcatto@gmail.com

**RESUMO:** Uma das questões desafiadoras para a Educação Básica é a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Porém a escola precisa de parceria com os familiares, profissionais, pesquisadores e governos para discutir ações. O objetivo desta pesquisa é sistematizar e analisar como vem sendo tratado a temática da Educação Matemática Inclusiva, nos cursos de Formação Inicial de Professores de Matemática, por meio do mapeamento dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de algumas Instituições de Ensino Superior (IES) do estado de Minas Gerais. A questão que direcionou esta investigação foi: como está sendo a inserção da Educação Matemática Inclusiva nos cursos de Formação Inicial de Professores de Matemática? Através de uma pesquisa documental, na qual a análise dos dados ocorreu usando alguns conceitos da Análise de Conteúdo foram possíveis identificar indícios de como vem sendo abordada a temática da Educação Matemática Inclusiva nos cursos de Licenciatura em Matemática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão; Licenciatura em Matemática; Educação Matemática; Projeto Pedagógico de Curso.

### 1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa qualitativa em Educação Matemática na perspectiva da Educação Inclusiva de vista da inclusão. Há educadores preocupados com “a inclusão de todos os alunos no processo de construção do conhecimento matemático na escola”(KRANZ, 2011, p.1), esse ramo da Educação Matemática é chamada de Educação Matemática Inclusiva.



Este é um tema novo para a Educação Matemática, temos poucos trabalhos e pesquisas em andamento ou concluídas, entretanto já existem vários pesquisadores que acreditam na proposta de uma Educação Inclusiva e estão empenhados em propor sugestões para o trabalho com as diferenças em salas de aula regulares inerentes as práticas do professor de Matemática. (RODRIGUES, 2010, p. 85).

Este trabalho se torna importante por focar um tema contemporâneo no ambiente escolar, apresentando desafios e possibilidades desta temática, ressaltando que “apesar das leis destinadas a normatizar o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, muitas pessoas ligadas a Educação afirmam não se sentirem preparadas para enfrentar tal desafio.”(FERNANDES; HEALY, 2010, p.1112).

Desta forma, decidimos o desafio de pesquisar a temática da Educação Inclusiva nos cursos de Formação Inicial de Professores de Matemática, afim de, compreender como vem acontecendo esta formação. Assim, resolvemos tomar como objeto principal desta pesquisa os PPCs, pois esses são os documentos oficiais que relatam a proposta de formação docente nas IES.

## 2. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Na busca por soluções às questões relacionadas à inclusão escolar dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) é possível identificar diversos desafios e obstáculos enfrentados pelos educadores para constituir um programa educacional que atenda às suas necessidades.

Pereira (2012), afirma que um dos obstáculos ao desenvolvimento desta prática inclusiva é a falta de uma formação adequada nos cursos de licenciatura, com foco nesta temática. A “maioria dos professores do ensino fundamental alegam que não se sentem preparados e motivados para a docência de grupos tão diversificados”(OLIVEIRA; ARAÚJO, 2012, p. 1).

Nesta direção Cintra (2014, p.31) argumenta que:

### Realização



### Apoio





A formação inicial é um momento privilegiado para produzir conhecimentos que possam auxiliar na compreensão de situações complexas de ensinar a aprender para a diversidade, desenvolvendo uma atitude crítica em relação à Educação Especial.

Na Formação Inicial, o licenciando desenvolverá a sua identidade profissional, por isso é muito importante como está acontecendo essa formação que lhe proporcionará conhecimentos científicos, culturais, sociais, pedagógicos, mas que nunca pára, ela é permanente (SHEIBE, 2002).

Nesta direção, na formação de professores é necessário criar oportunidades para explorar, refletir e questionar práticas com os futuros professores, por meio de investigações, das identificações e das críticas de situações da sala de aula, relacionando a teoria com a prática (CINTRA, 2014).

Porém, os autores Oliveira e Araújo (2012) não concordam que para formar o professor para a educação inclusiva seja apenas inserir nos programas de licenciaturas disciplinas dessa temática, pois o trabalho com a diversidade necessita de mudanças de atitudes, de valores e concepções, tornando a formação muito mais complexa.

O PPC é um documento importante, que obedece a normas legais, orientadas por pareceres e resoluções que estabelecem Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica. No texto destes projetos, é possível encontrar informações relevantes que explicitem a aplicação das normativas legais, sendo uma fonte importante na busca sobre a inserida a inclusão. Este documento é regulamentado pela Resolução CNE/CES<sup>3</sup>nº 3, de 18 de fevereiro de 2003, sendo um material de orientação acadêmica.

Sabe-se que até pouco tempo os currículos de licenciaturas não ofereciam ao futuro professor conteúdos e vivências que lhes orientassem a construir uma prática profissional inclusiva (GONÇALVES *et al*, 2010).

<sup>3</sup>Conselho Nacional da Educação / Câmara de Educação Superior

#### Realização



#### Apoio







O processo de inserção da temática da inclusão, nos PPCs, começou com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), no qual deve ser inserida como disciplinar curricular, sendo obrigatória nos cursos de formação de professores.

A história revela dificuldades na formação de professores dentro dessa temática e quase a inexistência de orientações para uma formação adequada. “Para que a inclusão possa começar sair do papel, não basta a existência de leis, primeiramente, é preciso que a sociedade entenda o que é e tenha consciência de sua necessidade.”(RODRIGUES, 2010, p.86).

A Declaração de Salamanca relata a importância dos professores estarem preparados para a prática inclusiva, no qual deveria existir uma parceria entre programas de instituições de pesquisa e de centros de desenvolvimento curricular com as escolas básicas (UNESCO, 1994).

Hoje a inserção de alunos com NEE na Educação Básica é amparada por leis e documentos internacionais e nacionais. No conteúdo dessas leis “são previstas uma série de mudanças necessárias para a inclusão que abrange espaço físico, práticas pedagógicas e materiais para uso em sala de aula, além de formação inicial e continuada para os educadores.”(RODRIGUES, 2010, p.85).

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo desta investigação é sistematizar e analisar como vem sendo tratado a temática da Educação Matemática Inclusiva, nos cursos de Formação Inicial de Professores de Matemática, por meio do mapeamento dos PPCs de algumas IES do estado de Minas Gerais. Tendo como questão de pesquisa: como está sendo a inserção da Educação Matemática Inclusiva nos cursos de Formação Inicial de Professores de Matemática?

Este trabalho foi desenvolvido segundo uma abordagem qualitativa, por meio da pesquisa documental, sendo que o objetivo da análise dos documentos é identificar, em uma base materialmente sólida, dados que respondam a questão orientadora desta pesquisa.



Os documentos são os PPCs das Universidades Federais do Estado de Minas Gerais e do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, com a pretensão de compreender como as instituições pesquisadas estão elaborando e desenvolvendo a temática da inclusão.

Os PPCs foram selecionados, a princípio, por meio de uma busca nos sites das referidas instituições em estudo, visando obter aqueles que estavam disponíveis. Desse modo, foram enviados e-mails para os coordenadores de curso das instituições, manifestando o interesse em manter contato com os mesmos a fim de acompanhar a atualização dos referidos documentos disponíveis nas páginas e solicitar o envio. Buscando ampliar a amostra iniciamos uma procura por meio de rede de amigos, professores efetivos nessas instituições, obtendo assim mais documentos. Ao final foram obtidos 11 (onze) PPCs e 2 (duas) MC de cursos de Licenciatura em Matemática, na modalidade presencial, no Estado de Minas Gerais, conforme Tabela 1 abaixo:

TABELA 1 – FORMAS DE OBTENÇÃO DOS PPCS

	Internet	E-mail do coordenador	Rede de amigos	Final
PPC	6	1	4	11
MC	2	0	0	2
Total	8	1	4	13

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Para analisar e interpretar os dados dessa pesquisa foi necessário observar o contexto em que ela estava inserida. Como é uma pesquisa de Formação Inicial de Professores, o aluno da graduação é um ator social importante nesta investigação, junto com o coordenador do curso. O aluno é aquele que recebe a formação definida no PPC de seu curso e que irá atuar na Educação Básica. Já o coordenador, como gestor do curso, é responsável em verificar como está sendo desenvolvido o PPC, mantendo o documento atualizado dentro das normas legais junto com o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso.

A produção dos dados iniciou no contexto das leituras dos PPCs das Universidades Federais de Minas Gerais e do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, posteriormente foram



realizadas entrevistas com o coordenador e um aluno de duas destas IES citadas acima. Nas leituras dos PPCs e nas entrevistas com esses dois agentes sociais, pretendeu-se identificar as iniciativas das instituições pesquisadas, sobre a temática da Educação Matemática Inclusiva.

#### 4. INICIANDO A ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise dos dados coletados centralizou-se na maneira de como está a inserção da temática da inclusão nos PPCs das universidades selecionadas e foi realizada com base na metodologia de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Em relação a esse tipo de análise, podemos dizer que consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (BARDIN, 2011, p. 44).

A autora indica que existem fases da análise de conteúdo, a primeira é a pré-análise, a segunda é a exploração do material e depois o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise, segundo Bardin (2011) é a fase da organização e possui três missões: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.” (p.125).

Nessa organização é necessária a constituição de um *corpus* da pesquisa. Para Bardin (2011, p. 126) “o *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos.”. A criação desse *corpus* acarreta em escolhas, seleção e regras, sendo as principais: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

Segundo a regra da exaustividade é necessário incluir todos os elementos, não deixando de fora nenhum deles. Já a regra da representatividade determina que a análise pode ser feita numa amostra, que seja representativa do todo e os resultados da parte serão generalizados para o todo. Na homogeneidade “os documentos retidos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios” (BARDIN, 2011, p. 128). E para concluir, na regra da pertinência, os documentos devem ser corretos em relação à fonte de informação.



Neste estudo, o *corpus* são os PPCs das instituições e as entrevistas com alguns coordenadores e alunos. Desta forma iniciou-se a atividade de fazer a leitura “flutuante” dos PPCs, começando um contato com os documentos e coletando as primeiras impressões e orientações. De acordo com Bardin (2012, p.126) esta “atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações.”.

Também nesta etapa, por meio de um fichamento, levantei termos e aspectos de organização que surgem com certa regularidade, formas de inserção desta temática nas matrizes curriculares e nas ementas. Neste fichamento, outros pontos foram observados, tais como: legislação, programas de iniciação científica, discussão teórica, atividades extracurriculares, semana da matemática, laboratórios, perfil do egresso, bibliografia, entre outros aspectos julgados pertinentes.

Após a conclusão da pré-análise e de forma eficiente, a fase de “exploração do material” tem-se a aplicação das decisões tomadas anteriormente, podendo ser realizada manualmente ou com o auxílio do computador. Essa fase baseia em operações de codificação, decomposição ou enumeração, estabelecendo as “Unidades de Contexto e de Registro”.

Segundo Franco (2012, p.49) “a Unidade de Contexto é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados.”. Nesta etapa foi feito um trabalho manual, com a impressão de parte dos PPCs, recortando, manualmente, trechos que se referiam à temática inclusiva.

Já a unidade de registro “é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerando unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”(BARDIN, 2011, p.134), sendo as unidades de registros mais utilizadas: palavra, tema, objeto ou referente, personagem, acontecimento e documento.

A Unidade de Registro adotada nesta pesquisa é o tema, pois trata de uma afirmativa sobre um determinado assunto. Além disso, esse tipo é considerado como a mais útil Unidade de Registro, sendo usado nos estudos sobre propagandas, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças (FRANCO, 2012).



Desta forma, das diferentes técnicas de análise de conteúdo, será utilizada a análise temática ou categorial. A divisão dos temas em categorias, segundo as suas características comuns, será agrupada por semelhanças, buscando frases e palavras que caracterizaram os agrupamentos.

Para encontrar os temas, foi necessário retornar aos dados da pesquisa, para organizar os trechos em elementos semelhantes e discrepantes. Nesta fase iniciou o tratamento e interpretação dos dados obtidos. Foram analisados os dados resultantes das etapas anteriores, gerando assim as unidades de registro. Com esse processo, foi estabelecido 11 temas, apresentados no Quadro 1.

QUADRO 1 – TEMAS

<b>Temas (Unidades de Registro)</b>	<b>Descrição</b>
Legislação	Leis relacionadas a disciplinas voltadas à inclusão e de acessibilidade dos graduandos na IES.
Núcleos de apoio	Núcleos de apoio às pessoas com necessidades específicas e especiais
Disciplinas que poderiam inserir a temática da inclusão	Disciplinas, que de acordo com assuas ementas, poderiam inserir a temática da inclusão
Posturas inclusivas das IES	IES preocupadas com questões contemporâneas, em formar profissionais que se comprometam com uma sociedade justa e igualitária, além da formação de um profissional da educação no contexto sociocultural que se comprometa com o desenvolvimento humano em todas as dimensões.
Grupos de estudos	Projetos interdisciplinares, seminários temáticos, debates, atividades individuais e em grupos com temas ligados a inclusão. Projetos e/ou atividades especiais de ensino





	relacionados a diferentes realidades. Discute tendências contemporâneas em Educação.
Mudanças	Alterações na matriz curricular visando alterações baseadas na inclusão.
Recursos físicos e humanos	Departamento responsável pela disciplina de LIBRAS. Quantidade de professores de LIBRAS. Estruturas físicas das mesas e dos banheiros para pessoas com necessidades especiais. Novas instalações preocupadas com a acessibilidade.
Visitas e eventos	Visitas e eventos que proporcionam aos alunos ambientes de discussão de diferentes assuntos relacionados a situação real.
Organização das disciplinas	As disciplinas são organizadas em tabelas e matrizes, por meio de eixos, componentes curriculares e disciplinas do período. Apresentam ainda as ementas das disciplinas, tanto as obrigatórias como as optativas. Além disso, tem disciplinas que aparecem no fluxograma.
Expectativa da formação inicial	Espera-se que durante a graduação o aluno trabalhe e valorize a inclusão, trabalhe temas que auxiliem no processo de aprendizagem de pessoas com necessidades específicas, levando em conta o respeito à diversidade, tornando o conhecimento acessível a todos. Além disso, conhecer questões contemporâneas em diversas realidades e públicos, de acordo com as necessidades da sociedade.
Realidade do ambiente escolar	Situações e realidades das escolas brasileiras. Profissionais que conhecem questões contemporâneas e atuais. Entender a realidade social em que a escola está inserida. Desafios pautados no princípio da inclusão e no respeito à diversidade.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

69

**Realização**



**Apoio**





Após os temas e a análise de recorrências, se chegou a 3 eixos temáticos, indicados no Quadro 2.

QUADRO 2 – EIXOS TEMÁTICOS

Eixos temáticos	Temas
Marcos legais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legislação</li> <li>- Mudanças</li> </ul>
Instituições de Ensino Superior	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Núcleos de apoio</li> <li>- Posturas inclusivas das IES</li> <li>- Recursos físicos e humanos</li> </ul>
Formação Inicial de professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disciplinas que poderiam inserir a temática da inclusão</li> <li>- Grupos de estudos</li> <li>- Visitas e eventos</li> <li>- Organização das disciplinas</li> <li>- Expectativa da formação inicial</li> <li>- Realidade do ambiente escolar</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Tendo em mãos os Eixos Temáticos, a próxima etapa foi o tratamento dos resultados e interpretações, sendo o momento da definição das categorias. Segundo Franco (2012, p.63), a categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.”.

O processo de categorização é o ponto fundamental da análise de conteúdo, do qual formular as categorias é um procedimento que exige grande esforço do pesquisador, por ser um processo extenso, árduo e desafiador, não tendo “formulas mágicas”.



Para Bardin (2011), um conjunto de boas categorias tem que apresentar os seguintes princípios: a exclusão mútua; a homogeneidade, a pertinência; a objetividade e a fidelidade, e a produtividade.

Nessa direção, segundo Franco (2012, p. 71 e 72) o princípio de exclusão mútua estipula que “um único princípio de classificação deve orientar sua organização” e depende da homogeneidade das categorias. O princípio da pertinência “é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido”, já a objetividade e a fidedignidade indicam que todo material “devem ser codificados da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises”. Para finalizar, o princípio da produtividade diz que “um conjunto de categorias é produtivo desde que concentre a possibilidade de fornecer resultados férteis”.

Para a determinação das categorias apresentadas a seguir foram utilizados os princípios anteriores, pois deteve em alcançar dados presentes em apenas uma categoria, de forma abrangente e homogênea, além de ser pertinente, pois está relacionada aos aspectos trabalhados na revisão de literatura. Os dados foram codificados de forma clara a fim de alcançar grandes resultados.

Após, todo este trabalho cuidadoso, emergiram as Categorias de Análise, definidas a posteriori, surgidas dos dados coletados nos PPCs, e não a priori. Cabe entender a diferença de categorias a priori e posteriori:

Categorias criadas a priori: as categorias e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador. Categorias não definidas a priori (posteriori): emergem da “fala”, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e vinda do material de análise à teoria. (FRANCO, 2012, p.64 e 65).

No Quadro 3, está apresentado as Categorias de Análise.

#### Realização



#### Apoio





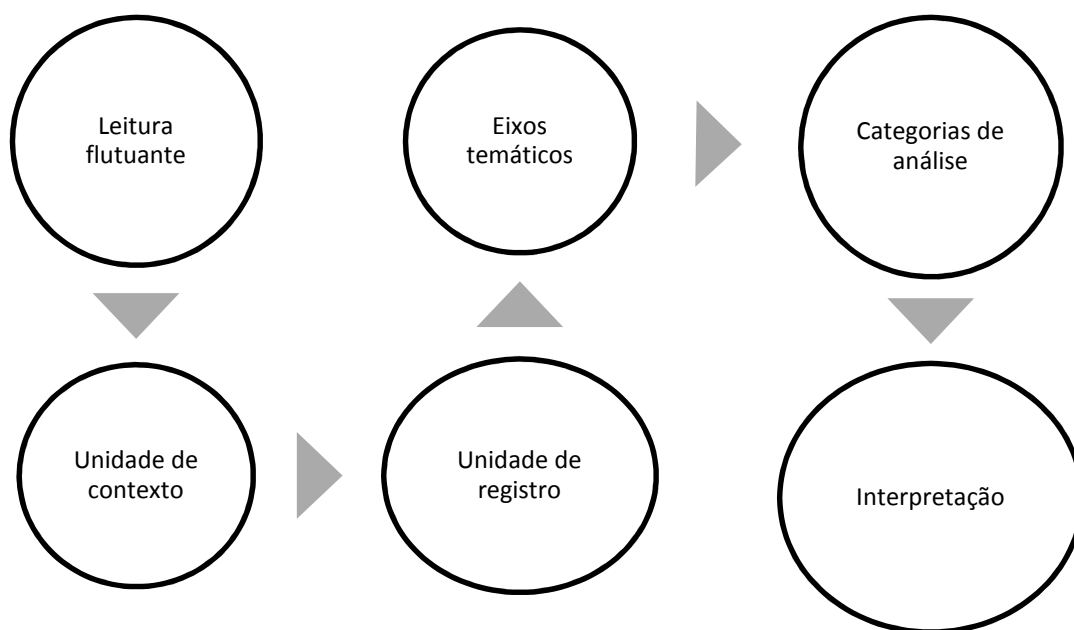
QUADRO 3 – CATEGORIAS DE ANÁLISE

<b>Categorias de Análise</b>	<b>Eixos temáticos</b>
Relação entre as normativas legais e as IES	- Marcos Legais - Instituições de Ensino Superior
Formação Inicial de Professores de Matemática para a Prática Inclusiva	- Formação Inicial de Professores

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Baseado em Bardin (2012), inspirada em Cintra (2013), elaboramos na Figura 1, um esquema que apresenta a estrutura metodológica da análise dos dados construídos a partir dos PPCs, e na Figura 2, um diagrama das categorias de análise junto com os eixos temáticos.

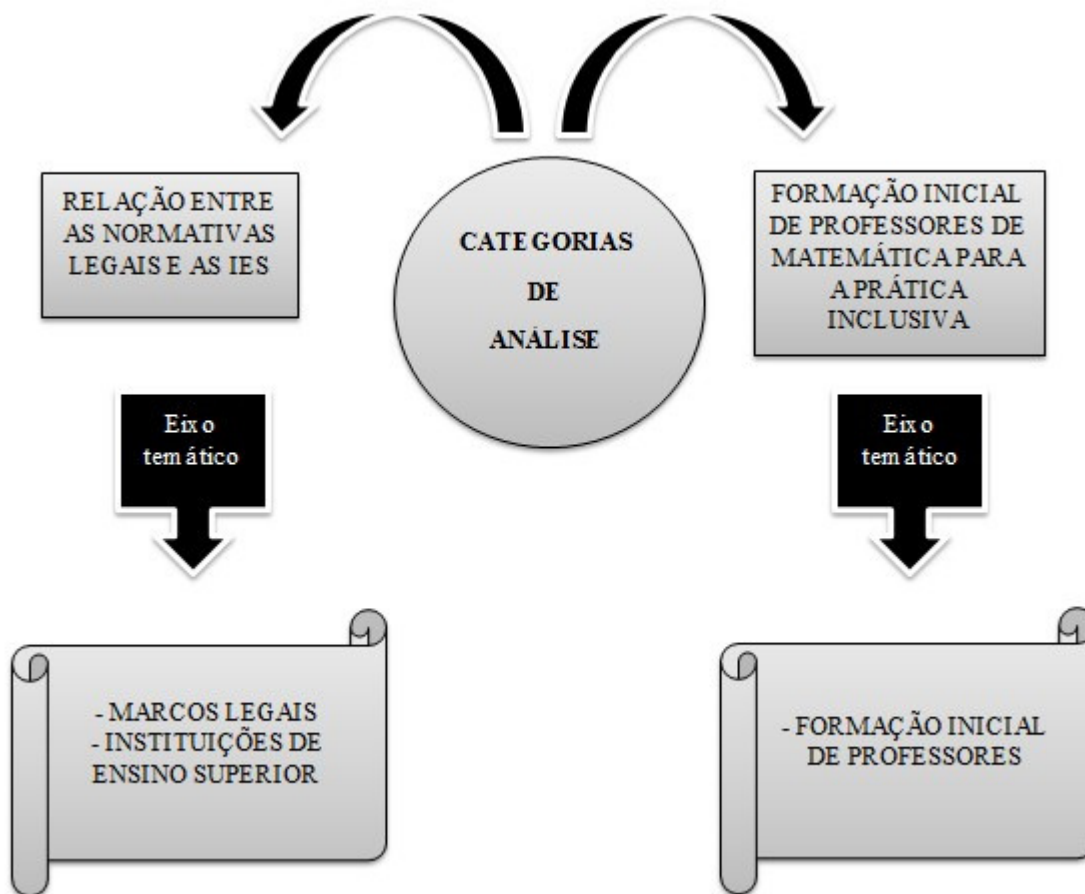
FIGURA 1 – ESTRUTURA METODOLÓGICA DA ANÁLISE DOS DADOS



Fonte: Elaborado pela pesquisadora



FIGURA 2 – CATEGORIAS DE ANÁLISE



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A pesquisa se encontra nesta fase, do qual serão apresentadas as discussões das categorias definidas juntamente com os eixos temáticos. Após a definição das categorias emergidas dos PPCs será possível fazer uma análise delas relacionando-as com as entrevistas e a legislação vigente, disponibilizando um mapeamento de como vem acontecendo a formação inicial dos professores de Matemática, na temática da Educação Matemática Inclusiva, no estado de Minas Gerais.





## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com NEE é um grande desafio contemporâneo da Educação e também da Educação Matemática, sendo que uma das dificuldades desta temática é que os professores da educação básica sentem-se despreparados para ensinar esses alunos, uma vez que na sua formação inicial não foi ministrado conteúdos específicos nessa área.

Os professores já no exercício da docência precisam se atualizar para acompanharem as mudanças, porém os alunos da graduação já precisam ser formados para a atual realidade. Por isso a preocupação de como está sendo a formação inicial dos professores de Matemática que irá atuar na Educação Básica. Várias medidas legislativas foram e estão sendo tomadas para garantir a inserção desses alunos, porém a adequação das IES ainda é algo que está ocorrendo.

Nesta pesquisa, em andamento, observamos discordâncias na formação inicial dos professores de matemática, com poucas IES relatando como desenvolvem posturas inclusivas, em seus licenciados, descritas em suas matrizes curriculares. Os futuros professores precisam durante a sua formação refletir sobre suas concepções acerca do trabalho com alunos com NEE, afim de, criar uma identidade inclusiva. Com isso, a mudança nos PPCs não seria apenas de disciplinas com conteúdos voltados à inclusão, mas sim de modificações de atitudes, crenças valores, para uma efetiva formação docente.

A disciplina de LIBRAS é um grande ganho para os IES, pois garante pelo menos um contato com o contexto da inclusão. Porém os PPCs das Universidades Federais do estado Minas Gerais e do Instituto Federal localizado no Sul de Minas Gerais, analisados aqui, não trabalham a temática da Educação Matemática Inclusiva durante a Formação Inicial de Professores de Matemática.

As IES pesquisadas trabalham com a temática da inclusão de uma forma muito geral, segundo os PPCs. Os documentos não contêm informações ou orientações de forma explícita de como é abordado a temática da Educação Matemática Inclusiva, por isso entrevistas com coordenadores e alunos foram necessárias para aproximar mais do objeto de pesquisa.

Conclui-se com essa pesquisa que é necessário ser trabalhado práticas inclusivas com os alunos durante a formação inicial. Porém, entendemos que uma mudança e atualização dos



PPCs, não seja uma tarefa fácil, pois são muitas regulamentações que precisam ser atendidas. Contudo, algumas mudanças podem ser iniciadas dentro das ementas que já existem, fazendo adequações e trabalhando de forma conjunta com outras disciplinas a temática da inclusão voltada para formação do professor de Matemática.

Para que todo o processo de inclusão possa acontecer, a sociedade precisa entender a sua necessidade, não por meio de leis, mas de mudanças de princípios e atos.

## 6. REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 279 p. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

CINTRA, V.P. **Trabalho com projetos na formação inicial de professores de matemática na perspectiva da educação inclusiva**. 2014. 137 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. Resolução CNE/CES 3, de 18 de fevereiro de 2003.

FERNADES, S.H.A.A.; HEALY, L. A Inclusão de Alunos Cegos nas Aulas de Matemática: explorando Área, Perímetro e Volume através do Tato. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 23, n. 37. p. 1111 a 1135. 2010.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 4ª edição: Liber Livro, 2012.

GONÇALVES, R.B. et al. Educação inclusiva: formação continuada para professores das áreas de ciências da natureza e matemática. In: **II Congresso Fluminense de Iniciação Científica e Tecnológica**, 2010, Rio de Janeiro.

KRANZ, C.R. Jogos na Educação Matemática Inclusiva. In: **XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática**, 2011, Recife.



OLIVEIRA, A. F. T. de M.; ARAÚJO, C. M. de. A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador. In: **35a Reunião Anual da ANPEd**, 2012, Porto de Galinhas.

PEREIRA, M.K.S. **Ensino de geometria para alunos com deficiência visual [manuscrito]: análise de uma proposta de ensino fundamentada na manipulação de materiais e na expressão oral e escrita**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Ouro Preto., Instituto de Ciências Exatas e Biológicas. 87Departamento de Matemática. Programa de Mestrado Profissional em Educação Matemática. Área de concentração: Educação Matemática, Ouro Preto. Disponível em: <[http://www.ppgedmat.ufop.br/arquivos/dissertacao\\_2012/Dissertacao\\_Maira\\_Pereira.pdf](http://www.ppgedmat.ufop.br/arquivos/dissertacao_2012/Dissertacao_Maira_Pereira.pdf)>. Acesso em 24 ago. 2014.

RODRIGUES, T.D. **Educação Matemática Inclusiva**. Interfaces da Educação. Paranaíba v. 1 n. 3,p.84-92.2010

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I.P.A.; AMARAL, A.L.(orgs). **Formação de Professores: Políticas e debates**. 3ª ed., Campinas, SP: Ed. Papyrus, 2002. Capítulo 2, p. 47-64. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre Princípios, políticas e práticas, na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994.

**Realização**



**Apoio**





## MODELO DIDÁTICO DE ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS DIVULGADOS NA INTERNET: REFLEXÕES PERTINENTES AO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Ângela Maria Pereira – Universidade São Francisco (USF)  
angela.estiva@yahoo.com.br  
CAPES

**RESUMO:** Este artigo está inserido em uma pesquisa de doutorado que se ocupou com a elaboração de um modelo didático de anúncios publicitários divulgados na internet. A investigação realizada baseia-se essencialmente na junção do quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD – (BRONCKART 1999/2003, 2006, 2008) com a teoria da Gramática do Design Visual – GDV –, proposta por Kress e van Leeuwen (1996/2006). O instrumento analítico utilizado na pesquisa foi o modelo de análise Semiótico Sociointeracional, proposto por Leal (2011), em que há uma união das teorias do ISD e da GDV. Acredita-se que a apresentação deste trabalho pode oferecer relevantes contribuições ao processo de formação de professores.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva apresentar resumidamente uma pesquisa de doutorado,<sup>4</sup> que tratou da construção de um modelo didático de anúncios publicitários divulgados na internet. Ao se fazer essa apresentação, procurar-se-á propiciar reflexões concernentes principalmente ao trabalho do professor, no que se refere ao processo de formação docente. Tais reflexões podem orientar o professor na preparação de atividades atinentes ao desenvolvimento da linguagem. Dessa forma, acredita-se que esta apresentação possibilita uma socialização dos resultados de uma investigação envolvendo o trabalho com leitura no contexto escolar.

A pesquisa baseou-se fundamentalmente na união do quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo<sup>5</sup> (BRONCKART 1999/2003, 2006, 2008) com a teoria da Gramática do Design Visual (GDV), proposta por Kress e van Leeuwen (1996/2006). Utilizou-

<sup>4</sup> Pesquisa intitulada “Anúncios publicitários divulgados na internet: A elaboração do modelo didático como contribuição para o letramento escolar”, realizada na Universidade São Francisco, no período de 2012 a 2015, sob a coordenação da Profa. Dra. Luzia Bueno.

<sup>5</sup> Doravante ISD.

#### Realização



#### Apoio





se, como instrumento analítico, o modelo de análise Semiótico Sociointeracional proposto por Leal(2011).

Considera-se que a temática abordada na referida pesquisa é relevante para o contexto educacional de nosso país na atualidade, pois está diretamente relacionada a questões como práticas pedagógicas e conteúdos curriculares. Acredita-se que também essas questões precisam ser consideradas ao se pensar em um processo de formação do professor. A abordagem aqui realizada será feita de modo conciso, o que determina a seleção de determinados aspectos investigados.

Este trabalho será dividido em quatro seções. A primeira traz os principais aportes teóricos da investigação de doutorado. A segunda apresenta os objetivos e a metodologia utilizada na pesquisa. A terceira apresenta alguns aspectos do modelo didático do gênero anúncio publicitário digital, aspectos esses considerados pertinentes à reflexão que aqui está sendo proposta. Por fim, serão apresentadas, na quarta seção, as considerações finais.

## 1. OS APORTES TEÓRICOS DA INVESTIGAÇÃO

### 1.1 LETRAMENTO

Entendendo que o estudo efetuado situa-se na esfera educacional, em um texto acadêmico, cujo foco de análise foi um gênero textual que pode vir a ser objeto de trabalho em sala de aula, apresentou-se, inicialmente, uma abordagem sobre letramento, ancorando-se, basicamente, nas concepções defendidas por Street (1984, 2003, 2006 e 2014) e por Kleiman (1995, 2005 e 2014).

Street (1984) utiliza o termo letramento ao fazer referência às práticas sociais e concepções de leitura e escrita, afirmando que aquilo que elas são para uma determinada sociedade depende do contexto e que essas práticas e concepções já estão embutidas em uma ideologia, não podendo ser isoladas nem tratadas como neutras ou simplesmente técnicas.





Street (2003) refere-se aos “Novos Estudos do Letramento” e cita o reconhecimento de múltiplos letramentos:

O que veio a ser denominado “Novos Estudos do Letramento” (NLS) (Gee, 1991; Street, 1996) representa uma nova tradição considerando a natureza do letramento, focando não tanto sobre aquisição de competências, como em abordagens dominantes, mas preferencialmente sobre o que significa pensar letramento como prática social (Street, 1985). Isso acarreta o reconhecimento de múltiplos letramentos, [...]. (Street, 2003, p. 77, tradução nossa).<sup>6</sup>

Essa abordagem mais ampla e complexa a respeito da linguagem e de sua função social também está presente em Street (2014). O autor cita que recentemente tem havido uma tendência a considerar o letramento de um modo mais amplo, como prática social, sob uma perspectiva transcultural.

Assim, para Street (2006, p. 475):

[...] os “sujeitos” não são “tábuas rasas” como tantas campanhas de desenvolvimento da alfabetização parecem supor (Street, 1987). Isso também revela como os processos de letramento não podem ser entendidos simplesmente em termos de escolarização e pedagogia: eles são parte de instituições e concepções sociais mais abrangentes.

Em Kleiman (1995, p. 19), encontra-se também uma abordagem de letramento sob o ponto de vista de práticas sociais. “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico, e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (cf.Scribner e Cole 1981).”

Serão apontadas agora algumas considerações relacionadas mais especificamente ao contexto escolar. Kleiman (2005) afirma que é possível, na escola, ensinar habilidades e

<sup>6</sup> What has come to be termed the “New Literacy Studies” (NLS) (Gee, 1991, Street, 1996) represents a new tradition in considering the nature of literacy, focusing not so much on acquisition of skills, as in dominant approaches, but rather on what it means to think of literacy as a social practice (Street, 1985). This entails the recognition of multiple literacies, [...].(STREET, 2003, p. 77)

#### Realização



#### Apoio





competências que serão necessárias para a participação em eventos de letramento pertinentes à inserção e participação social. E Kleiman (2014) menciona que a observação dos currículos oficiais para o ensino, em vários estados e municípios do país, mostra que novelas gráficas, livros ilustrados, jornais e revistas populares são tolerados, porém não surgem como objetos de análise e de estudo.

Considerando essas perspectivas apresentadas, defende-se, na pesquisa de doutorado, que o trabalho com a leitura, na escola, tenha como objeto de análise tanto o verbal como o não verbal, configurando-se, assim, como uma contribuição para o letramento escolar.

## 1.2 CONTRIBUIÇÕES DO INTERACIONISMOSOCIODISCURSIVO

A pesquisa de doutorado na qual se insere este trabalho encaixa-se na perspectiva do ISD, uma posição epistemológica que apresenta uma postura sobre o desenvolvimento humano e sobre a linguagem. O principal representante dessa perspectiva teórica é o pensador Jean-Paul Bronckart.

De acordo com Bronckart (2006), com relação à espécie humana, é preciso distinguir um agir geral (não verbal) de um agir verbal (agir de linguagem). Ainda de acordo com Bronckart (2006), assim como o agir geral humano, o agir de linguagem também pode ser apreendido sob o ângulo coletivo: as atividades de linguagem, as quais são diversas, dependentes do tipo de atividade geral a que se articulam. A ação de linguagem pode ser compreendida como uma parte da atividade de linguagem cuja responsabilidade é conferida a um indivíduo singular e que possui como correspondente linguístico o texto, resultante de um processo de adoção e adaptação de um determinado gênero textual.

Na pesquisa realizada, para a efetuação da análise, o suporte analítico utilizado baseou-se também no modelo de análise proposto por Bronckart (1999/2003), o qual foi construído no ISD.

Segundo Bronckart (1999/2003), situação de ação de linguagem é uma expressão que nomeia as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem ter uma



influência sobre a produção textual. Nessa produção, são mobilizadas representações referentes aos três mundos, como contexto de produção ou como conteúdo temático.

“O contexto de produção pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado.” (BRONCKART, 1999/2003, p.93, grifo do autor). São acentuados dois conjuntos de fatores os quais podem influenciar a organização dos textos: o primeiro relacionado ao mundo físico (lugar e momento de produção, emissor e receptor); o segundo relacionado ao mundo social e ao subjetivo (lugar social, posição social do emissor e do receptor, objetivo).

Ainda segundo Bronckart (1999/2003), por serem semiótizados, os conhecimentos mobilizados em um texto são organizados em mundos discursivos e quatro são os tipos de discurso (discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração). De acordo com o autor, os mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal) e enunciativos (vozes e modalizações) garantem a unidade e a coerência global do texto. Bronckart (2008) integra “coesão verbal” à definição e descrição dos tipos de discurso.

### 1.3 MODELO DIDÁTICO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Dentro do ISD, numa perspectiva mais didática, encontramos contribuições sobre questões relacionadas ao subsídio para um trabalho com o gênero textual, através da elaboração de um modelo didático.

Conforme Schneuwly e Dolz (2004, 81), “num modelo didático, trata-se de explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas.” Ainda conforme esses pesquisadores, um modelo didático possui, resumidamente, duas grandes características: a) constitui uma síntese que tem um objetivo prático, para orientar as intervenções dos professores; b) mostra as dimensões ensináveis, que podem orientar a concepção de várias sequências didáticas. Esse trabalho permite o desenvolvimento de sequência didática, “[...] um



conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”(Dolz, Noverraz e Schneuwly, p. 2004, p. 97).

Nessa direção, consideramos pertinente mencionar as contribuições do estudo sobre as capacidades de linguagem que, de acordo com Doz, Pasquier e Bronckart (1993, apud Dolz e Schneuwly, 2004, p. 52) dizem respeito às aptidões solicitadas ao aprendiz na produção de um gênero em uma dada situação de interação. Tais capacidades são de três tipos: “[...] adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas)”.

#### 1.4 A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Na pesquisa realizada, a análise ocupou-se também do imagético, daí a necessidade de procurar contribuições que ajudassem na análise da imagem. Nesse sentido, buscou-se auxílio, para examinar o não verbal, nos estudos realizados por Kress e van Leeuwen (1996/2006), que propõem a GDV. Esses autores citam que a gramática visual descreve o modo pelo qual os elementos retratados estão combinados em enunciados visuais. Essa perspectiva permite um diálogo com a teoria do ISD, por isso, na investigação realizada, serviu-se do modelo de análise de textos proposto por Leal (2011), que apresenta uma união entre as teorias do ISD e da GDV: o Modelo de Análise Semiótico Sociointeracional.

Em sua tese de doutorado, Leal (2011) realiza uma investigação sobre o gênero textual *cartoon*, caracterizando-o no contexto de uso sócio-histórico da língua. A autora cita que a GDV configura-se como um quadro-teórico, no interior da Semiótica Social, que busca analisar o texto partindo da compreensão do uso dos diferentes modos semióticos, visando à interpretação crítica de condutas ideológicas. De acordo com Leal (2011, p. 176), para atingir isso “[...] os autores Kress & van Leeuwen (2011) retomam as três metafunções propostas por Halliday (1985), *interpessoal*, *ideacional* e *textual* e as aplicam às análises de textos multimodais [...]” (LEAL, 2011, p. 176, grifo da autora).



Kress e van Leeuwen (1996/2006) acreditam que o design visual, tal como todos os modos semióticos, cumpre três funções principais:

Para usar os termos de Halliday, toda semiótica cumpre tanto uma função 'ideacional', a função de representar 'o mundo ao redor' de nós e uma função 'interpessoal', uma função de representar interações sociais assim como relações sociais. Todas entidades de mensagem – textos – também tentam apresentar um 'mundo de texto' coerente, que Halliday denomina a função 'textual' [...]. (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996/2006, p. 15, tradução nossa).<sup>7</sup>

O conceito teórico dessas três metafunções são apresentados por Kress e van Leeuwen (1996/2006), de forma adaptada, para a análise do visual. Segundo Leal (2011), a GDV analisa o texto multimodal, tentando definir o tipo de relações que acontece entre os distintos elementos que o constituem. E de acordo com a autora, para atingir isso, [...] os autores consideram outras três (meta)funções distintas: *representacional*, *interacional* e *composicional*. (LEAL, 2011, p. 176, grifo da autora).

Segundo Kress e van Leeuwen (1996/2006), a função representacional relaciona-se aos recursos visuais utilizados para representar interações e relações conceituais entre pessoas, lugares e coisas apresentadas em imagens. De acordo com os autores, estruturas visuais de representação podem ser narrativas ou conceituais. No caso das conceituais, elas representam os participantes considerando sua essência mais generalizada, atemporal e mais ou menos estável, podendo ser classificacional, analítica ou simbólica.

Para Kress e van Leeuwen (1996/2006), a função interacional refere-se à interação que acontece entre produtor e o observador da imagem e a função composicional diz respeito ao

<sup>7</sup> To use Halliday's terms, every semiotic fulfils both an 'ideational' function, a function – of representing 'the world around and inside us' and an 'interpersonal' function, a function of enacting social interactions as social relations. All message entities – texts – also attempt to present a coherent 'word of the text', what Halliday calls the 'textual' function [...]. (KREES e VAN LEEUWEN, 1996/2006, p. 15).





modo como os elementos representacionais e interativos se relacionam e se integram em um todo significativo.

Como já citado, Leal (2011) apresenta um modelo de análise no qual existe uma união entre as teorias do ISD e da GDV. Em sua pesquisa, em um Quadro Global de Análise<sup>8</sup> (apresentado um pouco adiante), Leal (2011, p. 212 e 213) disponibiliza uma visão de conjunto do modelo de análise Semiótico Sociointeracional desenvolvido. O quadro mostra a parte da ação de linguagem e a parte da arquitetura interna dos textos com seus três modos organizativos: 1º: Organização Temático-Representacional, que se relaciona aos diversos modos de colocar em discurso as representações sociais dos interactantes (tipos de discurso – verbal – e tipos de representação – não verbal).

2º: Organização Interacional, a qual abrange as maneiras de expressar a interação, seja no nível verbal (vozes do discurso e modalização) ou seja no plano visual (contato, distância social, atitude e modalidade).

3º: Organização Estrutural, que se relaciona diretamente ao modo como o texto é apresentado e ao modo como foi elaborado em seu contexto interno. Há, nesse modo organizativo, a estruturação verbal englobando os mecanismos de textualização do ISD – conexão e coesão nominal – e a estruturação não verbal, englobando as categorias da função composicional da GDV – valor de informação, saliência e emolduramento.

Pertinente ainda é observar que Leal (2011), em sua pesquisa, focaliza também o contexto de recepção.

Quadro Global de Análise

				Contexto físico	Lugar de Produção Momento de Produção Produtor Receptor
			Contexto de		

<sup>8</sup> A partir desse Quadro Global de Análise, com algumas adaptações, foi elaborado o “Quadro de Análise dos Anúncios Publicitários”, por meio do qual foi realizada a análise de cada anúncio do *corpus*.

**Realização**



**Apoio**





**19 A 21 DE SETEMBRO**  
**TEMA: DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO NO BRÁSIL  
CONTEMPORÂNEO**  
**XVIII SEMANA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

Atividade(s) relacionada(s)	Gênero Escolhido E Suporte definido	Ação de Linguagem	Produção	Contexto Sociosubjetivo	Lugar social da Produção Posição social do Produtor e Receptor Objetivo
			Contexto de Recepção	Contexto físico	Lugar de Recepção Momento de recepção Receptor Produtor
				Contexto Sociosubjetivo	Lugar social da Recepção Posição social do Receptor e produtor Objetivo
			Arquitetura Interna dos Textos	Organização Temático- Representacional	Organização Temática- Representacional Verbal
		Organização Temática- Representacional Não Verbal			Tipos de Representação
		Organização Interacional		Manifestação pelo Verbal	Vozes do Discurso Modalidade
				Manifestação pelo Não Verbal	Contato Distância Social Atitude Modalização
		Organização Estrutural		Estruturação Verbal	Conexão Coesão Nominal
				Estruturação Não Verbal	Valor de Informação Saliência Emolduramento

(LEAL 2011, p. 212 e213)

**Realização**



**Apoio**



## 2. OBJETIVOS E METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa de doutorado teve como objetivo principal a construção de um modelo didático do gênero anúncio publicitário divulgado na internet, oferecendo, assim, possibilidades de trabalho com relação a gêneros textuais nos anos finais do ensino fundamental.

Quanto aos objetivos específicos, esses foram os seguintes: a) analisar o corpus selecionado (constituído por dez anúncios), observando a maneira como ocorre a construção do sentido e indicando aspectos relacionados ao contexto de produção e de recepção, bem como aspectos discursivos, linguístico-discursivos e imagéticos; b) apresentar uma proposta de trabalho com linguagem nos anos finais do ensino fundamental, a partir das dimensões ensináveis do gênero em foco; c) propiciar reflexões sobre o agir humano frente a uma sociedade de consumo.

O percurso metodológico, resumidamente, consistiu em: a) Seleção e constituição do corpus; b) análise, à luz, essencialmente, das concepções teóricas apresentadas e mediante o modelo de análise Semiótico Sociointeracional proposto por Leal (2011), dos exemplares textuais selecionados, considerando o contexto de produção e de recepção e os aspectos discursivos, linguístico-discursivos e imagéticos; c) elaboração de um modelo didático do gênero estudado; d) apresentação de uma proposta de trabalho com gêneros textuais.

## 3. O MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO DIGITAL

Serão agora apresentados, de forma resumida e comentada, alguns aspectos que, na pesquisa de doutorado, foram indicados na exposição do modelo didático (elementos do contexto de produção e de recepção e características discursivas, linguístico-discursivas e imagéticas dos exemplares analisados). Nesse recorte, as dimensões ensináveis dos textos investigados serão apresentadas à medida em que aspectos de cada modo organizativo forem sendo citados. A seleção das partes que serão expostas a seguir foi feita tendo em vista o objetivo desse trabalho agora apresentado. Antes, para auxiliar no entendimento dessa exposição, será exposto um dos anúncios que compuseram o *corpus* da pesquisa.



## Anúncio publicitário D



Fonte: Disponível em: <http://www.uol.com.br>. Acesso em: 21 nov. 2014.

Olhando para o contexto de produção e de recepção, é possível identificar:

- Produtor: Loja virtual (AuthenticFeet, Netshoes, Centauro.com.br, Passarela.com, Vizzent Calçados, Loja da Nike);
- Receptor: Usuário da internet;
- Lugar social: Esfera publicitária (virtual);
- Objetivo do produtor: Vender o produto da loja (tênis);
- Objetivo do receptor: (possivelmente) Obter informações sobre o produto;
- Suporte: Computador.

Observando esses aspectos, ligados às capacidades de ação, vê-se a oportunidade de mobilizar conhecimentos relativos ao ato de produção e aos assuntos abordados no texto.

Voltando-se para a Organização Temático-Representacional, podem ser observados, na forma verbal, os tipos de discursos mobilizados:

- a presença do discurso interativo, por meio do emprego de verbos – garanta, compre, troque, aproveite, clique, comprar –, de pronome – (o) seu – e de palavras que fazem referência ao tempo – já, agora, (só) hoje – e ao espaço – no site, na loja, aqui;

### Realização



### Apoio





b) a presença do discurso teórico, por meio da frase “Ninguém corre rápido por acaso.”

Na forma não verbal, há:

- a) Representação conceitual classificacional: os participantes representados são tidos como pertencentes à mesma classe (nessa situação, mesma marca);
- b) Representação conceitual simbólica atributiva: a relação que pode ser estabelecida entre a imagem e a frase “Ninguém corre rápido por acaso” confere ao produto o atributo de ser o tênis capaz de fazer com que se corra mais rápido;
- c) Dois anúncios nos quais existe representação conceitual, no entanto não se pode indicar se essa representação é classificacional, analítica ou simbólica.

Como dimensões ensináveis, pode-se, a partir dessas características identificadas, abordar:

- a) entendimento do que está sendo explicitado no texto e de como isso é realizado, estabelecendo relação entre esses aspectos e aqueles identificados na situação de ação de linguagem;
- b) o discurso interativo (verbos no imperativo e pronomes a fim de aludir ao interlocutor e expressões que indicam tempo e lugar da interação verbal);
- c) o discurso teórico (uso do verbo no presente apresentando uma ideia genérica, algo tido como uma verdade).

Voltando-se para a forma não verbal, pode-se trabalhar a representação do conteúdo temático por meio de estruturas conceituais (classificacionais ou simbólicas), o que permite abordar a influência que certas marcas exercem sobre as pessoas por meio de anúncios publicitários.

Quanto à Organização Interacional, há, a nível verbal:

- a) voz da instância social (empresa);
- b) presença de modalização por meio do emprego de verbos (garanta, compre, troque, aproveite, clique e comprar) e da escolha lexical apontando aspectos positivos: “com desconto (e) frete grátis”, “blacknovember”, “disponível”, (na) “maior”.

No plano visual, pode-se notar o produto sendo oferecido para o observador em um plano médio (exibido integralmente), contudo sem muito espaço ao seu redor. Pode-se observar ainda que, horizontalmente, as imagens são exibidas sob o ângulo do não envolvimento e, verticalmente, o ponto de vista é o da igualdade. No que se refere à modalidade, o uso de cores reais mostra destaque e credibilidade.

Nesse modo organizativo, como dimensões ensináveis tem-se, a nível verbal, o uso da linguagem para: a) orientar o que deve ser feito (como a utilização de verbo no imperativo); b) realizar





comentário ou avaliação sobre certo elemento do conteúdo (o que pode ser feito com o emprego de adjetivo); c) tornar claro qual é a instância responsável pelo que se diz no texto.

No plano visual, há a possibilidade de se observar como os elementos são apresentados e como ocorre a interação entre produtor e observador por meio desses elementos.

Quanto à Organização Estrutural, na estruturação verbal dos anúncios examinados, não são encontrados elementos linguísticos de conexão ou de coesão nominal. Na estruturação não verbal, nota-se que, no que se refere ao valor de informação, apesar de determinados elementos surgirem mais em certa posição, não existe, nos anúncios investigados, regularidade nesse aspecto. Em se tratando da saliência, ela acontece por meio de cores, tamanho, contraste, posição, colocação em primeiro plano e moldura. Enfatiza-se o não verbal.

Como dimensão ensinável, neste modo organizativo, há a possibilidade de explorar aspectos imagéticos referentes à maneira como os elementos se apresentam e se integram em anúncios publicitários, a fim de que se atinja o todo significativo.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados demonstrados no modelo didático elaborado permitiram apresentar dimensões ensináveis. Isso foi feito abordando as capacidades de ação, as discursivas e as linguístico-discursivas, de acordo com o estudo realizado na pesquisa.

Com relação às características ligadas às capacidades de ação, pode-se perceber a possibilidade de um trabalho relacionado a questões como produtor, receptor, objetivos, suporte e conteúdos tratados no texto.

Em se tratando das capacidades discursivas, percebe-se a chance de um trabalho com o conteúdo temático e com os tipos de discurso, possibilitando, assim, a percepção de como os conhecimentos mostrados no texto são organizados e semiotizados e de como eles se relacionam aos aspectos identificados na situação de ação de linguagem.

Nessa construção de sentido, está incluída uma abordagem sobre os tipos de discurso. Quanto ao discurso interativo, sua presença no texto propicia elaborar atividades que incluam o uso de verbos (imperativo) e pronomes que remetem ao interlocutor e o uso de expressões que indicam tempo e lugar da interação verbal. A presença do discurso teórico possibilita um

#### Realização



#### Apoio





trabalho com a utilização do verbo no presente, apresentando uma ideia genérica, algo tomado como verdade.

Pode-se também considerar o modo como o conteúdo é exposto: o produto é divulgado de modo conciso, objetivo e marcante. A finalidade de persuadir e a coerência temática chamam a atenção. Há ainda a possibilidade de se trabalhar aspectos não verbais que apontam para a influência que certas marcas de produto exercem nas pessoas por meio da veiculação de anúncios publicitários.

Com relação às capacidades linguístico-discursivas, pode-se abordar o emprego da linguagem para orientar o que deve ser realizado (uso do imperativo); para fazer comentário ou avaliação (uso de adjetivo, por exemplo); ou para esclarecer qual é a instância que assume aquilo que é dito no texto. Pode-se também abordar aspectos não verbais que permitem observar a maneira como normalmente os elementos de um anúncio publicitário são apresentados e integrados para se atingir um todo significativo e a maneira como acontece a interação entre produtor e receptor.

Os resultados da pesquisa demonstram que o discurso interativo, ao possibilitar uma remissão ao interlocutor (através do emprego do imperativo e do pronome, por exemplo), nos textos publicitários observados, colabora na tentativa de persuadir o leitor. A valorização de recursos imagéticos nos textos publicitários observados (utilizam-se poucos elementos verbais) aponta para a possibilidade (ou talvez necessidade) do desenvolvimento de atividades de interpretação de textos multimodais, tão veiculados pelos novos meios tecnológicos. Julga-se que essas são questões que devem ser consideradas ao se pensar em um trabalho com leitura no contexto escolar.

Assim, a pesquisa, ao tratar da elaboração de um modelo didático do gênero anúncio publicitário digital e ao apresentar as dimensões ensináveis do gênero focado, contribui para o letramento escolar, pois possibilita apontar sugestões de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, o que, acredita-se, deve ser feito dentro de uma abordagem sobre gêneros textuais. Considera-se que as reflexões apresentadas neste trabalho, ao abordarem aspectos relacionados



à prática docente, são relevantes para o processo de formação do professor e contribuem para a socialização do resultado de um estudo envolvendo o funcionamento da linguagem.

## REFERÊNCIAS

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio [et al.]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. Genres de textes, types de discours et “degrés” de langue. In: **Texto!** Janvier, vol. XIII, nº, p. 2008. Disponível em: <<http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>>. Acesso em: 22 mar 2015.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard; Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização: Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95 - 128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização: Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41 – 70.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15 a 61.

\_\_\_\_\_. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel – UNICAMP e Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <[www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/preciso\\_ensinar\\_letramento-Kleiman.pdf](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/preciso_ensinar_letramento-Kleiman.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.9, n.2, p. 72-91, 2014. Disponível em: <[revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19986/15597](http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19986/15597)>. Acesso em: 6 maio 2015.

KRESS, Gunther & VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. 2. ed. New York; Routledge, 2006.

LEAL, Audria Albuquerque. **A ORGANIZAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO CARTOON: ASPECTOS LINGUÍSTICOS E CONDICIONAMENTOS NÃO LINGUÍSTICOS**. Tese (Doutorado). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011.



PEREIRA, Ângela Maria. **Anúncios publicitários divulgados na internet:** A elaboração do modelo didático como contribuição para o letramento escolar. Tese (Doutorado e Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e Organização: Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. P. 71-91.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice.** New York: Cambridge University Press. 1984.

\_\_\_\_\_. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Columbia University, New York, v. 5 (2), p. 77-91, maio 2003. Disponível em: <[http://www.devweb.tc.columbia.edu/i/a/document/25734\\_5\\_2\\_Street.pdf](http://www.devweb.tc.columbia.edu/i/a/document/25734_5_2_Street.pdf)>. Acesso em 12 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução de Marcos Bagno. **Filologia e Linguística Portuguesa**, Universidade de São Paulo, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876>. Acesso em: 12 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Letramentos Sociais:** Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

#### Referência dos textos utilizados no corpus

Uol – O melhor conteúdo. Disponível em: <http://www.uol.com.br>. Acesso em: 20 nov. 2014.

Uai. Disponível em: <<http://www.uai.com.br>> Acesso em: 20 nov. 2014.

Veja.com. Disponível em: <<http://www.veja.abril.com.br>>. Acesso em: 21 nov, 2014.

Michaelis.uol.com.br

UOL – O melhor conteúdo. Disponível em: <<http://www.uol.com.br>>. Acesso em: 21 nov. 2014.

UOL – O melhor conteúdo. Disponível em: <<http://www.uol.com.br>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

Veja.com. Disponível em: <<http://www.veja.abril.com.br>>. Acesso em: 25.nov. 2014

Dicionário Online – Dicionários Michaelis – UOL. Disponível em: <<http://www.michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 25 nov. 2014.

G1 – Disponível em: <[gl.globo.com/são-paulo/noticia/2014/11/ônibus-e-incendiado-dentro-de-termina-na-zona-leste-de-sp.htm](http://g1.globo.com/são-paulo/noticia/2014/11/ônibus-e-incendiado-dentro-de-termina-na-zona-leste-de-sp.htm)>. Acesso em: 26 nov. 2014.

Uai. Disponível em: <<http://uai.com.br>>. Acesso em: 9 dez. 2014.

Aulete digital. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

#### Realização



#### Apoio





## A PESQUISA EM INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Antônio José Figueiredo Oliveira - UNIVÁS  
Susana Gakyia Caliatto - UNIVÁS  
psiantoniojose@gmail.com

**RESUMO:** O presente estudo faz parte do desenvolvimento de um trabalho de pesquisa em dissertação no Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sapucaí em Minas Gerais. O trabalho tem o objetivo de analisar parâmetros psicométricos de uma escala de estratégias de aprendizagem, em construção, para estudantes de nível universitário, por meio da análise fatorial. Neste recorte apresenta-se o levantamento de pesquisas sobre a validação de instrumentos de avaliação das estratégias de aprendizagem no contexto nacional. Para isso foi realizada uma busca sistemática nos periódicos do Portal da Capes, publicados entre 2004 e 2016 que continham descritores como estratégias de aprendizagem, validação, construção, adaptação e instrumentos. Apresenta-se o levantamento buscando conhecer as pesquisas da área para a verificação de um estado da arte. As pesquisas apontam, principalmente, para necessidade de desenvolvimento de instrumentos de avaliação psicoeducacional e que a validação de instrumentos pode contribuir para melhor compreensão das estratégias de aprendizagem aplicadas na educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estratégias de aprendizagem. Instrumento de medida. Validade.

### INTRODUÇÃO

A Teoria do Processamento da Informação orienta estudos para construção de instrumentos que avaliam como se dá a aquisição de informações pelos estudantes vislumbrando a possibilidade de auxiliá-los a se tornarem ativos e refletirem acerca da própria aprendizagem. Alguns constructos são chaves na pesquisa de perspectiva teórica do processamento da informação como: a autorregulação para aprender, a metacognição e as estratégias de aprendizagem (BORUCHOVICTH, 2006).





O desenvolvimento de estudos pode relacionar a elaboração de instrumentos para avaliação dos construtos mencionados, a aprendizagem e a educação escolar. A dificuldade de se encontrar instrumentos válidos e confiáveis para a realização de pesquisas na área educacional tem sido uma boa justificativa para esse desenvolvimento na área.

O presente estudo considerou as estratégias de aprendizagem como um dos construtos mais importantes e verificados por meio dos instrumentos psicoeducacionais, no que diz respeito à aprendizagem. As estratégias de aprendizagem são de interesse à área educacional por se tratarem de sequências de ações que o estudante opta por realizar com a finalidade de facilitar o uso da informação armazenada ou o conhecimento adquirido (POZO, 1996). Com o uso de estratégias para aprender o estudante é capaz de eleger, escolher e aplicar sequências de ações que seleciona para facilitar o armazenando das informações ou para potencializar o processamento da informação (BORUCHOVITCH *et al.* 2006).

Segundo Stahl, King e Eliers (1996, *apud* SCACCHETTI *et al.*, 2015) as estratégias de aprendizagem são um importante construto que vem sendo objeto de pesquisas desde a década de 1980, quando incidem o surgimento de vários instrumentos, principalmente na literatura internacional, que enfatizaram as estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes durante a resolução das atividades tarefas propostas. Scacchetti *et al.* (2015) cita que no âmbito nacional, a construção de instrumentos e o estudo das estratégias de aprendizagem se fortaleceram na década seguinte, a partir de 1990.

Ao se realizar um levantamento bibliográfico há possibilidade de potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo. É munir-se com melhores condições cognitivas (GALVÃO, 2010). Desse modo, o presente artigo tem como objetivo divulgar um levantamento bibliográfico realizado com vistas a buscar informações relevantes sobre o que foi até então produzido a respeito da adaptação, criação e validação de instrumentos de estratégias de aprendizagem.

#### Realização



#### Apoio





## DESENVOLVIMENTO

A busca por artigos científicos considerou os registros publicados entre 2004 e 2016 nos periódicos do Portal da Capes, on-line, que continham qualquer um dos cinco termos selecionados: estratégias de aprendizagem, validação, construção, adaptação e instrumentos. Os resultados do levantamento estão comentados em ordem cronológica. Os dados da pesquisa foram sintetizados e discutidos nos resultados do presente artigo. Esse levantamento pode contribuir com as pesquisas da área e verificação de seu estado da arte.

Joly *et al.* (2004) verificaram as qualidades psicométricas de uma escala de estratégias de leitura para universitários, este estudo contou com 1038 participantes que cursavam os cursos de Administração, Educação Física, Pedagogia, Psicologia, Arquitetura, Ciência da Computação, Engenharia Civil e Letras de quatro universidades privadas do Estado de São Paulo. A idade dos participantes variava de 16 a 60 anos, com média de 23,80 anos. Para a coleta de dados, o procedimento adotado foi à aplicação coletiva do instrumento, e os resultados obtidos quanto a análise das qualidades psicométricas revelaram que a escala pode ser considerada válida e fidedigna. E a análise fatorial realizada indicou a presença de três fatores: estratégias globais, de solução de problemas e de apoio.

Minervino *et al.* (2005) buscou investigar a validade da versão reduzida da escala para identificação de estratégias de estudo utilizadas por universitários, o *Study Skills Checklist - SSC* (SMYTHE, 2005). De acordo com a investigação a escala foi construída com base na literatura internacional para compreender as diversas maneiras de estudar e de aprender a aprender por universitários no cotidiano da vida acadêmica. As respostas possíveis da versão reduzida do instrumento contêm 22 itens que podem ser respondidos com nunca, raramente, frequentemente e sempre e em dez itens utiliza-se as respostas muito difícil, difícil, fácil e muito fácil.

O SSC foi aplicado em 1.052 estudantes universitários sendo 465 (44,2%) do sexo masculino e 587 (55,8%) feminino, com idades variando de 17 a 53 anos ( $M=22,7$  anos). O preenchimento da escala foi realizado nas salas de aula, com permissão dos professores. A amostra foi mensurada pelos critérios de correlação, medida de adequação da amostra de

### Realização



### Apoio





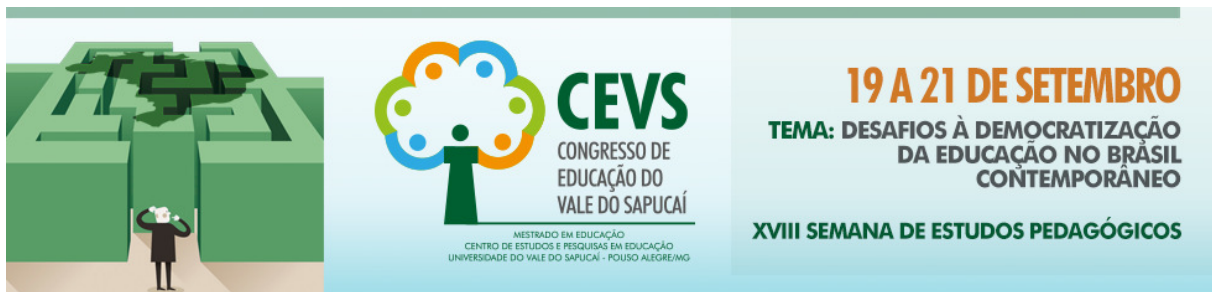
*Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), teste de esfericidade de Bartlett e medidas individuais de adequação da amostra (MSA).

A análise fatorial resultou que os 22 itens da escala apresentaram cargas fatoriais superiores a 0,328 em todos os fatores. O coeficiente de Cronbach (0,79) indicou uma boa consistência interna dos itens na avaliação do construto. Obteve-se uma escala de seis fatores os quais foram interpretados como sendo: estratégias para a distribuição de estudo no tempo; estratégias de leitura; estratégias auto avaliativas, estratégias de esquematização; estratégias de memorização e estratégia de execução da avaliação.

Com isso, a validade foi considerada satisfatória quanto ao conteúdo e ao constructo. O instrumento se mostrou útil à observação das estratégias de estudo utilizadas por universitários, os procedimentos de análise seguiram normas gerais para a adaptação de instrumentos psicológicos. Conclui-se que a estrutura da escala se mostrou pertinente, sendo sua utilização uma possibilidade de desenvolver o conhecimento auto avaliativo sobre estratégias de estudo pelos universitários.

Machado (2005) realizou um estudo que relacionou a utilização de estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais. O instrumento foi elaborado para investigar como se processam os fatores motivacionais, o uso de estratégias e sondar os motivos que mantêm os alunos na faculdade. Para isso utilizou-se o Inventário de Motivação e Estratégias em curso superior baseado na tradução, adaptação para o contexto nacional de *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* – MSLQ, desenvolvido por Pintrich, Smith, Garcia, Mckeachie (1993) e traduzido para a língua portuguesa por Machado, Bzuneck e Guimarães (2004).

O instrumento foi composto por 95 questões e as respostas apresentadas em escala Likert de 7 pontos sendo de nada verdadeiro até totalmente verdadeiro. Houve a participação de 171 alunos de uma universidade pública do Paraná. O instrumento gerou cinco fatores para motivação sendo meta aprender, motivação extrínseca, autoconceito, responsabilidade e crenças de controle sobre aprendizagem e ansiedade sendo o alfa de Cronbach entre 0,62 e 0,85. Para as estratégias de aprendizagem a escala ficou com três fatores: estratégias gerais I,



estratégias gerais II e aplicação de esforço, com alfa de Cronbach entre 0,56 e 0,85. No entanto, não foi confirmada a relação esperada entre a evasão e os dados apresentados.

Boruchovitch et al (2006) considera que as estratégias de aprendizagem são importantes para a escolarização, e afirma ter uma carência de instrumentos nacionais que possam possibilitar um conhecimento amplo quanto o uso das estratégias de aprendizagem pelos estudantes brasileiros. E neste trabalho objetivou-se descrever os passos relativos à construção de uma escala para avaliar as estratégias de aprendizagem de alunos do ensino fundamental e analisar as propriedades psicométricas da escala. É apresentada neste artigo a discussão quanto a utilização deste instrumento para diagnóstico, intervenção e prevenção na psicologia escolar e educacional.

Joly (2007) estudou a identificação entre as relações solução de problemas e o uso de estratégias metacognitivas de leitura. Foram 262 estudantes universitários com idade entre 16 a 53 anos, de variados cursos. Para a coleta de dados a aplicação do instrumento foi realizada coletivamente. Na análise dos dados as estratégias após a leitura apresentaram correlações significativas com o desempenho no pós-teste do GfRI (Avaliação Dinâmica da Inteligência Fluida). Também se constatou correlações significativas e baixas entre 34,5% dos itens da escala GrFI. Foi constatado também discriminação dos grupos extremos em relação ao GrFI divididos por gênero, curso, período e turno frequentado. Os resultados finais indicaram evidências de validade divergente para a escala de estratégias Metacognitivas de Leitura – Universitário.

Zerbini e Abbad (2008) consideram as pesquisas em avaliação de treinamentos a distância incipientes, e contribuíram com a área construindo e validando estatisticamente um instrumento de estratégias de aprendizagem. A coleta de dados para a pesquisa foi realizada ao final de um curso por meio de questionário digitalizado que mediu a frequência com que os participantes utilizaram as estratégias ao longo do curso. As análises estatísticas realizadas foram a de componentes principais e fatoriais e a de consistência interna (alfa de Cronbach). Com a validação estatística, o instrumento apresentou sete fatores: Controle da emoção, 5 itens (2=0,89); Busca de ajuda interpessoal, 6 itens (2=0,89); Repetição e organização, 5 itens

#### Realização



#### Apoio





(2=0,77); Controle da motivação, 4 itens (2=0,84); Elaboração, 3 itens (2=0,83); Busca de ajuda ao material didático, 2 itens (2=0,75); Monitoramento da compreensão, 3 itens (2=0,82). Ao analisar os resultados estatísticos confirmou-se que a escala é válida e confiável.

Oliveira *et al.* (2009) verificaram a validade fatorial de uma escala de estratégias de aprendizagem, e exploraram sua validade concorrente em relação ao desempenho acadêmico de estudantes. A pesquisa contou com a participação de 815 crianças do ensino fundamental de escolas públicas e privadas dos estados de São Paulo e Minas Gerais. Para a coleta de dados optou-se por aplicar coletivamente e para a análise dos objetivos utilizou-se a análise fatorial exploratória. Nos resultados os alfas de Cronbach do instrumento e das três subescalas revelaram índices de consistência interna e a análise de variância apontou diferenças entre o desempenho acadêmico e a pontuação na escala, com isso, os dados obtidos foram discutidos neste trabalho e analisados em termos de suas possíveis implicações voltando-se para a área de avaliação psicoeducacional.

Em 2009, Gomes *et al.* estudaram a validação da Escala de Abordagens de Aprendizagem, que foi construída para medir a dimensão superficial e profunda de participantes brasileiros do ensino fundamental e médio, no total de 716 estudantes colaboraram com a pesquisa. Para análise dos dados foi realizada a análise fatorial exploratória, identificando as dimensões e selecionando os itens. Desta forma, a análise fatorial indicou a adequação da solução de um fator geral e de dois fatores específicos que representam a Abordagem Superficial e a Profunda. O estudo discute em sua conclusão a implicação dos resultados para a teoria das abordagens e também as possibilidades de utilização do instrumento na psicologia educacional.

No estudo feito por Finoto *et al.* (2011) levantou-se evidências de validade de critério para a escala de estratégias de aprendizagem, considerando gênero, para esta análise utilizou-se o teste *t* de Student para levantar eventuais diferenças entre os gêneros. Para a pesquisa os pesquisadores contaram com 280 estudantes do ensino fundamental, médio e superior, de escolas e instituições do norte do Paraná, com idades entre 10 e 23 anos, sendo maioria do sexo feminino. O instrumento utilizado foi a Escala de Motivação e Estratégias de Aprendizagem,

#### Realização



#### Apoio







que contém 30 afirmações envolvendo assuntos relacionados a motivação para aprender e as estratégias empregadas no momento do estudo e da aprendizagem escolar. Nos resultados observou-se que o instrumento está adequado aquela população, faixa etária e grau de escolaridade, e que a escala de estratégia e motivação para aprendizagem não está adequada quanto ao gênero.

Martins e Zerbini (2013) desenvolveram um estudo o objetivo para adaptar e verificar as evidências de validade de um instrumento de estratégias de aprendizagem em instituições do ensino superior. A pesquisa contou com a participação os alunos de uma instituição particular de São Paulo. Na escala foram realizadas análises fatoriais exploratórias e de consistência interna, foram encontrados 4 fatores na escala: estratégias cognitivas, controle da emoção, estratégias autorregulatórias e busca de ajuda interpessoal. Na discussão dos resultados desta análise realizada, sugeriu-se que a escala fosse aplicada em contextos e amostras diferentes.

Martins e Zerbini (2014) indicaram que a metacognição corresponde a pensamentos e conhecimentos que os indivíduos possuem sobre seus próprios pensamentos e processos cognitivos, e levando em consideração a falta de instrumentos nacionais que mensurem essa capacidade, desenvolveram um estudo que objetivou a elaboração de itens e análise das evidências de validade baseadas no conteúdo e análise semântica de uma escala destinada à avaliação da metacognição de crianças entre 9 e 12 anos de idade. Ao realizar a análise a escala obteve um índice de concordância de 70,3% na avaliação de especialistas da área. Para a aplicação da escala, foram divididos em 2 amostras com 15 participantes de 9 a 11 anos que produziram outras modificações nas instruções e a redução do número de itens de 70 para 67. Os resultados apontaram positivamente para as evidências de validade, mas é indicado na pesquisa que outros parâmetros psicométricos ainda devem ser avaliados.

Scacchetti *et al.* (2015) teve como foco a adaptação da escala validada de estratégias de aprendizagem, voltada ao ensino fundamental, de forma que possibilitasse o levantamento de evidências de validade fatorial para seu emprego no ensino técnico-profissional. Também visou levantar as estratégias de aprendizagem empregadas por esses alunos. Participaram 709

#### Realização



#### Apoio





estudantes do ensino técnico-profissional, provenientes de uma instituição privada e outra pública federal.

Por meio dos resultados apresentados, foi possível evidenciar a validade do instrumento que confirmou a estrutura de três fatores na análise fatorial exploratória, apontada em estudos anteriores. Os alfas de Cronbach da escala toda (0,74), subescalas Ausência de Estratégias de Aprendizagem (0,77) e Estratégias Cognitivas (0,73) foram considerados aceitáveis com exceção a subescala de Estratégias Metacognitivas (0,57). O estudo também apontou que parte significativa dos estudantes relata recorrer às estratégias de aprendizagem, sobretudo a utilização de estratégias cognitivas.

Pascualon-Araujo e Schelini (2015) objetivaram examinar as propriedades psicométricas de uma escala de estratégias de aprendizagem para alunos universitários, o instrumento contém 49 itens fechados na forma de escala Likert, relacionados às estratégias cognitivas e metacognitivas. A pesquisa contou com a participação de 1490 estudantes do ensino superior. Para análise da escala utilizou-se a análise fatorial, que revelaram 35 itens com cargas fatoriais aceitáveis e uma estrutura de três fatores: Fator Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva, Fator - Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais e Fator - Autorregulação Social, a variância total dos itens apresentaram a variância total explicada de 26,6%. Ao final do artigo, os pesquisadores recomendam que os estudos continuem quanto a validade e precisão do instrumento, principalmente quanto a análise fatorial confirmatória para um melhor aproveitamento na avaliação psicoeducacional.

Também em 2015, Pascualon-Araujo e Schelini continuaram o processo de validação da escala de Metacognição, buscando analisar as evidências baseadas na estrutura e nas consistências internas, bem como a realização de comparação entre as médias para investigar as influências das variáveis de gênero, tipo de escola e idade. A pesquisa contou com a participação de 196 crianças de 9 a 12 anos, e apontou a presença de um único fator denominado Metacognição e foi possível a redução dos itens de 67 para 40, também não foi encontrada diferença significativa nas variáveis analisadas. Nos resultados os pesquisadores apontam que



mesmo os resultados terem sido favoráveis para as evidências de validade, outros parâmetros psicométricos ainda precisam ser avaliados.

## RESULTADOS

Para sistematizar as informações apresenta-se um quadro síntese das pesquisas sobre instrumentos de avaliação das estratégias de aprendizagem encontradas na realização do presente estudo.

Quadro 1 – Estudos sobre instrumentos de avaliação das Estratégias de Aprendizagem.

Autor / ano	Conteúdo
Joly <i>et al.</i> (2004)	Estudo de validade, fidedignidade e análise fatorial da Escala de estratégias de leitura para universitários.
Minervino <i>et al.</i> (2005)	Investigação dos fatores da escala de identificação de estratégias de estudo de universitários - <i>Study Skills Checklist</i> (SSC).
Machado (2005)	Construção do Inventário de motivação e estratégias em cursos superiores no contexto da persistência ou desistência de um curso.
Boruchovitch <i>et al.</i> (2006)	Construção de uma escala para avaliar as estratégias de aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental.
Joly, (2007)	Estudo de validade divergente da Escala de estratégias metacognitivas de leitura para universitários.
Zerbini; Abbad (2008)	Validação, por meio de análise fatorial, de uma escala aplicada em um curso profissionalizante na modalidade de ensino a distância.
Gomes <i>et al.</i> (2009)	Validação da Escala de abordagens de aprendizagem (EABAP) das abordagens superficial e profunda do Ensino Fundamental e Médio.
Oliveira <i>et al.</i> (2009)	Verificação da validade fatorial e validade concorrente em relação ao desempenho acadêmico de estudantes do Ensino Fundamental.



Finoto <i>et al.</i> (2011)	Validade de critério da Escala de estratégias e motivação para a aprendizagem de estudantes do ensino médio e superior.
Martins; Zerbini (2013)	Adaptação e verificação das evidências de validade de um instrumento de estratégias de aprendizagem em instituições do ensino superior.
Martins; Zerbini (2014)	Adaptação e verificação de validade de um instrumento de estratégias de aprendizagem em um contexto universitário híbrido.
Scacchetti <i>et al.</i> (2015)	Adaptação da escala de Estratégias de Aprendizagem do Ensino Fundamental para emprego no ensino técnico profissional.
Pascualon-Araujo; Schelini (2015)	Exame das propriedades psicométricas de uma escala para universitários.

No Quadro 1 apresentam-se 13 registros de artigos que atenderam às palavras-chave utilizadas na pesquisa e que foram propostas para alcançar o objetivo desse artigo: realizar um levantamento de pesquisas sobre a validação de instrumentos de avaliação das estratégias de aprendizagem no contexto nacional. A primeira conclusão sobre a análise das pesquisas foi verificar que a fundamentação teórica utilizada para o desenvolvimento de instrumentos de verificação das estratégias de aprendizagem é a Psicologia Cognitiva com base no processamento da informação.

A proposta de análise nas pesquisas que se destaca foi a busca de validade das escalas, principalmente pela análise de fatores. Outras propostas foram a validação concorrente, de critério e a convergente. A fidedignidade do instrumento foi proposta em um estudo levantado.

Quase sempre as análises foram realizadas a fim de se obter estudos de adaptação de instrumentos estrangeiros ao público nacional. A minoria dos trabalhos desenvolvidos buscava a verificação psicométrica dos instrumentos de construção nacional, destacando-se no ano de 2005 em que dois autores buscaram construir instrumentos de avaliação das estratégias de crianças do ensino fundamental e apenas um no ano de 2006.

Em relação ao público alvo dos estudos analisados, os instrumentos estão sendo desenvolvidos, na maioria, para atender aos estudantes universitários, incluindo as instituições

**Realização**



**Apoio**





que oferecem cursos de graduação híbridos e à distância. Os estudos que abordaram estudantes do ensino fundamental e médio estão praticamente equalizados em quantidade. Contudo, há trabalhos que abordam o ensino médio e também aplicaram o mesmo instrumento para estudantes universitários.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas da área educacional necessitam de instrumentos de avaliação dos construtos envolvidos na aprendizagem escolar como, por exemplo, as estratégias de aprendizagem. A construção desses instrumentos utiliza a psicometria e a análise estatística para o refinamento deles, com vistas à verificação da validade e fidedignidade de cada um propõe medir. Tais estudos podem representar um início de um aumento de instrumentos nacionais voltados para a avaliação psicoeducacional, principalmente sobre as estratégias de aprendizagem.

Os resultados obtidos pelos instrumentos desenvolvidos podem contribuir para melhor compreensão das estratégias de aprendizagem, principalmente no contexto brasileiro. Os instrumentos validados precisam ser postos na esfera da complexidade da educação para contribuir com a demanda de uma formação capaz de instrumentalizar os alunos ao estudo autônomo e autorregulado e não apenas oferecer-lhes informações e conteúdos prontos. Segundo Boruchovitch e Santos (2015) o contexto educacional, cada vez mais, faz a exigência de alunos que tenham a capacidade de realizar decisões rápidas, eficientes e conscientes, regulando e adaptando toda a sua maneira de aprender.

As conclusões encontradas nas pesquisas levantadas apontam, principalmente, para necessidade de pesquisas brasileiras de desenvolvimento dos instrumentos de avaliação psicoeducacional e que a validação de instrumentos pode contribuir para melhor compreensão das estratégias de aprendizagem aplicadas na educação. Finalizando é preciso lembrar-se da importância de pesquisas que busquem aprofundamento teórico e analítico dos instrumentos

### Realização



### Apoio







psicoeducacionais em geral, ampliando as pesquisas para amostras maiores e mais representativas.

## REFERÊNCIAS

BUROCHOVITCH, E. SANTOS. A. A. A, COSTA. E. R, NEVES. E. R. C, CRUVINEL. M, PRIMI. R, GUIMARÃES. S. E. R. A construção de uma Escala de Estratégias de Aprendizagem para Alunos do Ensino Fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**: São Paulo, v. 22, n. 3, p. 297-304, 2006.

BUROCHOVITCH, E; SANTOS, A. A. A Estudos Psicométricos da Escala de Estratégias de Aprendizagem Para Estudantes Universitários (EEA-U). **Paidéia**: São Paulo, v. 25, n. 60, p.19-27, 2015.

FINOTO, B. A.; OLIVEIRA, K. L.; OLIVEIRA, T. S. NAVES, N., STAGLIANO, K. Validação da escala de estratégias e motivação para aprendizagem: estudo considerando gênero. In: Anais do X CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: Maringa, CONPE. 2011.

GOMES, C. M. A.; GOLINO, H. F.; PINHEIRO, C. A. R.; MIRANDA, G. R.; SOARES, J. M. Tavares. Validação da Escala de Abordagens de Aprendizagem (EABAP) em uma Amostra Brasileira. **Psicologia: Reflexão e Crítica**: Curitiba, v. 1, n. 24, p.19-27, 2009.

JOLY, M. C. R. A. Escala de estratégias metacognitivas de leitura para universitários brasileiros: estudo de validade divergente. **Univ. Psychol. Bogotá**: Colombia, v. 6, n. 3, p. 507-521, 2007.

JOLY, M. C. R. A.; CANTALICE, L. M.; VENDRAMINI, C. M. M. Evidências de Validade de uma Escala de Estratégias de Leitura para Universitários. **Interação em Psicologia**, v. 2, n. 8, p.261-270, 2004.

MACHADO, O. A. **Evasão de alunos de cursos superiores: Fatores motivacionais e de contexto**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2005.

MARTINS, L. B.; ZERBINI, T. Escala de Estratégias de Aprendizagem: evidências de validade em contexto universitário híbrido. **Psico-USF**: Bragança Paulista, v. 19, n. 2, p.317-328, 2014.

MINERVINO, C. A. S. M.; SILVEIRA, N. J. D.; FIGUEIREDO, A. A. F.; OLIVEIRA, K. A.; SILVA, E. R.; RODRIGUES, S. G. Estudo de validação da escala de estratégia de estudo. **Avaliação Psicológica**: São Paulo. v. 4. n. 2.. 2005.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de Aprendizagem e Desempenho Acadêmico: Evidências de Validade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**: São Paulo, p.531-536, dez. 2009.



PASCUALON-ARAUJO, J. F.; SCHELINI, P. W. Evidências de Validade de uma Escala Destinada à Avaliação da Metacognição Infantil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**: São Paulo, p.163-171, jun. 2015.

POZO, J. J. Estratégias de aprendizagem. In: C. COLL, J. PALÁCIOS E A. MARCHESI. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. p. 176-197. Porto Alegre. Artes Médicas. 1996.

SCACCHETTI, F. A. P; OLIVEIRA. K. L; MOREIRA. A. E. C. M. Estratégias de Aprendizagem no Ensino Técnico Profissional. **Psico-USF**: Bragança Paulista, v. 20, n. 3, p. 433-446, 2015.

SCACCHETTI, F. A. P; OLIVEIRA. K. L; MOREIRA. A. E. C. M. Estratégias de Aprendizagem no Ensino Técnico Profissional. **Psico-USF**: Bragança Paulista, v. 20, n. 3, p. 433-446, 2015.

ZERBINI, T.; ABBAD, G. Estratégias de aprendizagem em curso a distância: validação de uma escala. **Psico-USF**: Bragança Paulista, v. 13, n. 2, p.177-187, 2008.

**Realização**



**Apoio**





## CONTRIBUIÇÕES DE LAURO DE OLIVEIRA LIMA PARA A EDUCAÇÃO MODERNA NO BRASIL (1960 E 1970)

Armindo Quillici Neto – FACIP/UFU  
armindo@ufu.br

**RESUMO:** O presente texto<sup>9</sup> tem como objetivo conhecer o pensamento do educador Lauro de Oliveira Lima (1921-2013), presente no livro *O Impasse na Educação*, o qual adota como referência o período histórico entre as décadas de 1960 e 1970. Contribuições feitas a partir das ideias e lutas do impasse na Educação Moderna no Brasil. Portanto, são inúmeros os conflitos e desafios vivenciados nas pesquisas bibliográficas. Os principais autores que deram sustentação a este trabalho foram Saviani (2007); Germano (1992); Veiga (2007), dentre outros, que problematizaram o mesmo contexto histórico que o autor em estudo. Diante suas inquietações a obra *O Impasse na Educação* produzida na década de 1960 ilustra seu pensamento pedagógico diante das questões estruturais que o Brasil sofria como a situação real dos analfabetos, sobre a pirâmide escolar brasileira que exemplifica os índices de evasão.

### 1- INTRODUÇÃO:

Pensar nas questões educacionais atuais, que o Brasil e outros países desenvolvidos ou não desenvolvidos enfrentam, nos faz refletir sobre as necessidades educacionais e alinhavamos ao contexto histórico que o Brasil enfrenta desde o Século XX. Destacamos o período de 1960 a 1970, tendo em vista os grandes movimentos de educação que emergiram como as reformas educacionais e o golpe militar. No campo da educação, vários nomes se destacam, entre eles, Lauro de Oliveira Lima, o qual foi eleito como ponto de partida para nossa reflexão sobre a concepção de educação moderna.

Diante de todo o contexto histórico de mudanças, reformas, golpes e as diferentes maneiras de educação, este trabalho resgata nossas memórias patriarcais e embates enfrentados

<sup>9</sup> Agradecimentos à FAPEMIG e CNPQ.

#### Realização



#### Apoio





durante longos períodos. Nesse sentido, a vida de Lauro de Oliveira Lima se une a todas as questões que envolvem a educação e participação social, como escolarização, índice de analfabetos, seletividade, explosão populacional, crescimento do sistema escolar, questões entre o público e o privado, até uma idealização da educação e seus impasses.

Lauro de Oliveira Lima ocupa, no cenário da educação brasileira, lugar de destaque, visto o lançamento de mais de 30 obras relacionadas à educação e formação, tais como: A Escola Secundária Moderna; Escola Secundária Popular; Educar para a Comunidade; Escola do Futuro, Tecnologia, Educação, Democracia; A Formação do Professor Primário; Conflitos no Lar e na Escola, Dinâmica de Grupo; Piaget: Sugestão aos Educadores; Para que servem as Escolas?; Construção do Homem Segundo Piaget – Uma Teoria da Educação; O Impasse na Educação, entre outras.

Diante das obras e da conjuntura em que Oliveira Lima viveu, destacaremos a obra *O Impasse na Educação*, publicada em 1969, pela Editora Vozes, para a análise do sistema educacional e político do período referendado, tendo em vista o anseio pelo entendimento de como se constituiu *O Impasse Na Educação* entre as décadas 1960 e 1970. A pesquisa bibliográfica se deu de maneira minuciosa, procurando entender as entrelinhas dos escritos deixados por Lauro de Oliveira Lima.

Este trabalho consiste em uma análise do manual *O Impasse na Educação*, que foi produzido entre 1960 e 1970, além de um estudo acerca da concepção de educação da mesma data. Como subsídio teórico, buscou-se autores com a preocupação de discutir a concepção de educação e política no país, como Demerval Saviani (2007), Cynthia Greive Veiga (2007) e José Willington Germano (1992), entre outros nomes que contribuíram com seus pensamentos para a concepção de educação no Brasil.

## 2- LAURO OLIVEIRA LIMA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO MODERNA:

### Realização



### Apoio





O início do Século XX foi marcado por várias mudanças no campo da educação, da política, da economia, por embates de ideias liberais e estudos de várias naturezas. Saviani<sup>10</sup> (2007, p.177) enfatiza as ideias liberais, advogando sobre extensões universais por meio do estado e considerando a escolarização um meio de participação política. Sobre o contexto histórico do cenário político e educacional, Cruz Costa<sup>11</sup> (1967, p. 102) contextualiza esse período como *bando de ideias novas* devido aos conflitos gerados.

Ainda sobre o período em questão, Saviani (2007) aponta que o autor Jorge Nagle<sup>12</sup> adota duas categorias como fonte de discussão: o *entusiasmo pela educação* e o *otimismo pedagógico*, com vistas a dar consistência às diversas tendências que emergiram na Primeira República. Essas duas categorias ocupam um lugar importante no interior da análise de Nagle (Saviani, 2007, p.177), pois, ao mesmo tempo, distinguem projetos e os situam num mesmo movimento de constituição da escola pública, mesmo que se considera que a análise de Nagle nas primeiras décadas do século XX, é possível identificar seus ideais presentes durante todo século.

Entre as décadas de 1960 a 1970, ocorreram as primeiras reformas em âmbito nacional sobre a educação no país, como a criação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB). Saviani

<sup>10</sup>Dermeval Saviani formou-se em Filosofia pela PUC-SP em 1966, Doutor em Filosofia da Educação. Membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, coordenador do Comitê de Educação do CNPq, coordenador de pós-graduação na UFSCar, na PUC-SP e na Unicamp e diretor-associado da Faculdade de Educação (FE) da Unicamp. Foi coordenador-geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR) e professor titular colaborador da USP. E foi condecorado com a medalha do Mérito Educacional do Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/imprensa/premios-e-distincoes/professor-emerito/dermeval-saviani>. Acessado em: 10 out 2015.

<sup>11</sup>João Cruz Costa formou-se em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Fez parte do grupo de brasileiros que substituiu a equipe francesa incumbida de implantar o curso de Filosofia, cabendo-lhe a cadeira de História da Filosofia. Interessou-se sobremaneira pelo positivismo ortodoxo no Brasil. Sem esconder as suas simpatias por Augusto Comte, sugeriu a complementação de suas teses pelo marxismo. Sugere-se a leitura de: A trajetória de João Cruz Costa e a formação da filosofia uspiana: algumas considerações sobre o campo intelectual brasileiro nas décadas de 1940 e 1950, disponível em: <http://www.revistas.usp.br/plural/article/viewFile/74595/78199>. Acessado em: 10 out 2015.

<sup>12</sup>Jorge NAGLE faz parte da geração de passagem entre os próceres da renovação educacional, com os quais teve tempo hábil para conviver. Formou-se em Pedagogia, no ambiente acadêmico constituído por essas grandes figuras; foi aluno e depois partícipe da primeira geração de intelectuais que deu formatação acadêmica aos estudos e pesquisas educacionais. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-2478200000200012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-2478200000200012&script=sci_arttext). Acessado em: 10 out 2015





(2007, p.282) ressalta a criação das comissões para a elaboração da lei, as quais foram subdivididas em: ensino primário, ensino médio e ensino superior.

As comissões tiveram como integrantes os seguintes educadores: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Pedro Calmon, Alceu de Amoroso Lima, Anízio Teixeira, entre outros. Apesar de o movimento de criação das comissões ser formado por membros de diferentes tendências de pesquisa, a criação é sustentada pela influência política, como o controle do Governo Dutra. Assim, em 1961, foi aprovada a LDB, ressaltando-se que seu vigor se iniciaria no ano seguinte, conforme afirma Saviani (2007, p.303).

Em 1962, outro importante documento para a história da educação foi elaborado, o Plano Nacional de Educação (PNE), sob os cuidados de Anísio Teixeira, homologado em 21 de setembro de 1962 e aprovado pelo Conselho Federal de Educação. Saviani (2007, p.304) aponta que Anísio Teixeira esclarece que o PNE teve a pretensão de organizar os recursos financeiros federais para cada um dos níveis de educação, afirmando que a LDB deixou muito a desejar, fazendo sentido sua afirmação: “meia vitória, mas vitória” (TEIXEIRA, 1962, p.222).

Outra característica importante sobre as influências das mudanças educacionais no início de 1960 se relaciona com a crise política e econômica, a qual tomou grandes proporções, apontou Germano<sup>13</sup> (1992). Tudo começa com o processo de substituições das importações, ou seja, a industrialização. A industrialização do setor responsável pela produção de máquinas, equipamentos, insumos e toda a indústria pesada aumenta, assim, a demanda de trabalhadores, intensificando os conflitos de capital (GERMANO, 1992, p.50).

O professor Lauro de Oliveira Lima nasceu em 1921, na região Nordeste, em Limoeiro do Norte, no Estado do Ceará, e formou-se em Direito pela Faculdade de Direito do Ceará, mas tornou-se um pedagogo<sup>14</sup> que desenvolveu um olhar crítico e desbravador na epistemologia

<sup>13</sup> GERMANO, J. W. é titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Leciona no Curso de Ciências Sociais desde 1978. Nos últimos 20 anos, vem coordenando o Grupode Pesquisa Cultura, Política e Educação, no qual é responsável pela formação de estudantes de Graduação em Iniciação Científica e de Pós-Graduação em nível de Mestrado e Doutorado, dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Ciências Sociais, da UFRN. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4299>. Acessado em: 10 out 2015.

<sup>14</sup> Pedagogo é um termo usado para se referir ao olhar pedagógico de suas obras.



apresentada por Piaget, por meio do desenvolvimento do Método Psicogenético, caracterizado, principalmente, pelo cunho pedagógico-didático. A vida e obra do eminente professor foi objeto de uma dissertação do autor José Luiz de Paiva Mello (2010) intitulada “Lauro de Oliveira Lima: um educador brasileiro”.

O autor Oliveira Lima, conhecido pela sua atuação política na educação, sua carreira como reformador foi característica básica de sua atuação como educador, além da incansável batalha pela qualidade da educação, dedicou-se à pesquisa no campo educacional. Após sua formação em Direito, em 1951, cursou bacharelado em Filosofia pela Faculdade Católica de Filosofia do Ceará, onde foi orador da turma, tendo sempre muito interesse pelo ato de educar.

O autor, desde criança, demonstrou grande interesse pelos estudos e sempre buscou o conhecimento. A primeira instituição de ensino onde estudou foi na escola do Mestre José Afonso, sendo aluno, em parte do curso primário, do professor Horácio Ferreira Rocha. Entretanto, na cidade de Limoeiro do Norte-CE, não se ofereciam mais oportunidades de estudos, buscando ele próprio outras alternativas, pedindo, por exemplo, ao seu primo ex-bispo<sup>15</sup> que o encaminhasse para o seminário salvatoriano de Jundiáí-SP, no qual passou cinco anos como seminarista.

Ao retornar a Limoeiro do Norte-CE, o professor Oliveira Lima engajou-se no magistério secundário e casou-se com a professora Maria Elisabeth Santos de Oliveira Lima, formada em Pedagogia pela Universidade Católica do Ceará, na mesma instituição em que fez o Curso de Especialização em Orientação Educacional. Envolvida com cursos de extensão, a professora aprimorou suas qualidades como Educadora, participando ativamente da vida comunitária. Em decorrência da sua morte, o marido sentiu muito por durante anos terem compartilhados muitos projetos e uma bela convivência.

Ainda, Oliveira Lima foi Inspetor Federal de Ensino, Diretor do ensino secundário do Ministério da Educação e Cultura (MEC) no Ceará, Presidente da Associação das Pequenas e Médias Escolas do Estado do Rio de Janeiro (APEMERJ) e Diretor de Pesquisas do Centro

---

<sup>15</sup>Nas bibliografias referentes ao autor Oliveira Lima, não foram encontrados dados que identifiquem o nome do ex-bispo, apenas essa curta citação.



Educacional Jean Piaget, dedicando-se a treinar professores, técnicos e empresários por meio de métodos elaborados para dinâmicas de grupo, denominado Grupo de Treinamento para a Produtividade.

Entre as obras utilizadas no treinamento e dinâmicas de grupo, destaca-se Dinâmica de Grupo no Lar, na Empresa e na Escola (1979), mas sempre sustentando o professor a aplicação das teorias de Jean Piaget em Educação, com o aprimoramento do conceito de Educação pela Inteligência. Em 1945, Oliveira Lima foi pioneiro de um método pedagógico baseado na teoria de Piaget introduzido no Brasil, além de ter trabalhado no Ministério da Educação no início da implantação dos planos nacionais de alfabetização.

A família do autor tomou gosto pela leitura e educação, seguindo os filhos os passos dos pais. Atualmente, eles publicam material relacionado ao pensamento e à teoria criada pelo pai. Todos os seus filhos realizam atividades educacionais, sendo uma família de pedagogos que firmam ideias com educadores, dirigentes, empresários, consultores ou colaboradores de empresas nacionais e estrangeiras, ressaltando-se a relação dessas atividades com a obra de Lauro de Oliveira Lima sobre educação, treinamento e dinâmica de grupo.

Na Revolução de 1964, Lauro de Oliveira Lima foi exonerado do cargo de Diretor da Diretoria de Ensino Secundário, acusado de comunista e subversivo pelo regime militar, sendo aposentado compulsoriamente aos 43 anos de idade. O professor Oliveira Lima sentava-se à cama, com a máquina de escrever sobre os joelhos, para datilografar seu livro Educar para a Comunidade, publicado em 1969, bem como para escrever seus artigos. O sustento vinha desses pequenos bicos e do salário recebido do serviço público, mas isso não durou muito, visto que, na medida que descoberto o parentesco, Dona Elisabeth foi imediatamente demitida da FUNABEM<sup>16</sup>. Entretanto, persistente, ela conseguiu, pelas suas qualificações, o cargo de Diretora de um renomado colégio católico do Rio de Janeiro, mas em bem pouco tempo foi novamente demitida.

<sup>16</sup> FUNABEM (Fundação Nacional do Bem Estar do Menor), criada em 1º de Dezembro de 1964, órgão normativo que tem finalidade de criar e implementar a Política Nacional do bem-estar do menor, através da elaboração de diretrizes políticas e técnicas.

#### Realização



#### Apoio





Veiga (2007) discorre sobre a reforma universitária, a reforma da escola primária, da escola normal e secundária, apontando que essas reformas não aconteceram de forma efetiva em virtude da forte influência da ditadura militar e o modelo tecnicista de ensino. A autora afirma que a década de 1970 não criou condições de realizações plenas e suficientes para os avanços contidos em tais reformas (VEIGA, 2007, p.309).

Diante desse movimento, Veiga (2007, p. 282) aponta os acordos, como, por exemplo, o convênio MEC-Usaid<sup>17</sup>, de cooperação americana, que previa a capacitação de técnicos educadores brasileiros, assessorias, com a intenção de elaborar planejamentos de ensino e instituir cooperação para publicações técnicas, científicas e educacionais, influenciando diretamente nas organizações de disciplinas, colegiados, coordenação, didática e assistência ao estudante.

O estudo do pensamento pedagógico de Oliveira Lima trata de sua influência na constituição da escola moderna brasileira e as relações de suas obras com o período de 1960 a 1970. O autor está entre os principais estudiosos das teorias em educação de Jean Piaget e dos estudos sobre sua aplicação. A morte de Jean Piaget<sup>18</sup> foi fato marcante na vida e carreira de Oliveira Lima, que assistiu ao desmonte do Centro Internacional de Epistemologia Genética sediado (CIEG) em Genebra. Aquele foi o momento em que o autor avalizou as ideias pedagógicas e investiu em ensaios e pesquisas referentes à didática ativa e operatória de Jean

<sup>17</sup>O MEC-Usaid foi um acordo produzido nos anos 1960 entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), que visavam a estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12 deles, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmado foi no ano de 1976. Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico.

<sup>18</sup>Jean Piaget (1896-1980) foi um renomado psicólogo e filósofo suíço, conhecido por seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil, tendo passado grande parte de sua carreira profissional interagindo com crianças e estudando seu processo de raciocínio. Elaborou a Epistemologia Genética com a colaboração de especialistas de áreas diferentes do conhecimento.

#### Realização



#### Apoio





Piaget, o que motivou congressos internacionais de educação piagetiana<sup>19</sup> no Brasil, contribuindo para sua divulgação.

O pensamento de Oliveira Lima apresenta relação com a escola moderna e de formação democrática, como aquela pensada pelo pragmatista John Dewey<sup>20</sup>, que propõe um pensamento educacional baseado nos princípios universais de escola moderna e democrática. Segundo Souza (2010):

A filosofia deweyana é um pensamento que se percebeu na tentativa de conectar o pensamento reflexivo com os acontecimentos da experiência diária. [...] O pensamento deweyano possui uma filosofia política e social bem significativa. O conceito de democracia é uma preocupação constante de sua filosofia, bem como de sua pedagogia. Com Amaral (1990), Cunha (1998, 2001) e Shook (2002), podemos dizer que o conceito de democracia é fundamental na obra e no pensamento de Dewey. (SOUZA, 2010, p.8).

Em 1972, quando Jean Piaget autoriza, por escrito, o professor Oliveira Lima a utilizar seu nome em uma instituição dedicada a experimentar as teorias desenvolvidas por ele na área de Educação, é criado o Centro Educacional Jean Piaget, no Rio de Janeiro, onde ele foi diretor. Oliveira Lima desenvolve, assim, o Treinamento em Dinâmica de Grupo e passa a viajar por todo o país, ministrando treinamentos para organizações de empresas, escolas e grupos interessados em criar equipes voltadas para a produtividade.

Sobre a relação de Lauro de Oliveira Lima com a Escola Moderna, pensa-se em sua obra, qual seja, A Escola Secundária Moderna. O autor, em conjunto com Anísio Teixeira, relaciona a obra, em seu prefácio, com as ideias pedagógicas propostas para a Escola Moderna com base em autores como Dewey, Claparède, Decroly, Montessori, Aguayo, Lourenço Filho, Makarenko. Além disso, baseou todo o pensamento de forma que “(...) toda aprendizagem é

<sup>19</sup>O termo piagetiano refere-se ao autor Jean Piaget, utilizado quando referente às teorias produzidas e introduzidas no Brasil por Lauro de Oliveira Lima.

<sup>20</sup>John Dewey (1859 -1952) propôs uma epistemologia enquanto disciplina filosófica, que é uma reflexão contemporânea sobre educação e um modelo de Escola Moderna. Entre suas obras, indica-se a leitura de Reconstruction in Philosophy, Democracy and education.

**Realização**



**Apoio**







uma *auto-atividade* e que didática é, simplesmente, a arte de *dirigir a aprendizagem* e conseguir o esforço voluntário” (LIMA, 1976, p.9).

Acerca de sua concepção de educação a partir de seus escritos e publicações, entende-se que essa teve forte influência na constituição da escola moderna brasileira, ou seja, contribuiu para estudos e pesquisas. O professor Oliveira Lima foi problematizador das questões educacionais, trazendo à tona importantes reflexões, principalmente a partir das influências dos princípios de Jean Piaget.

Em 1959-1960, Oliveira Lima escreveu *A Escola Secundária Moderna*, publicada em 1962, a convite de Anízio Teixeira. Foi esclarecido pelo autor que esse livro não surgiu com a intenção de ser publicado e, sim, foi resultado de trabalhos com a formação de professores e com a junção de artigos que contribuí para a formação de alunos e guia para professores. Sobre a existência de uma preocupação quanto ao título do livro, levando-se em consideração o conteúdo da obra, Oliveira Lima (1976) afirmou no prefácio:

Foi-nos difícil achar título que não parecesse pretensioso e não desse aos leitores a ideia de que pretendíamos elaborar um *Tratado de Didática*. Tínhamos acertado chamar esse conjunto de monografias de *Técnicas de Participação*. Terminamos por nos decidir pelo que vem na capa: *A Escola Secundária Moderna (Organização, Métodos e Processos)*, que embora não dizendo tudo que o livro contém, coloca-o como guia prático para os educadores empenhados na renovação pedagógica da escola secundária brasileira. (LIMA, 1976, p.8).

O autor Lauro de Oliveira Lima preocupou-se com a passividade dos alunos, a qual ele caracteriza como hipertrofia da didática frente ao emprego dos novos recursos audiovisuais, que faz refletir sobre a falta de autenticidade no processo educativo, entope a sala com recursos didáticos, os alunos se esforçam menos e as atividades reflexivas estão distantes do contexto tecnológico que estão implementados em sala de aula.

Nunes (2000) discute os objetivos da CADES<sup>21</sup>, que cita os convênios firmados por Oliveira Lima como Inspetor Seccional de Fortaleza e outros autores, como Anízio Teixeira e

<sup>21</sup>ACADES (Companhia de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário) foi criada pelo decreto 34.638, de 17 de Novembro de 1953, composto por reflexões sobre o ensino secundário, na qual autores como Anízio

#### Realização



#### Apoio





Lourenço Filho, que apoiaram a literatura pedagógica difundida no país pelas entidades públicas e privadas. A CADES patrocina jornadas pedagógicas e cursos de aperfeiçoamento para professores, principalmente, no interior dos estados brasileiros, promovendo Inspetorias Seccionais empenhadas pela renovação pedagógica da escola secundária brasileira, dizendo que:

O livro de Lauro de Oliveira Lima, *A escola secundária moderna – organização, métodos e processos*, cuja primeira edição saiu em 1962, foi um grande sucesso de aceitação (Lima, 1962). No mesmo ano do seu lançamento, aliás no mês seguinte, já era publicada a segunda edição, e no início dos anos 70 ainda era lido pelos alunos dos Cursos de Pedagogia em São Paulo. (NUNES, 2000, p. 15).

A Escola Moderna pensada por Lauro de Oliveira Lima está exposta em publicações, parte de sua produção intelectual, como o livro *A Escola Secundária Moderna: organização, métodos e processos*, tendo sido publicada sua primeira edição em 1962. Uma análise de uma proposta de Saviani (1983), relacionada com a teoria de pedagogia histórico-crítica, que estrutura uma discussão, contribui para uma concepção dialética, como afirma Saviani (2007):

A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. [...]. A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma atual dominada pelo capital. (SAVIANI, 2007, p.420).

Outra questão relevante que Saviani (2007) aponta é a relação que faz com a obra *A Escola Secundária Moderna*, divulgada em 1960, que destacou com força no período de 1970. A obra versava sobre o amparo da pedagogia tecnicista, que é a pedagogia que objetivou o

---

Teixeira, Jayme Abreu e Lauro de Oliveira Lima, entre outros, apresentam o ensino secundário e seus problemas da educação brasileira.

**Realização**



**Apoio**





ensino para a racionalidade, eficiência e produtividade<sup>22</sup>, tornando-a objetiva e operacional, dotada de organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas, corrente de pensamento derivado do behaviorismo.

Melo (2009, p.99) descreve o behaviorismo<sup>23</sup> como comportamentos humanos que já são condicionados pelo meio ambiente em um sistema de recompensas e punições, sendo que usam as punições e gratificações para educar, mantendo-se em meio à discussões, pois utiliza métodos de condicionamento humano, como é observado, todo o sistema educacional vai se fragmentando e, de gavetas em gavetas com conteúdos aplicados e avaliados em uma visão técnica de aprendizagem. Na visão de Oliveira Lima (1969, p. 290) esta corrente behaviorista utiliza de técnicas e pesquisas interessadas em desconstruir a qualidade e competência das escolas comparadas aos países de primeiro mundo e deixa de lado a formação intelectual do aluno.

Em 1969, é publicado pela editora Vozes o livro *O Impasse na Educação*, que retrata o pensamento de Lauro de Oliveira Lima em relação ao ensino no Brasil. Com um olhar sobre a escola moderna, o autor se preocupa com as extremidades do como é ensinar e como é o ensino ao novo homem. A vivência do autor como educador em escolas, do primário ao magistério, na inspeção e na administração de escolas em níveis municipais, estaduais e federais, no convívio profissional em educação, é suporte para suas ideias e desenvolvimento de perspectivas sobre a educação.

O autor aponta como o grande problema pedagógico do mundo, a preocupação com a eficiência dos resultados, pois, segundo ele, é necessário preocupar-se, sobremaneira, com o modo de ensinar. Ainda, Oliveira Lima (1969, p.289) afirma que o professor não ensina, mas ele ajuda o aluno aprender, norteia a aprendizagem e leva em consideração os conteúdos em evolução de acordo com a dinâmica que os altera. Assim, o autor sugere que ensinar é motivá-



los à pesquisa, desafiá-los em discussões, em leituras de experiência e na imaginação sobre todas situações.

A proposição presente no manual em estudo faz referência ao ensino das profissões, da ciência e à difícil discussão sobre como distinguir o profissional cientista do tecnólogo, afirmando o autor que “[...] não se faz ciência na escola brasileira. Nem sequer se ensina o ‘método científico’ (LIMA, 1969, p.296)”. Além disso, ele abre uma discussão sobre a ideologia da escola com um ensino que despreza o olhar humanístico sobre o problema político-social.

Saviani (2007, p.242) destaca o surgimento desse documento, que uniu ideias de vários pioneiros da educação nas primeiras décadas do Século XX. Com a premissa-chave de que o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova era como a hierarquia dos problemas nacionais, mas nenhum sobrelava a importância e a gravidade da educação, essa seria um dos maiores problemas nacionais. Nem a economia ou produção são mais importantes, pois é através da educação que se prepara o ser humano e se desenvolvem aptidões para iniciativas fundamentais com vistas ao crescimento da riqueza social.

*Cesarismo* é o controle político do governo que age através do estado, o qual controla a sociedade, sendo a educação diretamente influenciada e moldada a partir das políticas públicas. Assim, o controle militar sobre o estado implica em uma determinada forma de dominação sobre a atuação prática em diversos campos da vida econômica, social e política do país, afirma Germano (1992, p. 19).

Sobre o analfabetismo, Oliveira Lima (1969), no Capítulo I da obra, parte dos dados reais do período compreendido entre 1960 e 1970. Quando o índice de analfabetismo circundava entre 39%, computando-se jovens com mais de 15 anos, o autor questionava o motivo de as estatísticas terem como referência a idade, visto que, nesse período, 42% da população teria menos de 15 anos, concluindo o autor que os números não seriam reais. Já Ribeiro (1986) pesquisa a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, conforme demonstrado abaixo:

**Realização**



**Apoio**





Especificação	1960	1970
Analfabetos	15.815.903	18.146.977
Porcentagem	39,4%	33,6%

FONTE: REIS, Casemiro dos R. Filho. A Revolução Brasileira e o Ensino.

Analisando a tabela, constata-se que houve uma melhora com relação ao analfabetismo. Entretanto, o autor Lauro de Oliveira Lima questiona os dados estatísticos, afirmando que se deve trabalhar com números de indivíduos, não com porcentagens (LIMA, 1969, p.36). O autor apresenta na obra outra questão bem atual, como as campanhas de alfabetização, com o seguinte apontamento:

Se imaginarmos que de 15 a 17 milhões deles (alunos) não atingiram ainda a idade escolar (6-7-8 anos) – a idade escolar no Brasil é outra ficção – e que de 3 a 5 milhões passaram pela escola primária (apesar da taxa de permanência na escola não chegar a dois anos de escolaridade...), teremos de 9 a 10 milhões de analfabetos virtuais, pois não é muito provável que antes dos 18 anos sejam apanhados por alguma campanha de alfabetização. (LIMA, 1969, p.37).

Importante ressaltar o questionamento do autor acerca dos dados estatísticos, pois ele parte do pressuposto de que, se hoje existe uma quantidade de analfabetos em uma estimativa de idade, como, por exemplo, 15 milhões com menos de 18 anos, essa população sem escola, algum dia, irá atingir uma idade máxima de produtividade nas indústrias, mas, com a falta de escolarização, teríamos um problema de produção entre escola e a alfabetização.

Além de os números estatísticos representarem uma parcela significativa de analfabetos, demoraria cerca de um milênio para educá-los. Outra questão é que não se controla o número de pessoas que nascem. Segundo o autor, essa explosão demográfica faz da educação um saco sem fundo, pois, somente para atender o crescimento vegetativo da população, teríamos que adotar uma vigorosa política de construção de escolas e formação de professores primários, questão com a qual o autor se preocupava desde então.





De que vale os números de nove milhões ou mais de matrículas no ensino primário, visto que, logo no fim do ensino primário, a escola brasileira tem 50% de evasão? Essa questão é levantada pelo autor, afirmando que:

Não podemos falar, no Brasil, em educação, simplesmente em termos quantitativos: a quantidade pode nada significar do ponto de vista qualitativo. É possível que grande parcela do investimento em escola primária no Brasil seja inteiramente ociosa, absorvido o esforço pela imensa massa de analfabetismo do país. Não acreditamos que as crianças aproveitem a escola enquanto seus pais forem analfabetos. (LIMA, 1969, p.40).

Diante desse problema, surge a crítica sobre a solução que o país encontra para essa drástica situação escolar, qual seja, os programas de aceleração e a necessidade de especialistas em formar crianças fora da faixa etária, bem como o adulto, em um curto prazo, como alfabetização de crianças em 18 meses ou até o método proposto por Paulo Freire<sup>24</sup> de alfabetizar adultos em 40 horas. Assim, existe um universo a pesquisar sobre a aceleração do ensino, de acordo com Oliveira Lima (1969, p.40).

Ribeiro (1986, p. 149) destaca a insuficiência dos aportes com o ensino que nunca chegaram a atingir os objetivos de alfabetização propostos para época, pois não superaram os índices de 5%, por exemplo, no ano de 1935. A situação da estrutura educacional é inquietante, tornando-se, portanto, extremamente preocupante. Quando Germano (1992, p.22) aponta que, durante os vinte e um anos de regime militar, o Estado brasileiro investiu muito mais na esfera econômica (expansão das empresas estatais, incentivos ao capital privado, etc.) e nas ações repressivas de toda ordem para silenciar os opositores do Regime, o autor cita *as políticas sociais preocupadas em diminuir tensões e em disfarçar ou compensar desigualdades e injustiças* (FREITAG in GERMANO, 1992, p.22).

<sup>24</sup> Paulo Freire afirma sobre as 4 horas de aulas diárias, perfazendo o total de 48 horas de *aulas especiais*, em que o professor propõe *palavras geradoras*, as quais são retiradas da realidade do aluno, de modo a fazer aumentar a sua consciência crítica. Assim, o aluno pode ser alfabetizado em curto prazo.

#### Realização



#### Apoio





### 3- CONSIDERAÇÕES:

Para análise do pensamento do autor, na obra *O Impasse na Educação*, foi definido que nos utilizaremos de algumas categorias presentes em seu conteúdo, como: Analfabetos e escolarização; Seletividade; Por que o impasse? Explosão populacional e crescimento do sistema escolar; Público e Privado; Ideologização da Educação.

O que nos chama atenção é a forte visão que o autor tinha do futuro. Naquele contexto histórico, ele já fazia uma projeção da educação para o futuro, tentando sempre apontar questões de cunho negativo na educação brasileira. Apontava para uma educação diferente, preocupando-se com a massa-crítica, os educadores, em especial, os pedagogos. Entretanto, ele indica que a escola tem a possibilidade de contribuir para superação os problemas da humanidade. Oliveira Lima não é um autor socialista, mas tenta propor questões sobre o impasse na educação, salientando a importância da construção de uma escola capaz de valorizar pessoas, a realização de uma educação formadora e que não submete a educação ao projeto tecnicista do capitalismo e interesses dos empresários e aristocratas.

Concluimos ainda que Lauro de Oliveira Lima é um autor de pensamento e defesa jovem, principalmente, por relatar sobre os movimentos da juventude, defendendo como eles sabem se organizar e que não aceitam formalismos escolares inventados na idade média. A escola precisa desfazer esse velho modelo de professor. Processo educativo através do qual os indivíduos apreendem os elementos da sua cultura, informal ou formalmente.

Esse processo acontece informalmente de um modo contínuo, seja consciente ou inconscientemente, pois processa-se essencialmente pela imitação e pelo envolvimento com grupos espontâneos e instituições sociais. Segundo o dicionário, é o conjunto de intelectuais de um país. recitador de manuais e adotar as formas da dinâmica de grupo, da maneira como o fenômeno aparece espontaneamente entre os jovens e, pela primeira vez, segundo ele, os jovens estão na frente (LIMA, 1969, p.313). Dessa forma o autor aposta seu pensamento nos pedagogos, salientando o compromisso da classe com a educação e a escola nova.

#### Realização



#### Apoio





#### 4- REFERÊNCIAS:

- COSTA, J. C. **Contribuições à história das ideias no Brasil**. 1967, Rio de Janeiro, 2. Ed., Civilização Brasileira.
- GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação No Brasil (1964-1985)**. 2000, São Paulo, 3.Ed., Editora Cortez.
- LIMA, Lauro de Oliveira. **A Escola Secundária Moderna**. 11ª. ed. Rio de Janeiro. Forense-Universitária. 1976.
- \_\_\_\_\_. **O Impasse na Educação**. 3ª. ed. Rio de Janeiro. Editora Vozes. 1969.
- MELO, C. M. **A concepção de Homem no Behaviorismo Radical e suas implicações para a Tecnologia do Comportamento**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Filosofia. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2009.
- MELLO, J. L. de P. **Lauro de Oliveira Lima: um educador brasileiro**. 1ª. ed. São Paulo. Clube dos autores. 2010.
- NUNES, C. **O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos**. 2000, Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a04](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a04). Acesso em: 15.05.2015.
- RIBEIRO, M.L.S. **História da Educação Brasileira: a Organização Escolar**. São Paulo. 6ª ed. Editora Moraes. 1986.
- SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo. 1 ed. Autores Associados. 2007.
- SOUZA, R. A. de. **A Filosofia de John Dewey e a Epistemologia Pragmatista**. Revista Redescrições – Revista online do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-americana, Ano 2, Número 1, 2010. Disponível em: [http://gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/ano2\\_01/4\\_souza.pdf](http://gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/ano2_01/4_souza.pdf). Acesso em: 25.05.2015.
- TEIXEIRA, A. **Meia vitória, mas vitória**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p.222-223.
- VEIGA, C.G. **História da Educação**. São Paulo. Editora Ática. 2007.

#### Realização



#### Apoio





## DA MORAL E CÍVICA A REFLEXÃO ÉTICA FILOSÓFICA

Carlos Augusto Pereira de Souza  
Universidade Cidade de São Paulo – UNICID  
Carlos-augusto2333@hotmail.com.br

**RESUMO:** Neste trabalho abordaremos questões pertinentes ao currículo oficial do Estado de São Paulo para o ensino médio correspondente a temática sobre ética no componente curricular filosofia. Compreende nosso objetivo e problematização a análise de documentos relacionados à disciplina de Educação Moral e Cívica obrigatória até os anos 1990, confronta-los com o atual currículo visando o entendimento acerca de possíveis mudanças e permanências em conformidade aos respectivos períodos históricos. Diante de tamanha complexidade cabe questionar: É possível o ensino de ética? O professor poderá ou não ser revestido por uma figura de autoridade digna de imitações, servir de exemplo ou de modelo de conduta e/ ou atitudes, auxiliar no processo de construção dos valores nos alunos a partir dos sentimentos que inspirar em seus alunos. A metodologia empregada será de abordagem qualitativa utilizando das técnicas de análise bibliográfica e documental, importante para o desenvolvimento da pesquisa até a obtenção de resultados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo do Estado de São Paulo; Ensino médio; Ensino de ética; Educação moral e cívica.

### INTRODUÇÃO

Antes de começarmos a tratar efetivamente de nosso objeto, a pesquisa, devemos esclarecer que se trata de um trabalho em andamento e também usaremos no decorrer deste os termos, ética, moral e valores relacionados à educação, com significados próximos, muitas vezes como sinônimos. Para evitar confusões de ordem etimológicas, orientando para melhor compreensão das nossas pretensões apresentamos de maneira sintetizada as definições quanto aos três conceitos mencionados. Conforme Vasquez (1987, p. 12, 49) “a ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade”. “Ou seja, é ciência de uma forma específica de comportamento humano”; enquanto para a moral diz, “a moral é um conjunto de normas, aceitas livre e conscientemente, que regulam o comportamento individual e social dos homens”; para os valores entende assim:



Os valores morais existem unicamente em atos ou produtos humanos. Tão somente o que tem um significado humano pode ser avaliado moralmente, mas por sua vez, tão somente os atos ou produtos que os homens podem reconhecer como seus, isto é, os realizados consciente e livremente, e pelos quais se lhes pode atribuir uma responsabilidade. (VASQUEZ, 1987, p. 129).

Sempre que houver necessidade em particularizar algum desses conceitos o faremos de maneira rigorosa e contextualizada.

A preocupação com a educação, ainda que não da mesma forma nos diferentes períodos históricos, esteve presente no currículo da escola brasileira. Incluída explicitamente nas grades curriculares ou não, inserida em sua significação, essa dimensão da educação esteve presente e o currículo brasileiro na maior parte do tempo compreendida como disciplinamento do indivíduo, e por breves períodos, vinculada à ideia de construção de valores e de disciplina.

A educação do sujeito moral demanda uma ação socialmente complexa quando fundada na liberdade de pensamento e na responsabilidade. Não se trata de ditar as regras e fazer cumpri-las, trata-se de preservar o espaço para que a regra seja repensada: acolhida ou rejeitada, mas sempre objeto de reflexão, cujo princípio é o respeito ao outro. De acordo com Vasquez (1987, P. 11) “o valor da ética como teoria está naquilo que explica, e não no fato de prescrever ou recomendar com vistas à ação em situações concretas”.

Nem a absolutização nem o relativismo são desejáveis. O bem e o mal, o certo e o errado, o justo e o injusto, não são em si mesmos nem tampouco podem ser banalizados enquanto referências. Os valores são, sim, relativos a cada momento histórico, mas não são apenas subjetivos / individuais. A autonomia construída deve fundamentá-los em valores universais (princípios), que se renovam historicamente a cada momento. “A solidariedade, a justiça e o respeito ao próximo são três desses princípios sem os quais a humanidade estará em risco e com os quais poderá alcançar o máximo de sua dignidade” (PONCE, 2009, p. 10).

Modificar o comportamento humano de indivíduos em formação apenas em sua superficialidade, não é tarefa difícil, é, às vezes árdua, porque supõe impor limites e supervisionar cotidianamente para que não desvie dos caminhos. Mas o comportamento é





apenas aparente; reafirmá-lo ou alterá-lo para além da sua superficialidade supõe ir aos seus fundamentos, trabalhar e transformar os valores, que se encontra em um terreno mais profundo. Enrijecer regras, engessar comportamentos, disciplinar, não é construir indivíduos éticos. Há que instrumentalizá-los com o aprendizado de um pensar crítico, reflexivo e responsável. Educar em valores é educar na / para a liberdade (FREIRE, 1975 P. 38), o que significa dizer também, na autonomia e responsabilidade pelos próprios atos.

Como professor da rede pública estadual de São Paulo, atuando no ensino médio deparo diariamente com a questão da possibilidade do ensino e aprendizado dos princípios éticos aos jovens estudantes do ensino médio pelos professores de filosofia, isto porque é nesta disciplina que em seu currículo encontram os conteúdos voltados para reflexão ética, moral e dos valores produzidos historicamente pelas sociedades ocidentais. Um dado importante refere-se ao fato de que não basta ensinar conceitos e valores democratizantes, é preciso que eles sejam “vivificados” no convívio escolar, entre os pares da ação escolar, especialmente entre professores e alunos. É esse, no nosso entender, o grande diferencial, ou ponto de partida, para uma discussão abrangente sobre ética no terreno escolar. Para tanto nosso enfoque deverá considerar como elemento fundamental de estudos o currículo. O currículo escrito, os programas curriculares são considerados a parte pré-ativa anterior a prática em sala de aula. Segundo Moreira (1999, p. 08) “o currículo corresponde ao espaço no qual, coletiva e democraticamente, ensinam-se e aprendem-se conhecimentos mais respeitosos dos diferentes indivíduos e das realidades em que vivem conhecimentos esses que possam ser úteis na definição de um projeto coletivo”.

Que valores éticos devem ser defendidos em um mundo que, de repente, ficou pequeno e globalizado, considerando o avanço do conhecimento e suas repercussões sobre a vida das pessoas?

A ética efetivamente contribui para o convívio nos espaços públicos, dentre os quais se destaca a instituição escolar. Nesse nível de entendimento, cabe perguntar: como a escola pode contribuir, na sociedade contemporânea, para a formação ética dos indivíduos, desenvolvendo valores como, por exemplo, justiça, solidariedade e autonomia?

#### Realização



#### Apoio





Quem é mestre nos valores que devem reger a vida e a conduta dos jovens que educamos? Em que base pode um professor arrogar-se o direito de transmitir e de cultivar valores e princípios que deveriam guiar a conduta de nossos? E, por outro lado, como podemos negligenciar justamente esse ponto crucial da formação educacional.

Nosso objetivo central será abordar a temática ética no âmbito dos debates sobre o currículo escolar, discorrer sobre a disciplina de Educação Moral e cívica e sua relação com a filosofia, buscando identificar as possíveis mudanças ocorridas no âmbito do currículo no que diz respeito aos conteúdos e seu ensino. Da moral e cívica para o ensino de ética a que muda?

Pretendemos analisar os conteúdos programáticos para ética no componente curricular filosofia do Currículo Oficial do Estado de São Paulo para o ensino médio. Para melhor compreensão das temáticas curriculares atuais buscaremos identificar semelhanças e contradições confrontando textos de livros didáticos, ao menos dois, da disciplina Educação Moral e Cívica, ministrada nas décadas de 1970 e 1980 com os materiais utilizados hoje, ou seja, também livros didáticos na mesma quantidade e ofertados pela Secretaria da Educação estadual a professores e alunos.

Compõe também nosso propósito a análise e entendimento dos seguintes documentos oficiais: Artigo nº 131 da Constituição de 1937 – governo Vargas; Decreto Lei 869, 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória; LDB – LEI 4.024/1961; Lei nº 5.692/71 – Reforma do ensino de 1º e 2º graus; Constituição Federal de 1988; Lei nº 8.663, de 14 de julho de 1993 revogou o Decreto nº 869; Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais – Ética; Diretrizes Curriculares Nacionais; Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996.

Buscaremos refletir alternativas de educação moral que ampliem a sua compreensão, explorando os conceitos de costume, valor, moral e ética relacionada ao currículo escolar para o ensino médio da rede estadual de São Paulo com ênfase na 2ª série, por ser a etapa privilegiada pela abordagem ética no currículo para filosofia.

**Realização**



**Apoio**





## A ÉTICA COMO DISCIPLINA

A temática da constituição do sujeito moral não é alheia à escola desde a sua origem. Nas raízes modernas da instituição há uma preocupação com a educação moral, que pode ser observada também em outros momentos de sua história, o que nos possibilita afirmar que a escola que temos hoje, desde o seu nascimento, teve a intenção de conter em seu currículo um caráter moralizante, misturada ao positivismo, que pensa que as práticas sociais derivam da lógica das ciências naturais, de princípios científicos claros, possíveis de serem imitados por todas as pessoas.

O ideal de uma educação que se empenhe em formar e aprimorar a conduta dos jovens, de forma que esta venha a ser fundada no respeito a certos princípios fundamentais da vida pública e da dignidade do ser humano, ou seja, o ideal de uma formação para o exercício da cidadania e para a conduta ética está entre os objetivos mais amplos e ao mesmo tempo mais consensuais da ação educativa escolar. A Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a ele consagra um lugar de destaque ao afirmar, logo em seu artigo 2º que: “a educação..., inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania...”.

Também em outros importantes documentos educacionais, como as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, essa meta da ação educativa recebe um tratamento privilegiado. Também no Currículo Oficial do Estado de São Paulo para o ensino médio o estudo sobre a ética e suas correlatas, a moral e os valores, estes entendidos a maneira de Vasquez (1987, P.132), “(...) posso atribuir valor moral a um ato se – e somente se – tem ele consequências que afetam a outros indivíduos, a um grupo social ou à sociedade inteira” estão presentes no componente curricular filosofia em especial nos conteúdos destinados a 2ª série.

Consideramos que a educação em valores esteja no âmbito da educação moral, nos limites do dever fazer, mas que ultrapasse na medida em que responde também pela projeção em relação à vida futura: que mundo e que ser humano queremos ter daqui para frente? Educar para compreender qualquer disciplina em específico é uma coisa muito diferente em educar

### Realização



### Apoio





para compreender ou para compreensão humana. Nesta encontra-se o sentido espiritual da educação. Nas palavras de Morin (2003, p. 93) temos: “ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade”. Mas não é só nos discursos educacionais oficiais que o ideal de uma formação ética e para a cidadania é considerado como uma meta prioritária. As propostas pedagógicas das mais diversas instituições escolares – públicos e privadas, os discursos dos professores e demais profissionais da educação, os livros didáticos e até mesmo a mídia e os pais parecem insistir na necessidade de que as instituições escolares se voltem com grande ênfase e empenho para essa tarefa, já que dela parecem depender a solidificação e a continuidade de um modo de vida ao qual, pelo menos discursivamente, atribuímos um valor especial. Tavares (2016) trás ao debate importante contribuição ao tema por entender que a educação moral não se limita apenas à socialização, ou seja, não se restringe a um processo no qual se adotam formas sociais estabelecidas, mas é também concebida como um processo no qual se criticam algumas normas e, por isso, novas formas de conviver são pensadas e discutidas. Nessa perspectiva, educação moral deve apreender o significado das normas que definem a vida social e também construir novos sentidos de vida. Contudo, para que isso efetivamente ocorra, é preciso que haja a vivência da cidadania no cotidiano das relações, que se desenvolva o pensar crítico, o julgar, a coordenação das perspectivas, a análise dos princípios e das ações, a reflexão quem se quer ser.

Nesse sentido, o engajamento das instituições escolares em favor de uma formação geral que resulte no preparo para o exercício da cidadania e se empenhe na promoção de uma conduta em princípios éticos de valorização dos direitos e deveres fundamentais da pessoa deixaram de ser assunto restrito a especialistas e profissionais da educação para se constituir em uma questão de interesse público. Para uma proposta de sociedade em que os valores se voltem para o convívio com o semelhante, pautado no apreço ao bem comum, Arroyo nos esclarece:

O indivíduo é visto como parte de um todo moral no qual deve ser inserido. A cidadania é vista como aceitação moral para o convívio harmônico com seus semelhantes. Educar para a cidadania se reduz a cultivar o senso do valor moral em cada indivíduo, na criança e nos jovens, sobretudo (ARROYO, 1991, p. 58).

**Realização**



**Apoio**





Contudo, talvez seja ocioso lembrar que o conceito de “virtude” como excelência da conduta moral – a areté – era para os gregos algo bastante distinto daquilo que hoje assim denominamos (é evidente que o sentido do termo areté varia grandemente ao longo da história do pensamento grego). Mas, por outro lado, algumas de suas conclusões e os caminhos então propostos para a abordagem do problema podem se mostrar bastantes relevantes em uma reflexão hoje. Contudo a LDB/1996, no Artigo 35 Parágrafo III, diz: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. O texto legal reforça nossa pretensão de pesquisar o currículo a partir deste vasto campo da ética.

Não poderia ser diferente, a metodologia empregada comporta a abordagem qualitativa delineada pelas técnicas de análise bibliográfica e documental dos diferentes contextos históricos em proposição, mas que expressam temáticas conceituais presentes em cada momento. A escolha dessa abordagem deve-se aos processos fenomenológicos existentes no campo das ciências sociais, pois traduzem e expressam demandas do mundo social dentro de um determinado contexto em que o sujeito está inserido. Ao mesmo tempo, possibilitará a interpretação dos fenômenos que ocorrem no dia a dia, os quais revelam parte de uma realidade por meio de símbolos representativos de um determinado grupo social.

Goldenberg (1997, p. 14) nos ajuda a compreender a importância da abordagem metodológica a ser empregada na pesquisa ao dizer que “na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reiteramos que a pesquisa encontra-se em construção compreendendo as articulações entre os referenciais teóricos com as análises dos documentos oficiais. Na consulta aos livros didáticos de educação moral e cívica das décadas de 1970 e 1980, nos textos desses períodos,

### Realização



### Apoio







os valores morais não são apresentados como resultante de uma construção social. Já nos discursos atuais, aparecem várias definições dos valores, ainda que parciais.

Entendemos ser importante que a escola reconheça a centralidade dos temas envolvendo a ética, a moral e os valores e introduza-os como uma dimensão essencial do currículo, visando garantir ao indivíduo-cidadão a construção de uma relação crítica com os valores que possui e a disponibilidade de construção do conjunto de valores que almeja para si e ao grupo ao qual pertence. Desta forma o currículo é o espaço legal onde as situações de ensino-aprendizagem devam ocorrer sinalizando para seu “alvo”, o educando, sujeito em formação cognitiva, moral e afetivamente dependente de instrução (educação) por parte de adultos responsáveis por sua formação; seja familiar ou a instituição escolar. Verificamos que os professores estão imbuídos em dignas responsabilidades ao participar ativamente da aquisição das habilidades e competências solicitadas, mas também exigidas dos alunos da rede pública paulista para a componente curricular filosofia (vale para outras disciplinas). Ciente de que o ensino dos valores está previsto na Carta Constitucional e aparece com prioridade nos Parâmetros Curriculares Nacionais, sabe-se das dificuldades para ensinar comportamentos morais através de manuais ou simplesmente convidar para reflexão sobre determinado ato ou ação; mas demonstrando no fazer real, empírico que o outro, no caso, o jovem estudante, irá apropriar-se desse exemplo como ensinamento. A escola funciona de modo a oferecer a seus alunos os exemplos de práticas éticas e morais relevantes a convivência coletiva para construção de valores necessários ao exercício de cidadania responsável.

Este trabalho compreende uma pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida, e seus resultados ainda apresenta superficialidades, o que compete maiores esforços com vistas à apuração mais consistentes dos resultados sem com isso pretender esgotar as possibilidades de outras pesquisas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Decreto Lei, 869/1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País. Brasília, 1969.

### Realização



### Apoio





Disponível em: <[legis.senado.gov.br/legislaçao/ListaPublicacoes.action?id=195811](http://legis.senado.gov.br/legislaçao/ListaPublicacoes.action?id=195811)>. Acesso em: 02 abr. 2015.

BRASIL, **Lei nº 5.962/1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/CCIVIL03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL03/leis/L5692.htm)>. Acesso em 02 abr. 2015.

BRASIL, **Lei nº 8.663/1993**. Revoga o Decreto-Lei nº869, de 12 de dezembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País. Brasília, 1993. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislaçao/127628/lei8663-93>>. Acesso em 20 mai. 2015.

BRASIL, **Lei nº4. 024/1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília 1961. Disponível em: [www.planalto.gov.br/CCivil03/Leis/4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil03/Leis/4024.htm)>. Acesso em: 02 abr. 2015.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. (Constituição de 1988). Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/viw>. Acesso em: 02 jun. 2015.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. (Constituição de 1937). Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em: <https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/viw>. Acesso em: 02 jun.2015.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura (MEC). **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: < <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> >. Acesso em: 11 mai. 2015.

BUFFA, Ester. **Educação e cidadania** / Ester Buffa, Miguel G. Arroyo, Paolo Nosella. – 3. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo; v. 23).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. – Rio de Janeiro: Record, 1997.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: ministério da Educação, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo: Políticas e Práticas** – Campinas, SP: Papyrus, 1999. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).



MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. – 8. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

PONCE, Branca Jurema. **A educação em valores no currículo escolar**. Revista e-curriculum, São Paulo v. 5 n. 1 Dez 2009.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias/1. Ensino de Filosofia**. – São Paulo: SEE, 2010.

TAVARES, Mariana Rossi (org.). **Construção e validação de uma escala de valores sociomoraís**. Cadernos de Pesquisa v.46, n. 159, p. 186-210, jan./mar. 2016.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

**Realização**



**Apoio**





## ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM OS ALUNOS SOBRE O USO DAS APOSTILAS

Carlos Eduardo Negrão  
Bolsista FAPEMIG/BIC-Jr  
Escola Municipal Dom Otávio

Sônia Aparecida Siquelli  
Universidade do Vale do Sapucaí-Univás  
soniasiquelli@hotmail.com

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo analisar o significado do uso de material apostilado no Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal de Pouso Alegre/MG. A adoção deste material gera polêmica, pois para muitos pesquisadores é um meio de massificação, e um negócio rentável para grandes empresas. O uso deste material no Brasil data dos anos 2000 com a proposta de melhorar a educação, diante da justificativa, que muitos países desenvolvidos utilizam desse material no sistema educacional. A metodologia empregada foi de natureza qualitativa, levantamento bibliográfico e treze entrevistas realizadas com alunos do 6º ao 9º ano de uma escola municipal. A análise permitiu compreender entre outras, que o material apostilado não representa uma reforma na maneira de ensinar, porém sinaliza para uma prática alienada do professor e do aluno que se mostram fora do processo de escolha política de adotar ou não tal material.

### INTRODUÇÃO

Conhecer o significado do uso do material apostilado para os alunos do ensino fundamental II de uma das escolas da rede municipal de Pouso Alegre/MG foi o objetivo deste trabalho de pesquisa realizado entre os meses de março a dezembro de 2015. Segundo a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 traz a educação pública como direito de cidadania a todo cidadão brasileiro em idade escolar e mesmo fora dela. Portanto, promover o acesso (nº de vagas), a permanência (transporte, merenda, material didático, uniforme, entre outras) e qualidade no ensino e aprendizagem são direito de cidadania e dever do Estado. Com isso, o Estado tem tomado atitudes para cumprir

#### Realização



#### Apoio





com suas responsabilidades com o cidadão. A partir da década de 90 o sistema de ensino público no Brasil em diversos municípios optou em adotar material didático apostilado, com a justificativa de melhorar a qualidade de aprendizagem das crianças, organizar o trabalho docente, uma vez que no Brasil a qualidade do ensino e aprendizagem vem sendo julgado pela família, mídia e até pelo governo como insatisfatória.

Quem produz esses materiais didáticos apostilados são grandes “empresas” do ensino conhecida em todo Brasil e que geralmente também organizam as apostilas para os colégios privados. Pesquisas mostram que a apostila usada no sistema público e no sistema de ensino privado é outra. Diferem nos conteúdos, na organização e na forma de serem implantadas. Ou seja, um sistema público que adota um material apostilado produzido por empresas privadas vem contribuir com o consumo no espaço público de um material que não condiz com a realidade da escola pública local.

Usar material apostilado no Ensino Fundamental é dispensável, pois esse nível de educação responsabiliza-se pelo educar, e, nessas condições o professorado necessita mais que apostilas, necessitam de formação continuada, materiais didáticos onde eles possam construir suas próprias atividades, pois privilegiar o ensino e as intervenções pedagógicas dispensa completamente material didático apostilado, não tem sentido isso.

O ensino fundamental corresponde do 1º ao 9º ano, é obrigatório e dever do Estado e da família. Esses níveis de ensino são à base da educação nacional, e se o Estado investe tanto dinheiro na aquisição deste material, deve também investir na formação continuada dos professores, nos salários que permitam o professor concentrar seu trabalho em um período diário com condições de investir em seus estudos no outro período. Material didático apostilado muitas vezes amarram o professor nos conteúdos e isso não significa que a aprendizagem se efetiva. A quem estamos educando? Pra quê? A quem atende o uso desse material? A aprendizagem? Ao ensino? Devem ser refletidas por toda equipe pedagógica ao adotar material didático apostilado. Esses questionamentos devem ser discutidos antes de fazer uma opção por tais materiais, pois é um investimento econômico que nem sempre significa um investimento

**Realização**



**Apoio**







em qualidade de ensino e, sobretudo de aprendizagem das crianças e adolescentes desta faixa etária.

Deixar de usar apostilas e passar para o uso de outro material produzido e adotado pelo governo do Estado, que possui uma metodologia embasada no construtivismo, onde a criança numa postura individualizada constrói seus conhecimentos, é uma transformação de concepções de ensinar e aprender. Toda criança aprende, isso já foi comprovado. Mas, se as inferências didáticas não forem significativas o oposto também é verdadeiro, ou seja, as crianças retardam seu aprender. Com certeza interromper uma forma de trabalho e optar por outra traz prejuízos, porque nós humanos em situações de aprendizagem necessitamos de referências, o professor, as atividades e o material didático se constituem nessa referência.

A criança, o adolescente e o jovem tem a necessidade de referência de formação. O uso do material didático apostilado tem um objetivo específico, garantir a aprendizagem e memorização de conteúdos nomeados pelo Estado ou por estas empresas que encontraram na educação uma forma de enriquecimento. Mas, nada disso valerá se não houver um investimento na formação continuada do professor da rede. Com certeza a troca de metodologia prejudica a aprendizagem porque professores e alunos necessitam de um tempo de adequação. E, a condição humana não nos permite mudar de concepção de ensino e aprendizagem assim nesse tempo do capitalismo, rápido e produtivo. Concepções são constituídas de dentro pra fora no educador, e não é a mudança de material que irá garantir maior aprendizagem. O que garante isso é um investimento sistemático na formação continuada do professor, nas suas condições de trabalho e por ultimo nos investimentos das unidades escolares.

Em tempos onde o Brasil se constitui uma das economias fortes mundiais, investir em educação é primordial. Sair do cenário de aparência de mudança para as transformações de fato. Material didático, tecnologias, estruturas físicas nenhuma garantem a aprendizagem da criança se o corpo pedagógico, os gestores da educação pública não elencarem qual é o papel da escola na formação do cidadão. Refletir sobre isso é desencadear posturas e ações que estão para além de materiais didáticos que em muitos casos são ações paliativas frente o grande problema da

#### Realização



#### Apoio





não aprendizagem apontada pelos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB pelo MEC no Brasil.

## MATERIAL E MÉTODO

A Metodologia empregada consiste de natureza qualitativa, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema e, também entrevistas semiestruturadas realizadas com alunos do ensino fundamental II. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa toma o espaço natural como principal meio para a coleta de dados, e cabe ao pesquisador sistematizar e analisar esses fenômenos já existentes, conferindo-lhes relevância e significado social. Foram entrevistados 13 alunos do ensino fundamental II, todos da Escola Municipal Dom Otávio, nenhum dos participantes sofreram reprovações, são alunos em idade escolar referente ao ano matriculado.

Os participantes da pesquisa foram classificados pelo entrevistador como: A1, A2... para os alunos do 6º ano (11 e 12 anos); B1, B2... para os alunos do 7º ano (12 e 13 anos); C1, C2. para alunos do 8º ano (13 e 14 anos) e D1, D2...:para alunos do 9º ano (14 e 15 anos).

## RESULTADO E DISCUSSÃO<sup>25</sup>

**Questão 01:** Então meu amigo eu gostaria de saber o que você acha da apostila e tal, como ela é?

Tabela A: A apostila na visão dos alunos - 6º ano

Entrevistado	Resposta
A1	Ah eu acho a apostila boa, ela é bem... explicada tem bastante conteúdo, bom é isso. ((ruído))

<sup>25</sup> As transcrições no interior das tabelas obedeceram a forma como os entrevistados falaram, sem correções.



<b>A2</b>	A apostila tem coisa que ela não ensina muito bem, alguns conteúdos tipo assim ciência: se eu for pegar pra estudar uma prova eu não consigo todinha nela. Então tem vezes que é melhor não ter do que ter.
<b>A3</b>	Ah eu acho que a apostila é boa pra estudar assim quando tem prova a maioria das matérias que o professor da é na apostila e revisão assim pra prova é na apostila então acho que a apostila é boa pros estudos.

Nos apontamentos de A1 e A2 contradizem quanto à opinião de ser um bom material ou não, mas um aponta que tem muito conteúdo e outro afirma que estudar para prova fica complicado devido ao mesmo conteúdo.

Tabela B: A apostila na visão dos alunos - 7º ano

<b>Entrevistado</b>	<b>Resposta</b>
<b>B1</b>	Eu acho que ela não é... Totalmente completa porque muitas coisas, matemática, português ou outras matérias esta incompleto ou errado.((ruído))
<b>B2</b>	Em ciências ta geralmente incompleta porque têm que usar sempre o livro, em matemática as respostas da apostila do professor ta errada, a sequência "A, B, C" geralmente ta errada também. A parte de artes a gente nem usa porque não tem aula de artes e é isso.
<b>B3</b>	Ela é chata e não tem todo... conteúdo que agente precisa saber.
<b>B4</b>	Primeiro eu acho que ela é um pouco chata, mas assim ela é interativa, da pra entender algumas coisas da pra entender algumas coisas, mas falta um tanto é mais ou menos assim.

Já para os participantes B1 e B2 apontam a apostila ser incompleta quanto aos conteúdos, o que sugere a comparação realizada em relação ao conteúdo do livro.



Tabela C: A apostila na visão dos alunos - 8º ano

Entrevistado	Resposta
C1	Eu acho muito legal essa iniciativa que a prefeitura tomou, porque ajuda bastante os alunos para eles não terem que carregar o livro e tal.
C2	Ela é ruim.

Tabela D: A apostila na visão dos alunos - 9º ano

Entrevistado	Resposta
D1	Cara sério, se você comparar a apostila com a do objetivo, por exemplo, tipo lá tem três vezes mais conteúdo que a nossa e mesmo assim só tem o básico.
D2	Então, eu gosto da apostila até pelo fato de ser, ter um conteúdo bem resumido.
D3	Bom, eu acho que é uma merda porque é muito desorganizada.

O importante nesta questão foi à reflexão feita sobre o conteúdo e também expressões do tipo “chata” e “legal” foi desconsiderado pela análise devido seu caráter genérico.

**Questão 02:** Você consegue estudar todo conteúdo das provas apenas com a apostila?

Tabela A: A apostila na visão dos alunos - 6º ano

Entrevistado	Resposta
A1	Eu não consigo fazer só as provas utilizando a apostila eu preciso também da matéria do caderno que os professores passam... às vezes eu consigo assim só na apostila, às vezes eu preciso do caderno.
A2	Então, tem que ter o caderno o livro ((ruído)) nem os professores passam só a apostila pra estudar porque não tem tudo na matéria.
A3	Consigno.



Nessa questão A1, A2 e A3 apontam a importância do uso do conteúdo do caderno, ou seja, os conteúdos apontados pelo professor e explicados pelo mesmo são de extrema importância para os alunos.

Tabela B: A apostila na visão dos alunos - 7º ano

Entrevistado	Resposta
<b>B1</b>	Sim eu consigo estudar geralmente todas as coisas pela apostila, porque os professores costumam fazer resumos para as provas tirando conteúdo da apostila.
<b>B2</b>	Não.
<b>B3</b>	Não, impossível.
<b>B4</b>	Não, não porque a maior parte das coisas que a professora explica ta no livro então não da pra ver tudo com a apostila.

Tabela C: A apostila na visão dos alunos - 8º ano

Entrevistado	Resposta
<b>C1</b>	Consigo geralmente eu nem estudo, mas eu consigo. Tem todo o... conteúdo que é necessário para a prova e geralmente os professores se inspiram na apostila.
<b>C2</b>	Não, preciso estudar pelo caderno também.

Tabela D: A apostila na visão dos alunos - 9º ano

Entrevistado	Resposta
<b>D1</b>	Não.
<b>D2</b>	Sim.
<b>D3</b>	Não, eu necessito bastante mais do livro do que da apostila.





Já para os entrevistados do 7º, 8º e 9º anos às expressões é contundentes quanto em sua maioria da apostila não ajudá-los no estudo de conteúdos para avaliação (B2, B3, B4, C2, D1, D2). A minoria afirma que sim, sem maiores detalhes.

Questão 03: O que você menos gosta no conteúdo da apostila? Por quê?

Tabela A: A apostila na visão dos alunos - 6º ano

Entrevistado	Resposta
A1	Matemática.
A2	É o que menos gosto é tipo a Vera ela não passa nada, então agente fica carregando peso na mochila em vez de estudar a matéria dela, ela nunca passou nenhum dos bimestres ela nunca passou a apostila da matéria dela, então agente não sabe nada do que tem na apostila.
A3	Tem alguns erros.

Tabela B: A apostila na visão dos alunos - 7º ano

Entrevistado	Resposta
B1	O que eu menos gosto são os erros que tem em varias matérias porque às vezes agente perde muito tempo de aula por coisas que são idiotas.
B2	((ruído)) Geografia, porque é incompleto, porque não tem atividades legais e porque não tem...
B3	Matéria chata.
B4	Os exercícios.

Tabela C: A apostila na visão dos alunos - 8º ano

Entrevistado	Resposta
C1	Tem menos espaço para anotações.
C2	Ela não é completa então fica difícil.



Tabela D: A apostila na visão dos alunos - 9º ano

Entrevistado	Resposta
D1	O material de artes porque todo ano passa e ninguém usa essa porra.
D2	O que eu menos gosto no conteúdo da apostila é a matéria de artes por que... Não tem artes como disciplina na escola!
D3	De artes porque a gente não usa para nada aquilo tem na apostila só pra ocupar espaço.

Nessa questão apontam a incompletude da apostila quanto aos conteúdos. Percebeu-se a dificuldade em identificar a disciplina que a apostila é bem contemplada.

Questão 04: Você tem alguma dificuldade para estudar a apostila em casa? Explique essa dificuldade.

Tabela A: A apostila na visão dos alunos - 6º ano

Entrevistado	Resposta
A1	Tem algumas coisa que eu não entendo ai eu não faço ai eu deixo para professor explicar de novo ai eu entendo.
A2	Ah não ((ruído)) e na maioria das vezes também o que é pra estudar agente marca, grifa...
A3	Eu acho que não tem nada não, de difícil.

Tabela B: A apostila na visão dos alunos - 7º ano

Entrevistado	Resposta
B1	Às vezes eu tenho algumas dificuldades por causa... de palavras difíceis que eu não sei, porque eu sou ruim em português então é difícil, mas fora isso não tem nada.
B2	Não.



<b>B3</b>	Sim porque ta faltando coisa nela, conteúdo.
<b>B4</b>	Não, não tenho nenhuma dificuldade, mas ela é legal sim, não tenho dificuldade não.

Tabela C: A apostila na visão dos alunos - 8º ano

<b>Entrevistado</b>	<b>Resposta</b>
<b>C1</b>	Nenhuma.
<b>C2</b>	Não, pois presto atenção na aula e tiro minhas dúvidas com o professor.

Tabela D: A apostila na visão dos alunos - 9º ano

<b>Entrevistado</b>	<b>Resposta</b>
<b>D1</b>	Não, pois presto atenção na aula e tiro minhas dúvidas com o professor.
<b>D2</b>	Não.
<b>D3</b>	Bom é que eles erram muito o palavreado que eles escrevem nas atividades.

Apontam as dificuldades como o conteúdo incompleto e a linguagem que oferece dificuldade em compreensão. Mas, o que mais chama atenção é a importância dada ao professor no trabalho com os conteúdos além da apostila.

Questão 05: Se você tivesse que escolher entre a apostila e o livro qual escolheria e por quê?

Tabela A: A apostila na visão dos alunos - 6º ano

<b>Entrevistado</b>	<b>Resposta</b>
<b>A1</b>	Eu escolheria o livro, porque é mais fácil de fazer as coisas e melhor, entendeu?



<b>A2</b>	Eu escolheria o livro, porque eu acho que o livro acaba explicando mais, não tem exercício... Tem poucos exercícios, mas acaba explicando mais do que a apostila às vezes.
<b>A3</b>	Ah eu escolheria a apostila porque eu acho que é mais fácil porque tem as atividades pra fazer também que é mais fácil fazer lá na apostila mesmo.

Tabela B: A apostila na visão dos alunos - 7º ano

<b>Entrevistado</b>	<b>Resposta</b>
<b>B1</b>	A apostila porque ela tem um conteúdo mais detalhado e é mais fácil de entender, porque o livro tem expli... explicação mais complexa.
<b>B2</b>	O livro porque ele tem mais conteúdo e é melhor para estudar para as provas.
<b>B3</b>	O livro, ele é mais complexo ué.
<b>B4</b>	O livro porque ele é mais completo ele mostra mais o que agente precisa saber.

Tabela C: A apostila na visão dos alunos - 8º ano

<b>Entrevistado</b>	<b>Resposta</b>
<b>C1</b>	Escolheria óbvio a apostila porque o livro é um de cada matéria e a apostila é um generalizado para todas as matérias.
<b>C2</b>	O livro, pois tem mais explicação e as atividades mais completas, podendo somente usá-lo sem auxílio do caderno.

Tabela D: A apostila na visão dos alunos - 9º ano

<b>Entrevistado</b>	<b>Resposta</b>
<b>D1</b>	O livro porque a explicação da apostila falta conteúdo!



<b>D2</b>	Escolheria a apostila porque já tem todas as disciplinas na apostila em resumido e o livro é muito pesado. Tem duzentas páginas cada livro para cada disciplina, ou seja, isso ia dificultar muito a vida do aluno.
<b>D3</b>	O livro porque eu acho que ele é bem mais organizado do que a apostila.

Do total de alunos entrevistados (12),(8) escolheram o uso de livro e apenas (4) o uso da apostila, enquanto material didático a ser adotado. O que demonstra ser de suma importância e ser considerada, que os próprios alunos apontem a eficiência de tal material, para escolha política e econômica da rede em adotá-lo.

## CONCLUSÕES

Nem todos os entrevistados possuíam opinião formada quanto ao uso da apostila. Os participantes ficaram tranquilos durante a entrevista, sentiram-se aliviados em poder expressar suas opiniões e ter um ouvinte. Muitos se apresentaram indignados quanto ao uso da apostila. Ex: Conteúdo de Artes presente na apostila, não tem professor que trabalha esta disciplina, principalmente os alunos do 9º ano.

Outros entrevistados reclamaram do peso de material escolar que carregam (livros e apostila...), uma vez que na escola não há armários para este fim. O armário presente em cada sala de aula é destinado ao uso dos alunos do período vespertino, do 1º ao 5º ano. O material apostilado pode contribuir sim, mas no resultado destas entrevistas observamos que as anotações do caderno e a explicação do professor é que resulta um amparo na aprendizagem destes alunos.

Mas, ainda restam questões, será que os alunos concordam com a metodologia empregada dos professores ao ensinar e o uso dessas apostilas, até que ponto reflete sobre isso? Faz-se mesmo necessário este tipo de material nessa fase escolar? Ou, a quem atende este material, porque é sabido que o custo do mesmo para rede municipal de educação é muito alto, visto o site de transparência. Há por parte da SME um sistema de avaliação que avalie do uso dos mesmos e sua eficiência na aprendizagem dos alunos? E, os professores o que têm a dizer?

### Realização



### Apoio







Entendemos que o objetivo da pesquisa foi atingido, mas que fica em aberto tais questões, uma vez que o tema é abrangente e exigem-se mais dados, dos professores, dos gestores, e da própria literatura da área, para fundamentar a argumentação aqui construída que o uso apostilado de materiais na aprendizagem do aluno do Ensino Fundamental II atende mais uma questão de política pública, com seus interesses políticos, do que a prática pedagógica deste nível de ensino.

## REFERÊNCIA

BRASIL, **Câmara dos Deputados**. Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, atualizada 2014.

\_\_\_\_\_. **Câmara dos Deputados**. Constituição da República Federativa do Brasil/1988.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Autores Associados: Campinas, 2006.

FREITAS, Luís Carlos de. Os Reformadores Empresariais de educação: da desmoralização do magistério à destruição do Sistema Público de Educação. Campinas: **Educação e Sociedade**, vol.33, n.119. abril/junho de 2002

### Realização



### Apoio





## PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Cristiano José de Oliveira – Univás  
Bolsista FAPEMIG  
Rede Municipal de Ensino de Pouso Alegre  
Luana Costa Almeida – Univás  
crisprosa@hotmail.com

**RESUMO:** As políticas públicas educacionais vêm se materializando nas últimas décadas como foco para melhoria da qualidade, bem como para a adequação às demandas internacionais. Tendo como escopo este olhar sobre a política pública educacional, a formação continuada passou a compor pauta para a melhoria da qualidade da educação, focando a figura do professor como importante agente para este processo. Recentemente, um dos programas de formação continuada proposto foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Criado em 2012, seu objetivo é alfabetizar todas as crianças até o fim do ciclo da alfabetização, aos 8 anos de idade. Este trabalho apresenta uma revisão bibliográfica do período de agosto de 2015 a junho de 2016. Os trabalhos encontrados permitiram visualizar as temáticas que estão surgindo na pesquisa em relação ao Programa, bem como as reflexões propostas pelos atores envolvidos na implementação do Programa.

**PALAVRAS-CHAVE:** PNAIC. Políticas Educacionais. Revisão Bibliográfica.

### INTRODUÇÃO

As políticas educacionais no Brasil, a partir da década de 1980, passaram a ganhar mais espaço participativo, potencializando discussões democráticas e, ao mesmo tempo, passaram a assumir pautas importantes em busca de uma discussão educacional para o país.

A década de 1990, por sua vez, foi marcada pelo pacto “Educação para todos”, focando o acompanhamento das discussões internacionais, especialmente buscando combater o analfabetismo e o distanciamento dos resultados da educação brasileira em relação aos demais países em avaliações internacionais.

Preocupada, portanto, com as exigências internacionais, as políticas educacionais brasileiras passaram a discutir formas de intervir no processo, sendo uma das intervenções para



melhoria da qualidade do sistema educacional foi a implantação de programas voltados à formação continuada dos professores.

Neste contexto, desde a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei, 9394, de 20 de dezembro de 1996, a formação dos professores acentuou positivamente as discussões para uma retomada quanto aos aspectos da prática e das concepções e conceitos teóricos que sustentam a atuação docente.

Da década de 1990 até a década atual deste século, iniciativas nacionais na implantação de alguns programas de formação continuada olharam para a figura do professor convidando este profissional a retomar o lugar de formação de modo a redimensionar o seu fazer pedagógico. Para citar alguns, especialmente voltados aos professores alfabetizadores, podemos mencionar o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, Brasil Alfabetizado e o Pró-Letramento, e, atualmente e o maior deles, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que está em vigor desde 2012.

Dentro destes programas, algumas terminologias marcaram as políticas públicas de formação docente como: reciclagem, formação, formação em serviço, aperfeiçoamento e especialização. Todavia, no campo da reflexão sobre formação continuada, autores como Nóvoa (1992) e Freire (2015) abordam a questão tomando essa formação como formação continuada. Tais autores frisam a importância da reflexão crítica do professor diante da sua própria prática, como mecanismo construtivo e dinâmico para o seu fazer profissional. Processo dinâmico que é apontado em Freire (2015) como construção epistêmica:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2015, p. 45-46).

#### Realização



#### Apoio





A busca deve ser sempre um processo curioso, ou seja, não se satisfazer com poucas informações ou se fechar numa formação pronta. Esta formação curiosa, segundo o autor, é o fazer epistêmico.

Diante do exposto é que Freire (2015, p. 40) defende que a formação do professor deve estar impregnada de uma reflexão crítica sobre a prática docente. “Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Com uma proposta reflexiva e construtiva, com o olhar sobre o fazer pedagógico do professor, tendo em vista a aprendizagem do aluno, é que surgiu o programa do Pacto. Em 2012, o governo federal firmou um acordo formal entre os governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios prevendo que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Este compromisso previu a formação continuada, com ações apoiadas em quatro eixos de atuação: 1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. Avaliações sistemáticas e 4. Gestão, mobilização e controle social (BRASIL, 2012).

No início da proposta do Programa (2013/2014), o curso do Pnaic foi presencial de 2 anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano. A primeira fase (2013) abordou uma discussão no campo da Linguagem e a segunda fase (2014); o campo da Matemática. Baseado no Programa Pró-Letramento, a metodologia propunha estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores alfabetizadores foram conduzidos por Orientadores de Estudo. Estes, orientadores eram professores das redes públicas, que participaram de um curso específico com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas.

De acordo com a proposta do PNAIC (Brasil, 2012), é preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à prática para que sejam definidos “o que” e “como” ensinar, aspectos que explicitam a importância dada à prática docente nas ações do programa. Esta, vista como passível de mudança a partir da formação de professores.

A formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na

147

#### Realização



#### Apoio





sala de aula onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. (BRASIL, 2012, p. 27)

Para Ribeiro e Albuquerque (2015) um pacto é um esforço entre as partes em defesa de algo em comum. Por isso, as autoras ao descreverem o compromisso desse programa para alfabetizar todas as crianças dentro do ciclo de alfabetização, vão afirmar que:

Acreditamos que um pacto pressupõe algo acertado entre duas ou mais partes que investem esforços para que se alcance um fim comum. Neste sentido, não há dúvidas de que existe um consenso sobre o direito dos sujeitos à Alfabetização (RIBEIRO; ALBUQUERQUE, 2015, p. 46).

Após a implantação do Programa em 2012, previsto por 2 anos, em 2015 o governo federal decidiu dar continuidade à formação com uma proposta de temática multidisciplinar. A expansão da formação continuada do Pacto proporcionou ainda a ampliação de discussões entre vários trabalhos produzidos pelas universidades e pesquisadores.

Instigados pela complexidade e abrangência do programa, optamos pela investigação acerca de seus delineamentos na atuação profissional dos professores participantes da formação oferecida.

Dessa forma, buscando contribuir para o conhecimento sobre o PNAIC e buscando embasamento para a pesquisa de mestrado à qual se vincula o presente trabalho, nossa intenção, aqui, foi a de apresentar nossa investigação bibliográfica das produções acerca do PNAIC, observando como elas abordam a questão da formação continuada, a partir da proposta do programa.

Assim, realizamos um levantamento bibliográfico, no período de agosto de 2015 a junho de 2016, junto ao banco de dados do Scielo, na Capes e na página do Google Acadêmico. A descrição dos resultados encontrados é o foco do presente texto.





## LEVANTAMENTOS BIBLIOGRÁFICOS: DELINEAMENTOS

Para fundamentar a nossa pesquisa, agregando e fundamentando nossa reflexão, assim como, clareando o recorte de nosso projeto de pesquisa, optamos pelo levantamento do material bibliográfico produzido sobre o PNAIC desde sua implementação em 2012. Com o objetivo de encontrar produções acadêmicas que, no campo educacional, vêm analisando o PNAIC, procedemos nossa busca no banco de dados do Scielo, da Capes e do Google Acadêmico.

A pesquisa permitiu a localização de 61 trabalhos, sendo 12 artigos, 2 teses, 12 dissertações, 1 revista impressa com 19 artigos e 1 livro em forma de coletânea de textos, totalizando 16 capítulos. Na tabela abaixo apresentamos os 26 documentos encontrados<sup>26</sup> por meio do banco de dados do Scielo, da Capes e do Google Acadêmico.

**Tabela 1** - Trabalhos encontrados via internet

Fonte	TÍTULO DO ARTIGO	AUTORES	ANO
SCIELO	Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Arlene de Paula Lopes Amaral	2015
	Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores - a experiência do Brasil e de Portugal	Dalva Maria Alves Godoy Fernanda Leopoldina Viana	2016
CAPES	Avaliação dos professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Magaly Quintana Pouzo Minatel, Sandra Mara Castro dos Santos, Sandra Regina Kirchner Guimarães	2015
	Analisando as contribuições do Programa Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa contra estudos em sala de aula inclusivas de professores orientadores	Andréia Jaqueline Devalle Rech, Helenise Sangoi Antunes, Cinthia Cardona de Ávila, Glaucimara Pires Oliveira e Vanir Ferrão da Silva	2015
	Pnaic e suas traduções – desafios e negociações envolvendo os processos culturais do currículo	Bonnie Axer - UERJ Roberta Rosário – UERJ	2015

<sup>26</sup> São 26 documentos, considerando que nas revistas e livro há o agrupamento de diferentes trabalhos.



**19 A 21 DE SETEMBRO**  
**TEMA: DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO NO BRÁSIL  
CONTEMPORÂNEO**  
**XVIII SEMANA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

	Formação continuada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alinhamento entre praticas, princípios formativos e objetivos	Cancionila Janzkovski Cardoso, André Luís Janzkovski Cardoso	2016
	Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo	Rita de Cássia Prazeres Frangella	2016
	Os significados da formação docente desenvolvida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.	Ana Maria Kein, Monica Abrantes Galindo, Solange Vera Nunes de Lima D'água	2016
	A formação dos formadores: um estudo sobre o PNAIC.	Maria Elizabete Souza Couto, Alba Lúcia Gonçalves	2016
	Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Helenise Sangoi Antunes, Jaqueline Devalle Rech, Cínthia Cardona de Ávila	2016
	O formador de professores de Língua Portuguesa do PNAIC e as alterações em suas práticas profissionais	<i>Elsa Midori Shimazaki, Renilson José Menegassi</i>	2016
	Práticas de alfabetização em turma multisseriada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	<i>Carolina Figueiredo de Sá, Ana Cláudia Rodrigues G. Pessoa</i>	2016
GOOGLE ACADÊMICO	A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Elaine Eliane Peres de Souza	2014
	Formação Continuada de professores: experiências integradas de políticas educacionais – PNAIC e PROUCA – para alfabetização no ensino Fundamental de uma escola pública	Sirlei Tedesco	2015
	Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC	Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende	2015
	A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-Letramento ao PNAIC	Rommy Salomão	2014
	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: repercussões da Provinha Brasil	Karine Seidel da Rosa	2014
	A política de formação de professores do programa de intervenção pedagógica – alfabetização no tempo certo da rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais	Elisabeth Queiroz de Paula	2014



	Entre o proposto e o almejado: da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa às Expectativas almejadas por docentes participantes	Natália Francisca Cardia dos Santos	2015
	1 Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): os processos avaliativos no 1º ano do ensino fundamental de nove anos	Leonardo Rocha de Almeida	2015
	A tensão entre as perspectivas sobre a retenção escolar e a instituição da progressão continuada no contexto da prática do PNAIC	Luciana Dantas Sarmiento da Silva	2015
	Formação continuada do professor alfabetizador: o papel do orientador de estudo no processo formativo do PNAIC	Maria das Graças Gonçalves da Silva	2015
	Aprendizagem social no jogo Equilíbrio Geométrico (PNAIC): por uma analítica existencial do movimento	Micaela Ferreira dos Santos Silva	2015
	2 Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: acervos para os anos iniciais do ensino fundamental	Ingobert Vargas de Souza	2015
	3 Construção de práticas de alfabetização no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC	Daisinalva Amorim Moraes	2015
	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): a educação como legitimação e dominação social	Maria Artemis Ribeiro Martins	2016

**Fonte:** Dados organizados pelos autores

Diante dos achados, nos chamou a atenção a Edição Especial sobre o Pnaic da revista Educação em Foco, organizada pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Esta publicação organizou 19 artigos, com temáticas diversas, como a tabela 2 apresentada, abaixo:

**Realização**



**Apoio**





**Tabela 2 – Artigos organizados pela Revista *Educação em Foco***

Seção	TÍTULO DO ARTIGO	AUTORES
Currículo, Educação No Campo e Avaliação no PNAIC	Currículo no Pacto Nacional pela Alfabetização Certa: os direitos de aprendizagem em discussão	Telma Ferraz Leal
	Educação do Campo e o (im) Pacto Nacional pela Alfabetização Certa (PNAIC)	Simone Ribeiro Andrea Serpa de Albuquerque
	A Avaliação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização Certa	Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello
	Práticas avaliativas: relato de experiência no 1º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII	Andreia Alvim Bellotti Feital Miriam Raquel Piazzini Machado Rita de Cássia Barros de Freitas Araújo
Os Direitos de Aprendizagem do PNAIC	Produzindo textos escritos na alfabetização inicial	Luciane Manera Magalhães Suzana Lima Vargas
	As coisas escritas não vão ser mais importantes que as coisas desenhadas nas figuras: direitos de aprendizagem em arte	Olga Egas
	Direitos à arte é direito de conhecer arte, produzindo arte	Andréa Senra Bruna Tostes de Oliveira
	Probabilidade para os anos iniciais: de uma estudo sobre significados atribuídos por alunos dos anos iniciais à elaboração de uma proposta	Anne Heloíse Coltro Stelmastchuk Sobczak Carlos Roberto Vianna Emerson Rolkouski
	Jogos no ensino-aprendizagem da geometria no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Reginaldo Fernando Carneiro
	E qual lugar vocês guardam? O direito de aprendizagem em Geografia nos anos iniciais	Jader Janer Moreira Lopes Tânia Regina Peixoto da Silva Gonçalves Reinaldo Lima
	Direitos de Aprendizagem em Geografia: o lugar em sua potência	Juliana Maddalena Trifilino Dias
	Direitos de Aprendizagem em Ciências Naturais no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Cristhiane Cunha Flôr Guilherme Trópia Barreto de Andrade
	Práticas de leitura e escrita em História: diálogos com os direitos de aprendizagem em História	Yara Cristina Alvim
	A dimensão lúdica na criança e seu <i>espaçotempo</i> na escola	Léa Stahlschmidt P. Silva



Interfaces com o PNAIC	Sobre crianças e borboletas: narrativas de aprendizagens no cotidiano da escola	Andréa Borges de Medeiros
	Colo: o lugar do livro e da literatura na infância	Ninfa Parreiras
	Educação inclusiva: já de falou muito sobre ela?	Anna Maria Lunardi Padilha
	Educ(ação) na sala de aula regular	Luciana Pacheco Marques Katuscia C. Vargas Antunes
	As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na educação para todos	Amaralina Miranda de Souza

**Fonte:** Dados organizados pelos autores

Na primeira seção, a revista apresenta 4 artigos trabalhando a questão do “Currículo, Educação No Campo e Avaliação no PNAIC”. A avaliação presente no Programa assume o caráter não só de um processo avaliativo mediador, mas um processo que destitui o caráter sentenciador.

De acordo com Micarello (2015, p. 69) a avaliação precisa estar “a serviço da promoção dos sujeitos, de seu desenvolvimento, considerando os diferentes ritmos em que tal desenvolvimento pode se dar.” Segundo a autora, a avaliação não é responsabilidade exclusiva do professor. Ela exige uma perspectiva integradora que envolve diversos atores, com co-responsabilização, para o êxito no processo avaliativo (MICARELLO, 2015).

Para que se tenha sucesso neste processo avaliativo é necessário que o Pacto assegure aos educandos o pleno acesso aos Direitos de Aprendizagem. Estes Direitos, de acordo com o PNAIC (BRASIL, 2012a), são os diferentes conhecimentos e capacidades básicas, que são pontuados como ponto de partida.

Durante a segunda seção, os textos encontrados tratam sobre os “Direitos de Aprendizagem” e compreende 9 artigos, produzindo reflexões multidisciplinar que retratam a aprendizagem dentro do ciclo da alfabetização. Estes Direitos de Aprendizagem discutidos nos artigos acima, e presente nos Cadernos de Formação do Pnaic, devem ser introduzidos em um ano do Ciclo da Alfabetização e aprofundados em anos seguintes, compreendo-se que, a





consolidação destes também pode ocorrer em mais de um ano escolar, dado que há aprendizagem que exige um tempo maior para a apropriação (BRASIL, 2012a).

Por fim, a última seção trabalha com 6 artigos tecendo as “Interfaces do PNAIC”. Nestes apresentam-se diversos campos que podem aproximar o papel e função da escola com suas múltiplas faces, que surgem no cotidiano, concedendo à criança um reconhecimento importante como produtora de cultura e, ao mesmo considerando os espaçostempos como lugar de brincar de aprendizagem. Medeiros (2015) ao refletir Sobre crianças e borboletas: narrativas de aprendizagens no cotidiano da escola pontua que o PNAIC traz princípios teóricos e metodológicos que respeitam a heterogeneidade e os diversos percursos de aprendizagens das crianças. Com esta afirmação a autora discorre que:

Na relação com mundo das coisas, as crianças se mostram e apresentam o seu olhar. É a escuta sensível das crianças que pode delinear os caminhos que precisamos trilhar para ampliar universos de mundo e, dessa forma, ensinar as crianças a compreender e a respeitar pontos de vista, e a lidar com a dúvida e com as verdades parciais nos processos de construção de conhecimento (MEDEIROS, 2015, p. 280).

Diante da riqueza dos trabalhos encontrados no ano de 2015, estimulados pelas reflexões expostas na Edição Especial da Revista Educação em Foco e considerando a continuidade do programa proposta pelo governo federal, nossos estudos continuaram em busca de novas produções acadêmicas sobre o Programa, com especial atenção às reflexões construídas pelos atores partícipes da implementação da proposta de formação do Pnaic.

Em 2016 retomamos a pesquisa de revisão bibliográfica em busca do que estava sendo publicado no país a respeito do Programa. Nossa proposta visava encontrar outros materiais produzidos pelas Instituições de Ensino Superior responsáveis pela coordenação do Programa nos estados brasileiros e, ao mesmo tempo, observar por meio dessas pesquisas qual foco estava sendo destinado às produções acadêmicas e como os pesquisadores estavam trilhando seu caminho reflexivo.



Voltamos ao banco de dados da Capes, à biblioteca do Scielo e ao Google Acadêmico para fazermos novas buscas. Concomitantemente, continuamos a acompanhar as editoras e encontramos publicações atuais e importantes, como o trabalho da Revista online Práxis Educativa da Universidade de Ponta Grossa e, através da Paco Editorial, a publicação pela Unicamp de uma livro intitulado “Formação Continuada de Professores Alfabetizadores – o PNAIC NA UNICAMP (2013-2014).

O dossiê organizado pela Universidade Federal de Ponta Grossa (PR) tematizado como “Políticas de Formação de Professores Alfabetizadores” e publicado na Revista Práxis Educativa contemplou 12 (doze) artigos. Destes, 7 (sete) com foco no Programa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, os quais abordam as políticas de formação e buscam mostrar como o PNAIC tem se materializado na proposta de uma formação continuada enraizada na prática. Estes 7 artigos com foco no PNAIC, foram encontrados no banco de dados da Capes e estão apresentados na Tabela 1.

O livro: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores – o PNAIC NA UNICAMP (2013-2014) aborda a política de formação do Pnaic no contexto na Unicamp e relatos de experiência e práticas de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática. O livro está organizado com 16 capítulos, divididos em duas partes: Primeira Parte - PNAIC - Política de Formação e a segunda Parte – Alfabetização e Letramento – Algumas contribuições.

**Tabela 3** – Capítulos do Livro: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores – o PNAIC NA UNICAMP (2013-2014)

Partes	TÍTULO DOS CAPÍTULOS	AUTORES
Primeira Parte - PNAIC - Política de Formação	Formação continuada e o processo interlocutivo: efeitos de sentidos na produção do conhecimento pedagógico	Ana Lúcia Guedes-Pinto Adriana M. Momma-Bardela
	Breve consideração sobre o Pnaic no contexto das políticas públicas de educação no Brasil	Adriana M. Momma-Bardela Newton Antonio PAciulli Bryan Ana Lúcia Guedes-Pinto
	As formações de professores precisam continuar e avançar	Samuel Rocha de Oliveira



**19 A 21 DE SETEMBRO**  
**TEMA: DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO NO BRÁSIL  
CONTEMPORÂNEO**  
**XVIII SEMANA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

	Compartilhando palavras e sentidos - tessituras sobre o trabalho do Leitor Crítico no diálogo realizado durante a (re)elaboração dos textos que compõem o livro	Lilian Montibeller Silva Marissol Prezotto
	PNAIC: reflexões propositivas acerca do fenômeno interdisciplinar e da prática interdisciplinar na alfabetização	Cássia Elisa Lopes Capostagno
	Língua portuguesa e matemática juntas no PNAIC- Unicamp: a relação entre o sistema de numeração decimal e o sistema de escrita alfabética	Heloísa de Oliveira Macedo Leila Oliveira Costa Nathalia Tornisiello Scarlassari
	Quando as palavras contam a matemática – a escrita como possibilidade de (trans)formação	Adriana Stella Pierini Mara Ângela de Melo Pinheiro
Segunda Parte – Alfabetização e Letramento – Algumas contribuições	Uma amostra de experiência didática interdisciplinar vivenciada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Ana Cecília Moz Alvez Rodrigues Fatima Beatriz De Benedictis Delphino
	Um caminho a ser trilhado: a Intencionalidade Pedagógica no processo de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-Unicamp)	Ligia Paoletti Lilian Montibeller Silva Marissol Prezotto
	O ensino sistemático de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental e a formação dos orientadores de estudo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Cristiane Begalli Evangelista Daniela Gaspar Pedrazzoli Bagnasco Danieli Sebastiana Oliveira Tasca
	A leitura deleite no espaço formativo do Programa PNAIC-Unicamp	Ana Cláudia e S. Fidelis Fabiana Bigaton Tonin
	Formação do PNAIC em matemática na perspectiva de uma turma de orientadores d estudos (OEs)	Rita de Cássia Silva Godoi Menegão Paula Massi Reis Pires
	As contribuições dos estudos efetivos no PNAIC 2014 para apropriação de Geometria	Denise F B Marquesin Sandra Menezes Maria Lucia B de Queiroz
	Localização Espacial: desafios e possibilidades	Fabiana Aurora Colombo Garzella Gisele de Cássia Azevedo da Róz
	Encontros com a Geometria	Adriana Franco de Camargo Augusto Sezilia Elizabete R. G. Olmo de Toledo



	A importância de saber além do que vai ser ensinado	Patrícia Ferreira Rodrigues
--	---	-----------------------------

Fonte: Dados organizados pelos autores

Dentro das pesquisas podemos observar a grandeza e a multiplicidade de questões que envolvem o Programa do Pnaic. Ainda que os trabalhos não encerrem o campo de possibilidades de discussão, são ponto de partida para à reflexão e contribuem para que os pesquisadores e estudiosos possam aprofundar e debater sobre as nuances do Pnaic na política educacional brasileira e as implicações pedagógicas na formação do profissional docente.

Tomando as reflexões propostas, podemos observar várias temáticas analíticas, como destacado na Tabela 4, a seguir.

**Tabela 4 –** Temáticas pesquisadas nas produções bibliográficas (2015-2016)

Temáticas	Trabalhos encontrados
Práticas de alfabetização	18
Interdisciplinaridade (Linguagem, Matemática, História, Geografia, Ciências naturais, Educação no campo)	12
Formação/ formação de professores	8
Formação continuada	7
Avaliação	6
Educação inclusiva	3
Currículo	2
Políticas públicas/ política de formação	4
Tecnologias	1
<b>Total</b>	<b>61</b>

Fonte: Elaborado pelos autores com o material pesquisado (2015/2016)

As práticas de alfabetização aparecem como um dos pilares da formação do PNAIC e são discutidas e compartilhadas através dos relatos de experiências. A socialização desses relatos contribui para uma visão dinâmica da proposta estabelecida pelo Programa que é associar os pressupostos teóricos com uma reconstrução da prática. Conforme a proposta oficial, o PNAIC visa contribuir para que o educador faça uma alternância entre a



prática/teoria/prática, constituindo assim “um bom dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação” (BRASIL, 2012b, p.13).

O elemento da interdisciplinaridade é o pano fundo da terceira fase do PNAIC iniciada em 2015 e que ainda está em formação. Associado a este elemento os autores discutem os Direitos de Aprendizagens que apareceram nos cadernos de 2013, na área da linguagem e, que trouxeram como proposta, os estudos das sequências didáticas, entrelaçando as disciplinas básicas curriculares numa proposta interdisciplinar. Nesta fase do Programa, a tônica é a construção de um conhecimento integrado. Segundo Brasil (2015, p. 11) “a interdisciplinaridade implica uma vontade e um compromisso dos atores envolvidos de elaborar um contexto mais geral, na qual cada uma das disciplinas em contato é modificada e passa a depender claramente uma das outras”.

Diante das temáticas: formação, formação de professores e formação continuada, encontramos uma abordagem atual no que representa a figura do profissional docente dentro de sua profissão. A formação no PNAIC como já apresentada no início deste texto compreende um dos eixos principais de estrutura do Programa. No Caderno de Apresentação (BRASIL, 2012) discute que a formação do professor é uma responsabilidade social, uma vez que esta implica levar o educando a se colocar em diversos espaços de interlocução, com princípios e valores.

Sobre a temática da avaliação Micarello (2015) vai dizer que ela tem o papel não só de articular os testes cognitivos e questionários, mas tem a finalidade de produzir um diagnóstico que englobe os impactos para a qualidade da educação. Para a autora, a avaliação no âmbito do PNAIC deve permitir “a continuidade das práticas alfabetizadoras ao longo dos três anos de escolarização que constituem o bloco pedagógico” (MICARELLO, 2015, p. 65).

Outra temática levantada pelos trabalhos encontrados foi a questão da educação inclusiva. Durante os cadernos de estudos esta temática foi recorrente, em busca de reconstruir, sem preconceito e sem rótulos, uma alfabetização na perspectiva inclusiva. O direito a um currículo inclusivo que insira todos os educandos, cada um dentro do seu tempo e do seu espaço, é defendido em todo o material formativo do PNAIC.





No tema do currículo encontramos um olhar cuidadoso para repensá-lo e redimensioná-lo, ajudando-nos a pensar criticamente as estruturas da escola. Para as autoras Guedes-Pinto e Leal (2012) o currículo deve ser construído na prática diária do professor, através de uma construção coletiva, em busca de assegurar os direitos de aprendizagem dos estudantes, incluídos os alunos que são pensados e assegurados pela legislação da educação inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento do Programa do Pacto, as produções tanto em dissertações, quanto em artigos foram crescendo e, ao mesmo, tempo alargando os campos de discussão. De acordo com André (2001) as questões que norteiam o campo educacional são tantas e variadas que não podem ficar distantes da realidade. Para a pesquisadora existem muitas “perguntas relevantes que ainda não foram formuladas, tantas problemáticas que ainda precisamos conhecer, que sobram espaços para todo tipo de investigação, desde que se cuide da sistematização e controle dos dados” (ANDRÉ, 2001, p. 57). Esse apontamento corrobora o caminho das discussões no Pacto, em que é preciso levantar tantas perguntas enquanto se levantam os problemas educacionais. Por isso é importante que surjam novas pesquisas a respeito do PNAIC.

Após o levantamento bibliográfico sobre o PNAIC podemos apontar, conforme recorda Leal (2016, p. 19), que a formação continuada deve ser encarada “como um direito do docente no seu processo de profissionalização rumo a um trabalho autônomo e crítico”. Consideramos que a discussão não está encerrada e que estes trabalhos encontrados não abarcam todas as possibilidades analíticas a partir do programa, abre-se o leque de como os pesquisadores podem ainda contribuir acerca da reflexão sobre o programa. Arriscar com ideias, planejar em conjunto, inventar modos de propor e de analisar práticas pedagógicas de alfabetização, conforme pontuaram Bardela e Pinto (2016), são, sem dúvida, campo fértil para a investigação acadêmica preocupada com a formação continuada do professor alfabetizador.

### Realização



### Apoio





O olhar debruçado sobre estes textos vislumbra um imenso campo de possibilidade investigativa. Eles nos ajudam a refletir sobre a importância da formação continuada, uma vez que esta permite ao professor, ao pensar sobre o seu modo de fazer e de estar na educação, redimensionar sua atuação pedagógica, de forma diferenciada, para modificar, sobretudo, a realidade educacional.

Acreditamos que o trabalho reflexivo sobre o PNAIC e o debate levado adiante pelas instituições partícipes da formação ofertada é de suma importância, uma vez que estas estão fazendo uma discussão atualizada entre os pressupostos teóricos e a revisão crítica sobre a prática. Vale pontuar aqui a grandeza da organização e publicação destes materiais por meio da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG) em 2015 e das Universidades Estadual de Ponta Grossa (PR) e da Estadual de Campinas / Unicamp em (SP) 2016, contribuindo com as práticas formativas postas em ação e, mais do que isso; socializando de forma genuína a proposta incorporada pelos formadores e outros pesquisadores.

No dizer de Freire (2005), o saber é um processo permanente e ao mesmo inquietante que se cristaliza à medida que os sujeitos se inserem no mundo em busca de algo maior, dinâmico, cheios de expectativas e esperanças. “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (FREIRE, 2005, p. 67). Formar é reinventar a própria prática, é ficar impaciente e inquieto diante dos movimentos que modificam a dinâmica da educação e, neste sentido, pesquisar é também, aprender com o outro e, especialmente, com aquilo que já foi produzido.

## REFERENCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 13, p. 51-64, julho 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor: caderno de apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

### Realização



### Apoio





\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado.** Brasília: MEC, SEB, 2012a.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília: MEC, SEB, 2012b.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **A Interdisciplinaridade no Ciclo da Alfabetização.** Caderno 3. Brasília: MEC, SEB, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 48ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GUEDES-PINTO, A. L.; LEAL, T, F. **Ponto de Partida: Currículo no Ciclo da Alfabetização.** In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado.** Brasília: MEC, SEB, 2012a.

LEAL, T, F. Prefácio. In. **Formação continuada de Professores Alfabetizadores – o PNAIC na UNICAMP (2013-2014).** GUEDES-PINTO, A. L. (Orgs.). Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

MEDEIROS, A. B. Sobre crianças e borboletas: narrativas de aprendizagens no cotidiano da escola. . In **EDUCAÇÃO EM FOCO:** revista de educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação/ Centro Pedagógico. Educação em foco, edição especial, fev 2015, p 279-297.

MICARELLO, H. A. L. S. A avaliação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In **EDUCAÇÃO EM FOCO:** revista de educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação/ Centro Pedagógico. Educação em foco, edição especial, fev 2015, p 63-79.

RIBEIRO, S.; ALBUQUERQUE, A. S. Educação do Campo e o (im) Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). In **EDUCAÇÃO EM FOCO:** revista de educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação/ Centro Pedagógico. Educação em foco, edição especial, fev 2015, p 45-61.



## INSTITUTO NACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES (INATEL): A REALIZAÇÃO DE UM SONHO

Daniel Bustamante da Rosa  
danielpedalva@yahoo.com.br  
José Luís Sanfelice  
Sanfelice00@gmail.com

**RESUMO:** O tema se desenvolve com o objetivo de construir uma história da instituição, INATEL, a partir de fontes primárias, oficiais ou não, jornalísticas, testemunhais e bibliográficas, visando responder à questão que será apresentada a seguir. A metodologia utilizada foi o levantamento das fontes no arquivo do Centro de Memória do INATEL e sua seleção, com a posterior análise para a construção de uma narrativa histórica, que se baseia em uma pesquisa de reconstrução do passado através das mais diversas bases documentais possíveis como livros, depoimentos, atas, jornais, e a partir do ponto de vista do pesquisador. O problema que gerou a presente pesquisa veio da seguinte pergunta: considerando a dimensão e a expressão do INATEL nos dias de hoje, de que forma ele se instituiu em condições históricas e geográficas aparentemente tão desfavoráveis? Os resultados obtidos viabilizaram uma escrita historiográfica da consolidação do INATEL, ou seja, como se deu a criação do Instituto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Engenharia; Telecomunicações; Historiografia; Instituição Escolar;

### 1. INTRODUÇÃO

O sucesso do INATEL, por si só, é instigante. É um polo tecnológico de ponta, referência nacional em telecomunicações, com profissionais espalhados por todo o mundo<sup>27</sup>, localizado em uma bucólica cidade do sul de Minas, que tinha, nos anos sessenta, sua economia baseada na agropecuária, assim como as demais cidades da região. E, neste ponto, surgiu a questão

<sup>27</sup> N.A.: Muitos ex-alunos possuem cargos de extrema importância em muitas empresas no Brasil e no exterior, levando com eles o nome do INATEL. Sem contar os milhares de ex-alunos que, de uma forma ou de outra, também elevam o nome do Instituto por onde passam e outros muitos que continuam no INATEL como professores, pesquisadores ou especialistas.



apresentada no projeto que eu sempre me fiz quando aluno da Instituição, mas nunca me dei ao trabalho de buscar a resposta. Baseando-se em Santa Rita do Sapucaí dos anos 60, uma cidade com economia absolutamente agrícola, como o INATEL foi fundado e se consolidou nesta cidade de maneira tão forte, alcançando tamanha dimensão em tão pouco tempo de existência? Porque a cidade foi escolhida para tal instituição? Apesar da proximidade, ela está fora do eixo Rio-São Paulo, fato que prejudicaria o polo industrial que se tornou a cidade.

A pesquisa buscou, dentre as mais variadas fontes, como jornais, livros, atas, dissertações e teses sobre o tema, responder a problemática criada e já anunciada. O projeto, então, começou com a leitura de documentos, jornais e depoimentos que se encontram no Centro de Memória do INATEL, além de alguns livros orientados para complementar minhas ideias. Os resultados obtidos revelaram um pouco da história do Instituto em que me formei e a quem eu devo minha vida profissional. Fiquei bastante constrangido em descobrir como eu não sabia nada da história do INATEL. Nada como a pesquisa para reparar esse hiato, e faço questão de colocar todos a par, sempre que tenho oportunidade. É uma maneira de socializar os resultados do presente trabalho.

## 2. A BUSCA PELO SONHO

A cidade de Santa Rita do Sapucaí possuía uma elite incomodada com o futuro de seus filhos, haja vista o movimento da Sinhá Moreira com a construção da ETE, a Escola Técnica em Eletrônica, e todo o apoio que ela conseguiu. Mas eles queriam mais. Motivados pelo sucesso da escola técnica, queriam uma escola de nível superior.

Nos anos 60, o ponto de encontro dos moradores de Santa Rita do Sapucaí era no *Country* Clube, local dos eventos da cidade, festas, bailes, jogos e almoços festivos. Mas a simples diversão sem compromisso com a comunidade estava incomodando um grupo que se dizia mais engajado com o futuro do Brasil, e queria que Santa Rita participasse do desenvolvimento do país. Surgiu, então, em outubro de 1963 a Sociedade Amigos de Santa Rita do Sapucaí. A primeira ideia da Sociedade era trazer um curso superior para cidade e, com total apoio da Sinhá Moreira, uma escola de ensino superior voltada para eletrônica ancorada no recente sucesso da

### Realização



### Apoio







ETE. Seria como dar continuidade ao projeto da benemerita. Uma ideia ambiciosa, porém que se demonstrou plausível.

Em 1963, paralelamente a essa história, em Itajubá, cidade também do sul de Minas Gerais, a quarenta quilômetros de Santa Rita, é lançada uma revista comemorativa dos 50 anos do Instituto Eletrotécnico de Itajubá (IEI), posteriormente EFEI (Escola Federal de Engenharia de Itajubá) e atualmente UNIFEI (Universidade Federal de Itajubá)<sup>28</sup>. Nessa revista, o professor José Nogueira Leite<sup>29</sup> afirmava que as telecomunicações seriam o futuro do país e ele sempre defendeu a implantação de um curso superior neste ramo no Brasil. Sua convicção foi confirmada quando, entre 1962 e 1963, elaborou um projeto de treinamento e capacitação para o CONTEL (Conselho Nacional de Telecomunicações)<sup>30</sup> no Primeiro Plano Nacional de Telecomunicações e tomou conhecimento que 20 mil engenheiros seriam recrutados para trabalhar em Telecomunicações (INATEL, 2002, p.25), ou seja, um curso superior especializado precisaria formar esses engenheiros.

A SASRS não demorou a tomar conhecimento do trabalho pioneiro do professor José Nogueira Leite e convidou-o para uma reunião com o objetivo de analisar a possibilidade de

<sup>28</sup>A Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI, foi fundada em 23 de novembro de 1913, com o nome de Instituto Eletrotécnico e Mecânico de Itajubá - IEMI. Foi a décima Escola de Engenharia a se instalar no país. Foi reconhecido oficialmente pelo Governo Federal em 05 de janeiro de 1917. O curso tinha, inicialmente, a duração de três anos, tendo passado para quatro anos em 1923 e, em 1936, foi reformulado tendo o nome da instituição sido mudado para Instituto Eletrotécnico de Itajubá - IEI em 15 de março daquele mesmo ano. Em 30 de janeiro de 56 o IEI foi federalizado. Sua denominação foi alterada em 16 de abril de 1968 para Escola Federal de Engenharia de Itajubá - EFEI. Tornou-se Universidade em 24 de abril de 2002, através da sanção da lei número 10.435, pelo presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (UNIFEI, 2016).

<sup>29</sup> José Nogueira Leite nasceu na cidade de Itajubá, Minas Gerais, em 02 de março de 1912. Era diplomado pelo IEI – Instituto Eletrotécnico de Itajubá, atual UNIFEI, e trabalhou de 1936 a 1954 como engenheiro chefe da Companhia Radiotelegráfica Brasileira, a Radiobrás. A partir de 1954, atuou como professor do IEI, colaborou com a Fundação da ETE, pertenceu a comissão de Especialistas de Engenharia do Brasil, foi membro do 1º Conselho Estadual de Telecomunicações, colaborou com o CONTEL no projeto de auxílio de escolas de Telecomunicações enviados a ONU e foi membro da Sociedade dos Amigos de Santa Rita do Sapucaí. Faleceu prematuramente no dia 17 de setembro de 1966, aos 54 anos.

<sup>30</sup>A Lei 4117 de 27 de agosto de 1962 instituiu o Código Brasileiro de Comunicações e criou o Conselho Nacional de Telecomunicações (CONTEL) que autorizou o Poder Executivo a constituir uma empresa pública para explorar os serviços de telecomunicações e criou o Fundo Nacional de Telecomunicações (FNT). Com a criação do CONTEL, definiu-se a política básica de Telecomunicações, a sistemática tarifária e o planejamento de integração das telecomunicações em um Sistema Nacional de Telecomunicações (SNT). Autorizou a criação da EMBRATEL - Empresa Brasileira de Telecomunicações S. A. - com a finalidade de implementar o sistema de comunicações a longa distância, ligando, entre si, as capitais e as principais cidades do País.

#### Realização



#### Apoio



trazer uma escola superior para Santa Rita do Sapucaí, tomando como base a estrutura laboratorial em eletrônica existente da ETE.



Imagem 1: José Nogueira Leite  
Fonte: Centro de Memória INATEL

### 3. O SONHO REALIZADO

O INATEL aconteceu por consequência de uma série de variáveis que direcionaram os fatos, a história e as pessoas para um mesmo ponto comum. A ETE, a Sinhá Moreira, o Professor Leite, o IEI, a SASRS, o CFA e até mesmo o Golpe Civil-Militar de 64 influenciaram direta ou indiretamente a criação e o desenvolvimento do Instituto. Em muitos aspectos, todas essas influências foram positivas. Mesmo o governo militar, que nos primeiros anos do Instituto, tomou algumas ações que foram fundamentais para os primeiros passos do INATEL. O governo tinha interesse em desenvolvimentos tecnológicos que respondessem aos seus planos econômicos.

O projeto desenvolvido pelo professor José Nogueira Leite era tão detalhado que constavam nele informações sobre cada sala de aula, laboratórios, a grade curricular de cada

#### Realização



#### Apoio





curso proposto<sup>31</sup>, a disponibilidade do corpo docente, apontando de onde esse recurso poderia ser contratado e, ainda, informações sobre o mercado de trabalho, na tentativa, acertadamente apresentada, de justificar o projeto:

Havendo no país escolas de Eletrônica, de graus médio e superior, a simples adaptação dessas escolas para telecomunicações poderia ajudar, porém não resolveria o nosso problema devido a extensão do nosso território.

O pessoal técnico para realização do Plano Nacional de Telecomunicações deve ser de todos os níveis: Médio, Técnico e Superior, Engenharia e Doutor em Engenharia.

Então, em julho de 64, uma comitiva de professores do IEL, chefiada pelo Professor José Nogueira Leite e também composta pelos engenheiros Fernando José Constanti e Fredmark Gonçalves Leão, bem como por alguns outros ilustres visitantes, partiu de Itajubá para Santa Rita do Sapucaí com o objetivo de angariar apoio do diretor da ETE para o projeto de um curso de telecomunicações na cidade. A essa altura, boa parte da população local já sabia, de alguma forma, do ocorrido e surgiram os primeiros questionamentos: para que um curso de Telecomunicações em Santa Rita do Sapucaí? E, principalmente: por que em Santa Rita do Sapucaí? Estas perguntas puderam ser respondidas pelo próprio Professor Nogueira Leite na ocasião do encontro da comitiva com a Sociedade, registrada em ata: “3ª reunião extraordinária da Sociedade Amigos de Santa Rita do Sapucaí de três de julho de 1964”. Após ser apresentado, o professor explanou sobre o projeto de criação do Instituto de Telecomunicações.

Leite falou, em seu discurso, do projeto que em sua origem criava a Escola Superior de Telecomunicações de Itajubá, mas devido ao corte na verba exercido pelo governo militar, não prosperou. Citou o real interesse do governo em desenvolver o setor de telecomunicações do país e explicou que muitas outras localidades, sejam por sua posição estratégica ou as possibilidades técnicas, também tinham condições de pleitear para si tal Escola, citando as cidades de Lorena, São José dos Campos e Niterói. Explicou que a necessidade de se possuir grandes áreas geográficas para as instalações fazia ser mais prudente optar pela periferia de grandes cidades ou cidades de médio ou pequeno porte do interior.

<sup>31</sup> [NA]: A proposta do professor José Nogueira Leite contemplava 3 formações, conforme projeto, porém, na prática, o Instituto começou apenas com o curso de Tecnologia (Engenharia Operacional)

#### Realização



#### Apoio





Ambas as opções traziam dificuldades e facilidades: nas grandes cidades, era mais fácil compor o quadro de professores e difícil mantê-los no instituto em tempo integral. No interior, a dificuldade estava em compor o quadro de professores e pesquisadores especializados dispostos a se mudarem para o interior, haja vista que essa mão de obra, em sua grande maioria, morava nos grandes centros urbanos e, para tal, exigiriam uma remuneração compatível com o transtorno da mudança. A ideia então foi buscar uma localização onde mais de uma instituição pudesse usufruir do quadro de funcionários especializados, estabelecendo uma mútua colaboração do corpo docente entre as escolas participantes, diminuindo os custos com tal mão de obra. O IEI, situado em Itajubá fica a 40 quilômetros de distância. “A escolha de Santa Rita do Sapucaí, em Minas Gerais, para sediar o INATEL parece ter sido o resultado da racionalização das dificuldades e da otimização das facilidades” (SOUZA, 1994, p.29). O professor José Nogueira Leite esclarece tal escolha, conforme registro no Projeto de Criação do Instituto:

Pensamos então na solução de localizarmos a escola de telecomunicações junto à outra escola superior, podendo-se aproveitar parte dos professores de uma e outra.

Esta nos pareceu à solução mais inteligente, pois havia uma melhoria de nível docente, propiciando a possibilidade de contratação de professores de alta qualidade.

Baseados nestes princípios de aproveitamento integral e completo de professores de alto tirocínio, com capacidade para pesquisas, procuramos localizar a escola perto do Instituto Eletrotécnico de Itajubá.

Procurando aliar as necessidades técnicas a fatores econômicos, julgamos acertado localizar a escola em Santa Rita do Sapucaí, onde existe uma Escola técnica de Eletrônica, com bons laboratórios e prédios. Esta cidade fica a 30 minutos de Itajubá, por estrada de rodagem.

Por convênio com a Escola de Eletrônica de Santa Rita do Sapucaí, o Instituto de Telecomunicações poderá funcionar imediatamente. (LEITE, s.d.)

Além desta privilegiada localização, outro fato que contribuiu com a escolha de Santa Rita do Sapucaí era também sua proximidade à cidade de São José dos Campos, em São Paulo, onde fica situado o Instituto Tecnológico de Aeronáutica, o ITA.

#### Realização



#### Apoio







O ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica), foi uma das primeiras iniciativas neste sentido que oferecia cursos nas áreas de tecnologia inspirados no MIT (Massachusetts Institute of Technology), dos Estados Unidos. Dentro deste contexto, o INATEL passou a ser um projeto de muita importância e grande interesse do governo.

O projeto foi então apresentado ao CONTEL no dia 17 de julho de 1964. Foi aprovado, e uma comissão foi criada para a elaboração do Instituto Nacional de Telecomunicações de Santa Rita do Sapucaí. O Jornal “Correio do Sul” de 01/11/1964, p. 1, destaca a matéria: “Instituto Nacional de Telecomunicações – Meta quase alcançada. Um magnífico projeto e uma grande oportunidade para Santa Rita. Um sonho que se realiza”. Neste mesmo número, o jornal relata a visita do General Taunay Coelho dos Reis, representando o Almirante Beltrão Frederico, Presidente do CONTEL que, juntamente ao Professor José Nogueira Leite, Dr. Pedro Mendes dos Santos, Professor Fredmark Gonçalves Leão e Dr. Fernando José Costanti estiveram em Santa Rita do Sapucaí com a missão de elaborar um relatório das possibilidades da instalação do instituto na cidade. O jornal também destaca:

É com grande satisfação que registramos o convite feito pelo Conselho Nacional de Telecomunicações (CONTEL) ao Dr. José Nogueira Leite, para que integre e oriente naquele órgão a equipe de especialistas que elaboram o Plano Nacional de aplicação para o fundo especial proveniente do Conselho Internacional de Telecomunicações.

A importância do trabalho se prende ao fato de que a obtenção do auxílio presteado pelo Brasil junto a ONU dependerá do que estiver consubstanciado no plano. Para tarefa de tal responsabilidade e vulto cremos estar o Dr. José Nogueira Leite plenamente capacitado e esperamos que seu trabalho, se se iniciar na próxima semana, no Rio de Janeiro, seja coroado de êxito (JORNAL CORREIO DO SUL n.2.217, 1964, p.1)

E ainda, neste mesmo número do jornal, o General Coelho dos Reis falou, em entrevista:

É pensamento do Governo, por intermédio do CONTEL (Conselho Nacional de Telecomunicações) instalar, ainda no ano próximo o curso de Telecomunicações no Brasil, (...) O Curso de Telecomunicações é uma necessidade inadiável para o Brasil. Esse assunto tem merecido o estudo metuculoso dos órgãos internacionais e agora podemos dizer –a ONU concederá ao Brasil uma verba de

**Realização**



**Apoio**







seis milhões de dólares para instalação do estudo de telecomunicações no âmbito federal. A distribuição desses estabelecimentos se fará de maneira a atender às diversas regiões do país.(...) (JORNAL CORREIO DO SUL n.2.217, 1964, p.1)

Essa série de fatores pode parecer determinante para a velocidade com que o INATEL passou de projeto para realidade. Mas essa relação não foi comprovada nesta pesquisa. Embora uma série de arquivos consultados revele uma quantidade significativa de militares presentes neste período nas cerimônias do Instituto, não há relatos concretos da influência direta do governo na Instituição com liberação de verbas ou equipamentos específicos. A pesquisa aponta, sim, um grande interesse do professor Leite em provar para os militares do governo a importância do Instituto e das telecomunicações e, incessantemente, convidava-os para visitas e homenagens. Merece destaque a formatura da primeira turma, que recebeu, como paraninfo, o então Presidente da República, General Arthur da Costa e Silva.

A direção da Escola Técnica acabou cedendo e, enfim, a Fundação Dona Mindoca Moreira, em sua quarta Assembleia Geral Extraordinária, no dia 3 de março de 1965, criou o Instituto Nacional de Telecomunicações. No dia 8 de março, essa mesma fundação encaminhou o pedido de autorização de funcionamento do INATEL ao Conselho Federal de Educação.



Imagem 2: Aula Inaugural do INATEL  
Fonte: Foto do centenário José Nogueira Leite



A fotografia apresentada na Imagem 2 foi tirada no dia da aula Inaugural do INATEL com o Comandante José Cláudio Beltrão Frederico – Presidente do CONTEL, ao lado do diretor do INATEL – José Nogueira Leite (1965)

As aulas ministradas no INATEL eram voltadas para a aplicação em campo. Essa era a ideia do professor Leite, desde seu projeto inicial, pois ele sabia que o IEI, em Itajubá, praticava a pesquisa aplicada de engenharia, o ITA fazia a pesquisa pura<sup>32</sup> em engenharia, então o INATEL iria formar mão de obra especializada em engenharia, fechando um sólido conjunto de pesquisa e ensino regional. Um “tripé” que daria sustentação econômica à região dessas três cidades. Professor José Nogueira Leite sabia dessa possibilidade e acreditava nela. O que leva a crer que a constante presença dos militares no Instituto foi insistentemente articulada pelo professor Leite com uma tentativa frustrada de transformar a escola em um Instituto Federal, para ser absorvido pelo Ministério das Telecomunicações, tal qual a Aeronáutica fez com o ITA, em São José dos Campos. Mas o Governo militar, embora sempre presente no Instituto por ocasião dos inúmeros convites, não demonstrou interesse.

Apesar de o Instituto estar autorizado a funcionar, o curso ainda não havia sido reconhecido junto ao Conselho Federal de Educação. Talvez pelas divergências da própria diretoria em definir uma proposta para o modelo de formação do INATEL. Funcionando dentro da Escola Técnica e sem recursos para honrar os salários, o Instituto sobreviveu por causa do “idealismo e da perseverança daqueles que estiveram à sua frente em todos os momentos.” (SOUZA, 1994, p.31). Já mesmo no primeiro ano de vida, o Instituto esteve às vias de fechar devido às enormes dificuldades financeiras e estruturais que geraram outros problemas como o reconhecimento do curso junto ao Conselho Federal de Educação.

<sup>32</sup> N.A.: A pesquisa pura busca satisfazer uma necessidade intelectual pelo saber, através de respostas de interesse do pesquisador. Essa busca, não visa resolver o problema efetivamente, mas sim estruturar toda uma base de conhecimentos para abordagens futuras relacionadas ao problema. Já a pesquisa aplicada busca descobrir como solucionar o problema específico de forma prática e possível.

#### Realização



#### Apoio





#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve a oportunidade de analisar todo um contexto social, cultural e econômico, costurando-os dentro de um mesmo propósito que, neste estudo, é a fundação do INATEL na cidade de Santa Rita do Sapucaí. A implantação de escolas do ramo no município de Santa Rita do Sapucaí, tendo a Escola técnica em Eletrônica como pioneira, fundada em 1959, possibilitou uma evolução tecnológica local jamais vislumbrada pelos seus moradores. Portanto, para tentar delinear algo realmente conclusivo dentro das questões levantadas, é preciso enumerar uma série de fatores que contribuíram direta ou indiretamente com a criação do INATEL. Primeiramente, a pergunta em questão foi: “Por que Santa Rita do Sapucaí?” Deste ponto, é preciso buscar a ponta do novelo, puxar o fio em que a história da cidade começa a se desenrolar e convergir para a história do Instituto.

Uma coisa ficou bastante clara: a importância de Sinhá Moreira em todo o curso histórico que desencadeou essa vocação tecnológica na região. Não há como negar seu envolvimento direto e indireto, em praticamente todos os empreendimentos que transformaram Santa Rita do Sapucaí no Vale da Eletrônica. Embora Sinhá Moreira tenha morrido precocemente, antes mesmo da fundação do INATEL, seu legado é notoriamente responsável pela transformação da cidade. Aconteceu uma série de fatores paralelos, frutos do acaso, que compõem essa melindrosa equação e que resultam na pergunta do projeto. É possível responder a pergunta “Por que Santa Rita do Sapucaí?” com um sintético: “Tinha que ser Santa Rita do Sapucaí.” Talvez, se não fosse em Santa Rita, tal como aconteceu, não teria ganhado as proporções e, principalmente, evoluído tão rapidamente com tantos adeptos se o instituto fosse implantado em outra cidade assim como foi sugerido no projeto do professor José Nogueira Leite, em Itajubá, Lorena, São José dos Campos ou Niterói. Para explicar a correta escolha da cidade, é pertinente imaginar que um instituto tecnológico especializado em telecomunicações, um assunto novo e, porque não dizer, temerário à maioria da população leiga, não ganharia tão rapidamente o apoio geral da comunidade se não fosse por alguns motivos simples: a infraestrutura disponível em Santa Rita, já havia a ETE; a concorrência com outras escolas de grande porte em Itajubá, com o IEI, e em São José dos Campos, principalmente, com o ITA; a

#### Realização



#### Apoio





expectativa e a motivação já implantada na população, em Santa Rita, mais uma vez, com a ETE. Nas demais cidades, todas de maior população e já com escolas de nível superior, talvez não tivesse a aclamação popular necessária; e, por último, as influências políticas de algumas autoridades locais – Em Santa Rita, havia o deputado federal Bilac Pinto, com fortes influências no governo e ativista em prol do Instituto.

Agora, um ponto histórico do acaso que desencadeou muitas mudanças pesadas de cunho político, social e econômico no Brasil e que exerceu forte influência na história do Instituto, foi o Golpe Civil-Militar de 1964. Foi um evento paralelo que, de certa forma, tirou o Instituto de Itajubá e direcionou-o para Santa Rita do Sapucaí. Com o corte de investimentos que o IEI iria receber do Governo de João Goulart, Itajubá tinha estrutura, tinha alunos, tinha professores, mas não tinha a verba prometida. Santa Rita tinha um sonho de instalar uma escola de nível superior na cidade, uma escola técnica em eletrônica bem estruturada e um grupo de pessoas dispostas a realizá-lo. Mais uma vez, essas duas histórias se coincidiram no tempo e houve, então, a fusão do projeto ambicioso do professor José Nogueira Leite e da cidade de Santa Rita do Sapucaí, cujo resultado é a fundação do INATEL em 31 de março de 1965, exatamente um ano após o golpe. Esta pode-se chamar de primeira interferência do regime civil-militar no Instituto que contribuiu para a criação do INATEL, mesmo que indiretamente.

A influência política da cidade com seus ilustres representantes também se destacaram em pontos importantes da história do INATEL. Momentos de decisões que talvez não tivessem fluído com a desenvoltura necessária para a consolidação do Instituto: o aceite da ETE em compartilhar sua infraestrutura.

É notória a movimentação da cidade em prol do Instituto e, embora o discurso seja de benfeitorias para todos, as articulações em busca de melhorias para a cidade, com o Instituto tinham como objetivo atender aos interesses de uma elite da cidade excluindo as classes menos favorecidas. No entanto, é possível identificar um esforço paralelo com a oferta de bolsas de estudos e créditos educativos como uma tentativa de minimizar essa lacuna.

Pois bem, de posse dessas várias linhas de acontecimentos, que se cruzam e se chocam através dos últimos 50 anos, é possível ponderar que a realidade do Instituto se deu exatamente

#### Realização



#### Apoio





por essa mistura. Esses fatos e acontecimentos contribuíram, direcionaram e conspiraram, de forma direta ou indireta, para a fundação, construção, evolução e consolidação do INATEL nos moldes em que ele se apresenta aqui, hoje, 50 anos depois.

Os resultados alcançados, portanto, apresentam um pouco da história de Santa Rita do Sapucaí e do INATEL. A intensão aqui, nada mais é, do que trilhar o caminho percorrido nestes 50 anos, apresentar os resultados e contribuir com o debate sobre o Instituto e da cidade de Santa Rita do Sapucaí, além de servir de estímulo para que outras pesquisas possam ampliar cada vez mais o horizonte daqueles que buscam respostas ao redor do Instituto Nacional de Telecomunicações. (INATEL): a realização de um sonho.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, M. L. **História da Educação**, 2ª edição, São Paulo, SP: Editora Moderna, 1997.
- BONIFÁCIO, G. M. de O.; QUEIROZ, B. L. **Terceirização nos anos 90: O que mudou para os trabalhadores Brasileiros** Trabalho apresentado no XVII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em Caxambu-MG – Brasil, de 20 a 24 de setembro de 2010.
- BORGES R. A.; Oliveira S. M.; Cária, N. P. (orgs. ) Universidade Vale do Sapucaí. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. **Manual para redação e apresentação final das dissertações do Mestrado em Educação**. Pouso Alegre, MG, 2015.
- CFA, **Ata da 1ª reunião do Clube Feminino da Amizade**. Santa Rita do Sapucaí. Acervo Centro de Memória INATEL, 22/11/1964.
- CHAVES, W. W. **Formar o Homem para a Engenharia: um lema, uma necessidade**, Vila Velha, ES, 2012.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** / Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. – 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CUNHA, L. A. **1943 – A Universidade Crítica: o ensino superior na república populista**. 3.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1980.
- FONTES, L. **Sinhá Moreira – Uma mulher a frente do seu tempo**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2007.





GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil: 1964/1985 - Um estudo sobre a Política Educacional**, Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1990.

IBGE, **Censo Demográfico, 2010**. Disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br/>, 2016.

\_\_\_\_\_. **Ensino – matrículas, docentes e rede escolar, 2012**. Disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br/>, 2016.

\_\_\_\_\_. **Estatística do cadastro central de empresas, 2013**. Disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br/>, 2016.

\_\_\_\_\_. **Estimativa da população, 2015**. Disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br/>, 2016.

INATEL, Depoimento áudio gravado e transcrito de Joaquim Inácio Andrade Moreira. Concedido ao Centro de Memória do INATEL em 31/08/2010.

\_\_\_\_\_. Depoimento áudio gravado e transcrito de José Caponi de Melo. Concedido ao Centro de Memória INATEL em 06/05/2011.

\_\_\_\_\_. Depoimento áudio gravado e transcrito de Luis Gomes da Silva Júnior. Concedido ao Centro de Memória INATEL em 17/03/2010.

\_\_\_\_\_. Depoimento áudio gravado e transcrito de Mário Augusto de Souza Nunes. Concedido ao Centro de Memória INATEL em 19/03/2010.

\_\_\_\_\_. Depoimento áudio gravado e transcrito de Navantino Dionizio Barbosa Filho. Concedido ao Centro de Memória INATEL em 15/03/2010.

\_\_\_\_\_. Depoimento áudio gravado e transcrito de Pedro Sérgio Monti. Concedido ao Centro de Memória INATEL em 18/03/2010.

\_\_\_\_\_. Ementário das disciplinas do curso de Engenharia de Telecomunicações, Aprovado pelo CDI em 19/12/2011.

\_\_\_\_\_. Ementário das disciplinas do curso de Engenharia de Telecomunicações, Alterado pelo CDI em 20/12/13.

\_\_\_\_\_. Grade Curricular do Curso de Graduação em Engenharia Elétrica (modalidade Eletrônica), Parecer 255/91 de 09/05/1991.

\_\_\_\_\_. Grade Curricular do Curso de Graduação em Engenharia Elétrica (modalidade Eletrônica), Publicada no DOU de 19/09/2000.

\_\_\_\_\_. Grade Curricular do Curso de Graduação em Engenharia Elétrica (modalidade Eletrônica), Publicada no DOU de 27/12/2006.



\_\_\_\_\_. **Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI, 2012 a 2016.** Instituto Nacional de Telecomunicações, Santa Rita do Sapucaí, MG, 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Biomédica.** Instituto Nacional de Telecomunicações, Santa Rita do Sapucaí, MG, 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Computação.** Instituto Nacional de Telecomunicações, Santa Rita do Sapucaí, MG, 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Controle e Automação.** Instituto Nacional de Telecomunicações, Santa Rita do Sapucaí, MG, 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Telecomunicações.** Instituto Nacional de Telecomunicações, Santa Rita do Sapucaí, MG, 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Automação Industrial.** Instituto Nacional de Telecomunicações, Santa Rita do Sapucaí, MG, 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Telecomunicações.** Instituto Nacional de Telecomunicações, Santa Rita do Sapucaí, MG, 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores.** Instituto Nacional de Telecomunicações, Santa Rita do Sapucaí, MG, 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico Institucional, 2012 a 2016.** Instituto Nacional de Telecomunicações, Santa Rita do Sapucaí, MG, 2015.

\_\_\_\_\_. **Regimento do INATEL,** Instituto Nacional de Telecomunicações, Santa Rita do Sapucaí, MG 26/06/2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2002-2010,** Instituto Nacional de Telecomunicações, Santa Rita do Sapucaí, MG, 2011.

\_\_\_\_\_. **Sonho e realidade.** Instituto Nacional de Telecomunicações, Santa Rita do Sapucaí, MG, 2002. Jornal Correio do Sul, Santa Rita do Sapucaí, Ano 51, n2.217 p.1, 01/11/1964.

\_\_\_\_\_. Santa Rita do Sapucaí, Ano 52, n2.234 p.1 e p.4, 04/07/1965.

\_\_\_\_\_. Santa Rita do Sapucaí, Ano 53, n2.266 p.1, 02/10/1966.

LEITE, J. N. **Projeto de Criação do INATEL** Itajubá, MG: s.d. (circulação restrita).

MEC, Ministério da Educação, **Referenciais Nacionais dos Cursos de Engenharia,** Internet: [portal.mec.gov.br/dmdocuments/referencias2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/referencias2.pdf), 2015.



**MOUSSALLEM, M. Terceiro setor: um ator estratégico para o desenvolvimento humano. Fundação Dona Mindoca Rennó Moreira - Escola Técnica de Eletrônica Francisco Moreira da Costa - FMC-ETE: Santa Rita do Sapucaí - MG – 2013 São Paulo, 2014.**

**NATALI, D. M. Memória, Cultura e Poder: A cidade de Santa Rita do Sapucaí entre os anos de 1959 e 1985.** São Paulo, SP, 2013.

**NOSELLA, P.; Buffa, E. Instituições escolares: por que e como pesquisar – 2 ed. – Campinas, SP: Editora Alinea, 2013.**

**PREFEITURA Municipal de Santa Rita do Sapucaí. História de Santa Rita do Sapucaí,** Disponível em: [http://www.pmsrs.mg.gov.br/Home/?page\\_id=2](http://www.pmsrs.mg.gov.br/Home/?page_id=2), 2015.

**REGO, T. C. Educar para a Diversidade: Desafios e Perspectivas.** Belo Horizonte, MG: Ed. Moderna, 2011.

**SANFELICE, J. L. A História da Educação e o Currículo Escolar.** Publicado originalmente em: APASE. São Paulo. Suplemento Pedagógico. Ano IX, n. 24, 2008.

\_\_\_\_\_. **Movimento Estudantil: A UNE na resistência ao golpe de 1964.** Campinas, SP: Alínea, 2008.

**SINDVEL, Sindicato das Indústrias do Vale da Eletrônica,** Internet: <http://www.sindvel.com.br/o-vale-da-eletronica>, 2015.

**SINGER, P. Repartição da renda: pobres e ricos sob o regime militar.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

Sociedade Amigos de Santa Rita do Sapucaí, ATAS das reuniões da SASRS.

**SODRE, N. W. Síntese de História da Cultura Brasileira - 5ed. - Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1977.**

**SOUZA, J. G. de. Análise Crítica de uma Proposta Educacional: o Instituto Nacional de Telecomunicações de Santa Rita do Sapucaí – INATEL (um estudo de caso).** (Mestrado em Educação). Campinas, SP: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação e desenvolvimento: uma abordagem crítico-analítica a partir do polo tecnológico de Santa Rita do Sapucaí.**(Doutorado em Educação). Campinas, SP: [s.n.], 2000.

**UNIFEI, História da Unifei.** Disponível em <http://www.unifei.edu.br/apresentacao/historia>, 2016.



## EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E MEMÓRIA COLETIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Denise da Silva Segura

Bolsista FAPEMIG

Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS

denisesilvasegura@yahoo.com.br

Sônia Aparecida Siquelli

Universidade Do Vale do Sapucaí- Univás

soniasiquelli@hotmail.com

**RESUMO:** Por circunstâncias diversas, na modernidade são presenciadas ameaças quanto ao patrimônio cultural e memória coletiva das sociedades. Assim, a presente pesquisa pretende reconhecer como a escola pública, alinhada ao Currículo de História, tem abordado a defesa dos bens culturais. Os objetivos desta visam conhecer e apropriar-se de conceitos como memória, história e patrimônio, sua ligação com a educação escolar, destacar ações educativas do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), e por fim, responder num recorte de quatro municípios do Sul de Minas Gerais, utilizando entrevistas semi-estruturadas, quais as perspectivas de uma educação patrimonial segundo professores de História e coordenadores de escolas públicas. O referencial teórico é composto por Le Goff, Nora e Benjamin, além de autores nacionais da temática. Dentre os resultados, pretende-se identificar as perspectivas para uma educação patrimonial alinhada aos currículos de História no presente.

Entender o presente é ter diante de si todos os dias um grande desafio, pois a modernidade constituída, é o tempo de sociedades de mercado e dos padrões que nem sempre abrem espaços ao passado, onde sobrevive a essência e a identidade cultural dos grupos humanos. Para Benjamin (1985b: 115), “a humanidade se encontra num novo estado de barbárie onde o que é tradicional é rejeitado em nome do novo, da modernidade” Os homens não se preocupam mais em preservar as experiências anteriores como base para o conhecimento da vivência do presente e do futuro. Neste sentido, tem-se a concepção que o patrimônio cultural não possui valor na era moderna, porque a humanidade está contaminada pela ideia de moderno e pela ideia de progresso.

Desta forma, refletindo os impactos da vida moderna, é possível detectar pressões constantes sobre os indivíduos face à velocidade dos fatos, bem como identificar sensações de



perdas culturais na ausência de testemunhos da passagem humana representados pelos diversos patrimônios, que nas considerações de Benjamin (1985d), sugere que este seja um tempo voltado à sobrevivência como único sentido.

As condições de vida nas sociedades modernas obrigam os indivíduos a concentrarem suas energias protegendo-se dos *choques* causados pelas transformações, onipresentes na realidade. Absortos na vivência do presente, eles vão perdendo a memória, se isolando, adquirindo assim uma nova sensibilidade. Essa nova sensibilidade surge da necessidade de sobreviver ao impacto produzido pelos choques; um dos seus traços essenciais é não possibilitar mais as sensações, relações subjetivas, e metáforas que aludem à harmonia do homem com a natureza (BENJAMIN, 1985d).

A história da humanidade é representada e marcada essencialmente por símbolos, ritos e tradições de uma longa evolução dos comportamentos e valores constituídos. Segundo Nora (1993), pensar o passado desejando que de alguma forma se perpetuem tais marcas, foi também erguer lugares de memória que reunissem diferentes objetos e representações artísticas, e sempre que o passado quisesse ser revisitado, homenageado e interpretado, nestes lugares de memória coletiva, encontraria respostas e a própria identidade dos mesmos. A premissa de que o patrimônio cultural funcione como fonte de conhecimento e compreensão de identidade, justifica o valor das lutas e o sentido de sua permanência. É possível que gerações se reencontrem nos lugares de memória. Daí, conviver e preservar o passado, além do sentido de se homenagear eventos, sujeitos e a própria coletividade, é sentir o resgate da ancestralidade de formas e elementos variados.

Cabe assim, um aprofundamento dos conceitos de História, Patrimônio e Memória, que demonstram o caráter de essencialidade dos mesmos às sociedades contemporâneas, num processo de ricas interpretações e releituras dos fatos, desvendando a essência dos grupos humanos, seus símbolos e comportamentos que sobreviveram.

#### Realização



#### Apoio







A história está, pois, em jogo nessas fronteiras que articulam uma sociedade com o seu passado e o ato de distinguir-se dele; nessas linhas que traçam a imagem de uma atualidade, demarcando-a de seu outro, mas que atenua ou modifica, continuamente, o retorno do "passado". ( CERTEAU, 1982)

Apesar da velocidade da vida moderna, segundo Martins (2014), também ocorre o início das preocupações sobre patrimônio cultural. Num período que se estende do século XVIII ao XX, compreendido por *modernidade*, fez-se as primeiras elaborações sobre o que vem a ser patrimônio cultural e o esboço das primeiras políticas visando sua preservação. Nas palavras da autora, não basta definir locais, monumentos e tradições a serem preservados, mas atribuir responsabilidade por essa preservação que fortaleça o trabalho dos estudiosos, cientistas, instituições e governos mundo a fora. O presente do imediatismo e individualismo necessita do progresso tanto quanto necessita proteger a memória e o patrimônio cultural, que servem a uma coletividade.

Remar contra essa correnteza que impõe perdas, que suscita ameaças à integridade patrimonial e à memória, entende-se aqui, depende de ampla defesa e, não é uma tarefa unicamente institucional, mas de cunho social possível de ser desenvolvida no cotidiano escolar. A partir daí, pretende-se desenvolver um olhar difuso quanto à importância social da História e, ao mesmo tempo, o potencial da ação escolar em defesa dos patrimônios culturais.

O processo pela defesa e manutenção dos bens culturais exige uma postura contemplativa significativa, consciência coletiva, além do espírito de indignação. Nas palavras de Horta (1999), com vistas às etapas de uma educação patrimonial, este é um processo permanente e sistemático centrado no patrimônio cultural, como instrumento de afirmação da cidadania. Objetiva envolver a comunidade na gestão do patrimônio, pelo qual ela também é responsável, levando-a a apropriar-se e a usufruir dos bens e valores que o constituem. Nas palavras de Certeau (1982), “a História também é uma prática social. A leitura da história do mundo se articula sobre uma vontade de transformá-lo”. Dessa forma, a pergunta que se faz diante da necessidade de preservação patrimonial seria: a escola dispõe de quais estruturas dentro do currículo de



História para formar consciência e desenvolver ações de preservação do patrimônio e da memória?

A hipótese de respostas para tal questionamento, a princípio, identificaria certa fragilidade da Escola de base brasileira nesse quesito, ainda que a expressão “educação patrimonial” se apresente como temática crescente, abraçada inclusive pelo IPHAN na ânsia por consciência nacional. Desenvolvido o estado da arte nas Plataformas CAPES e SCIELLO, com títulos que pudessem ser associados ao tema da dissertação, um pequeno número de trabalhos foi encontrado destacando-se os conceitos chave *ensino de História, patrimônio cultural, memória, educação básica*. Contudo, a diversidade encontrada permite algumas deduções. Os autores conjugam interdisciplinaridade aos resultados obtidos, percebido na fala de parte dos pesquisadores as situações de riscos, ameaças e perdas patrimoniais tanto quanto memórias locais, buscando assim, conhecer as possibilidades de atuação de organismos e das escolas sob algumas propostas de efetiva educação patrimonial na forma de tema transversal.

Numa etapa posterior aos aprofundamentos bibliográficos dos conceitos de História, Patrimônio e Memória à luz das obras de renomados autores, a pesquisa segue fazendo uma breve análise bibliográfica do cenário brasileiro do ponto de vista Institucional e legal, identificando as ações educativas do IPHAN no contexto de proteção dos diferentes conjuntos patrimoniais. Nas palavras de Porta (2012, p.81) no capítulo que destaca as linhas de ação do IPHAN nos dias de hoje, o título voltado à educação patrimonial reforça que esta visa promover tanto a disseminação de informações sobre o patrimônio cultural como a utilização desse patrimônio como fonte de conhecimento e aprendizado. Assim, as ações educativas destinam-se a diferentes públicos e trabalham na direção do fortalecimento de identidades e cidadania. Face a estes argumentos, segundo a autora, o grande desafio no setor é incluir o patrimônio cultural no currículo escolar, seguindo os passos do que vem ocorrendo com o tema do meio ambiente. *É preciso restabelecer o vínculo entre a educação e a cultura brasileira.*

O recorte da pesquisa de campo de natureza qualitativa ocorre em quatro municípios do Sul de Minas Gerais, sendo dois deles de tradição patrimonial com tombamentos do IPHAN, Campanha e Poços de Caldas, e os outros dois municípios com menor tradição, Pouso Alegre

#### Realização



#### Apoio





e Santa Rita do Sapucaí, sendo que de cada município serão pesquisadas duas escolas públicas de base, do Ensino Fundamental II e Médio. Durante a fase documental da pesquisa, a análise será voltada para os registros escolares, grades e currículos a partir dos anos setenta, onde serão analisados pontos de inclusão do tema patrimônio e memória nas propostas da disciplina de História. Serão juntadas à posteriori, a análise das entrevistas semi-estruturadas encaminhadas aos professores de História e coordenadores, que pretende contar as percepções dos sujeitos quanto aos vínculos da disciplina de História na defesa do patrimônio e da memória, as influências do ambiente, bem como as possibilidades de uma educação patrimonial agregada aos currículos vigentes.

O problema dessa dissertação, ou problemas, podem ser sintetizados na forma de várias indagações: pensar e refletir sobre a importância da materialidade da memória posta no patrimônio produzido pela humanidade tem sido uma prática escolar? Se sim, qual a contribuição da disciplina de História? Se não, como vem sendo abordado o tema? Diante da necessidade de preservação patrimonial, a educação escolar dispõe de quais estruturas dentro do currículo de História para formar consciência e desenvolver ações de preservação do patrimônio e da memória? Como desenvolver uma educação patrimonial na forma do currículo proposto hoje? É Possível? Como diante Currículos vigentes? As influências culturais do meio interferem no sentimento de pertencimento, segundo educadores e gestores?

Os objetivos gerais são os de conhecer e apropriar-se de conceitos como: memória, história, patrimônio e sua ligação com a educação escolar e identificar as possibilidades do desenvolvimento da educação patrimonial na rede pública do Ensino Fundamental e Médio associada à disciplina de História. A partir daí, objetivos específicos são delineados:

1-Entender como se formam sentimentos de pertencimento quanto ao patrimônio cultural e de esquecimento da memória coletiva, suas relações com a ordem capitalista vigente.

2- Analisar panoramicamente a ação do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), verificando quais ações educacionais desenvolvidas por este órgão formando consciência para a preservação dos bens culturais.

**Realização**



**Apoio**





3- Investigar os registros de oito escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio no Sul de Minas Gerais de quatro diferentes municípios, sendo dois deles de tradição patrimonial cultural com tombamentos do IPHAN, e outros dois municípios sem o requisito desses tombamentos, verificando se constam nas propostas para a disciplina de História o tema patrimônio e memória.

4- Verificar junto aos pedagogos e educadores de História entrevistados nas instituições, quais as influências do meio cultural na formação cidadã dos indivíduos, estabelecendo um comparativo entre as cidades escolhidas.

5- Identificar do ponto de vista dos entrevistados, que ações são possíveis para desenvolver etapas de educação patrimonial aliada aos Currículos de História.

No que se refere à metodologia em sua etapa exploratória, iniciou-se um levantamento bibliográfico através dos conceitos chave, e uma variedade de obras, vem sendo categorizadas a fim de se constituir um sólido referencial teórico por eixos. Até então, mais próximo dos conceitos de História, Patrimônio e Memória se concentram nos autores clássicos, Le Goff (1996), Nora (1993, 1995), Certeau (1982) e Benjamin (1985), seguindo-se autores nacionais como Horta (1999) Gonçalves (2002, 2007) e Porta (2012) para as etapas voltadas à uma educação patrimonial nacional para consciência e ação coletiva.

A necessidade da metodologia de análise documental recai sobre as possibilidades de contextualizar projetos educacionais de época, situar em que perspectiva a disciplina de História contemplou ou não aspectos voltados ao patrimônio e memória. Nas palavras de Ludke e André (1986), a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

A variedade de documentos é considerada oportuna quando se quer conhecer os indícios de ações, idéias, opiniões e formas de atuar e viver segundo Bravo (1991), que ainda aponta tipos de documentos muito pertinentes como os escritos; os numéricos ou estatísticos; os de reprodução de som e imagem; e os documentos-objeto. A natureza documental da pesquisa tem a proposta de inserir reflexões sobre um determinado conjunto de documentos escolhidos, no



caso, Planos de Ensino, Grades Curriculares Oficiais Nacionais e Estaduais, Legislação Patrimonial no Brasil, Parâmetros Curriculares Nacionais dentre outros que, oportunamente se apresentem. São documentos ligados à escola brasileira durante e pós-ditadura, especialmente entre as Instituições visitadas nas cidades de Santa Rita do Sapucaí, Pouso Alegre, Campanha e Poços de Caldas no Sul de Minas Gerais.

A vantagem da análise de documentos que compõe a investigação qualitativa, envolve observar as prioridades e mentalidade social de determinada época sob olhares cuidadosos e críticos. Pretende-se fazer uma abordagem contemporânea, que permita entender as possíveis distâncias pedagógicas quanto ao tema e quais as forças sociais implícitas nos documentos. Nas palavras de Le Goff (1996), o documento é como produto de uma sociedade, o documento manifesta o jogo de força dos que detêm o poder. Não são, portanto, produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço. Dentro do período de coleta e análise documental, aqui não se pretende fazer um aprofundamento historiográfico, nem mesmo responder definitivamente a um problema, como descreve Gil (1991), trata-se de um processo sempre aproximativo, nunca definitivo, absoluto mas, obter conexões quanto às transformações sociais e o perfil de Diretrizes Curriculares Nacionais que definiram o papel da disciplina de História na escola pública de base. Finalmente, na análise de conteúdo, são necessárias cuidadosas interpretações para que então se estruturarem as categorizações.

Não existem normas fixas para a criação de categorias. Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações.

Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para primeiro agrupamento da informação em categorias. “(LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.43)

Nas entrevistas semi-estruturadas, que compõem a metodologia de natureza qualitativa, pretende-se descrever e analisar dados que revelem as percepções dos educadores e coordenadores/supervisores das escolas de base dos quatro municípios sul mineiros acima mencionados. Dentro das questões elaboradas no anexo I deste projeto, interessa estar em





contato com a realidade destes sujeitos, de certa forma reconhecendo a dinâmica dos espaços escolares pesquisados com antecedência, estabelecendo certa familiaridade com a rotina dos mesmos, valorizando o processo sem que seja preterido o rigor científico. Nas palavras de Gomes (1990), é importante salientar que, ainda que os passos metodológicos numa abordagem qualitativa não estejam prescritivamente propostos, o pesquisador não deve se considerar um sujeito isolado que se norteia a apenas pela sua intuição: há que levar em conta o contato com a realidade pesquisada, associado aos pressupostos teóricos que sustentam seu projeto. Assim, ao fugir da rigidez, o pesquisador não deverá perder o rigor em seu trabalho — regra primeira para a concretização de um projeto científico que possa vir a contribuir para um conhecimento na área.

O instrumental da pesquisa por entrevistas semi-estruturadas encaminhadas aos sujeitos acima mencionados, pressupõe que sejam gravadas e transcritas, abordando-se possibilidades para a educação patrimonial harmonizada aos Currículos da disciplina de História. Segundo Minayo (1993, p. 107), é uma conversa a dois, feita por iniciativa do entrevistador, destinada a fornecer informações pertinentes a um objeto de pesquisa. Dentre os possíveis resultados das entrevistas semi estruturadas direcionadas, espera-se que possam oferecer análises e interpretações da realidade, revelar novos elementos a ser sistematizados dentro da temática assim que percebidos pontos de convergência nas análises.

Quanto à periodicidade da pesquisa, a etapa bibliográfica fora iniciada em 2015 e mantém-se, enquanto que a pesquisa de natureza qualitativa documental e as entrevistas semi-estruturadas nas escolas públicas de Santa Rita do Sapucaí, Pouso Alegre, Campanha e Poços de Caldas na região do Sul de Minas Gerais, serão realizadas no período de agosto e setembro de 2016, seguindo-se análise de dados em outubro do mesmo ano. Nessa etapa dá-se a análise de dados, que Bardin (1977, p. 42), nomeia “análise dos conteúdos”, que é uma tarefa para se reunir as hipóteses da pesquisa, os objetivos e depois, prosseguir na interpretação.

Para Minayo (1998) uma pesquisa passa por três fases: a) fase exploratória, na qual se amadurece o objeto de estudo e se delimita o problema de investigação; b) fase de coleta de dados, em que se recolhem informações que respondam ao problema; e c) fase de análise de



dados, na qual se faz o tratamento, por inferências e interpretações, dos dados coletados. Assim, nessa etapa da dissertação, a análise dos dados prevê uma apresentação através de tabelas do que for transcrito, verificando-se então com que regularidade determinadas respostas apareceram dentro dos fenômenos pesquisados e registrados no ambiente dos entrevistados, e finalmente novos conhecimentos emergirão das interpretações da análise.

O referencial teórico construído pretende responder à pergunta central da dissertação, que aponta para a busca de interação entre a História e a preservação de suas representações via seus patrimônios e memórias coletivas. “A escola, dentro das possibilidades do currículo, através da disciplina de História, pode promover uma educação de alunos mais conscientes, que aprendam a pensar e refletir sobre a importância da materialidade da memória posta no patrimônio produzido pela humanidade?” Assim, foram estabelecidos três eixos da pesquisa com seus respectivos referenciais teóricos. O primeiro eixo refere-se ao aprofundamento dos conceitos de História, Patrimônio e Memória, com ênfase no reconhecimento no papel dos mesmos para a modernidade. Com Le Goff (1996) em sua obra História e Memória, todos os conceitos se apresentam e são cuidadosamente tratados junto de outros autores. O tempo necessita ser pensado, revisitando a História e nos identificando como parte dela.

O passado é uma construção e uma reinterpretação constante, e tem um futuro que é parte integrante e significativa da História...Penso que a história é bem a ciência do passado, com a condição de saber que este passado se torna objeto da história, por uma reconstrução incessante resposta em causa. (LE GOFF, 1996, p. 19-20)

A ciência da História, em construção e bastante dinâmica portanto, é capaz de produzir releituras e novos significados, tendo como seu objeto o ser humano em sua trajetória no tempo. Dessa passagem, que destaca o caráter gregário do homem, tudo aquilo que denota importância e relevância coletiva, de diferentes formas constitui a “memória”. Reverenciada e preservada, a memória encontra-se tantas vezes em lugares fiéis a ponto de representar a identidade das

**Realização**



**Apoio**





sociedades. Le Goff (1996) e Nora (1993, 1995) oferecem ao conceito da memória condição de absoluta relevância, suas releituras, bem como a importância dos lugares de memória.

“O processo da memória no homem faz intervir não só a ordenação de vestígios mas também a releitura desses vestígios.” (LE GOFF, 1996, p. 366)

“Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais.” (NORA, 1993, p.13)

No âmbito de se organizar, categorizar e oferecer à memória o espaço de suas permanências, ficou destacado o trabalho do historiador nesses locais de memória. Para o historiador francês Nora, na fala de *Rolim* (2013, p.5), a partir do momento em que a história começa a agir sobre as memórias dos grupos, ou seja, ao engajar uma sociedade-memória na historicidade, esta passa a sentir a necessidade do trabalho do historiador, que imediatamente começa a interferir e, conseqüentemente, a fazer desaparecer as memórias em sua forma natural. Dessa maneira, surgem para essas sociedades ou grupos, uma necessidade, os lugares de memória. Desse modo, arquivos, museus, e monumentos passam a ser conservados justamente para servirem de material para a história. De acordo com Nora, “se fala tanto em memória porque ela não existe mais.” (NORA, 1993, p.7).

No segundo eixo da pesquisa, uma investigação panorâmica pretende conhecer a ação do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) no que se refere à educação patrimonial e possíveis políticas de conscientização, proteção e seus conteúdos voltados ao Patrimônio Cultural brasileiro. A obra que inspira essa etapa, destacada sua atualidade, pertence à autora Paula Porta, *Política de Preservação do Patrimônio Cultural no Brasil. Diretrizes, linhas de ação e resultados 2000/2010* (2012). O IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional, no capítulo II da obra é o principal ponto de pesquisa desse eixo, pois aborda atribuições, as novas áreas de atuação e linhas de ação que vem sendo desenvolvidas



reconhecendo a importância da escola de base nesse processo que culmina em sentimentos de pertencimento e cidadania. Nas palavras de Porta (2012), o grande desafio no setor é incluir o patrimônio cultural no currículo escolar, seguindo os passos do que vem ocorrendo com o tema do meio ambiente. É preciso restabelecer o vínculo entre a educação e a cultura brasileira.

No terceiro eixo da pesquisa, em sua etapa de campo, as ameaças sofridas pelo patrimônio são entendidas como diversificadas e frequentes, daí o envolvimento da escola de base a fim de se reconhecer papéis exercidos perante os Currículos de História bem como, as possibilidades de se agregar à disciplina uma educação patrimonial. Detalhando a educação patrimonial e suas vantagens, a obra de Horta (1999) e Gonçalves (2010) reúnem argumentos que poderiam torná-la consistente na realidade escolar a partir dos enfoques nacionais e atentos às heranças regionais. Existe nas palavras de Horta (1999) um alicerce de alfabetização cultural, e em seguida como meta, integrando as políticas de educação patrimonial, a necessidade de intensificação dos sentimentos de identidade e cidadania com base no reconhecimento e valorização do patrimônio local, seja ele material ou imaterial. Dentre os autores nacionais mencionados, um destaque na fala de Almir Oliveira, (2009) que estendeu à memória importante conexão com o Patrimônio Cultural de uma coletividade. Consciente das fragilidades contemporâneas acerca de se manterem em pé, coloca a questão da fragilidade dos tombamentos, e defende políticas públicas de preservação para que o cidadão consiga se firmar enquanto participante de uma sociedade e de sua cultura.

Concluindo, responder à questão dessa dissertação requer etapas de aprofundamentos nos três eixos estabelecidos. As justificativas do projeto evocam os benefícios da permanência do estudo da memória social que nas palavras de Le Goff (1990), é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento. A escola como agente de formação e transformação é capaz de despertar reflexões, e entende-se aqui, pode oferecer fortes contribuições à temática com ações educacionais de preservação patrimonial enraizadas na escola para a modernidade.

Dentre os resultados esperados, o despertar de uma consciência pela questão patrimonial e pela memória como sendo uma questão de pertencimento das sociedades ao longo da História,

**Realização**



**Apoio**





e que necessita na modernidade do compromisso da escola para uma abordagem significativa por preservação. Entender ainda, a força das relações do meio cultural, na visão de gestores e educadores de História nas escolas públicas, para maior ou menor relação de conhecimento e defesa dos bens culturais, além do fato de destacar alternativas que componham uma educação patrimonial integrada aos Currículos vigentes.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos.** Cadernos de Pesquisa, 45, 1983, p. 66-71.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70. Portugal. 1977. p.42.
- BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios.** 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.
- BENJAMIN, Walter. **Experiência e Pobreza.** In Benjamin, Walter. Obras Escolhidas. Editora Brasiliense. São Paulo: 1985b
- BENJAMIN, Walter. **Sobre Alguns Temas em Baudelaire.** In Benjamin, Walter. Obras Escolhidas. Editora Brasiliense. São Paulo: Editora, 1985.
- CERTEAU, Michael de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. p.43
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.
- GOMES, R. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa.** In.: GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **A Retórica da Perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 2002
- GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **Teorias Antropológicas e Objetos Materiais.** In GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **Antropologia dos Objetos: coleções, museus e patrimônios.** Coleção Museu – Memória e Cidadania. Rio de Janeiro: IPHAN. 2007
- GONÇALVES, J. R. **A retórica da perda.** Rio de Janeiro: UFRJ/IPHAN, 1996. 150150 Fronteiras, Dourados, MS. Universidade Federal da Grande Dourados., v. 12, n. 22, jul./dez. 2010
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. **Guia básico de educação patrimonial.** Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999.

### Realização



### Apoio







HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional / Museu Imperial, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990a, p.11.\_\_\_\_\_. **As Mentalidades: Uma História Ambígua**. In: LE GOFF, Jacques, 1990 b.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão [et. all.]. 4ª ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996 (Coleção Repertórios). Sites pesquisados <http://www.teses.ufc.br/>

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MARTINS, Sandra. **Experiência da modernidade e o patrimônio cultural**. REIA- Revista de Estudos e Investigações Antropológicas, ano 1, volume 1(1):2014

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. Hucitec-Abrasco. São Paulo, 1998

NORA, Pierre. (Org.). **História: Novos Objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História, São Paulo, PUC-SP, n.10, 1993, p.7-28.

OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. **O IPHAN e seu papel na construção/ ampliação do conceito de patrimônio histórico/cultural no Brasil**. Revista Acadêmica da Uno Chapecó, SC, 2009.

PORTA, Paula. **Política de Preservação do Patrimônio Cultural no Brasil. Diretrizes, linhas de ação e resultados 2000/2010**. Brasília: Ministério da Cultura, 2012.

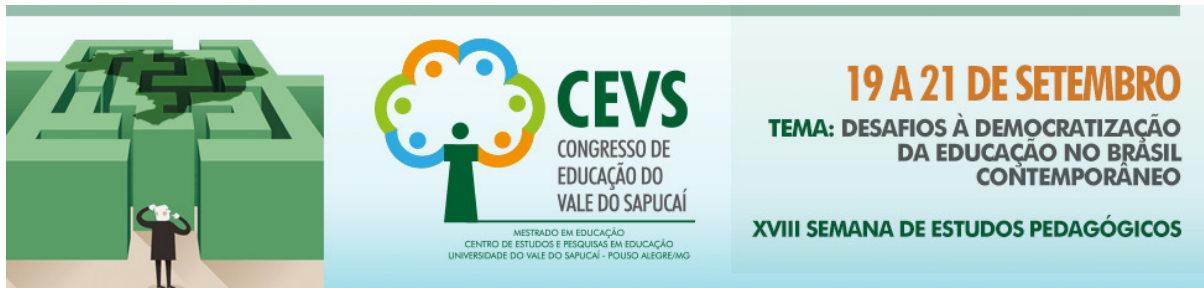
ROLIM, Eliana de Souza. **Patrimônio Histórico, Memória, História e Construção de Saberes**. XXVII Simpósio Nacional de História. Conhecimento histórico e diálogo social, Rio Grande do Norte, Natal, 2013

**Realização**



**Apoio**





## DESENVOLVENDO SERES REFLEXIVOS E DIALÓGICOS A PARTIR DA EDUCAÇÃO PARA O PENSAR

Diane dos Santos Machado<sup>33</sup>

FAI – Centro de Ensino Superior em Gestão  
Tecnologia e Educação de Santa Rita do Sapucaí –MG  
m.dianesantos@gmail.com - FAPEMIG

Rita de Cassia de Campos Andery<sup>34</sup>

FAI – Centro de Ensino Superior em Gestão  
Tecnologia e Educação de Santa Rita do Sapucaí –MG.  
ritadecassia@fai-mg.br

**RESUMO:** Esta pesquisa apresenta um recorte das reflexões acerca do trabalho de Filosofia – Educação para o Pensar de Matthew Lipman que se encontra em andamento no Projeto Piloto (PIBIC) realizado na cidade de Santa Rita do Sapucaí-MG com turmas de 5/6 anos do Infantil, 9 anos do Ensino Fundamental I, buscando iniciar uma discussão sobre: Quais as diferenças observadas nos alunos em seus diversos níveis da educação quanto ao seu desenvolvimento reflexivo e dialógico a partir da Metodologia da Comunidade de Investigação de Matthew Lipman? Como essa Educação pode transformar nossas crianças e jovens atualmente? Como o professor se torna peça chave no processo reflexivo/dialógico? Buscando assim incentivar as pessoas, especialmente as crianças e os jovens, a exercerem um pensamento reflexivo, rigoroso, crítico, profundo, criativo, cuidadoso, contextualizado e autocorretivo, podendo contribuir assim, para um pensamento autônomo, pois na atividade filosófica com crianças busca-se transformar a sala de aula em uma “comunidade de investigação”. Deste modo, entendendo que o diálogo não é apenas uma estratégia educacional, mas também um princípio educativo onde os alunos são instigados à participação.

<sup>33</sup>Graduanda em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior em Gestão, Tecnologia e Educação - FAI. Atualmente é aluna vinculada ao PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - Bolsista- FAPEMIG.

<sup>34</sup>Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí-Univás (2015). Professora de Filosofia Geral, Metodologia do Ensino de Filosofia e Currículos e Programas do Curso de Pedagogia da FAI – Centro de Ensino Superior em Gestão, Tecnologia e Educação de Santa Rita do Sapucaí –MG (2016). Professora de Didática, Metodologia de Matemática e Ciências no curso Normal/Magistério da Rede Pública de Santa Rita do Sapucaí/MG (2016). Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade São Francisco (1998). Possui Especialização em Orientação pela Faculdade de Machado (2000). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, Filosofia da Educação e Filosofia para Crianças e jovens Educação para o Pensar. Pós-graduanda em Ensino de Sociologia e Filosofia pelo Instituto Brasileiro de Formação - Joinville -SC - IBF - PÓS (2016 em andamento). Pós-graduanda em Psicopedagogia pela Faculdade Católica Dom Bosco - Campo Grande - MS -UCDB (2016 em andamento). Pós-graduanda em Metodologia do Ensino Religioso pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER de Santa Rita do Sapucaí - MG (2016 em andamento). É membro do Grupo de Pesquisa em Filosofia da Educação - GRUPEFE - Pesquisadora UNINOVE, cadastrado no CNPQ. É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ética, Política e História da Educação Brasileira NEPHEB, pela Linha de Pesquisa Fundamentos da Educação, Ética e Política, cadastrado no CNPQ.



**PALAVRAS-CHAVE:** Educação para o Pensar. Filosofia. Comunidade de Investigação. Reflexão. Diálogo

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe um recorte nas reflexões/diálogo acerca do Projeto Piloto, em andamento, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) – FAPEMIG da FAI - Centro de Ensino Superior em Gestão, Tecnologia e Educação com o tema: A Importância da Filosofia Educação para o Pensar<sup>35</sup> na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Assim pretendemos iniciar nossa reflexão/diálogo partindo dos seguintes questionamentos: Quais as diferenças observadas nos alunos em seus diversos níveis da educação quanto ao seu desenvolvimento reflexivo e dialógico a partir da Metodologia da Comunidade de Investigação<sup>36</sup> de Matthew Lipman? Como essa Educação pode transformar nossas crianças e jovens atualmente? Como o professor se torna peça chave no processo reflexivo/dialógico? Para tais questionamentos nos embasaremos em relatórios colhidos em sala de aula e em estudos dos teóricos.

Objetivou-se conhecer, através da análise dos relatórios colhidos na prática em sala de aula como as crianças envolvidas passariam a se comportar e que diferenças apresentariam a

---

<sup>35</sup>Este termo, cunhado por Matthew Lipman (1990,1995), filósofo norte americano do século XX, nos mostra que a “Educação para o Pensar” almeja a formação da autonomia do pensar nos alunos e acredita que o trabalho com a filosofia é um caminho para despertar a consciência e a prática do mesmo. O trabalho da “Educação Para o Pensar” caracteriza-se pelo estímulo à reflexão, desvinculando-se do ensino-aprendizagem como emprego meramente conteudista da educação.

<sup>36</sup>A metodologia empregada no programa é a da comunidade de investigação, que funciona basicamente da seguinte maneira: inicialmente, as crianças são dispostas em círculo e solicitadas a se alternarem na leitura em voz alta do episódio do romance que estiver sendo trabalhado. Finda a leitura, o professor se encarrega de registrar na lousa os assuntos escolhidos por cada aluno para serem debatidos. Em seguida, a turma seleciona os mais relevantes, e tem início a discussão. Todos são estimulados a falar com liberdade o que pensam dos assuntos abordados e das opiniões dos colegas. Ao professor, cabe coordenar a discussão, atento ao desempenho argumentativo (lógico) dos alunos. Através dessa “investigação dialógica cooperativa” (LIPMAN, 1990, p. 121), as crianças vão aprendendo a distinguir um argumento bom de um ruim, a exigir dos outros e de si mesmas coerências nas argumentações e a se autocorrigir ou seja, através da comunidade de investigação, elas aprendem a “pensar melhor”, tornando-se mais racionais. Vê-se, portanto, que o diálogo tem papel fundamental na metodologia do programa, fundada no pressuposto de que o pensamento se desenvolve paralelamente à aquisição da linguagem. Não se trata, porém, de um diálogo qualquer, um mero bate-papo descomprometido. Antes, precisa ser criterioso e logicamente disciplinado (LIPMAN, 1995, pp. 31-32, 342).

### Realização



### Apoio





partir de então e como essas diferenças se mostrariam relevantes. Buscando assim incentivar as pessoas, especialmente as crianças e os jovens, a exercerem um pensamento reflexivo, rigoroso, crítico, profundo, criativo, cuidadoso, contextualizado e autocorretivo, podendo contribuir assim, para um pensamento autônomo. Na atividade filosófica com crianças busca-se transformar a sala de aula em uma “comunidade de investigação”. Deste modo, entende-se que o diálogo não é apenas uma estratégia educacional, mas também um princípio educativo onde os alunos são instigados à participação. Sendo assim, há a exigência de uma nova perspectiva por parte dos professores, os quais deverão ser estimuladores da dimensão dialógica. Com a prática dialógica novas descobertas são feitas, o reconhecimento do outro, a capacidade de pensar por si. Enfim, no diálogo com as crianças e jovens há a oportunidade de problematizar acerca das situações do cotidiano.

Para fundamentar todo o trabalho realizado e analisado, até o momento, paralelamente a esta investigação empírica, foi realizado um levantamento nos conceitos filosóficos em estudos bibliográficos em obras do autor Matthew Lipman (1990,1995,1997), Marie-France Daniel (2000), John Dewey (1979a,1979b), Paulo Freire (2006,2006) que embasam esta prática desenvolvida, no intuito de compreender a visão metodológica que desencadeia toda ação pedagógica no ensino de Filosofia e da “Educação para o Pensar” como preconizou Lipman (1990). Quanto à metodologia empregada foi de natureza dialética, de cunho qualitativa. Entendendo que por meio da “Educação para o Pensar” é possível alcançar uma educação transformadora, considerando a criança e o adolescente, como ser atuante, pensante e agente transformador, capaz de filosofar. Segundo Lipman (1990) “Educação para o Pensar”, caracteriza-se pelo ato de filosofar, de espantar-se, admirar-se, questionar, refletir, analisar as coisas e a própria existência, num processo racional.

Muitas vezes, nos pegamos fazendo perguntas que não sabemos responder; presenciamos fatos aos quais não sabemos o que pensar a seu respeito; nos deparamos com situações que não sabemos como nos comportar, que atitude tomar... Através da reflexão filosófica podemos alcançar atitudes que se distinguem de outras formas de pensamento, até a tomada de decisão para problemas mais corriqueiros pode ser transformada em tema de

**Realização****Apoio**



profunda reflexão, buscando e revelando significados que trazem clareza e coerência dentro de nossas ações.

A hipótese averiguada foi de que segundo Lipman (1990), a filosofia poderá ter seu lugar assegurado entre as demais disciplinas da escola básica se os professores perceberem que ela lhes pertence. A filosofia no currículo tenderá a promover o relacionamento entre as disciplinas, reduzindo a fragmentação dos saberes e proporcionando o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, fomentando assim o desenvolvimento de crianças e jovens tornando-os reflexivos e dialógicos. Almeja-se por meio da “Educação para o Pensar” e da reflexão filosófica alcançar uma educação transformadora, crítica, considerando a criança como ser atuante, pensante e agente transformador, capaz de um pensamento de ordem superior. O termo pensamento de Ordem Superior de Lipman, a partir de 2003, sofreu uma reformulação em sua nomenclatura, para Pensamento Multidimensional, citado em seu livro *Thinking in Education*, sem tradução para o Português.

Para Lipman (1995) ter um pensamento multidimensional significa demandar um conjunto de esforços intencionais, buscando incentivar as crianças e jovens a exercer um pensamento reflexivo, rigoroso, crítico, profundo, criativo, cuidadoso, contextualizado e autocorretivo. Esse é um pensamento de excelência, chamado pelo autor de pensamento multidimensional que é conceitualmente rico, coerentemente organizado e persistentemente investigativo. O pensamento multidimensional reflete um pensar organizado, sistemático, estruturado com fundamentos sólidos que se apliquem na prática, passível de mudança, correções e complementaridade, fruto de relações e interpelações com conhecimentos já criados e pré-estabelecidos, gerando novos conhecimentos, novas produções dos saberes. Para isso os educandos/educadores precisam estabelecer uma relação de troca e de observância dos mecanismos processuais que geram os pensamentos. Falar da educação reflexiva é considerar uma construção histórica, cultural, de formação de identidade, presente em toda nossa vida, o que faz questionar se esta condição auxilia ou não o aluno a ver o mundo e as pessoas com mais clareza, compreensão, bem como a se situar, agir e socializar-se com ele.

#### Realização



#### Apoio







É desafiadora a forma com que se apresenta a tentativa de construir uma educação que atenda às necessidades dos alunos para a vida em sociedade, que reúna conceitos de significação, contextualização, afetividade, proximidade, respeito às diversidades, singularidades, baseadas na ética e autonomia para o pensar em conjunto com professores que estejam preparados para tal situação. Segundo Lipman (1995), para concretizar esta proposta faz-se necessário que o professor também tenha uma formação voltada para a reflexão e o pensar, pois defende que estes respeitem as crianças e os jovens que serão ensinados por eles. Defende ainda que estejam dispostos a examinar suas ideias e comprometer-se com a investigação dialógica.

## CONHECENDO LIPMAN E A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS - EDUCAÇÃO PARA O PENSAR

Matthew Lipman foi o filósofo norte americano responsável pela criação do programa de filosofia para crianças. Na década de 1960 lecionou filosofia na Universidade de Columbia onde se deparou com estudantes que se manifestaram após uma inquietação política, mas muitos deles não entendiam o porquê de estarem nas ruas, não possuíam um objetivo concreto, estabelecido, não possuíam um aparato lógico. Lipman então, como professor de lógica, se propôs a testar um ensino que visasse o raciocínio lógico de modo que a criticidade desses alunos fosse trabalhada e desenvolvida desde cedo. Com a cooperação de Anne Sharp foi criado o IAPC- Instituto para o avanço da Filosofia para Crianças que tinha por objetivo desenvolver nas crianças e jovens a criticidade, o ato de pensar reflexivamente, que conforme Lipman (1995) é entender o raciocínio, o método do pensamento, de modo a realizá-lo visando o melhor resultado. Como o ato de pensar é um meio de associar ideias, ou conhecimentos que irão produzir significados, sentido, se faz necessário haver criticidade no processo do pensamento, e isso se faz a partir da reflexão, da análise minuciosa usando critérios e se deslocando do senso comum, que não se trata de um conhecimento inferior, e sim de um conhecimento fragmentário, de herança e por isso não questionado.

### Realização



### Apoio





Conforme Daniel (2000), a Filosofia - Educação para o Pensar é uma reconstrução da filosofia e assim coopera para que haja uma modificação na educação, uma vez que ela, a filosofia, deve levar a criança a interagir com o processo filosófico, não para gerar pensadores mirins, mas que auxilie para que a criança reflita sobre situações corriqueiras, elementos que costumam passar despercebidos por todos nós, participem de discussões, que sejam capazes de conhecer normas e critérios para chegar a elaboração do próprio pensamento, discernindo o que é correto ou não para sua vivencia, dentro dos valores éticos e morais, tornando-se assim responsável.

Assim, "fazer filosofia" consiste, por um lado, em refletir sobre conceitos, tais como a verdade, a justiça, a relação, o significado, que pertencem a uma ordem muito mais geral para serem estudados pelas outras disciplinas; por outro lado, é participar de discussões sobre os critérios e normas que envolvem esses conceitos. É essa concepção da prática filosófica que a Filosofia para crianças privilegia. (LIPMAN, 2000, p. 10)

Quanto ao filosofar, Lipman (1995) vem nos trazer que as crianças podem e devem filosofar, pensar filosoficamente, pois ela está à procura de significados, de respostas e questionamentos e, é algo que fazem espontaneamente desde a mais tenra idade, e sabemos que Lipman nunca teve a intenção de formar filósofos e sim ensinar a criança a filosofar. A filosofia para Lipman (1995), deve ser livre, ativa, deve ser uma experiência, e não estar ligada a uma filosofia puramente direcionada aos estudos filosóficos, ela é importante, mas não essencial. Ela precisa ser percebida nos atos cotidianos, na fala, gestos e olhares, vivemos em um mundo rodeado pela filosofia e não nos atentamos a isso, deixamos passar fatos importantes de total relevância para a construção de um pensamento reflexivo. É importante que a criança perceba a prática, que ela veja a filosofia acontecendo em sua vida.

## A VISÃO DE LIPMAN EM LEV VYGOTSKY E PAULO FREIRE

Segundo Souza (1997), Vygotsky nos traz que o pensamento opera a linguagem, inicialmente se desenvolve o pensamento, sem que seja necessário falar, apenas com a observação, e a fala é o modo de externar o pensamento, e que para se falar é necessário

195

**Realização**



**Apoio**





organizá-lo, o bem pensar leva ao bem falar. Esses aspectos não vêm de uma única referência, para Vygotsky, por volta dos dois anos até aproximadamente sete anos a criança apresenta duas funções, a interna, que orienta o pensamento e a externa que comunica o pensamento a outros e o mais importante que a fala pode propiciar é o contato social. A linguagem leva a transformação que por sua vez produz a aprendizagem. Lipman, em sua proposta da Comunidade de Investigação deixa claro essa influência de Vygotsky em seu livro *Natasha: Diálogos Vygotskyanos* (1997), onde busca aprimorar o pensamento da criança, torná-la autônoma, produtora de suas próprias ideias e assim compartilhá-las com os demais integrantes da comunidade, mostrando-nos que a aprendizagem é uma via de mão dupla, não só no que se refere ao aluno e o professor, uma vez que ambos possuem o mesmo papel dentro da Comunidade de Investigação, o professor deve estimular a busca e o encontro do seu aluno e o conhecimento, mas ambos participam das discussões propostas dentro da comunidade, o professor deve agir e não apenas esperar que seus alunos respondam as questões levantadas, é preciso provocar mudança.

Indo de encontro à Vygotsky e por sua vez compactuando com os pensamentos de Lipman, Freire (2006) propõe o que ele chama de "Pensar Bem", que é um pensamento "rigoroso", autônomo, que tem criticidade, que não se conforma ao senso comum, é um pensamento elaborado, onde se busca aperfeiçoamento, exige respeito, ética, reflexão, comprometimento, que pouco se diferencia do que Lipman chama de Pensamento Multidimensional, já mencionado anteriormente em nossa introdução. Dessa forma Vygotsky e Freire reforçam o trabalho proposto por Lipman. Diante da prerrogativa acima é que Lipman (1990), apresenta a preocupação de formar alunos no conceito de uma Educação para o Pensar, a qual, reforçando, não possui a pretensão e nem o objetivo de formar filósofos, mas trabalhar com o seu principal elemento: o cultivo do pensamento. Pensar sobre a ação, o ser, estar e vir a ser, focando o ser histórico (homem) e sua relação com o mundo vivido.

**Realização****Apoio**



## A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NO PROCESSO REFLEXIVO/DIALÓGICO

Não menos importante é relatar também aspectos que se relacionem ao professor, uma vez que ele é o instrutor, mediador, um agente facilitador para o ensino e a aprendizagem dos alunos. Lipman (1995), direciona-se aos professores regentes das escolas dizendo que suas experiências devem ser significativas e que contribuam para o crescimento dos alunos interna e externamente, ao que se refere a escola, para que assim seja possível chamá-los de educadores. Ele desconsidera o diploma do professor como comprovação de que ele está preparado para lecionar, antes é necessário que haja ética por parte do professor, uma vez que ele serve de referência e influencia para seu aluno.

A educação aqui não está relacionada ao poder, mas sim ao respeito, é necessário que o professor não busque separar a criança de seus valores já existentes, vê-se, então, o professor como um ouvinte das opiniões de seus alunos, não interferindo na construção do pensamento quanto a posicionamentos pessoais dele, antes dialogando e direcionando para que o aluno aprimore o seu próprio pensamento, deixando o aluno crescer, mas, não o abandonando e sim caminhando com ele.

Observamos então a importância e responsabilidade do professor, pois é incumbência dele que não só ensine conteúdos como também ensine a pensar criticamente, segundo Daniel (2000) não é o simples ato de pensar, que é involuntário, e sim que deve ser um ato voluntário, algo que o indivíduo se proponha e force a fazer, não é uma situação simplesmente natural, o indivíduo deve se levar a uma reflexão mais profunda, crítica. Ele deve ser autônomo, na medida que o torne ativo, consciente do que e sobre o que pensa e, não tema o erro, pois sabe que ele também é construtivo.

Portanto faz-se necessário o reconhecimento do papel do professor perante a sociedade, que segundo Freire (2006), é o responsável por levar o aluno à curiosidade, ajudá-lo a saná-la e obter novas, uma vez que somos seres em constante construção. A importância do professor em todo este processo visando conhecer, entender as diferenças observadas nos alunos em seus diversos níveis da educação quanto ao seu desenvolvimento reflexivo e dialógico é que o apresentaremos nos primeiros dados colhidos empiricamente.

### Realização



### Apoio





## O PROJETO PILOTO NA REDE MUNICIPAL DE SANTA RITA DO SAPUCAÍ – MG

O instrumento escolhido nesta pesquisa para investigar a realidade apontada foram os relatórios de observação. Objetivou-se conhecer, através da análise dos relatórios colhidos na prática em sala de aula como as crianças e jovens envolvidos passariam a se comportar e que diferenças apresentariam a partir de então e como essas diferenças se mostrariam relevantes. Os relatórios colhidos em sala de aula foram feitos de acordo com as falas das crianças e questionamentos feitos pelos professores a partir de texto, discussão ou ainda levantados por elas conforme sua curiosidade. Primeiramente mostraremos parte dos diálogos das crianças de 5 à 6 anos da Educação Infantil dentro da Comunidade de Investigação. Em segundo lugar os diálogos das crianças de 9 anos do Ensino Fundamental I. Para organização desses dados recolhidos, sua categorização e análise as questões observadas dentro da Comunidade de Investigação procedeu-se à leitura de todas as respostas dadas pelos alunos e foi feita a seleção daqueles aspectos que mais se evidenciaram nos diálogos, quer pela recorrência, quer pela relevância ante a questão. Os professores foram identificados como P1,2,3 e 4 e os alunos como A1,2,3 ...17; B1, 2, 3...17; para o sigilo das identidades da pesquisa.

## AMOSTRAGEM DE RELATÓRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A primeira aula foi instigante, pois, a partir da dinâmica com o barbante aplicada para a instauração da Comunidade de Investigação, que tinha como objetivo mostrar a ligação entre os seus componentes, pudemos presenciar o seguinte caminho tomado pelas crianças.

### 1) P1 - Como é a nossa energia? É igual a do poste?

A10: O fio faz tudo ficar ligado.

A13: Eu tenho muita energia para brincar. Tem a energia do nosso corpo, dos animais, do poste, a gente se diverte muito, eu penso que no nosso fio (barbante) está passando a nossa energia.

A6: Na minha casa acabou a energia.

### 2) P1 - Qual a energia que a A13 falou?

A2: A dos animais e das pessoas.





**3) P1 - Você concorda com o que a A13 falou?**

A2: Sim, porque ela é minha amiga.

A3: A A13 gosta de brincar com o pai dela.

**4) P1 - Qual a energia que a A13 falou?**

A3: A A13 disse que a energia vem do sol.

**5) P1 - A gente distribui a energia boa para outras pessoas?**

A14: Sim, porque a gente tá ligado.

A2: Eu gosto dos meus amigos e de conhecer novos amigos.

A13: A gente recupera a energia dormindo ou comendo.

A10: A gente recupera a energia comendo saudável. O que não é saudável vira coco ou xixi.

P2: A gente gasta energia brincando, trabalhando, então precisamos comer e dormir para o corpo fabricar energia.

A1: Se a gente largar a linha, vai acabar a energia.

A3: A nossa energia não é a mesma do poste.

A4: Todo dia eu “to” comendo alface porque dá energia.

A11: Às vezes eu imagino, eu penso.

**6) P1 - Nós não estamos mais ligados pelo barbante, porque continuamos sendo um grupo?**

A8: Sim, a gente ainda é um grupo.

A9: Porque estamos ligados.

A13: Porque a gente ainda “tá” pertinho e ainda “tá” em grupo, em roda.

A10: Porque ainda “tá” conversando.

A14: Porque se a gente não tivesse o grupo a gente não podia fazer nada.

Ao final da aula ocorreu um fechamento através das falas dos alunos, para retomada posterior.

**7) P1 - O nosso grupo pensa junto. Hoje falamos de que?**

**Todos:**

- Luz;

**Realização**



**Apoio**





- Poste;
- Fio do barbante e do poste;
- Corpo;
- Energia.

### 8) P1 - O que acharam de conversar usando as regras?

A13: Muito legal, e acho que as crianças vão ganhar muita inteligência.

A15: Legal, gostei.

A14: Legal

A7: Muito divertido

A9: Muito legal e divertido

A5: Mais legal

P2: Bem interessante, muito legal, vai ajudar bastante, as respostas estão mais elaboradas.

A Comunidade de investigação é trabalhada em cima de regras para que todos os alunos possam ter sua vez de falar, para que possam contrapor-se as ideias, pressupor inferir, autocorrigir, exemplificar, contra exemplificar, criticar, comparar, estabelecer relações, parafrasear, demonstrar, questionar, etc, de modo a não se desrespeitar a opinião alheia e sim construir novos conceitos e ideias. Observamos na prática com as crianças que elas são capazes de realizarem todas essas habilidades e elas são trabalhadas a todo o momento dentro da Comunidade de investigação. Nesse período de 5/6 anos elas não são denominadas como foi citado acima, mas elas ocorrem de modo significativo, como podemos observar na fala da criança A13 sobre a energia que o nosso corpo produz, observamos que algumas crianças se atentaram apenas para a energia elétrica, mas essa criança, em especial, afirmou que temos energia em nosso corpo, explicou que precisamos dela para realizar nossas atividades e ainda exemplificou o modo como a conseguimos. Conforme Lipman (1990) muitas coisas influenciam e inspiram as crianças, mas elas são totalmente capazes de pensarem por si próprias e de empenharem-se em uma investigação seja ela considerada de cunho simplório ou não.

#### Realização



#### Apoio





## AMOSTRAGEM DE RELATÓRIO: DE 9 ANOS DA 3ª SÉRIE

Para o trabalho com as crianças de 9 anos foi iniciada as aulas de Filosofia- Educação para o Pensar, tratando do tema filosófico Amizade.

### 1) P1 - Qual palavra você usa para explicar o que é amizade? Por quê?

B1: Fiel-Ser fiel ao outro, não mentir, dar o bem para não receber o mal.

B2: Perdão - Porque quando a gente briga com uma pessoa, ou quando ela briga com a gente, a gente precisa perdoá-la. Tem que ser amigo de todos e respeitar.

P2: Alegria-Todo mundo quer ficar junto de quem é alegre. Se tiver alegria exala amizade.

B3: Respeito - Se a gente tiver um amigo que, às vezes, não consegue enxergar, a gente tem que respeitar as diferenças.

B4: Amigo - Por causa que é amigo, ai você é amigo dos outros.

B5: Lealdade – Porque é ser leal para o outro.

B6: Estar junto – Porque a gente faz várias coisas com o amigo.

B7: Compartilhamento – Porque quando a gente está sozinho e alguém chama a gente pra se divertir, ai você estende a mão para alguém para se divertir.

B8: Maldade – quando a gente está brincando ai você bate em um coleguinha, ai você fica sozinho.

Autocorreção: Bondade – Temos que ser bonzinhos com o nosso colega para não perder a amizade. Porque com bondade a gente consegue fazer vários amigos.

B9: Amor – A gente tem amizade e amor.

Ajuda: B1 – Tem que ajudar a pessoa em qualquer situação.

### Inferências:

B2 – Quando o B9 disse AMOR o B6 riu e disse que o B9 estava apaixonado, mas não é porque o B9 disse AMOR que quer dizer que ele esteja apaixonado.

B3 – Existem vários tipos de amor. Quando tem uma pessoa cega e eu dou o braço para ela, isso é amor. Por exemplo, a P4 gosta do B6, isso é um amor de carinho, de respeito.

B10: Gentileza - Quando a gente ajuda uma pessoa ela fala: Que gentileza sua.



B4: Gratidão – Porque é legal falar as coisas. É importante as pessoas ouvirem a opinião, me sinto respeitado.

**2) P1 - falamos que Educação para o Pensar é pensamento, sabedoria?**

B1: Porque pensamos para não falar errado.

B7: Porque é uma educação para o pensar positivo e não negativo.

B3: Porque pensamos positivo e não negativo.

B8: É respeitar gente mais velho e não fazer maldade para os outros.

P2: Ensinar a pensar de um jeito legal. A P5 é que vai falar para nós.

Para a apresentação no I congresso de Educação para o Pensar de Santa Rita do Sapucaí, as crianças de 9 anos se propuseram a cantar uma música e a escolhida foi o grupo Balão Mágico, que foi parcialmente modificada para a apresentação, partindo desta escolha foram trabalhados temas filosóficos, além dos propostos pelo programa.

**3) P1 - O que a música tem a ver com a nossa história?**

B1: O mundo fica mais divertido com a educação.

B2: Investigação, porque ali tem a palavra investigação e porque todos investigam.

B9: Amigos, porque as pessoas são amigas e trabalham juntas.

B6: Feliz, porque fico feliz aqui.

B11: Feliz, porque estamos felizes.

B4: Felicidade, porque feliz e felicidade são a mesma coisa e, nós estamos felizes.

B14: Amigos, porque aqui tem um monte de amigos.

B16: Divertido, porque a gente se diverte.

B17: Amigo, porque tenho amigos.

B5: Amigos, porque amizade é muito bom.

B1: O pensar mágico, porque se não fosse o pensar não existiria o planeta hoje, não existiria o planeta hoje. Não existiria o carro e todas as coisas.

Com essa turma, em especial, notou-se a preocupação em se mostrar pensante, quando usualmente utilizamos o termo “eu acho”, várias delas se preocupavam em usar “eu penso”, e pediam um tempo dizendo que estavam pensando, que gostariam de realizar suas colocações



posteriormente. Observa-se nas respostas dos alunos B1 e B2 que seus pensamentos estão mais elaborados, nota-se as interferências realizadas por eles para ajudar um colega a aprimorar seu pensamento, eles fazem inferências, estabelecem critérios, se preocupam em estarem sendo claros ao entendimento do outro.

Lipman (1990) nos salienta que os alunos devem ser capazes de tirar conclusões, de fazerem inferências, e identificá-las e, que com o passar do tempo, com a criteriosidade sendo maior, o professor utilizando do seu posicionamento quanto a sala de aula e levando seus alunos a um aprofundamento as habilidades serão trabalhadas e executadas sem que as crianças percebam inicialmente, mas com o tempo elas se colocaram dizendo por exemplo que gostariam de fazer uma autocorreção, pediram a vez para exemplificar algo que um coloca fala, ela será capaz de dar o nome a habilidade que gostaria de expor aos colegas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de começar a responder parte de nossas reflexões e questionamentos entendemos que as diferenças observadas nos alunos em seus diversos níveis da educação quanto ao seu desenvolvimento reflexivo e dialógico a partir da Metodologia da Comunidade de Investigação de Matthew Lipman vem sendo satisfatória, lembrando que este processo é um processo que demanda tempo para se ter uma análise mais profunda. No que diz respeito a transformação dos alunos pudemos notar que o trabalho do pensamento reflexivo começa a aparecer nas inferências e questionamentos colocados pelos alunos desde o Ensino Infantil até o Ensino Fundamental.

Muraro (2013), nos traz umas das celebres frases de Lipman “O que os filósofos e as crianças têm em comum é a capacidade de se maravilhar com o mundo” e, tal frase se torna afirmativa para a análise que faremos sobre a parcial de dados apresentados pelos relatórios quando compararmos as três turmas acompanhadas durante o projeto piloto no ano de 2015. Apesar de tratarmos de temas diferentes, para as duas turmas apresentadas aqui, foram usados o método da Comunidade de Investigação de Lipman, a abordagem aos temas foi feita de modo a seguir o que o autor já propunha quando se tratando em ouvir o que seu aluno tem a dizer, em





dar vez e voz a eles, sendo que são agentes da própria construção de conhecimento não deixando de lado a responsabilidade do professor, já citada nesta pesquisa. por isso e pela curiosidade nata da criança, que está em descoberta do seu mundo, é que vemos a diferença de aprofundamento quando se tratando de questionamentos.

O programa de Lipman, tem como um de seus objetivos levar a criança a ter um pensamento multidimensional, que, segundo Daniel (2000) leva ao bem ouvir, bem falar, a estudar de modo que seja produtivo, a aprender e a se expressar e, a ciência capaz de fazer com que a criança chegue a tais habilidades é a Filosofia. A filosofia vem orientar para que se chegue ao pensamento multidimensional, que é formado pelo pensamento crítico, criador, reflexivo e cuidadoso.

Segundo Andery (2015) nos pensamentos Lipmanianos vemos que: O que importa é pensar exatamente na filosofia como condição de reflexão e ação, e que nessa pesquisa se propõe a construção de uma “Educação para o Pensar”. Ler, ouvir, falar, raciocinar, escrever são os exercícios de aprendizagem em sala de aula, ou seja, exercícios acadêmicos, mas devemos nos preocupar também com o cultivo do pensamento. Nessa concepção de pensamento é que a filosofia entra na didática pedagógica do educar, não sendo considerada com uma disciplina a mais na grade curricular, mas a integração da aprendizagem e do ensino de todas as outras disciplinas tornando-se um norte necessário para os alunos dentro da escola e fora dela, ou seja, no mundo.

## REFERÊNCIAS

- ANDERY, R. C. C. **Filosofia na Escola: Uma Contribuição Necessária para um Espaço Reflexivo e Democrático.** 04/08/2015. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Univas – Universidade do Vale do Sapucaí. Minas Gerais. 2015.
- DANIEL, M. **A filosofia e as crianças.** São Paulo: Nova Alexandria, 2000.
- DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição.** São Paulo: Editora Nacional, 1979a.
- \_\_\_\_\_. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.** 4.ed. São

### Realização



### Apoio





Paulo: Editora Nacional, 1979b. (Atualidades Pedagógicas, v. 21)

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 41. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola.** São Paulo/SP: Summus, 1990.

\_\_\_\_\_. **Natasha: Diálogos Vygotskyanos.** Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **O pensar na educação.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. ; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. S. **Filosofia na sala de aula.** São Paulo/SP: Nova Alexandria, 1997.

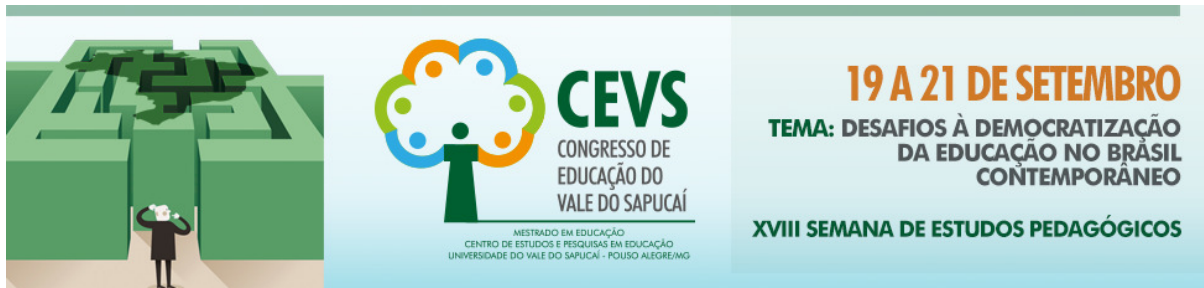
SOUZA, S. J. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** 5.ed. Campinas/SP: Papyrus. 2000.

**Realização**



**Apoio**





## INCLUSÃO E/OU INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO REGULAR DE MACHADO/MG

Duillio Alves Caixeta

duillioaixeta@gmail.com

Caroline Ferreira Cunha Santos

caroline.santos@ifsuldeminas.edu.br

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – *Campus Machado*

**RESUMO:** A inclusão escolar tem sido foco de estudos constantes a fim de que se quebrem os tabus existentes, superando a integração escolar, que apenas proporciona a permanência dos alunos com deficiência nas salas regulares. Inclusão é garantir que esse aluno frequente as salas regulares, mas como parte delas. Sendo assim, objetivou-se analisar se uma escola do ensino regular de Machado-MG está promovendo a inclusão e/ou a integração dos alunos com deficiência, levando em consideração tanto a questão estrutural da instituição quanto os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Optou-se pela pesquisa de cunho qualitativo que foi desenvolvida da seguinte forma: observação das aulas e do ambiente escolar; entrevistas a respeito da inclusão com os professores de apoio e regentes observados; e intervenção que consistiu na elaboração de histórias em quadrinhos contendo personagens com deficiência. Constatou-se que o modelo de inclusão encontrado ainda não é o ideal, persistindo resquícios de integração.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão escolar. Integração escolar. Deficiência. Ensino regular.

### INTRODUÇÃO

A questão da deficiência é foco de vários estudos nas últimas décadas e, conseqüentemente, atenta-se para a inclusão. A escola reproduz a sociedade, sendo assim, se a sociedade está se preocupando com a inclusão das pessoas com deficiência, a escola também o faz.

No entanto, ainda existe muita desinformação e preconceito que podem impedir uma inclusão de fato, promovendo apenas uma integração. Um exemplo dessa situação seria matricular o aluno com deficiência no ensino regular, deixando-o, entretanto, isolado do resto da classe. Desse modo, seu contato seria apenas com o professor de apoio ou com outro



profissional designado para a função. Será que escola regular está preparada para receber um aluno que necessite de atenção especial?

Nesse intuito, o presente trabalho tem como objetivo analisar se uma escola do ensino regular de Machado-MG está promovendo a inclusão e/ou a integração dos alunos com deficiência, levando em consideração tanto a questão estrutural da instituição de ensino quanto os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

## INCLUSÃO ESCOLAR

A palavra inclusão, no aspecto etimológico vem do latim *Includare* e significa: conter em, fazer parte de, inserir-se. Nesse contexto, inúmeros autores definem e explicam a inclusão escolar, como Mantoan (1998 p.4) ao afirmar que inclusão “é não deixar ninguém fora da escola”. No entanto, para que isso aconteça, é necessário que haja uma mudança de perspectiva educacional envolvendo toda a comunidade escolar (MANTOAN, 2015).

Para Carvalho (2013), a inclusão está ligada somente à questão estrutural, levando em consideração os espaços escolares oferecidos aos educandos. Discordando, Corrêa (2010) diz que a inclusão vai além dos espaços físicos, a pessoa com deficiência precisa sentir-se aceita como igual, sendo tratada com respeito e dignidade. Garantindo assim, segundo Stainback e Stainback (1999 p.25) “oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade”.

Ainda sobre a comunidade escolar, Paulon (2005) afirma que diante do processo de inclusão, existe a necessidade de uma equipe interdisciplinar. Isso é importante, para que a responsabilidade da inclusão não fique apenas com o professor, estendendo-a a toda a escola. Mas quando começou a ser usada a proposta de inclusão que conhecemos? Segundo Mendes (2003 p.28), foi a partir da década de 1990 em que:

O princípio da inclusão nasceu na perspectiva do sistema educacional norte americano quando estes começaram a sentir o fracasso da integração e o insucesso da escola pública. Na tentativa de melhorar a educação da população de risco elencaram algumas formas para a conhecida escola de qualidade, que acabou sendo o alicerce da

### Realização



### Apoio





proposta da inclusão escolar. Essas novas medidas contemplavam: menor burocracia, gestão descentralizada. Maior flexibilidade para as escolas, respeito à diversidade, o que contribuiu para que a escola respondesse melhor às necessidades de seus diferentes estudantes promovendo recursos variados, centrados na própria escola.

Nesse sentido, Díaz e Fernández (2005 p. 239) afirmam que a “inclusão é uma nova alternativa orientada para inovação, reconhecendo e observando a diferença e a complexidade da deficiência”<sup>37</sup>. Considera-se, portanto, como uma oportunidade para novas situações de aprendizagem (AINSCOW, 2000). Desse modo, o alunado de inclusão precisa ser o centro desse processo, levando sempre em consideração o horizonte da ética, respeitando as leis e decretos existentes (CRUZ e ARRUDA, 2014). Sendo assim, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) afirma que a educação especial para os alunos com deficiência é oferecida na rede regular de ensino, e o art. 59, § 1º assegura “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas para atender suas necessidades”.

## INCLUSÃO É O MESMO QUE INTEGRAÇÃO?

A palavra integração vem do latim Integrare, com o significado de: tornar inteiro, fazer parte de. Até pouco tempo, o termo integração era usado para denominar a participação das pessoas com deficiência na sociedade, principalmente na escola (RUIZ e MORENO, 2005). Dessa forma, Mantoan (2015 p.26) afirma que “os dois vocábulos -integração e inclusão-, conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e fundamentam-se em posicionamentos teóricos-metodológicos divergentes”.

Ainda segundo Mantoan (2015), a integração oportuniza o aluno com deficiência a frequentar o sistema educacional, no entanto, nas salas especiais separadas dos demais alunos. Confirmando isso, segundo Sasaki (2010 p.35), para se integrar, a pessoa com deficiência

<sup>37</sup> Tradução do autor.





precisa se adaptar aos ambientes, estar apta a frequentar a sala de aula regular, acompanhando os demais alunos, o que “pouco ou nada exige da sociedade em termos de modificações de atitudes, de espaço físico, de objetivos e práticas sociais”.

Assim também afirma Pontes (2008 p.34), “o processo de integração não favorece a todas as pessoas, mas somente as que possuírem condições pessoais de se integrar”. Divergindo totalmente da inclusão, pois na inclusão os locais e as pessoas precisam estar adaptados para receber a diversidade.

Existem autores, como Lima (2010), que consideram os dois termos, inclusão e integração, semelhantes, destacando que a inclusão não deve ser uma negação da integração, pois é impossível a inclusão sem a concepção de integração. No entanto, a maioria dos autores estudados usa a primeira definição.

Atentando para a questão histórica, nota-se que a integração não é totalmente ruim, pois foi através dela que as pessoas com deficiência puderam frequentar as escolas. Assim afirma Muntaner (2009 p.1), a integração “representou um avanço muito significativo e relevante para acabar com a exclusão e a discriminação de certos alunos, proporcionando equidade e igualdade de oportunidades”<sup>38</sup>.

## ESCOLAS INCLUSIVAS

Para que aconteça a inclusão, as escolas estaduais de Minas Gerais disponibilizam o professor de apoio como auxílio do professor regente, no entanto, frequentemente, há apenas esse profissional nas escolas. Sendo assim, para a Secretaria de Estado e Educação de Minas Gerais o professor de apoio deve oferecer,

(...) apoio pedagógico ao processo de escolarização do aluno com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla e (ou) transtornos globais do desenvolvimento. Esse apoio pressupõe uma ação integrada com o(s) professor(es) regente(s), visando favorecer o acesso do aluno à comunicação, ao currículo, por meio de adequação de material didático-pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos. Para atuar no atendimento, o

<sup>38</sup> Tradução do autor

### Realização



### Apoio





professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais da docência e capacitação específica na área da deficiência que irá atuar (SEE-MG, 2014 p. 20-21).

Como regra dessa Secretaria, não pode haver mais de um professor de apoio por turma sendo que este pode ter até três alunos. De acordo com a SEE-MG (2014), o professor de apoio de Minas Gerais precisa desempenhar as seguintes atribuições: atuar de forma colaborativa com os professores regentes, criando estratégias de aprendizagem para os alunos com deficiência, adaptando os materiais usados nas aulas para seus alunos, a fim de que esses discentes possam acompanhar as atividades, como também as avaliações; desenvolver comunicações alternativas quando a convencional não for eficiente; identificar e escolher as melhores tecnologias que podem ser efetivas no processo de ensino-aprendizagem; promover condições adequadas para que os alunos de inclusão possam participar de todas as atividades da escola; orientar as famílias sobre a importância do seu envolvimento com a aprendizagem do aluno com deficiência, dentre outros.

Embora seja uma iniciativa válida, para que a inclusão efetivamente aconteça apenas o professor de apoio não é suficiente; as escolas precisam criar formas de trabalho a fim de garantir aos alunos com deficiência o direito da inclusão. Para que isso ocorra, várias transformações devem acontecer em relação ao modelo educacional vigente. Nesse sentido, Mantoan (2015 p.64) propõe as seguintes frentes de trabalhos para efetivar a inclusão:

- Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos.
- Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaço para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas salas de aulas por professores, gestores, funcionários e alunos, porque essas são habilidades mínimas para o exercício da cidadania.
- Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não exclui nem só reprova a repetência.
- Formar, aperfeiçoar e valorizar o professor, a fim de que tenham condições e estímulos para enfrentar um ensino sem exclusões e exceções.

Outro ponto fundamental para uma efetiva educação inclusiva é a formação docente. Como afirma Lima (2010 p.64), é comum ouvir professores que trabalham em salas com alunos de inclusão dizerem: “não fomos preparados para trabalhar com essa clientela”. Tal afirmação



demonstra a insegurança, o despreparo dos docentes quando se trata da inclusão. Sendo assim, os professores necessitam de uma formação inclusiva adequada para que possam atender os alunos com deficiência (MANTOAN, 2015).

Outro aspecto que deve ser levado em consideração no ensino inclusivo é a forma de avaliação, visto que avaliar é, segundo Hofmann (2003), uma reflexão da realidade, acompanhando o cotidiano do aluno em sua construção do conhecimento. Ainda segundo a autora,

o processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre (HOFFMANN, 2001, p. 47).

Luckesi (2000) complementa que a avaliação da aprendizagem deve ser feita de forma inclusiva e não exclusiva. Desse modo, para que a avaliação seja realmente proveitosa, contribuindo para o processo de ensino, faz-se necessário uma reflexão da prática docente quanto aos objetivos da avaliação e ao modo como ela é realizada, já que trabalhando em uma turma heterogênea a avaliação deve ser feita individualmente.

## METODOLOGIA

Essa pesquisa é de cunho qualitativo que, segundo Strauss e Cobim (1990 p.17), é entendida como uma “pesquisa que gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos, ou outro tipo de quantificação”. Em que é considerada como uma pesquisa rigorosa, no qual as decisões sobre o pesquisado são tomadas no decorrer da pesquisa (SERRANO, 1994). Sendo assim, Esteban (2010 p. 127) define esse tipo de pesquisa como,

uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de prática e cenários socioeducativo, à tomada de decisões e também ao descumprimento e

### Realização



### Apoio





desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

A pesquisa de caráter qualitativo apresenta “uma sequência de dados, a caracterização desses dados, sua interpretação” (GIL, 2008 p.133). Essa pesquisa possui como procedimento técnico a interação da pesquisa social que é “desenvolvida a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” (PRODANOV e FREITAS, 2013 p.128). A coleta de dados a princípio foi através da observação participante, depois entrevista e intervenção. Assim, possui objetivo de caráter exploratório, que garante maior familiaridade com o problema (GIL, 2008).

Para o início da pesquisa, foi realizado um estudo bibliográfico em livros e sites como: Scielo, Periódicos da Capes, Google Acadêmico e nas Publicações Oficiais. A pesquisa tem a observação na forma de observação participante natural “quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga” (GIL, 1987 p.107) como bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), subprojeto Biologia, mediante autorização da direção escolar. A observação perdurou por seis meses, no período de agosto a dezembro de 2015, tendo como foco a interação dos professores regulares com os alunos de inclusão, desses alunos com os respectivos professores de apoio e a interação com os demais alunos. Foi observada também a parte estrutural da escola. Como forma de manter a imparcialidade dos observados, e para que fosse observada a realidade da escola, os pesquisados não sabiam que estavam sendo observados, cada fato observado era anotado para não se perder informações.

Essa pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de Minas Gerais, na cidade de Machado, no período de agosto de 2015 a junho de 2016. Essa escola possui 1.132 alunos (nos níveis Fundamental, Médio e EJA), destes, 37 possuem alguma deficiência, no entanto, apenas 9 alunos possuem professoras de apoio e 28 frequentam a sala de recursos. Em relação às deficiências, os alunos apresentam autismo, deficiência visual, física, cerebral e intelectual, transtorno bipolar, síndrome do X frágil e hiperatividade. A escola possui 45 professores regentes, 3 professores de biblioteca, 7 professores de apoio e 1 da sala de recursos. Em relação à acessibilidade, a escola possui uma única sala adaptada, que é a sala de recursos, duas rampas

#### Realização



#### Apoio





acessíveis, duas vagas de estacionamento reservadas para pessoas com deficiência, três cadeiras adaptadas, uma lupa eletrônica e notebooks acessíveis. No entanto, não possui: cozinha adaptada, bebedouros adaptados, banheiros acessíveis, faixas para deficientes visuais e a quadra para fazer Educação Física não possui acessibilidade para os alunos com deficiência motora e física.

No segundo momento da pesquisa, que aconteceu no início do primeiro semestre de 2016, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com objetivo de obtenção de um número maior de respostas, maior flexibilidade e liberdade para os entrevistados, garantindo maior profundidade das respostas (GIL, 1987). A entrevista conteve 10 questões sendo realizada em formato de áudio com 3 professoras de apoio e 2 professores regentes de turma que foram observados. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e assinadas pelos entrevistados, para que assim pudessem ser analisadas.

Os dados foram analisados à luz das teorias abordadas no referencial. Com a análise das entrevistas e confirmação através da observação, ficou evidente o preconceito que alguns alunos demonstram aos alunos com deficiência. Houve então, a necessidade de uma intervenção. Essa intervenção foi realizada por intermédio das atividades do PIBID, cuja supervisora responsável pela escola propôs a alfabetização científica por meio de histórias em quadrinhos com os temas de Biologia. Nesse sentido, foi proposto pelo autor que as HQs possuíssem personagens com deficiência, a fim de sensibilizar os alunos a respeito da inclusão. Os personagens foram desenhados pelo autor e a apresentação das histórias foi feita por meio de projetor multimídia. Além das histórias com personagens com deficiência, foram confeccionadas outras histórias, que compõem a revistinha Vida em HQs.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Notou-se que existe certa disparidade entre a idade dos alunos com deficiência e o ano letivo que estão. Alguns alunos estão na idade certa, no entanto outros estão muito a quem do esperado. Isso pode ser entendido por ter havido repetências ou mesmo por esses alunos terem iniciado a vida acadêmica tardiamente.

### Realização



### Apoio







Em relação à entrevista, para manter em sigilo o nome dos professores entrevistados, serão usados P.A.<sup>1</sup>, P.A.<sup>2</sup> e P.A.<sup>3</sup> para denominar os professores de apoio e P.R.<sup>1</sup> e P.R.<sup>2</sup> para denominar os professores regentes de turma. Das 10 questões realizadas, serão discutidas as questões 1, 2, 4, 5, 7 e 9, confrontando-as com a observação. Não serão discutidas as demais questões por apresentarem respostas semelhantes citadas, tornando-se irrelevantes.

A questão 1 indagou os professores sobre como eles definiam inclusão e a resposta foi satisfatória, visto que todos eles definem a inclusão como sendo a expectativa de uma uniformidade entre os alunos, regulares e de inclusão. Mas que esses alunos que estão sendo incluídos precisam passar por todo o percurso escolar:

*Inclusão é a possibilidade de um percurso mais próximo da normalidade (P.R.<sup>1</sup>).*

*[...] é você tentar com que os alunos mantenham uma igualdade, sejam semelhantes no aprendizado (P.R.<sup>2</sup>).*

*[...] não pode ser diferenciado o tratamento, o que é para um é para todos, eu acho que inclusão é isso, adaptar de alguma forma para que a pessoa possa fazer igual às outras (P.A.<sup>1</sup>).*

*Inclusão é um processo educacional garantido por leis que acolhem as crianças com deficiência e dão a oportunidade delas estarem atuantes nas salas de aula, no entanto, essa oportunidade é de entrar no ensino regular e conseguir sair dele (P.A.<sup>2</sup>).*

*Inclusão eu defino como um processo que dá a oportunidade dos alunos 'especiais' frequentarem as escolas regulares, dentro das salas regulares, estando como parte da sala, como qualquer outro aluno, interagindo com os demais e com o professor regente (P.A.<sup>3</sup>).*

Notou-se que essa sequencialidade referida pelos professores P.R.<sup>1</sup> e P.A.<sup>2</sup> de certa forma acontece, uma vez que existem alunos de inclusão no ensino fundamental e no ensino médio. E a interação desses alunos falada pelo P.A.<sup>3</sup> com os professores regentes observados é de certa forma efetiva. Confirmando o que está na literatura estudada, segundo Mantoan (2015), a inclusão é não deixar o aluno com deficiência fora do processo educativo, garantindo o seu percurso. No entanto, com relação a essa questão, foi dito pelo professor P.A.<sup>1</sup>:



[...] na Educação Física, minha aluna mesmo não tem como ir, porque não tem estrutura para ela subir (P.A.<sup>1</sup>).

O professor destaca que sua aluna é impossibilitada de participar das aulas de Educação Física por causa das barreiras físicas, mas esta é uma disciplina regular e seria importante sua participação, entretanto, os alunos com deficiência que são impossibilitados de participarem das aulas de Educação Física por causa dessas barreiras estruturais possuem laudo médico para a não realização.

Já na questão 2, sobre os termos integração e inclusão serem sinônimos, poucos professores conseguiram se aproximar do que diz a literatura, que não são a mesma coisa, pois na integração, segundo Sasaki (2010), a pessoa tem de se adaptar aos ambientes e na inclusão, a escola precisa se adaptar para acolher os alunos. Para o P.R.<sup>1</sup> e P.A.<sup>2</sup> são respectivamente:

Não, integrar é você incorporar alguém em algum lugar. Inclusão é você possibilitar o percurso próximo à normalidade(P.R.<sup>1</sup>).

Eu acredito que não, porque a inclusão é um processo de entrada e permanência dos alunos ‘especiais’ nas salas regulares, em que os alunos de inclusão têm o direito de fazer parte do todo. Agora a integração vem do processo educacional como segregador, no qual, o aluno está nas salas regulares, mas não fazem parte dela, não fazem parte do todo (P.A.<sup>2</sup>).

O professor P.A.<sup>3</sup> apresentou uma definição totalmente distinta ao referencial levantado:

[...] a inclusão leva o aluno para a sala de aula, já a integração garante que ele seja parte da sala, ou seja, trabalhe com os demais, tenham voz, participem das aulas e interajam com os alunos regulares, mas esse termo alunos regulares fica pejorativo, porque se o aluno de inclusão está frequentando o ensino regular, ele também é aluno regular (P.A.<sup>3</sup>).

Embora o trecho apresente divergências em relação aos conceitos apresentados, existe algo pertinente nessa fala, “alunos regulares fica pejorativo”, ou seja, o próprio termo usado para denominar os alunos com deficiência pode ser taxativo, referindo-se primeiro à deficiência e depois, ao aluno.



A questão 4 indaga sobre as adaptações que uma escola precisa fazer para ser considerada inclusiva. Com unanimidade os professores responderam que são as adaptações arquitetônicas:

Principalmente as arquitetônicas, diminuir as barreiras físicas e todos terem a sensibilidade da inclusão (P.R.<sup>1</sup>).  
Principalmente na parte física da escola, que eu acho no caso da minha aluna, do meu apoio, é o que é mais necessário. Ela é privada de fazer várias coisas por causa da estrutura da escola, como o banheiro, é a maior dificuldade da minha aluna para ir ao banheiro, eu tenho de ir junto com ela (banheiro dos professores), chega lá ela tem que segurar no lavatório, é perigoso cair, escorregar porque não tem nenhum apoio para as mãos, não tem barra de apoio, e o banheiro ali (banheiro dos alunos) não tem como usar, não tem acesso para ela (P.A.<sup>1</sup>).

As respostas dos professores condizem com a observação, realmente, os banheiros dos alunos são inacessíveis aos alunos com deficiência motora e física, a quadra também apresenta grande dificuldade para esses estudantes. Existe um aluno com deficiência visual, mas não há faixas para ele se orientar na escola.

Há um questionamento a esse respeito: se para a inclusão, os ambientes precisam ser adaptados para as pessoas com deficiência, e no caso apresentado, os alunos precisam se adaptar para frequentarem os ambientes, isso não caracterizaria uma inclusão efetiva.

Em relação ao professor de apoio, a questão 5 indaga sobre o seu papel nas salas de aula. Estas foram as respostas sobre o papel do professor de apoio:

[...] é facilitar o percurso do aluno, ele deve apenas auxiliar e não fazer pelo aluno (P.R.<sup>1</sup>).  
[...] é fazer com que o aluno ‘especial’ consiga acompanhar o andamento da aula, assim como o aluno regular [...] (P.R.<sup>2</sup>).  
É facilitar, nunca fazer pelo aluno, a gente vai facilitar de alguma forma para que ele faça, o papel do professor de apoio é colocar perto dele as coisas para que ele mesmo possa fazer, dar dicas de onde ele encontrar, mas só mesmo a orientação (P.A.<sup>1</sup>).  
É dar o suporte necessário para que o aluno compreenda o que está sendo passado, [...] é facilitar (P.A.<sup>3</sup>).



Todos os professores entrevistados disseram que o professor de apoio é um facilitador do ensino, ou seja, esse professor tem a função de garantir que o que for ensinado pelo professor regente chegue ao aluno de inclusão, independente de qual for sua deficiência. No entanto, o professor de apoio nunca pode fazer pelo aluno.

Com relação à entrevista, a questão 7 questiona se está acontecendo inclusão nas salas de aula da instituição pesquisada. Os professores responderam que de certa forma sim, os alunos estão assistindo às aulas, todavia apontam algumas falhas existentes:

Tem alguns professores que já tem mais sensibilidade para a inclusão, mesmo com as dificuldades que a escola apresenta, tem alguns alunos sensibilizados com a inclusão. Mas a maioria ainda está muito aquém do que a gente imagina ser inclusão escolar. Muito mais a social, por exemplo, vai passar um cadeirante, ele (aluno regular) não tem a sensibilidade de se afastar para o outro (cadeirante) passar, vai passar uma pessoa que está usando muletas, ele (aluno regular) não tem a sensibilidade de sair para o outro (muletante) passar. [...] o aluno deficiente muitas vezes o apoio não vai para a Educação Física, a Educação Física é uma aula como outra qualquer, então ela está incluída numa e na Educação Física não? Pelo menos para assistir, observar. Importante em todas as matérias ele estar incluído, não só nessa ou naquela [...] (P.R.<sup>1</sup>)

Em partes, não são todos os professores que vê a inclusão como ela deveria ser, tem professores que estão deixando a desejar (P.A.<sup>1</sup>).

A partir do que diz o P.R.<sup>1</sup>, quando se refere à sensibilização dos alunos para que a inclusão aconteça, há a necessidade de um trabalho na escola, uma forma de sensibilizar esses alunos a respeito da inclusão. Outra coisa é a sensibilização dos professores, os professores não podem deixar a inclusão passar despercebida, ela está acontecendo. A Educação Física entra novamente em foco, o aluno precisa estar incluído e atuante em todas as disciplinas, volta o papel do professor de apoio, como facilitador do conhecimento, mas em todas as disciplinas. Como afirma Paulon (2005), a inclusão deve acontecer de maneira interdisciplinar.



Quando questionados se há um método de avaliação diferenciada para os alunos de inclusão na questão 8, os professores disseram que não deve existir, pois segundo Luckesi (2000), a avaliação precisa ser da aprendizagem, porém, adaptada a cada tipo de deficiência:

Aí eu acho que depende da dificuldade de cada um, porque tem uns que tem dificuldade [...] tem alunos que conseguem fazer uma prova oral e tira nota alta, mas ele não consegue registrar. Então é por ai que o professor tem que ver a aprendizagem do aluno [...] avaliar realmente a aprendizagem (P.A.<sup>1</sup>).

[...] o professor recebe uma ficha que a gente tem de dar para os professores [...] para o planejamento e uma avaliação diferenciada para cada aluno 'especial' que ele tem (P.A.<sup>2</sup>).

A questão 9 indaga se existe interação dos alunos regulares com os alunos de inclusão. Alguns professores disseram que há uma harmonia entre os alunos, no entanto, outros professores relataram que não existe interação e ainda falam de preconceito, não só dos alunos para com os alunos, mas também dos professores:

Dentro da sala a gente observa isso, agora na hora do intervalo, nem sempre. Alguns sim, outros não. Alguns que já vivem num meio mais de socialização eles se integram mais, outros não. Está faltando ainda um trabalho nesse contexto (P.R.<sup>1</sup>).

[...] A interação social deles é normal, há amizade, não tem isolamento ninguém comenta nada, não tem essa diferença, eles se tratam como iguais (P.R.<sup>2</sup>).

Não, não é muito, sabe, precisava melhorar bastante isso daí, a gente vê que tem uns alunos (regulares) que ainda procuram evitar eles (alunos de inclusão), tem um certo preconceito. Então eu acho que tinha de trabalhar bem mais nisso aí, não são todos, lógico, tem sempre aquele grupinho que ajuda, só que muitas vezes o povo vê que ela (sua aluna de inclusão) está sentada lá e não sentam perto dela, então existe um certo preconceito (P.A.<sup>1</sup>).

O maior preconceito, geralmente, não vem dos colegas, vem do adulto (P.A.<sup>3</sup>).

Notou-se que, como falado pelo P.R.<sup>1</sup>, no horário do intervalo, os alunos de inclusão ficam juntos, não havendo uma interação com os demais. Mas na escola existem momentos em





que os alunos precisam participar juntos, como nas apresentações teatrais por exemplo, e os alunos de inclusão também participam. Todavia, é grave o relato sobre o preconceito, pois se a escola é local de formação, não só educacional, mas também social, não há espaço para qualquer tipo de preconceito, nem por parte dos alunos, menos ainda proveniente dos professores.

A partir dessa perspectiva da luta contra o preconceito que foram confeccionadas histórias em quadrinhos contendo personagens com deficiência sobre os temas trabalhados nas aulas e aplicados aos alunos como forma de sensibilização, com o objetivo de mostrar que no cotidiano nos deparamos com pessoas com deficiência e que essas pessoas fazem parte da sociedade como qualquer outra. A primeira é uma QH (FIGURA 1) que fala sobre o senso comum, em que a personagem Magiie, uma cadeirante, explica para sua amiga, o que é o sol e sua constituição.

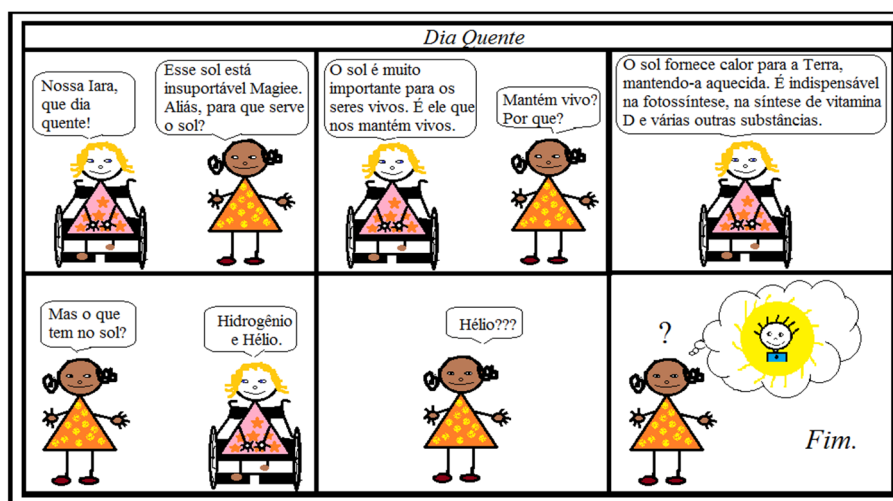


FIGURA 1: História em quadrinhos sobre senso comum.

A segunda história em quadrinhos (FIGURA 2) aborda um tema atual, a questão do Zika Vírus, no qual, o personagem Rick, um muletante, fala sobre o que o vírus, como pode ser diagnosticado e as formas de prevenção.

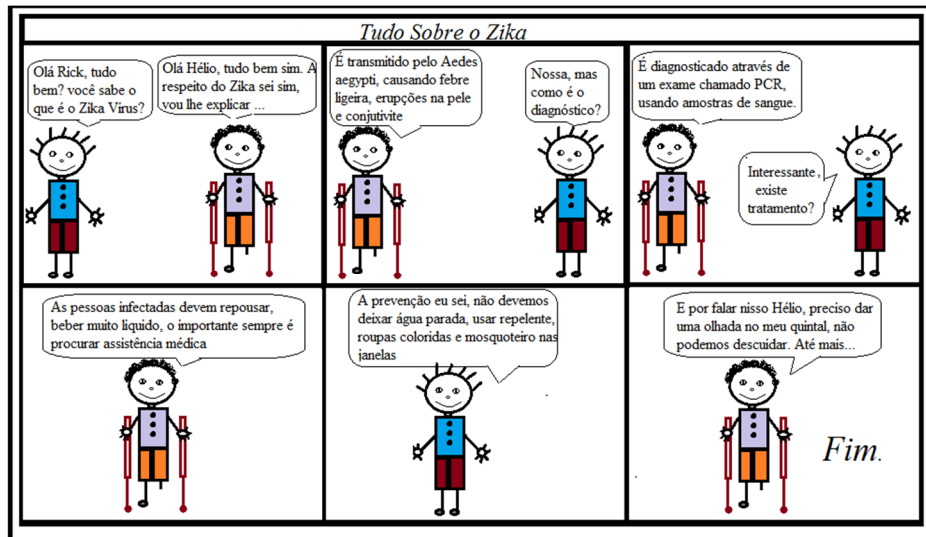
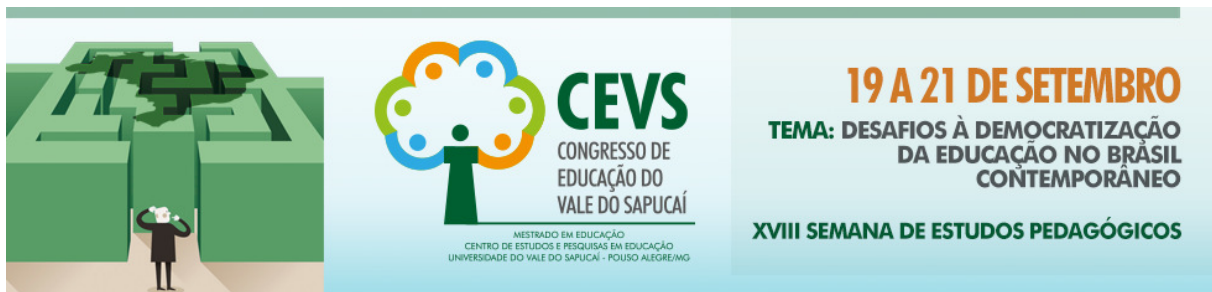


FIGURA 2: História em quadrinhos sobre Zika Vírus.

A terceira HQ (FIGURA 3) é sobre a teoria celular, em que o personagem Miguel, deficiente visual, indaga o professor Hugo sobre sua explicação do tema.

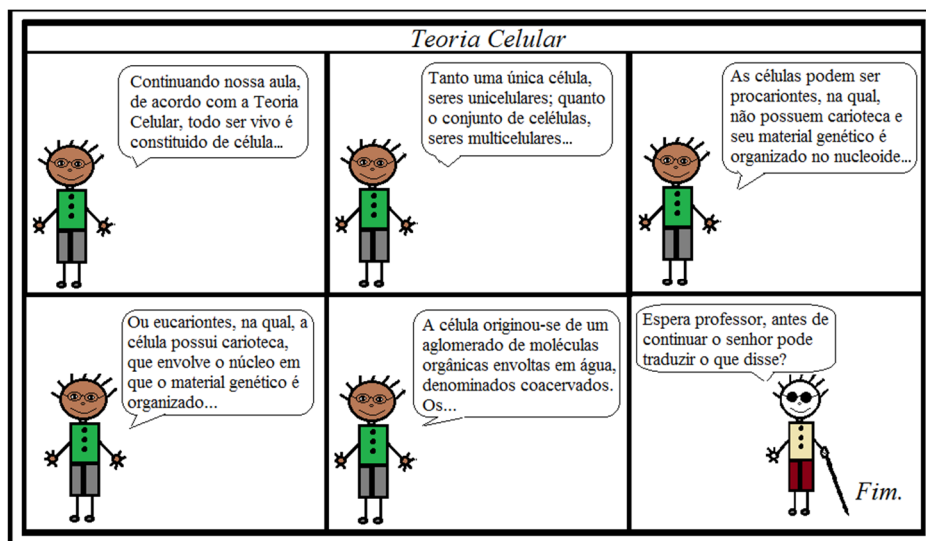


FIGURA 3: História em quadrinhos sobre Teoria Celular.

Além dessas histórias em quadrinhos, foram produzidas outras, no entanto, sem os personagens com deficiência. As histórias em quadrinhos utilizam de uma forma subjetiva para sensibilizar apresentando as pessoas com deficiência como pessoas inteligentes e parte da



sociedade. Isso é o que podemos chamar de inclusão, a pessoa estar incluída na sociedade, como também no ambiente escolar, como uma pessoa comum, tendo voz ativa, sendo independente.

As HQs surtiram o efeito esperado, porque os alunos questionaram as deficiências, notaram que os personagens possuíam voz ativa, sendo levantada a questão também que essas historinhas seriam de melhor entendimento para os alunos de inclusão, pois trazem o conteúdo em poucas palavras e de forma lúdica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que foi constatado com a observação e as entrevistas é que há um anseio grande por parte da comunidade escolar de que os alunos com deficiência sejam alunos incluídos nas salas de aulas regulares, buscando aflorar suas potencialidades. Mas também é evidente que não está ocorrendo uma inclusão de fato, precisa-se de muitos avanços para eliminar esses resquícios da integração.

A escola não pode ser considerada culpada, porque ela sozinha também não faz a inclusão, há a necessidade de efetiva parceria com o poder público, garantindo formação continuada para os professores e investimento em adaptações arquitetônicas. Há também a necessidade de parcerias com as famílias dos alunos, visto que o corpo docente sem o apoio dos pais não consegue alcançar a inclusão, porque essa vai além dos portões da escola. E também faz-se necessário uma ampla divulgação, campanhas de divulgação na sociedade como um todo, pois a escola reproduz a sociedade.

Todavia, o mais importante é formar alunos sem preconceitos, sensíveis à inclusão das pessoas com deficiência. Porque inclusão não é negar as variadas dificuldades dos alunos com deficiência, antes até, é incentivar sua superação.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. **British Journal of Special Education**, vol. 27, n.2, jun.2000. p.76-80. Disponível em: <[http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8527.00164/epdf?r3\\_referer=wol&tracking\\_action=preview\\_click&show\\_checkout=1&purchase\\_referrer=onlinelibrary.wiley.com](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8527.00164/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com)> Acesso em: 10 jan 2016



BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1. p. 27833.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva e a criação de vínculos: um novo olhar. **Apae Ciência**, v. 1, n. 1, 2013.p.11. Disponível em: <<http://uniapae.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=20232>> Acesso em: 4 jan 2016.

CORRÊA, M. A. M. Educação especial. Rio de Janeiro, **Fundação CECIERJ**, v.1. 2010. 208p.

CRUZ, G. O.; ARRUDA, A. L. M. M. Inclusão Social: um olhar no sistema sociocultural e educacional. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. São Roque, vol.5, n.1. 2014. Disponível em <[http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes\\_pdf/educacao/v5\\_n1\\_2014/Gilvan.pdf](http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Gilvan.pdf)>. Acesso em: 27 mar 2016.

DÍAZ, O.C.; FERNÁNDEZ, A. Problematización sobre las concepciones vigentes en la educación de las personas em situación de discapacidad In: **Discapacidad e Inclusión Social: reflexiones desde la Universidad Nacional de Colombia**. Bogotá, Maestria em Discapacidade y Inclusion Social. 2005.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010. 268p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987. 206p.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 176p.

HOFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001. 141p.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: mito e desafio**. Porto Alegre: Mediação, 2003. 128p.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva: indagações e ações nas áreas da educação e da saúde**. São Paulo: Avercamp, 2010. 160p.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. **Revista Pátio**, Porto Alegre. v.12, 2000. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>> Acesso em: 23 mar 2016.

MANTOAN, M. T. E. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Educação e Sociedade**, vol.19, n.46, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300009)> Acesso em: 19 mar 2016.

\_\_\_\_\_. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?**. Summus Editorial, 2015. 95p.

MENDES, E. G. Concepções atuais sobre a educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. In. MARQUEZINE, M.C. et al. **Educação Especial: políticas publicas e concepções sobre a deficiência**. Londrina: EDUEI, 2003. 141p.

MUNTANER, J. J. G. **De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo**. In: 25 años de integración escolar em España: tecnologia e inclusión em el ámbito educativo, laboral y comunitário. 2010, p.2-24. Disponível em: <<http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>> Acesso em: 03 out 2015.

PAULON, S. M. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48p. Disponível



em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>> Acesso em 17dez 2015.

PONTES, P. A. G. Criança e adolescente com deficiência: impossibilidade de opção pela sua educação exclusivamente no atendimento educacional especializado. **Inclusão-Revista da Educação Especial**, v. 4, n. 1, 2008.p. 41-48. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>> Acesso em: 12 nov 2015.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 276 p. Disponível em: <<http://www.faatensino.com.br/wp-content/uploads/2014/11/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf>> Acesso em: 13 out 2015.

RUIZ, A. S. G.; MORENO, A. F. La inclusión para las personas con discapacidad: entre la igualdad y la diferencia. **Rev. Ciencias de la Salud**. Bogotá, v.3, n. 2, 2005.p. 235-246. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/562/56230213.pdf>> Acesso em: 07 jan 2016.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010. 180 p.

SEE-MG. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Minas Gerais. 2014. p.32. Disponível em <[http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=5959&Itemid=>](http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5959&Itemid=>)> Acesso em 20 fev 2016.

SERRANO, T. Una metodología cualitativa para el estudio del desarrollo conceptual en el aprendizaje de las ciencias. Análisis con redes sintéticas. **Revista de Investigación educativa**; 1992. 258p.

**Realização**



**Apoio**







## A EDUCAÇÃO DAS MASSAS EM TEMPOS DE INCERTEZAS: A ATUAÇÃO DE ANTONIETA DE BARROS NAS PÁGINAS DO JORNAL REPÚBLICA NA DÉCADA DE 1930

Elizabete Maria Espíndola<sup>39</sup> -UNIVÁS/UFMG  
elizabeth.e.spindola@yahoo.com

**RESUMO:** O presente artigo busca discutir a participação da jornalista, professora e deputada estadual Antonieta de Barros na construção de um projeto político para o Estado de Santa Catarina no governo de Getúlio Vargas. Como propagandista deste governo Antonieta atuou como professora nas principais escolas da Capital catarinense, e como cronista do jornal *República*, principal órgão do Partido Liberal defensor da política de Vargas. A metodologia procurou privilegiar as relações entre História e Imprensa, por meio da análise das crônicas buscou-se fazer uma mediação entre os escritos de Antonieta, a conjuntura política e as mudanças educacionais da época. As análises apontam para um afinamento entre os discursos de Antonieta e de Vargas e para a construção de um projeto político autoritário para o Estado, que, pois em prática um modelo educacional conservador que não promoveu emancipação intelectual tampouco contribuiu para a construção do sentido de cidadania.

O presente artigo é parte de estudo de doutoramento em História Social da Cultura defendido no ano de 2015 pela Universidade Federal de Minas Gerais com o título – Antonieta de Barros: Educação, Gênero e Mobilidade Social em Florianópolis na primeira metade do século XX, o mesmo teve como fio condutor a trajetória de vida da jornalista, professora e deputada estadual Antonieta de Barros, mulher negra filha e neta de ex-escravas que por meio da educação e da atuação nos jornais buscou se inserir na esfera pública em Florianópolis na primeira metade do século XX. Neste recorte buscamos evidenciar alguns momentos desta trajetória, mais especificamente sua atuação jornalística como colunista a frente do jornal *República* e como sua atuação serviu de apoio a militância política a favor da educação.

<sup>39</sup> Professora dos Cursos de História e Mestrado em Bioética da Universidade do Vale do Sapucaí – Univás – Pouso Alegre – MG.

### Realização



### Apoio





A educação foi sem dúvida o principal tema dos discursos de Antonieta em sua coluna *Farrapos de Idéias* publicada aos domingos na primeira página do jornal *República*. A partir desta constatação, perguntamo-nos: qual tipo de educação Antonieta advogou para aquela sociedade em geral, e em especial para as mulheres? Como uma intelectual, que apoiara a Revolução de 30, chegou a contribuir, posteriormente, para a construção de um modelo educacional para o Estado? Em seus discursos, quais preocupações políticas e sociais caracterizaram suas concepções sobre educação? Atenta aos debates em torno da educação, Antonieta de Barros compartilhava da crença, bastante difundida, de que a educação poderia moldar o ser humano e que, por meio dela, a sociedade evoluiria. Chegou a ser eleita em 1935 pelo Partido Liberal, foi a primeira mulher negra a ser eleita para o cargo de Deputada Estadual em Santa Catarina, ao lado de Nereu Ramos, um dos representantes da oligarquia regional e líder do Partido Liberal no Estado.

Entre as décadas de 30 e 40, Antonieta de Barros lecionou nas principais escolas da capital (foi Lente substituta de Língua Portuguesa na Escola Normal Catarinense em 1931 e efetivada em 1934; professora da Escola Complementar anexa ao Grupo Escola Lauro Müller, em 1933). Lecionou também em uma escola privada, o Colégio Coração de Jesus, instituição de caráter confessional. Neste colégio, foi a responsável pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Psicologia entre os anos de 1937 a 1945. Também lecionou, na década de 40, no Instituto de Educação, onde posteriormente exerceu o cargo de diretora, nomeada por Nereu Ramos em meados da década de 40. A professora também teve um papel importante na definição de um modelo educacional para a Escola Profissional Feminina, onde não chegou a lecionar, mas participou, enquanto deputada integrante da Comissão de Educação e Cultura da Assembleia Legislativa, das reformas nos conteúdos ensinados pela instituição.<sup>40</sup>

Como professora lecionou para públicos diferentes em instituições de ensino com modelos pedagógicos e conteúdos ideológicos distintos. Destarte, buscamos, por meio de seus

<sup>40</sup> Esse fato ocorreu em 1948, durante seu segundo mandato, quando retornou como primeira suplente, desta vez filiada ao Partido Social Democrata – PDS.

**Realização**



**Apoio**





discursos perceber a construção de papéis sociais para as mulheres. Discursos e modelos foram construídos em consonância com o projeto político defendido pelo governo Vargas. É necessário atentarmos para o fato de que há diferentes discursos porque há diferentes sujeitos a serem moldados, e interesses a serem correspondidos. Então, responder às questões: 1) para quem se fala?; 2) o que se fala? e 3) de onde se fala? – tornou-se tarefa mais complexa. As mudanças nos enunciados dos discursos de Antonieta levaram-nos a discutir seu posicionamento político, e as propostas de tais modelos pedagógicos.

A formação educacional de Antonieta de Barros ocorreu nas primeiras décadas do século XX. Seu ingresso na Escola Normal e sua formação como normalista aconteceram posteriormente à reforma educacional de Vidal Ramos, o que corresponde a dizer que suas concepções sobre educação foram construídas tendo por base os discursos sobre os métodos e saberes que perpassaram as reformas educacionais nessas primeiras décadas, bem como suas experiências e as agitações em prol da educação. Sobre esse período, Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p.70), afirmam:

Dada a quase inexistência de um sistema organizado de educação pública no país, havia desde a década de 1920 um amplo espaço para um movimento nacional em prol da educação, onde as eventuais diferenças de orientação não tivessem tanta relevância quanto os esforços, de uma forma ou outra, de levar a educação ao povo. A Associação Brasileira de Educação, fundada em 1924 por Heitor Lira, tinha como principal função trazer à baila a questão educacional pela realização de conferências nacionais, publicações de revistas e cursos de diversos tipos.

O envolvimento de Antonieta na criação do Centro Cívico das Normalistas e da Liga do Magistério ambos em meados da década de 20, e sua atuação no Centro Cívico e Recreativo José Boiteux (onde lecionava voluntariamente em turmas noturnas de alfabetização de adultos), demonstram o seu engajamento em prol deste movimento pela educação. Ainda segundo os autores, ao longo da década de 30, nas discussões sobre o melhor modelo de educação,

#### Realização



#### Apoio





“diferenças de opinião iriam se cristalizando, até a polarização que finalmente se estabelece entre os representantes do chamado Movimento da Escola Nova e a Igreja Católica” (Idem).

A polarização apontada pelos autores pode ser percebida também nos discursos de Antonieta, porém de uma forma bastante interessante. A partir das mudanças na conjuntura política entre os anos de 1930 a 1934 notamos, em seus discursos (principalmente a partir de 34), a preocupação com a educação das massas, uma inquietação que na verdade não era somente sua, nem tampouco pouco iniciada nessa época.

Já no fim do século XIX, muitas das mudanças afirmadas como novidades pelo “escolanovismo” nos anos 20 povoavam o imaginário da escola e eram reproduzidas, como prescrição, nos textos dos relatórios de inspetores e nos preceitos legais: a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno (VIDAL, 2011, p.497).

Após o esgotamento do modelo escolar paulista, que serviu de base para as reformas educacionais promovidas por diversos Estados no Brasil, dentre estes Santa Catarina, nas duas primeiras décadas do século XX, entrou em cena um novo modelo pedagógico. Carvalho e Pintassilgo (2011, p. 194-195) resumizam que:

É então que um novo modelo pedagógico começa a circular, operando uma transformação sutil nas representações das práticas escolares e pondo em cena uma nova percepção dos corpos infantis e do potencial educativo de novas modalidades de organização do tempo e do espaço escolar. No novo discurso pedagógico que começa a circular no país é produzido um novo cânone a regular as práticas escolares e são as novas ciências da educação que são chamadas a dizer a verdade sobre a criança e sua educação.



Em seus discursos sobre a educação, percebemos aproximações entre as reivindicações de Antonieta pela educação das massas e os discursos em defesa de um modelo educacional que correspondesse às necessidades da nova sociedade moderna. É nesse momento que podemos perceber, com maior clareza, a adesão de Antonieta às ideias do Movimento da Escola Nova. Sobre o movimento e sua orientação ideológica, Diana Gonçalves Vidal (2011, p.498) afirma:

A escola renovada pretendia a incorporação de toda a população infantil. Serviria de base à disseminação de valores e normas sociais em sintonia com os apelos da nova sociedade moderna, constituída a partir dos preceitos do trabalho produtivo e eficiente, da velocidade das transformações, da interiorização de normas de comportamentos otimizados em termos de tempos e movimentos e da valorização da perspectiva da psicologia experimental na compreensão “científica” do humano, tomado na dimensão individual.

Embora já lecionasse em sua própria escola, foi a partir da mudança na administração política local que Antonieta passou a se inserir também nas escolas públicas, conhecendo melhor esta outra realidade e endossando seu discurso militante.<sup>41</sup> Através dessa experiência, foi construindo, enquanto docente, suas concepções sobre a educação que, em muitos momentos, moldaram-se à nova ordem política vigente. Em alguns momentos, a postura combativa esboçada por Antonieta de Barros em sua coluna foi, em outros, intercalada e suavizada pelas perspectivas de crença nos valores humanistas como o amor, a paz, a caridade, a ética, a humildade e a dignidade do ser humano. Antonieta mostrava-se fiel à crença de que o homem e a sociedade poderiam evoluir por meio da educação, e que esta seria a peça fundamental para a transformação da sociedade.

<sup>41</sup> Vale lembrar que Antonieta somente começou a lecionar nas escolas particulares da capital após 1935, quando já havia consolidado o seu nome na esfera pública.

**Realização**



**Apoio**







Os valores humanistas, morais e cristãos que permeiam sua concepção particular sobre educação foram construídos por meio da leitura de obras como a dos padres jesuítas Antônio Vieira e José de Anchieta, dos livros dos Salmos, de Jó e dos Provérbios, bem como do filósofo e pedagogo argentino José Ingenieros, entre outros intelectuais que influenciaram diretamente sua forma de pensar a sociedade e o seu tempo, expressando uma postura filosófica e religiosa. Acreditamos que, embora particular, e fruto de suas experiências, suas concepções sobre educação não estavam desassociadas das discussões que suscitaram no Brasil nas décadas de 20, 30 e 40.

No contexto político local, passado o impacto inicial da tomada do poder pela Revolução de 30, inicia-se um processo que empreendeu uma série de medidas que compreendiam desde a desapropriação de imóveis e terras, à liberação de verbas para a construção de novas escolas, como também para a ampliação das já existentes. Observamos um número considerável de doações de terrenos e imóveis ao Estado, o que acreditamos sejam transferências feitas em negociações para o pagamento de dívidas e impostos atrasados de seus proprietários ao governo.

Quanto ao reordenamento das escolas, com o objetivo de produzir um efetivo atendimento à população, boa parte passou a oferecer cursos noturnos, tornando o aparelho educacional mais eficiente – um primeiro passo para uma política mais ampla, que objetivava a disciplinarização, a preparação para o trabalho e a nacionalização dos imigrantes.

Durante a atuação dos interventores nomeados por Vargas neste primeiro momentos, notamos a preocupação destes com a nacionalização do ensino em regiões de colonização germânica, inquietação que já havia despontado durante a administração de Vidal Ramos. Percebemos, pela documentação, que as mudanças na educação catarinense, guardadas as suas peculiaridades, buscavam acompanhar as discussões no âmbito nacional.

Para Schwartzman, Bomeny e Costa, (2000, p.69) as discussões em torno da elaboração de um modelo nacional de educação revelaram uma arena de embates ideológicos e de disputas de poder. Componentes ideológicos distintos, defendidos por grupos antagônicos, nortearam os rumos da educação pública no país, que ora buscava uma orientação laica e técnica, ora

**Realização**



**Apoio**





humanística, cuja relevância estava justamente na crença em sua capacidade de moldar os sujeitos.

Havia os que preferiam a educação humanística sobre a técnica; os que defendiam o ensino universal contra os que preferiam escolas distintas para cada setor da sociedade; os que se preocupavam com o conteúdo ético e ideológico do ensino contra os que favoreciam o ensino agnóstico e leigo. Havia os defensores da escola pública e os guardiões da iniciativa privada; os que punham toda ênfase na formação das elites e os que davam prioridade à educação popular.

Embora defendesse uma pedagogia moderna, as concepções educacionais de Antonieta evidenciam seu posicionamento conservador favorável a um modelo educacional que comportasse valores éticos e morais, bem como humanista e cristão. O sentido de educação, apregoadado por Antonieta, exigia do professor dedicação e doação ao exercício pedagógico. O conhecimento formal era necessário, mas igualmente importante era a postura deste profissional, que deveria pautar-se nos valores morais e cristãos. Acreditamos que esta postura, defendida e compartilhada por Antonieta, fosse aquela condizente com o papel desejado para as mulheres professoras de sua época. De certa forma, entende-se sua crítica ao movimento feminista. Antonieta apresentava uma postura conservadora que, por vezes, permitia a ela reproduzir valores machistas.

Mas, ela também era defensora do ensino público e universal, pois militava pela ampliação do número de escolas e pelo acesso das classes populares a estas. Neste sentido, buscou também denunciar as desigualdades existentes entre homens e mulheres no acesso à educação, defendendo a entrada das mulheres em outras áreas de formação profissional, além do magistério. Entretanto, houve algumas mudanças nesses discursos, principalmente a partir de 1937, com o Estado Novo.

Ainda no início da década de 30, a correlação entre cultura, educação, trabalho e os valores morais e cristãos passaram a dar o tom a seus discursos.

#### Realização



#### Apoio





Nem só de pão vive o homem

Na vida e para a vida, não é bastante o Trabalho. As criaturas, a quem assiste o direito e o dever intangíveis do trabalho, necessitam, para viver, no sentido humano da palavra, de cultura.

Não basta a alfabetização.

É preciso que se torne acessível, a tôdas as criaturas, a escalada deslumbradora. O trabalho é fartura, que a cultura ensina a compreender; é alegria, que a cultura espiritualiza; é prece que a cultura bendiz e santifica (Jornal República, 14 de maio de 1933, p.01).

Nesse segmento, a cronista utiliza-se de um trecho do livro de São Lucas (o evangelista), no qual o pão representa o material, ou seja, o dinheiro que possibilita o sustento do corpo. A princípio o foco de sua crônica parece ser a cultura, mas, na verdade, a cultura representa uma estratégia, uma espécie de blefe articulado por Antonieta, cujo objetivo era por em debate a importância do trabalho, pois, segundo a cronista, é ele que representa a fartura, a alegria e a prece. A cultura seria o meio, ou instrumento pelo qual se ensinaria a compreender a importância do trabalho. Neste momento, o discurso de Antonieta aproxima-se da política trabalhista que o governo de Getúlio Vargas buscava implantar. O sentido de cultura ao qual a cronista se referia, era o de cultura de massa, difundido pelo rádio, cinema, propaganda e pelo próprio modelo educacional que o governo buscava implantar para as massas.

Sem cultura não se consegue a independência moral apanágio de todos os que são genuinamente livres, senhores da sua consciência, conhecedores do seu valor, integralizados na sua individualidade; a independência moral, que transforma pigmeus em gigantes, e dá aos homens, força, para enfrentar os mais sérios obstáculos, quando se sentem escudados pela razão e pelo direito; a independência moral, que leva as criaturas a agirem individualmente, conscientemente, embora se quebrem todos os elos, e contra eles chovam as censuras da Rotina, cujos preconceitos foram abandonados, e as apontem como iconoclastas impenitentes (Jornal República, 14 de maio de 1933, p.01).

#### Realização



#### Apoio





Ainda na mesma crônica, nota-se com melhor clareza sua intenção de apoio ao governo, principalmente quando afirma que “não basta apenas alfabetizar”, indicando que era preciso ir além do ensinamento das primeiras letras e que a educação pode se dar por outras vias, como os meios de comunicação de massa. Ao finalizar com o trecho “integralizados na sua individualidade” deixava claro sua tentativa de transmitir a importância do sentido de coletividade.

Um povo é grande não só pelo seu espírito trabalhador, mas também, principalmente, pela sua cultura.

Daí a necessidade de se chegar às massas, a possibilidade de ir além da alfabetização, que é muito, mas não é tudo.

Daí a necessidade de se tornar acessível ao que não tem ouro sonante, mas o ouro que não se compra, – o da inteligência – uma cultura superior.

E, dessa cultura das massas, onde, então, se estabelecerá a única aristocracia possível – a do espírito – esperamos que surjam pátrias maiores, por uma Humanidade melhor (Jornal República, 14 de maio de 1933, p.01).

Por meio do enunciado povo, reforçava, em seu discurso, o sentido de coletividade, do qual teoricamente estavam representadas, em pé de igualdade, todas as classes. O que movia as preocupações e os interesses pela alfabetização das massas era a apreensão, por parte de intelectuais e políticos, quanto ao crescimento destas e a necessidade de arregimentá-las sob um único ideário. Esta foi, por exemplo, a preocupação de Francisco Campos (que ocupou a pasta de ministro da educação até o final de 32). Para Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p.80-81):

O pressuposto fundamental que orienta a análise de Francisco Campos é o de que vivemos em um Estado de massas e, conseqüentemente, os mecanismos de integração política utilizados pelo liberalismo, a que ele denomina integração política intelectual (via parlamento), não se adaptam mais a essa nova configuração. O mundo moderno é um mundo onde o que predomina é a cultura de massa, que acaba gerando a mentalidade de massa, uma nova forma de integração que se origina nos mecanismos

#### Realização



#### Apoio





de contágio via ampliação e difusão dos meios de comunicação.

O sentido de cultura alardeado e defendido pelos propagandistas do governo Vargas, dentre estes Antonieta, principalmente durante o Estado Novo, é a cultura de massa, legitimada pelo discurso de modernidade e progresso, de combate ao atraso associado ao regime político anterior, pois, neste momento, “cultura e propaganda política se misturam” (CAPELATO, 2003, p. 125). A integração seria mediada pela criação de uma ideologia unificadora, antiliberal e centralizadora. Ainda no mesmo segmento, aparecem outros enunciados como pátria e massa. Nessa segunda parte, Antonieta substitui a palavra povo por massa, sendo esta última o foco de suas preocupações. Para a jornalista, é nas massas que se podem encontrar aqueles desprovidos de ouro/dinheiro, mas que possuem capacidades/inteligência de assimilarem os valores que somente a cultura de massa poderia inculcar ao homem.

Em muitos momentos em seus discursos, Getúlio Vargas recorreu ao apelo cristão, utilizando-se de trechos de livros sagrados, como por exemplo, o livro de Jó, de Lucas, dentre outros.<sup>42</sup> Acreditamos que esta tenha sido uma estratégia populista utilizada também por políticos e intelectuais que apoiaram Vargas, na tentativa de aproximarem-se das massas.

A educação das massas passou a ser, nesse momento, uma das tônicas defendidas pelo governo de Vargas e de seus aliados. As reformas educacionais desse período buscaram viabilizar, de forma autoritária, um maior controle sobre a população, buscando criar, em nome de um sentimento nacional/identitário, novos comportamentos e sentimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS:

De certa forma, Antonieta defendeu a política educacional proposta pelo governo de Getúlio Vargas e colocada em prática pelo governador, e mais tarde interventor do Estado de Santa Catarina Nereu Ramos. Antonieta advogou com igual energia, a favor da educação das

<sup>42</sup> Seus discursos podem ser localizados em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos-1>. Acessado em 11/10/2014.

### Realização



### Apoio







mulheres e das classes populares aproximando seus discursos dos interesses defendidos pela elite política estadual. Porém, não buscou guiar-se por uma política educacional que visasse reduzir as desigualdades sociais e de gênero, como por muitas vezes apregou em seus discursos. Em seus escritos buscou reforçar valores morais e cristãos mantendo-se em sintonia com os modelos educacionais implantados pelo Estado, legitimou em muitos momentos as hierarquias das desigualdades de gênero e classe, demonstrando que seu pensamento estava também em sintonia com o projeto político de Vargas.

Por meio da análise de seus escritos e das ações do governo de Nereu Ramos, constata-se que ao longo da década de 30 tanto a política de Vargas quanto o projeto político pensado pelos intelectuais catarinenses, dentre eles Antonieta de Barros, passou a ter um discurso ainda mais recrudescedor sobre as classes populares, pois ainda era necessário resolver o problema daqueles que o discurso da Pedagogia Moderna (apoiada na Psicologia e na Sociologia) não conseguiu disciplinar: os indesejados. Durante a vigência do Estado Novo foi inaugurado uma série de espaços que buscaram normatizar as condutas dos sujeitos, dentre estes os menores abandonados, os presidiários, os doentes mentais e as prostitutas. Para estes, espaços de segregação, como Penitenciárias, Manicômios, abrigos para menores, e Leprosários foram pensados em consonância com a política de higienização dos espaços sociais e de controle e normatização das condutas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALBERTO, Paulina L. *Term of inclusion. Black intellectuals in twentieth-century Brazil*. The University of North Carolina: Press Chapel Hill, 2011.
- ARENDDT, Hannah. *As Origens do totalitarismo*. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- BESSE, Susan K. *Modernizando a Desigualdade: Reestruturação da Ideologia de Gênero no Brasil, 1914-1940*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.
- CAMPOS, Cynthia Machado. *A política da língua na Era Vargas. Proibição do falar alemão e resistências no Sul do Brasil*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

### Realização



### Apoio





\_\_\_\_\_  
*Santa Catarina, 1930: da degenerescência à regeneração.* Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

CAPELATO, Maria Helena. O Estado Novo: o que trouxe de novo? In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *O Brasil Republicano. O tempo do nacional-estatismo – do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo.* Vol.2 Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; PINTASSILGO, Joaquim. (Orgs). *Modelos Culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais.* São Paulo: Edusp, 2011.

DUTRA, Eliana de Freitas. *O ardil totalitário. Imaginário político no Brasil dos anos de 1930.* 2ª edição. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo enxada e voto.* 4ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NÓBREGA, Paulo de. Escola Normal, Ciência e Nacionalidade na Primeira República. In: SCHEIBER, Leda; DAROS, Maria das Dores. (Orgs). *Formação de professores em Santa Catarina.* Núcleo de publicações – NUP. Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, UFSC, 2002.

PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil. Entre o povo e a nação.* São Paulo: Editora Ática, 1990.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria B; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema.* São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil.* 5ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

**Realização**



**Apoio**





## **O Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino médio e as Políticas públicas de formação continuada no Brasil: O pacto como uma reconstrução histórica ou uma proposta inovadora na formação docente.**

Emerson Matos Oliveira  
oliveira.emersonmatos@yahoo.com.br

**RESUMO:** Com o passar das décadas os meios de comunicação, a tecnologia, sociedade e outros mecanismos se desenvolveram, e com a educação não é diferente, pois a escola vivencia através das ações de seus alunos, todas as mudanças inerentes ao mundo contemporâneo. Desta forma, o presente estudo tem como objetivo analisar as bases teóricas do projeto, comparando-as com outras propostas de formação continuada de professores. Apesar do pouco referencial literário a respeito do tema, por ser uma proposta em andamento, estudos direcionados mostram uma aceitação positiva por parte dos profissionais e que geralmente as políticas públicas de formação continuada, são direcionadas ao ensino fundamental, deixando o ensino médio em segundo plano. Em relação a outros projetos, pontos equivalentes são colocados, como a divisão de trabalho baseada em pólos e a participação das universidades no desenvolvimento do projeto, estrutura referente ao Programa especial de formação de professores-PEC. Todavia, estudos devem ser direcionados ao término da terceira fase, na qual a proposta será finalizada, assim pontos positivos e negativos poderão ser questionados com objetivo de fomentar ainda mais a formação continuada de docentes no ensino médio.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pacto. Ensino Médio. Formação continuada

### **INTRODUÇÃO**

Com o passar das décadas os meios de comunicação, a tecnologia, sociedade e outros mecanismos, sofreram uma grande mutação, tornando-se desafiador, acompanhar todo esse desenvolvimento. Com a educação não é diferente, pois a escola vivencia através das ações de seus alunos, todas as mudanças inerentes ao mundo contemporâneo. Possuindo também a missão de formadora de opiniões e questionadora de ações sociais e pedagógicas.

O desafio da educação moderna, corrobora com a necessidade de mudança e desenvolvimento do profissional da educação, pois as condições de trabalho dos docentes também já não são boas. Dentre as fissuras, Libâneo (1998), cita a desatenção e o desapego por



parte dos órgãos normativos do sistema, por parte dos planejadores, os integrantes de órgãos intermediários, seja no âmbito federal, estadual e municipal a qualidade interna das aprendizagens escolares.

O Ministério da Educação por sua vez, no final da década de 1990, reconhecia que os professores brasileiros vinham recebendo formação insuficiente para promover a aprendizagem de seus alunos (Brasil, 1999). Enfim, são grandes os desafios do docente no Brasil. Todavia a formação continuada de professores leva os profissionais a analisarem a prática, através da ação reflexão. Tornando pontos positivos e negativos como referência para o próximo planejamento e conseqüentemente a prática aprimorada (LIBÂNEO, 1998).

Dentre todos os desafios da educação contemporânea, torna-se necessário a discussão entre propostas direcionadas ao ensino médio e conseqüentemente o fortalecimento da etapa com mais dificuldades na educação brasileira.

### **PROBLEMÁTICA:**

O Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio pode ser considerado como uma política de formação continuada inovadora?

### **OBJETIVO GERAL:**

Investigar na história da formação continuada de professores, bases teóricas que se assemelham ao Pacto. Promovendo um maior conhecimento a respeito da proposta e seus objetivos.

### **OBJETIVO ESPECÍFICO:**

- Analisar as bases históricas da formação continuada de professores;
- Verificar a as bases teóricas para a estruturação do pacto;
- Verificar a aplicabilidade do projeto;
- Divulgar a proposta de formação.

### **JUSTIFICATIVA**

Ao depararmos com professores do ensino médio, em relação propostas pedagógicas inerentes ao Governo Federal ou Estadual, escutam muitas reclamações e desconfianças. Pois o cenário da educação se mostra em crise: a crise de identidade evidenciada pela forte rejeição

#### **Realização**



#### **Apoio**





por parte dos discentes; crise de valores, crise de validade e utilidade; crise de objetivos, porque não se mostra capaz de responder aos desafios de seu tempo (REVISTA DIRECIONAL EDUCADOR, 2015).

Todavia, não é possível afeiçoar-se aquilo que não conhecemos. Pois a formação continuada pode ser uma grande oportunidade para a reflexão, conhecimento, debate e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, levando o professor a uma ação reflexiva (GATTI, 2008; LIBÂNIO, 1998). Desta forma, justifica-se o presente estudo, buscando analisar a proposta de formação contínua, pois o cenário nacional mostra-se carente na formação de professores e todas as propostas devem ser analisadas de forma crítica em favor do crescimento profissional dos docentes.

Dentre todos os desafios da educação contemporânea, torna-se necessário a discussão entre propostas direcionadas ao ensino médio e conseqüentemente o fortalecimento da etapa com mais dificuldades na educação brasileira.

## REVISÃO LITERÁRIA

### A FORMAÇÃO CONTINUADA NA HISTÓRIA

Para a melhor compreensão do termo da formação continuada, é necessário mergulhar na história da educação Brasileira, analisando sua trajetória, verificando as ações que fundamentaram o trabalho docente e seu desenvolvimento. Na qual as primeiras preocupações em relação à formação docência são citadas por Tanuri (2000):

Antes que fundassem as escolas de formação docente, encontraram-se instaladas por volta de 1820 as escolas de ensino mútuo. Com a preocupação de ensinar as primeiras letras, e de instruir os primeiros docentes, para domínio do método de ensino [...]. Ademais, a Lei de 15/10/1827 consagra a instituição do ensino mútuo no Brasil, dispondo, em seu art. 5º, que “os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital”.

As primeiras tentativas de formação mostram-se rudimentares e sem fundamentação pedagógica, e muitas mudanças viriam no decorrer dos anos. Frade (1997), por sua vez, cita





alguns momentos no decorrer da história da educação de grande valia: a ditadura militar, o movimento de democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da economia.

Pedroso (1998), cita que na década de 70 a perspectiva de formação contínua no país, se expandiu, através do advento da modernização social, exigindo recursos humanos mais qualificados para atender a altura, as exigências do governo militar, que objetivou a necessidade de formar trabalhadores, na qual este era o foco da educação. Na época a formação continuada no Brasil teve uma expansão significativa, devido ao advento da modernização social, o que exigiu recursos humanos mais qualificados para atender às demandas do governo militar. Que enfatizou a necessidade de formar trabalhadores, tornando-se este o principal objetivo da educação na época (PEDROSO, 1998). Tais considerações, enfatizam a clara necessidade de demanda e procura, com intuito de suprir a formação do docente no presente contexto, ou seja: os interesses do regime militar vigente na época.

Ferreira (2007) afirma que, no início dos anos 80, com a abertura política, iniciou-se movimentos empenhados com o desenvolvimento da educação, desta forma, o avanço científico encontrou fortes correntes para seu crescimento. Silva e Frade (1997) cita que neste contexto, direcionava-se a importância para a formação docente, buscando responder às demandas profissionais e o aprendizado sólido, e que o professor estivesse inserido no perfil político da prática docente. Apesar de todas as mudanças pertencentes à década, Ribas (2000) cita que, a política de formação de professores vigentes não obteve grandes resultados, pois as propostas não tinham continuidade e não atendiam as necessidades das escolas e dos docentes.

Segundo Silva e Frade (1997), a década de 90 vem trazer questões como a globalização da cultura e da economia, assim como o desenvolvimento tecnológico, exigindo dos professores respostas e posicionamentos, o que demanda novos procedimentos de estudo e trabalho por parte dos docentes. Nesse contexto, vale destacar a influência de associações acadêmicas e profissionais<sup>1</sup> e dos professores das universidades brasileiras, que reivindicaram que a formação inicial e continuada dos professores acontecesse na universidade.

**Realização**



**Apoio**





## O PACTO E O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

O pacto foi instituído pela portaria nº1.140, de 22 de novembro de 2013, é uma articulação estratégica entre a União, estados e distritos. Atuando na formulação e implantação de políticas públicas para elevar o padrão do ensino (BRASIL, 2014). O principal objetivo do programa é promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 – LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 1996; BRASIL, BRASIL, 2012).

A estrutura pedagógica do projeto se estrutura em hierarquia de processos, na qual cada elemento possui sua função na distribuição e multiplicação das informações, sendo dividida da seguinte forma: coordenador geral-, coordenador adjunto, supervisor, formador da IES, formador regional e orientador de estudo (BRASIL, 2014).

Dentro do processo de transmissão do conteúdo formalizado na estrutura do pacto, destaca-se o papel do formador regional e orientador de estudos, que por sua vez são membros da SRE e professor. A escolha do professor residente na escola de trabalho, coloca a responsabilidade de transmissão do conteúdo não de forma única e sim de forma adaptada, pois o conhecimento prévio do perfil da comunidade e do grupo de trabalho, favorecem o trabalho do orientador. O formador da SRE, exerce a função de preparar todos os orientadores regionais, na qual perspectivas são traçadas e o controle das atividades realizadas.

O projeto apresenta na sua formulação o pagamento de bolsas de estudos e remuneração específicas para os participantes. Para os professores bolsistas foi estipulado o valor de R\$ 200,00 para os coordenadores pedagógicos do projeto foi pago o valor de R\$ 765,00. Para os representantes da SRE, foi estipulado o valor de R\$ 1100,00, sendo que todos os pagamentos eram realizados de forma mensal, até a finalização do projeto (DOCUMENTO ORIENTADOR DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E EDUCADORES PEDAGÓGICOS DO ENSINO MÉDIO EM 2014, 2014, p. 16-19)

### Realização



### Apoio





Em relação aos encontros de estudos, foram realizados seminários e atividades teóricas e práticas vivenciando o cotidiano escolar, na qual foi dividido da seguinte forma:

Primeira Etapa: será apresentado um conjunto de temas fundamentados nas DCNEM, para subsidiar a formação continuada do professor. O objetivo é possibilitar a compreensão das diretrizes curriculares nacionais, criando-se um espaço para a reflexão coletiva sobre a prática docente e a importância da participação de todos os atores do processo educativo e na reescrita do Projeto Político Pedagógico da escola – PPP. [...] Segunda Etapa: será realizada a discussão a partir dos cadernos (em elaboração) sobre as áreas de conhecimento e as relações entre elas e seus componentes curriculares [...] (Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em 2014, 2014, p. 8).

Nos dois primeiros cadernos fica explícito o objetivo de estimular a participação dos docentes dentro do contexto educacional, na qual os mesmos devem perceber de forma natural a sua importância, seja nos resultados positivos e negativos. A participação na formulação do Projeto Político Pedagógico, trouxe em pauta a importância da unificação de todos os meios escolares na edificação de metas e perfil da escola, corroborando com a afirmação de Veiga, (1998):

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

Dentro do contexto organizacional da proposta, fica claro que grande foco do programa é o desenvolvimento do ensino médio Brasileiro, pois nas últimas décadas apresenta resultados insatisfatórios. Os dados, referentes ao ano de 2011, através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e da Prova Brasil, revelam que apenas 10,3% dos alunos brasileiros terminam o ensino médio sabendo o que deveriam em matemática, ou seja, 90 dos alunos formam sem saber o que é recomendado (BRASIL, 2011). Outros resultados mostram que o

#### Realização



#### Apoio





jovem nem chega a terminar o ensino médio. Na qual o “funil” da educação, revela que 54 % dos jovens brasileiros terminam o ensino médio com a idade adequada (TODOS PELA EDUCAÇÃO)

Por ser um programa em andamento, no qual estão previstas três fases e duas já foram realizadas, a literatura e a comunidade científica não apresentam muitos estudos e abordagens que questionem o projeto. Todavia, o estudo de Flores, et all (2014), cita que o objetivo da proposta ficou claro para os docentes participantes e que todos observaram o pacto com positividade, todavia, alguns pontos eram questionados a respeito da ação, no que diz respeito a teoria e prática.

### **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL**

A necessidade de encontrar soluções, para o desenvolvimento da educação Brasileira, estimula os governantes a criarem políticas educacionais, que são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público (SEBRAE, 2008).

As práticas de formação continuada para docentes são fragmentadas basicamente em duas abordagens; individual e coletiva, com objetivo de estimular o crescimento do professor como pessoa, e como membro de uma equipe dentro da unidade de ensino (FVC, 2011). Estimular o docente a perceber-se inserido no grupo de trabalho, corroborando com seu crescimento e do grupo, são os seus grandes objetivos. Todavia, todas estas ações, devem estar unidas a uma formação bem articulada, pois cada indivíduo possui suas características e opiniões. Assim é preciso oferecer oportunidades para que o professor experimente possibilidades de formação.

Desta forma é plausível observar também, que as políticas públicas de formação de professores podem ou não alcançar os seus resultados, pois vivemos em uma sociedade multicultural, na qual os problemas enfrentados pelos docentes são amplos, corroborando com a afirmação de Ibernón, (2010, p. 9):

Não podemos separar o contexto de trabalho porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que esse explica não serve para todos e nem se aplica a todos os

#### **Realização**



#### **Apoio**





lugares. O contexto condicionara as práticas formadoras bem como sua repercussão nos professores e sem dúvida na inovação e na mudança.

Gatti (2009), por sua vez, afirma também que a formação do desempenho profissional, estão baseados dois modelos: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação focada no fortalecimento institucional.

Entre os programas de formação continuada aplicados no Brasil, Gatti (1998), destaca o PROCAP e o PEC. O PROCAP tinha como objetivo, capacitar 80 mil professores mineiros, nos conteúdos de história, português, matemática, geografia, ciências e reflexões sobre a prática pedagógica, na qual era direcionado a profissionais atuantes no ensino fundamental 1. A proposta de transmissão de ensino era direcionada ao ensino a distância, e as aulas eram visualizadas em horários previstos na própria escola (MINAS GERAIS, 1996). O PEC (1996-1998), que visa o desenvolvimento profissional dos educadores paulistas era estruturado da seguinte forma:

E descentralizado regionalmente, tendo atingido dirigentes regionais e técnicos, diretores, coordenadores pedagógicos e professores do ensino fundamental (1ª a 8ª séries), em sistema presencial. As ações do projeto foram desenvolvidas com base em necessidades colocadas pela rede em 19 pólos, por universidades e agências capacitadoras, cada uma responsável por um ou mais pólos regionais (GATTI, 1998).

As duas propostas apresentam as suas especificidades, na qual o ensino a distância e o presencial são pautados. A divisão por pólos de trabalho e também a participação de coordenadores e diretores demonstram um cuidado com a formação pautada na força do grupo, fator implementado na PEC.

Apesar de serem consideradas como propostas de sucesso, alguns estudos colocam pontos a se considerar. Duarte (2004), afirma em seu estudo que o PEC não constituiu uma ação significativa no conjunto dos pólos para os professores envolvidos, e não há indícios de ações pedagógicas inovadoras das escolas e dos professores, nem posturas educacionais comprometidas como consequência das ações do PEC. Todavia o autor relata que as avaliações

#### Realização



#### Apoio







foram feitas ainda com o programa em andamento, fato que limita o acompanhamento final do projeto ou pós projeto, pois poderiam ocorrer ações posteriormente.

Plonski, Scavazza e Sprenger (2006), citam que todas as ações motivadas pelo PEC foram consideradas inovadoras, a gestão operacional baseada em uma perspectiva organizacional foi colocada em referência. Outro ponto de destaque é a transparência nas ações, pois todos os participantes observavam cada parte do processo e seu mecanismo de funcionamento. Tal afirmação corrobora com a afirmação de Duarte (2004), pois o mesmo relata acima em seu estudo, que os pontos negativos do projeto poderiam ser correspondidos ao final da proposta, fato observado na afirmação dos Autores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio é uma política pública em andamento, fato que corrobora com a pouca abordagem literária e estimulam estudos que levam a reflexão do mesmo. Posteriormente, uma análise mais profunda de seus mecanismos de ação e desenvolvimento. Porém, a literatura mostra, uma defasagem de projetos de formação continuada de professores direcionadas ao ensino médio, e também a continuidade das propostas em outros níveis.

Dentro do contexto da formação continuada no Brasil, observam-se peculiaridades com outras propostas de formação, como a de estruturação de formação por pólos na PEC, na qual o trabalho é dividido por diversos setores da educação, e conseqüentemente, todos sentem-se como indivíduos ativos no processo de desenvolvimento do projeto.

Devido a precariedade e os baixos índices do ensino médio é fundamental analisar as propostas direcionadas ao nível de ensino e estimular estudos, pois fica claro que a formação continuada é peça fundamental para o melhor desenvolvimento da educação. Todavia é fundamental relatar que a receptividade positiva dos docentes em relação ao programa, torna-se um dínamo para o bom resultado.

Todavia, torna-se relevante analisar a proposta após o término da terceira etapa, afim de verificar a aceitação dos docentes e resultados concretos dentro do ambiente escolar. E os

### Realização



### Apoio





possíveis frutos que brotaram após o término do Pacto Nacional de fortalecimento do Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no 9394/1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 16 de Janeiro de 2015.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação, resolução, nº2, de 30 de janeiro de 2012. Disponível em: [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf). Acesso em: 16 de Janeiro de 2015.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação, Saeb/Prova Brasil, 2011. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/resultados/2012/Saeb\\_2011\\_primeiros\\_resultados\\_site\\_Inep.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/Saeb_2011_primeiros_resultados_site_Inep.pdf). Acesso em: 16 de Janeiro de 2015.

BRASIL. MEC. Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio, 2014. Disponível em: [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5). Acesso em: 16 de Janeiro de 2015.

DIAS, S. C. Políticas Públicas de Formação Continuada de professores: a experiência do Município de Itajaí. Dissertação apresentada ao programa de mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://portal.estacio.br/media/4060173/simone%20chaves.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2015.

DUARTE, C.V. Formação continuada de professores: uma análise do PEC- São Paulo. Disponível em: <http://www.eg.fjp.mg.gov.br/index.php/docman/publicacoes-2004/102-formacao-continuada-de-professores-uma-analise-do-pec-sao-paulo/file>. Acesso em: 21 de julho de 2016.

FERREIRA, D. J. Universidade e formação continuada de professores: entre as possibilidades e as ações propositivas. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2007. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&coobra=88104](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=88104). Acesso em: 28 de Dezembro de 2014.



FLORES, A.O, ET ALL. O PACTO NACIONAL DE FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO e sua implementação na rede pública de ensino do município de São Borja nos anos de 2013 e 2014. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciapolitica/files/2014/06/artigo-ale-carine.pdf>. Acesso em: 27 de julho de 2016.

FUNDAÇÃO VITOR CIVITA (FVC). Estudos & pesquisas Educacionais – n. 2, novembro 2011, São Paulo. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/>. Acesso em: 10 de janeiro de 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 13 de Janeiro de 2015.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Continuada de professores. Tradução Juliana dos Santos Padilha. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus Professor, Adeus Professora? novas exigências educacionais e profissões docente. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: [http://www.luciasvasconcelos.com.br/novo/professor/index2.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=1471&Itemid=31](http://www.luciasvasconcelos.com.br/novo/professor/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1471&Itemid=31). Acesso em: 13 de Janeiro de 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Fórum Brasil de Educação. O projeto de educação Nacional: a desatenção aos critérios de qualidade das aprendizagens escolares. Disponível em: [www.unesco.org.br/publicações/livros/conferências/mostra\\_documento](http://www.unesco.org.br/publicações/livros/conferências/mostra_documento)>. Acesso em: 15 de janeiro de 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Projeto de melhoria da qualidade do ensino de primeiro grau (Proqualidade): plano de implementação do programa de capacitação de professores. Belo Horizonte, 1996.

Ministério da Educação. Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio/>. Acesso em: 20 de julho de 2016.

PEDROSO, R. de J. Perspectiva crítico-reflexiva na formação continuada de professores da Educação Básica: trabalho de formação continuada realizado no município de Telêmaco-Borba-PR. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1998. Disponível em:

246

**Realização**



**Apoio**





<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20012006-142239/pt-br.php>. Acesso em: 09 de janeiro de 2015.

Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997. In: ALFERES, M, A. A formação continuada de professores no Brasil. Universidade federal de Maringá, 27 de setembro de 2011. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2011/pdf/1/001.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf). Acesso em: 15 de Janeiro de 2015.

Revista Direcional Educador: e agora, professor? Edição. 120, janeiro de 2015. Disponível em: <http://www.direcionaleducador.com.br/capitulo-1-e-agora-professor/educacao-em-crise>. Acesso em: 13 de Janeiro de 2015.

SCAVAZZA, B. A rede em rede: uma estratégia de implementação da política de educação continuada da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, SSE/SP, 2003. Disponível em: <http://docplayer.com.br/2151109-A-rede-em-rede-uma-estrategia-de-implementacao-da-politica-de-educacao-continuada-da-secretaria-de-estado-da-educacao-de-sao-paulo.html> . Acesso em: 26 de julho de 2016.

SEBRAE/MG. Políticas Públicas Conceitos e Práticas. Série Políticas públicas, v.7, 2008. Disponível em: <http://www.agenda21comperj.com.br/sites/localhost/files/MANUAL%20DE%20POLITICAS%20P%C3%9ABLICAS.pdf>. Acesso em: 16 de Janeiro de 2015.

TANURI, Leonor, M. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação. Anped, n.14, p.61-88 (número especial: 500 anos de educação escolar) 2000. Disponível em: <http://www.febf.uerj.br/cepen.pdf>. Acesso em: 13 de janeiro de 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Desigualdades regionais e socioeconômicas agravam quadro; indicador é Meta 4 do TPE, 2014. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/32163/apenas-543-dos-jovens-concluem-o-ensino-medio-ate-os-19-anos/>. Acesso em: 16 de Janeiro de 2015.

#### Realização



#### Apoio





## OS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Fábio Junior Alves  
fabio.alves@ifsuldeminas.edu.br  
Rosimeire Aparecida Soares Borges  
rasborges3@gmail.com

**RESUMO:** A constante evolução tecnológica provoca transformações em todos os setores da sociedade, inclusive no setor educacional. Nesse sentido, este estudo teve por objetivo investigar as concepções de professores de escolas públicas de uma cidade do sul de Minas Gerais sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas suas práticas pedagógicas no Ensino Fundamental I. Esta investigação é de natureza qualitativa e caráter exploratório, contou com uma pesquisa de campo com a realização de minicursos com uso de ferramentas tecnológicas digitais nos laboratórios de informática e aplicação de questionários. As análises dos dados coletados mostram os desafios enfrentados pelas professoras pesquisadas e descrevem com as participantes consideraram que as TDIC auxiliam no planejamento e desenvolvimento de suas aulas e elencaram diversos benefícios que o uso das TDIC pode promover na prática pedagógica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Formação continuada de professores; Ensino Fundamental.

### INTRODUÇÃO

A sociedade passa por um momento de ampliação das possibilidades de comunicação e de informação devido aos avanços e disseminação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) que, por intermédio dos recursos tecnológicos alteraram a forma de viver e de aprender dos indivíduos. Em função dessa evolução, as pessoas se utilizam diretamente ou indiretamente de diferentes ferramentas tecnológicas no cotidiano.

Na educação, o que se observa é que os avanços tecnológicos possibilitaram uma ampliação dos espaços de aprendizagem (VALENTE, 2003). As TDIC são recursos e ferramentas possíveis de serem utilizados em aula como, por exemplo: *tablets*, *smartphones*, celulares, quadros interativos, ambientes virtuais de aprendizagem, *fóruns*, *chats*, redes sociais,

248

#### Realização



#### Apoio







*e-mails*, dentre outros. A inserção dessas tecnologias na educação cria uma nova forma de construção do conhecimento, pois são ferramentas que auxiliam na comunicação entre os atores em um ambiente colaborativo tornando assim, a aprendizagem coletiva (MORAES; SANTOS; OLIVEIRA; 2014).

Nessa conjuntura, a escola não pode deixar de fazer parte dessas novas mudanças trazidas pelas tecnologias, sendo fundamental incluir nas práticas educacionais o uso das TDIC, de modo a possibilitar a promoção de uma formação crítica dos alunos por meio do uso consciente e criativo dessas ferramentas (LAPA; BELLONI, 2012). Assim sendo, o grande desafio da escola é promover reflexões de como fazer uso das TDIC em prol de um ensino mais eficiente, em que essas ferramentas possam auxiliar os alunos na obtenção de uma melhor aprendizagem.

A integração dessas tecnologias no contexto educacional não apresenta ser uma tarefa fácil, pois estudos como o de Lévy (2003); Dias (2008); Frota (2010); Rolkouski (2012) e Alda (2012) relatam em seus trabalhos diversificados desafios que os professores enfrentam atualmente em relação à inserção das TDIC em suas práticas. Dentre esses desafios, podem-se destacar: os equipamentos nem sempre são de boa qualidade; são pouco adequados ao uso pedagógico; falta de recursos (pessoal e infraestrutura de trabalho) para aprender a praticar; problemas com acesso à *internet* e suporte técnico; falta de incentivo das instituições de ensino; resistência ao uso de novas tecnologias e a formação continuada para esse uso; rapidez com que a tecnologia se desenvolve dificulta a compreensão e a assimilação pelos professores; dificuldade em fazer um planejamento didático-pedagógico para a utilização e inserção dessas tecnologias no projeto político pedagógico escolar.

A apropriação das tecnologias no fazer pedagógico é um grande desafio para os professores, visto que precisam reconhecer as potencialidades das tecnologias disponíveis, adequar às transformações da sociedade contemporânea e às mudanças necessárias ao currículo pedagógico, aproximando a prática docente ao mundo e realidade social vigentes, por meio do redimensionamento da prática educacional (SPAGNOLO *et al.*, 2014).

**Realização**



**Apoio**





Considerando esses pressupostos, este estudo buscou dar uma sequência ao estudo de Soares (2014) envolvendo os professores de quarto e quinto anos do Ensino Fundamental I, norteado por questões como: a formação desses professores abordou a utilização das TDIC no planejamento e realização de suas aulas? Quanto ao uso das TDIC em sala de aula, quais as limitações por eles enfrentadas e quais são as concepções que esses professores possuem acerca da utilização das TDIC em sala de aula?

Para responder a esses questionamentos, buscou-se investigar as concepções dos professores do quarto e quinto anos do nível fundamental de ensino de escolas municipais de uma cidade do Sul de Minas Gerais, em relação ao uso das TDIC nas suas práticas pedagógicas. Na educação, o professor pode ser visto como um sujeito determinante para a formação de seus alunos, seus saberes e concepções podem influenciar diretamente o aprendizado dos acadêmicos (PONTE, 1992). Nota-se que as concepções constituem tanto a parte subjetiva do docente, quanto seu eu profissional, que desempenham forte influência sobre a prática em sala de aula. De acordo com Ponte (1992), as concepções conduzem à prática, sendo que a primeira pode promover mudanças sobre a segunda ou vice-versa. Nóvoa (2000) acrescenta que, a prática pedagógica é determinada pela forma como o professor se posiciona como pessoa.

Pensando por essa lente, é necessário questionar como estimular os professores a adotarem uma atitude mais reflexiva com relação à sua atuação. Sobre esse ponto de vista, Ponte (1992, p. 26) sugere que “o surgimento de novas orientações curriculares, a participação em ações de formação ou a leitura de materiais educativos podem suscitar novas perspectivas em relação à prática pedagógica”. No entanto, esse mesmo autor observa como um problema o fato de os professores apresentam uma tendência para a acomodação dos novos elementos nas estruturas conceituais pré-existentes, se sujeitando às mudanças profundas somente após vivenciar situações geradoras de grandes desequilíbrios, como a participação em programas de formação altamente motivadores ou numa forte experiência em dinâmica de grupo ou em uma mudança de local de trabalho e profissão.

#### Realização



#### Apoio





## METODOLOGIA

Para atingir o objetivo da investigação aqui aventada, como procedimento metodológico, optou-se pelo tipo de pesquisa qualitativa e exploratória, da qual participaram vinte e duas (22) professoras de seis (06) escolas municipais. Como instrumentos de coleta de dados foram aplicados três questionários. Na primeira fase da investigação, as professoras responderem aos questionários I e II: “Perfil dos professores do Ensino Fundamental I” e “Concepções dos professores do Ensino Fundamental I sobre o uso das TDIC em sala de aula”, que objetivaram conhecer o perfil das professoras e suas concepções acerca do uso das TDIC em sala de aula.

Na segunda fase foram realizados minicursos com uso das TDIC, mais especificamente, constituídos por atividades envolvendo o uso dos aplicativos Facebook, Whatsapp, Microsoft Power Point e de alguns Objetos de Aprendizagem armazenados nos repositórios educacionais: Educopédia, Rede Interativa Virtual de Educação – RIVED, Banco Internacional de Objetos Educacionais – BIOE e do Grupo de Pesquisa e Produção de Ambientes Interativos e Objetos de Aprendizagem – PROATIVA. Essas ferramentas tecnológicas foram selecionadas por estarem presentes na vida social de muitos alunos e permitirem a reflexão sobre como efetuar a integração dos conteúdos pedagógicos com as TDIC, o que pode auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem escolar.

Por fim, na última fase da investigação aqui referida, as professoras participantes responderam ao questionário III “Concepções dos professores do Ensino Fundamental I sobre o uso das TDIC nas suas práticas pedagógicas”, que teve como objetivo coletar dados que pudessem ser comparados com os dados obtidos no segundo questionário. Para a análise dos dados coletados foram utilizados aspectos da análise de conteúdo, segundo Bardin (2011).

## PERFIL DAS PROFESSORAS E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE AS TDIC

Analisando os resultados do questionário I foi possível delinear o perfil das 22 professoras que participaram desta pesquisa. Observa-se que todas as participantes



responderam a todas as questões propostas nesse questionário. Com relação à idade das professoras varia entre 30 a 63 anos, sendo que 22,73% das professoras possuem idades entre 30 a 40 anos; 45,45% das professoras de 41 a 50 anos; 22,73% das professoras na faixa etária de 51 a 60 anos e 9,09% tem mais de 60 anos.

Com relação à formação inicial das professoras para o uso das TDIC no processo de ensino e aprendizagem, uma maioria (95,45%) das professoras não teve componente curricular durante a graduação e pós-graduação que as preparasse para o uso das TDIC na prática docente e não participaram de cursos de formação continuada que as capacitasse para o uso dessas ferramentas e apenas 4,55% das professoras têm formação com o uso prático das TDIC. Entretanto, vale ressaltar que os resultados apontam também que, das 22 professoras pesquisadas, 77,27% estão sempre atentas às oportunidades de formação sobre o uso da tecnologia na Educação, sejam essas oportunidades na sua própria escola ou em outras instituições. Mas, 22,73% das pesquisadas não buscam oportunidades de atualização nessa área.

No que remete ao uso das tecnologias na prática pedagógica, os resultados mostram que 68,18% das professoras questionadas encontram em suas escolas recursos tecnológicos disponíveis, os quais podem contribuir com as demandas de suas disciplinas e 31,82% das participantes afirmaram não possuir recursos tecnológicos em suas escolas. Porém, conforme resultados, do total das professoras que possuem em suas escolas recursos tecnológicos, apenas 60% fazem uso destes recursos para desempenho de suas aulas. Dentre as tecnologias presentes nas escolas, aquelas que as professoras pesquisadas mais utilizam em sala de aula, conforme resultados, são: computador, *datashow*, *internet*, celular, softwares educativos e máquina fotográfica.

Estudar as concepções das professoras participantes sobre o uso das TDIC na prática pedagógica, foi preciso considerar a cultura em que estão inseridas seus valores, motivações e pensamentos acerca do processo de ensino e de aprendizagem (PONTE, 1992). Desse modo, nos conteúdos constantes nas respostas descritas pelas professoras no questionário II e III, buscou-se indicadores das concepções das docentes sobre a formação continuada,



especialmente com relação ao uso das TDIC em suas atividades docentes, bem como sobre suas dificuldades em relação às ferramentas digitais utilizadas.

Sendo assim, promoveu-se um trabalho de decompor e reconstruir as respostas das docentes aos questionários II e III e, partindo da leitura anterior das hipóteses e do objetivo propostos neste estudo, foi possível definir temas que podem representar suas concepções. Nesse processo de análise emergiram quatro temas que foram subdivididos em dois subtemas cada um, todos descritos no quadro 1.

QUADRO 1 – TEMAS E SUBTEMAS: ANÁLISE DE CONTEÚDOS

<b>TEMA 1</b>	<b>Formação Continuada de Professores e o uso das TDIC</b>
<b>Subtema 1.1</b>	Necessidade de formação continuada para o uso das TDIC
<b>Subtema 1.2</b>	Ausência de formação de professores para utilizar as TDIC
<b>TEMA 2</b>	<b>Desafios para o uso das TDIC na prática pedagógica</b>
<b>Subtema 2.1</b>	O uso das TDIC e os recursos e suportes tecnológicos na escola
<b>Subtema 2.2</b>	O uso consciente das TDIC em sala de aula
<b>TEMA 3</b>	<b>As TDIC na Realidade Globalizada</b>
<b>Subtema 3.1</b>	Tecnologias digitais presentes no dia a dia dos alunos
<b>Subtema 3.2</b>	Tecnologias digitais e os desafios na aprendizagem
<b>TEMA 4</b>	<b>As TDIC e as Práticas Pedagógicas</b>
<b>Subtema 4.1</b>	O professor e a formação do aluno com o uso das TDIC
<b>Subtema 4.2</b>	As vantagens do uso das TDIC em sala de aula

### TEMA 1: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O USO DAS TDIC

Em relação a “Necessidade de formação continuada para o uso das TDIC”, Ponte (1992) defende que a formação docente é um processo de partilha de conhecimento e criatividade entre quem ensina e quem aprende. Desta forma, com relação ao uso das TDIC pelos professores, é preciso oferecer aos mesmos uma formação direcionada ao aprendizado das técnicas computacionais e uma compreensão sobre como inserir estas técnicas na prática pedagógica (VALENTE, 2003). As pesquisadas têm consciência disso, como pode ser observado em suas





falas: “Gostaria muito de participar de mais cursos de formação continuada, pois eles poderiam enriquecer minha prática pedagógica.” (P15) e a outra “Acho de grande importância um curso sobre tecnologia para os professores, porque me deparo com várias situações de dificuldades em relação ao uso dessas tecnologias.” (P22)

Observa-se que as professoras pesquisadas possuem entendimento sobre o fato das tecnologias estarem em acelerado processo de evolução e cada vez mais rápido invadindo o espaço escolar, o que lhes exige a formação continuada, visto que a escola atual não está acompanhando o perfil dos alunos da Era Digital, segundo Nóvoa (2000). Investir na formação continuada dos professores, segundo Beard (2008), promove ainda um melhoramento na eficácia do ensino produzido nas instituições, pois é preciso reavaliar o ensino e refletir sobre como e o que se ensina. Porém, Ponte (1992) defende que há uma falta de reflexão por parte dos docentes acerca de suas concepções e de sua prática, para ele, herdadas de sua formação inicial. Desse modo, uma “Ausência de formação de professores para utilizar as TDIC” deixaria de promover mudanças nas concepções e práticas pedagógicas dos professores que estão baseadas no meio sócio cultural em que estão inseridos (GATTI, 2003). Essa ausência de formação de professores para o uso das TDIC ainda se evidencia, o que pode ser comprovado pelas respostas das professoras: “Mas até hoje não participei de nenhum curso com foco na tecnologia em sala de aula.” (P1) e ainda “Nos cursos que participei não houve um foco na tecnologia, com a finalidade de como usá-la em sala de aula.” (P2).

Alonso et al. (2014) explica que a formação dos professores está, em sua maioria, enraizada nos modelos tradicionais de ensino, fazendo com que não compreendam como utilizar as vantagens que as TDIC oferecem ao serem incorporadas as atividades didático-pedagógicas. Desse modo, o professor necessita reconstruir sua identidade, incorporando a cultura digital de seus alunos, em seu fazer pedagógico. No entanto, de acordo com Haddad (2002), o docente tem dificuldade em aplicar as tecnologias pedagógicas, porque não são formados para uso correto destas ferramentas durante a formação inicial ou mesmo em suas formações complementares.



## Tema 2: Desafios para o uso das TDIC na Prática Pedagógica

No que tange a “O uso das TDIC e os recursos e suportes tecnológicos na escola”, a Lei nº 10.172 de 09/01/2001, define como responsabilidade do governo dar condições e melhorias na infraestrutura escolar, para o uso dos recursos tecnológicos (BRASIL, 2001). No entanto, atualmente no Brasil, ainda não se observa de maneira efetiva o uso das TDIC pelos professores em seu fazer docente. Os motivos são muitos e alguns foram colocados pelas professoras pesquisadas: “Mas nem todas as escolas disponibilizam estas ferramentas.” (P1); e ainda “Mas a escola, infelizmente não se organiza em torno de incentivar os professores a utilizar as tecnologias.” (P2).

Alonso et al. (2014) descreve ainda que os professores enfrentam o desafio de que as ferramentas tecnológicas estão presentes nas escolas, porém não podem ser utilizadas. Tais desafios emergem nas falas das professoras sobre o que vivenciam no seu dia a dia: “Acho válido, desde que a escola nos forneça recursos e suporte tecnológicos necessários para realizarmos nosso trabalho.” (P16); “Sim, desde que tenhamos suporte na escola, como ajuda no uso da sala de aula de informática, assistência aos computadores que sempre estão estragados, etc. E em algumas escolas nem internet tem.” (P17).

A falta de incentivo por parte da direção das escolas aos docentes e discentes para o uso dos equipamentos tecnológicos, está relacionado à ideia de mantê-los em perfeita condição de uso, segundo Rolkouski (2012). Este mesmo autor destaca ainda a prática, por parte de alguns diretores escolares, de imposição de exigências exageradas ao uso destes equipamentos pelos professores, desmotivando-os a utilizar as TDIC. Essa situação é referida no estudo de Alonso et al. (2014) que aponta diversos motivos pelos quais o uso das tecnologias no meio escolar é restringido, evidenciando que muitas vezes as TDIC estão presentes nas escolas, mas não fazem parte das atividades escolares. O que anima é que, mesmo enfrentando esses desafios, os relatos das professoras pesquisadas mostram ideias de inovação como na resposta “A escola precisa organizar um projeto que envolva todos os anos, para usufruir desta ferramenta” (P7) e ainda a resposta “É necessário que a escola esteja sempre disponibilizando meios para que se trabalhe com todos os alunos ao mesmo tempo, cada um usando o seu computador.” (P9). Há ainda uma



preocupação delas em usar TIDC para agregar qualidade no ensino como se pode notar em respostas ao questionário III: “Espero colocar em prática o que aprendemos, desde que a escola disponibilize os meios adequados para isso.” (P2) e “Espero que nos próximos anos as tecnologias digitais estejam realmente à disposição de todos os nossos alunos, e que nos professores possamos trabalhar com os nossos alunos de maneira a não sermos condenadas pelo uso constante dessas práticas e que não sejam esporádicas como vêm acontecendo atualmente.” (P15).

Observa-se uma consciência por parte das pesquisadas sobre como é importante o uso das TDIC na educação. Em se tratando do “Uso consciente das TDIC em sala de aula” é importante ressaltar que as TDIC somente atuarão como ferramentas de apoio pedagógico para promover mudanças no ensino, se forem entendidas como apoio ao processo de ensinar e aprender e não como único instrumento de inovação (MARINHO; LOBATO, 2008), o que vem de encontro com as repostas dadas pelas professoras pesquisadas ao questionário II: “Fazendo o uso correto das tecnologias elas podem levar os alunos a conhecer e ter noções de uma gama enorme de conhecimento, através das pesquisas pode aprofundar e desenvolver suas habilidades.” (P3) e “Com o uso adequado das tecnologias a aprendizagem se dá de maneira mais natural e prazerosa.” (P7).

As professoras atribuíram características positivas observadas ao utilizarem as TDIC de forma consciente para propiciar a aprendizagem aos alunos: “Saber utilizar todo o potencial das tecnologias e utilizar corretamente com nossos alunos é importantíssimo, porque assim conseguimos despertar o interesse deles pelas aulas.” (P9); e “Quando esse recurso é usado de maneira responsável, com sequência necessária do conteúdo auxilia de forma substancial.” (P17).

Para Nascimento (2007) o uso consciente das TDIC no contexto educacional inicia-se pelo levantamento das necessidades de aplicação destas ferramentas, atendendo a proposta pedagógica, os objetivos, a forma como será utilizada e os interesses e exigências de todos os que estarão envolvidos neste processo.



### TEMA 3: AS TDIC NA REALIDADE GLOBALIZADA

No que se refere às “Tecnologias digitais presentes no dia a dia dos alunos” as TDIC devem fazer parte do cotidiano da escola e trazem novas possibilidades que podem ser aliadas aos conteúdos trabalhados em sala de aula com os alunos. Para Seabra (2010) as tecnologias são recursos e ferramentas presentes na realidade dos alunos, dentro e fora da escola e o seu uso, associado aos conteúdos pedagógicos, proporciona novas possibilidades de aprendizagem. As professoras pesquisadas têm essa percepção, o que pode ser notado em suas respostas ao questionário II: “Sim. O uso das tecnologias já faz parte do mundo atual dos alunos.” (P1) e “Nessa era digital as crianças estão bem à frente dos professores, pois nasceram em um mundo conectado.” (P3).

É perceptível nas falas das professoras que existe um descompasso, enquanto os alunos já têm domínio do manuseio das ferramentas e recursos tecnológicos, a escola ainda está num processo de adaptação a essa realidade. De acordo com Marcolla (2012), os professores precisam apropriar-se dos conhecimentos necessários para explorar de forma pedagógica esses dispositivos, o que ocorre de forma mais lenta que a evolução tecnológica e a apropriação que os alunos fazem desses usos como pode se notar nesta resposta de uma das professoras “Principalmente no mundo em que vivemos, pois nossos alunos já nascem sabendo utilizar as tecnologias e quando vão para a escola infelizmente não podem utilizar, porque nós professores não conseguimos acompanhá-los.” (P4).

O fato dos discentes estarem integrados nesse processo de evolução tecnológica e a dificuldade da escola e seus docentes em acompanharem essa evolução alimenta uma discussão sobre “Tecnologias digitais e os desafios na aprendizagem”. Sousa, Moita e Carvalho (2011) chamam a atenção para o distanciamento entre a cultura escolar e a cultura dos alunos, os quais não encontram na escola um ambiente com uso das TDIC que poderia promover a troca e a construção dos saberes. Nessa direção, o uso dos meios computacionais em sala de aula é um caminho necessário para proporcionar condições dignas a professores e alunos. No entanto é uma realidade distante em muitas escolas e na vida de muitos alunos. Ao encontro dessa afirmativa de Moran (2007) estão às respostas das professoras participantes deste estudo ao

#### Realização



#### Apoio





questionário II traduzem suas concepções e anseios: “Meus alunos são de maioria de classe social baixa e carente, às vezes sem ter o que comer, as tecnologias digitais estão um pouco distante de suas realidades.” (P4); e “Ensinar nos dias atuais é muito difícil, principalmente em relação ao uso das tecnologias, pois muitas escolas não possuem sequer um equipamento, ficando longe da realidade de muitos alunos.” (P10).

Sabe-se assim, que o próprio contexto exige a integração das TDIC no processo educacional, o que vem desafiar os professores a adequarem suas práticas docentes a essa realidade (SPAGNOLO et al., 2014). Cabe-lhes uma definição e adequação de como proceder essa integração e de quais procedimentos metodológicos se servirão, de acordo com a realidade vivenciada por eles e por seus discentes (MORAN, 2007).

#### **TEMA 4: AS TDIC E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Pensando no primeiro fragmento “O professor e a formação do aluno com o uso das TDIC”, remete à utilização das TDIC pelo docente, considerado como capaz de promover o diálogo com seus alunos, valorizar suas potencialidades e habilidades, converter o ensino tradicional em processo dinâmico de aprendizado (ALDA, 2012). Esse cenário pode ser formado a partir das falas das professoras pesquisadas nas respostas ao questionário II: “O aluno com a orientação do professor, busca um caminho para descobertas, amplia o repertório de conhecimentos produzidos em sala de aula, refletindo sobre quais fontes poderão ser mais propícias ao desenvolvimento de suas capacidades.” (P18); e “Assim poderíamos utilizar em nossas práticas as tecnologias para desenvolver um trabalho mais eficiente.” (P12).

Essas reflexões das professoras mostram que não estão alheias a relevância das TDIC na educação e na vida dos alunos. Ramos (2012) destaca que os professores precisam sim aceitar o desafio de utilizar as ferramentas tecnológicas para a promoção de um ensino que qualifique seus alunos para saber pensar, refletir e resolver os problemas do dia a dia. Na busca por essa qualificação, o professor deverá atuar utilizando uma metodologia inovadora que faça de seus alunos agentes formadores e transmissores do conhecimento (PIMENTEL, 2007). As professoras participantes deste estudo deixaram claro que entendem a necessidade do uso das





TDIC em prol da aprendizagem de seus alunos: “Com certeza, com as tecnologias os alunos se interessam mais tendo um melhor aproveitamento dos conteúdos trabalhados.” (P1); e “Os alunos se interessam mais e a motivação faz com que tenham um melhor aprendizado.” (P2).

Por meio dessa transformação no processo educacional, as TDIC poderão aproximar o processo de ensino e aprendizagem da realidade dos alunos (NASCIMENTO, 2007). Moraes, Santos e Oliveira (2014), destacam como uma das primeiras “Vantagens do uso das TDIC em sala de aula” a construção do conhecimento de forma coletiva, visto que as TDIC promovem uma nova forma de transmissão de saberes ao auxiliarem na comunicação entre os participantes do processo de aprendizagem em um espaço colaborativo. Além de produzir conhecimento e desenvolver novas habilidades, ao utilizarem as tecnologias, os alunos estão valorizando ainda mais o aprendizado (GARCIA et al, 2011), o que é notado nas respostas das professoras pesquisadas ao questionário II: “Nossos alunos demonstram grande interesse em tudo que é relacionado ao uso de tecnologia, a motivação é notada, portanto desperta interesse, a aprendizagem se torna significativa.” (P11); e “Realmente cada vez mais os ambiente informatizados são excelentes ferramentas para o nosso desenvolvimento, pois com acesso a estes ambientes tornamos mais prazeroso o ensino e aprendizagem.” (P17).

Para Nascimento (2007), com o uso das tecnologias, o modo de ensinar e de aprender torna-se mais dinâmico, criativo e motivador. Observa-se uma nova forma de aprendizagem, pois as TDIC possibilitam maior interação e troca de conhecimento (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2010), o que pode ser notado nas respostas dos professores: “Facilita o trabalho do professor e o aluno aprende com mais rapidez, com mais interesse.” (P12); e “Ajuda e muito, pois as aulas se tornam significativas, os alunos gostam e se torna uma aprendizagem prazerosa.” (P15).

As professoras apresentaram várias vantagens com relação ao uso das TDIC para a aprendizagem: “Acredito que a aprendizagem se dá com a interação com o meio e através dos Softwares essa interação é mais atual, dinâmica e sobre tudo lúdica.” (P5); “Através dos softwares, o que foi visto em sala, é fixado de uma forma diferenciada.” (P6); “Possibilitam a

**Realização**



**Apoio**





exploração ilimitada de ações pedagógicas.” (P7); “Possibilitar atividades lúdicas torna a rotina escolar mais interessante.” (P9), dentre outras.

Schlemmer e Backes (2008) afirmam que por meio de uma proposta didático-pedagógica adequada ao uso das tecnologias a aprendizagem, pode se tornar mais eficiente. Desse modo, observa-se que a inserção prática das TDIC nas escolas pode promover profundas mudanças no ensino na educação básica e na forma de aprender de cada aluno, pois quando utilizada de forma adequada é capaz de desenvolver novos mecanismos de ensino e aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos temas definidos ao longo deste estudo, as docentes demonstraram consciência sobre o conflito de gerações em que estão envolvidas com seus alunos, pois afirmam que estes nasceram em uma “Era Tecnológica”, inseridos em um mundo totalmente conectado, em que logo na infância já estão em contato com as tecnologias digitais e crescem juntamente com os avanços informatizados. É fato que as tecnologias marcam presença no cotidiano das pessoas e não podem ser evitadas (ROTTA; BATISTELA, 2012), por isso, nota-se que entendem a necessidade de formação para essa nova realidade, a fim de acompanhar seus discentes e contribuir para a melhoria da educação. No entanto, as participantes evidenciaram que estão despreparadas para utilizar as TDIC. Para Alonso *et al.* (2014), a formação inicial dos professores tem grande peso na atuação profissional, pois tendem a reproduzir o que aprenderam e assim as dificuldades em trabalhar com as ferramentas digitais se perpetuam entre os professores.

Ficou evidente nas respostas das docentes que elas apresentam interesse em modificar suas práticas e concepções, à medida que expressaram a intenção em fazer os cursos de atualização e implantar seus novos conhecimentos para a melhoria do aprendizado de seus alunos, uma consciência que vem ao encontro do que defende Moran (2012), para o qual é por meio dos professores que os alunos são preparados para conviver e trabalhar com o meio digital, sendo, portanto profissionais essenciais para promover mudanças na educação. E embora

### Realização



### Apoio





tenham apresentado os desafios enfrentados de todas as ordens com relação ao uso das TDIC nas escolas em que atuam, foi possível perceber em suas considerações que, por meio do uso consciente das tecnologias em sala de aula, as TDIC podem oferecer diversos benefícios para o processo de ensino e de aprendizagem, dentre os quais: desenvolver as capacidades e habilidades dos discentes por meio das pesquisas; ampliar o campo de aquisição de novos conhecimentos; tornar a aprendizagem mais natural, atrativa e prazerosa; atuar como instrumentos motivadores; desenvolver o interesse dos alunos que terão maior aproveitamento dos conteúdos estudados e mais facilidade em sanar suas dificuldades e tornar o ambiente escolar propício para a melhoria da aprendizagem do alunado.

Para tornar essa transformação possível no meio educacional, é possível perceber que a responsabilidade é tanto o governo quanto de todos os setores que devem promover a integração das TDIC no processo de ensino, o que se configura em um processo que apresenta ainda diversos desafios a serem vencidos, o que tem provocado uma revolução nas concepções dos professores, na maneira de ensinar e de aprender. E porque isso acontece?

Porque a prática de ensino é influenciada pelas concepções de quem ensina e estas atuam de forma marcante sobre a formação dos alunos. Desse modo, para promover a inserção das TDIC no processo de ensino e de aprendizagem, faz-se necessário que haja mudanças nas estruturas curriculares de formação dos professores e ainda, que tenham participação constante em cursos de formação continuada ou leitura de material que os oriente sobre a utilização dessas tecnologias (PONTE, 1992).

Pensar na formação destes profissionais requer estimular o professor a refletir acerca de suas práticas e concepções sobre o uso das TDIC, pensando em como é possível promover transformações e adequações no processo de ensino e de aprendizagem, pois as mudanças são motivos de grande dificuldade à medida que exigem alterações em vários aspectos da vida do professor, conforme Ponte (1992).

Em suma, atualmente, outras ordens tomaram os dias da escola, outros verbos dominam esse cenário, sabe-se que não mais deve imperar na escola de hoje: o fazer cópias, o compilar, o repetir; o importante passou a ser refletir, colaborar, compartilhar, cooperar, criar junto e,

**Realização**



**Apoio**





acima de tudo, recriar. Desse modo, não dá mais para ignorar as TDIC e sua integração no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Reconhece-se a necessidade de planejamento, orientação e contribuição por parte das escolas para que os professores se sintam preparados para uma atuação responsável que contribua para a formação de alunos autônomos e reflexivos na sociedade da informação.

## BIBLIOGRAFIA

- ALONSO, K. M. *et al.* Aprender e ensinar em tempos de cultura digital. **Revista de Educação A Distância**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p.153-168, 15 jul. 2014.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2011.
- BEARD, R. **What is the role of the teacher today?** Novembro, 2008. Disponível em: <<http://www.eppgroup.eu/press/peve08/docs/081113rogerbeard-lecture-en.pdf>>. Acesso em 21 out. 2014.
- BRASIL. Lei nº 10.172 de 09/01/2001. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, 2001.
- DIAS, N. M. de F. O uso das novas tecnologias na formação de professores. I Colóquio Sobre Hipertexto. **Anais...** Ceará, p.129-133, 2008. Disponível em: <<http://anaisprimeirochip.jimdo.com/>>. Acesso em: 10 mar. 2015.
- FROTA, M. C. R. **Perfis de entendimento sobre o uso da tecnologia na educação matemática**. Disponível no site: em [http://www.ufrjr.br/emanped/paginas/conteudo\\_producoes/docs\\_27/perfis.pdf](http://www.ufrjr.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_27/perfis.pdf). Acesso em 09 mar. 2015.
- GARCIA, M. F. *et al.* Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Campinas, v. 14, n. 1, p.79-87, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v14n1/07.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2014.
- GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Revista Cadernos de pesquisa**, São Paulo, nº119, p.191-204, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2015.
- HADDAD, W. D. **Technology and Teacher Education: Making the Connection**. Disponível em:<[http://www.techknowlogia.org/TKL\\_Articles/PDF/434.pdf](http://www.techknowlogia.org/TKL_Articles/PDF/434.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2014.

### Realização



### Apoio





LAPA, A. B.; BELLONI, M. L. **Educação à distância como mídia-educação**. Florianópolis, v. 30, n. 1, 175-196, abr. 2012. Disponível em: <<http://iea.com.br/wp-content/uploads/2012/06/Educação-a-distância-como-mídia-educação-IEA1.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2014.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed 34, 1993.

MARCOLLA, V. **A apropriação das tecnologias de informação e comunicação por professores nas práticas pedagógicas**. IX Seminário Anped Sul, Caxias do Sul - RS, v. 1, n. 1, p.1-14, jul. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2873/915>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

MARINHO, S. P. P.; LOBATO, W. **A inserção curricular das tecnologias digitais na formação inicial de professores da educação básica: a visão dos alunos de licenciaturas**. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2008.

MORAES, D. A. F. de; SANTOS, A. R. de J; OLIVEIRA, D. E. M. B. de. Aprendizagem colaborativa na educação superior: desvelando possibilidades com o uso da ferramenta google drive. **Revista Tecnologias na Educação**, n. 6, p.1-11, jul. 2014. Disponível em: <<http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/wp-content/uploads/2014/06/Aprendizagem-colaborativa-na-educacao-superior-Desvelando-possibilidades-com-o-uso-da-ferramenta-Google-Drive.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2014.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19 ed. Papirus Campinas, SP. 2012.

MORAN, J. M. **A Educação Que Desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus. 2007.

NASCIMENTO, J. K. F. do. **Informática aplicada à educação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Editora Porto, 2000.

OSTERMANN, F; CAVALCANTI, C. J. de H. **Teorias de Aprendizagem**. 2010. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/uab/informacoes/publicacoes/materiais-de-fisica-para-educacao-basica/teorias\\_de\\_aprendizagem\\_fisica.pdf](http://www.ufrgs.br/uab/informacoes/publicacoes/materiais-de-fisica-para-educacao-basica/teorias_de_aprendizagem_fisica.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2014.





PIMENTEL, F.S.C. **Formação de professores e novas tecnologias:** possibilidades e desafios da utilização de webquest e webfólio na formação continuada. Rio de Janeiro: UCB. 9p. (especialização em Docência do Ensino Superior) – Universidade Castelo Branco e Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX). Coordenação de Ensino a Distância. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.ensino.eb.br/portaledu/conteudo/artigo7780.pdf>. Acesso: 21 out. 2014.

PONTE, J. P. **Concepções de professores de matemática e processos de formação.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 1-40, 1992.

RAMOS, M. R. V. O uso de tecnologias em sala de aula. **Revista Eletrônica: Lenpes-pibid de Ciências Sociais** - UEL, Londrina, v. 1, n. 2, p.1-16, dez. 2012. Disponível em: <[http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/2\\_Edicao/MARCIO RAMOS - ORIENT PROF ANGELA.pdf](http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/2_Edicao/MARCIO_RAMOS_-_ORIENT_PROF_ANGELA.pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2014.

ROLKOUSKI, E. **Tecnologias no ensino de matemática,** Curitiba: Ibepex, 2011- 150p.

ROTTA, M.; BATISTELA, E. M. Educação tecnológica: uma nova perspectiva pedagógica. **Actualidades Investigativas en Educación,** Costa Rica, v. 12, n. 3, p.1-25, 30 set. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44723985006>>. Acesso em: 22 maio. 2016.

SCHLEMMER, E; BACKES, L. Metaversos: novos espaços para construção do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba: PUCPR, v.8, n. 24, mai./ago. 2008. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2038&dd99=view>. Acesso em: 20 mar. 2015.

SEABRA, C. **Tecnologias na escola - Como explorar o potencial das tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem.** Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010.

SOARES, Michele Correa Freitas. **Concepções de professores da educação básica sobre o uso de softwares no processo ensino aprendizagem.** 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/6.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2016.

SOUSA, R. P. de; MOITA, F. da M. C da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. **Tecnologias Digitais na Educação.** 21 ed. Campina Grande: Eduepb, 2011.

SPAGNOLO, C. *et al.* As tecnologias da informação e da comunicação como mediadoras no processo de formação docente: um recorte nos grupos de trabalho da anped – 2009 A 2012. **Revista Reflexão e Ação,** Santa Cruz do Sul, v. 1, n. 22, p.203-222, jun. 2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3852/3292>>. Acesso em: 22 mar. 2015.



VALENTE, J. A. **Formação de educadores para o uso da informática na escola.** Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas/NIED, 2003.

**Realização**



**Apoio**





## O REFLEXO DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO NA EDUCAÇÃO TECNICISTA NO GOVERNO MILITAR

Fábio Roberto Couto de Souza - UNIVÁS  
Fabiocoutosouza17@hotmail.com

**RESUMO:** O presente trabalho estuda a teoria do Capital Humano, proposta formulada por Schultz (1973), (economista da escola liberal da Universidade de Chicago) e o processo de aplicabilidade desta teoria na Ditadura Militar. Os ideais propostos por essa teoria liberal que expunha que as pessoas são capitalistas em potencial. O Capital Humano seriam as capacidades técnicas e os conhecimentos natos e aprendidos do indivíduo aplicado pela sua força laboral no mercado de trabalho. O Capital Humano segundo o autor da escola de economia de Chicago seria uma forma de capital e, portanto um fator de produção dos mais rentáveis economicamente. Para que esse crescimento econômico ocorra é necessário o investimento em educação e pesquisa, aumentando a produção e a renda de trabalhadores pelo aprimoramento técnico-científico do trabalhador que trará crescimento de capital físico, humano, colaborando com a harmonização social pelo trabalho e educação, sendo que esses dois fatores são inseparáveis e interdependentes. Para que esse processo possa ser concluído com êxito se faz necessário investir em educação e pesquisa, crescendo os dispêndios estatais com esses serviços. Por sua vez como resultado de tal ação há o retorno em capacidade produtiva, capital e maior renda e conforto para o trabalhador. Segundo essa teoria o retorno é certo e muito superior ao investimento, anteriormente empregado. Outras propostas mais à esquerda se levantaram contra essa proposta liberal e fizeram a crítica do que estava latente a essa ideologia. Conteúdo latente este como: a da escola dualista, pois até mesmo na escola existia uma separação entre a educação dos mais pobres para o trabalho fabril e uma educação propedêutica para a classe intermediária e classe alta. Os Crítico-reprodutivistas, vertente teórica que denunciava que a escola estava a serviço de uma classe dominante e que tinha a finalidade de perpetuação da cultura hegemônica burguesa. A escola neste sentido funcionava como aparelho ideológico do estado e por traz de proposições de educação para facilitar e aumentar a empregabilidade estava a velha e injusta ordem capitalista que mascara através da escola e do Estado as dinâmicas de opressão e a injusta ordem social e econômica. Tendo tais pressupostos teóricos, autores como Marisa Bittar (2008), Guilherme Ferreira (2006) e Cunha (1983) fizeram a crítica da realidade da educação no período militar. Que foi um contexto de sucateamento do sistema público de ensino, perda do status dos docentes, crescimento educacional insuficiente, investimento estatal em educação longe do ideal, contrário ao que propõe a Teoria do Capital Humano, além de não superação da desigualdade social histórica e erradicação da pobreza. É neste contexto de dificuldades e complexidades que a inserção da Teoria do Capital Humana será discutida, debatida e problematizada, bem como as políticas educacionais promovidas por Valnir Chagas e Jarbas Passarinho serão confrontadas com o ideal da proposta de Schultz e com outros contrapontos teóricos destas propostas pedagógicas.

266

Realização



Apoio



## INTRODUÇÃO

O período de 1964 a 1985 é um dos períodos mais intensos na vida política do país, período de quebra da ordem democrática que derrubou o então presidente João Goulart através de um golpe de Estado por parte dos militares, conforme bem retratou Elio Gaspari (2002, 2003, 2004) em seus livros sobre a ditadura: A Ditadura Envergonhada (2002); A Ditadura Escancarada (2002a); A Ditadura Derrotada (2003); A Ditadura Encurralada (2004).

No Campo educacional o enfoque neste período do Golpe Militar é a educação tecnicista, fundamentada na Teoria do Capital Humano de Theodor Schultz. Embasadas em livros como O Valor econômico da Educação (1973) e O Capital Humano: investimento em educação e pesquisa (1967) do mesmo autor. Theodor Schultz via na educação uma forma de capital a ser explorado, investido para alcançar resultados econômicos positivos, capaz de elevar o nível sócio-econômico dessas pessoas alvos das políticas estatais de educação. Sendo assim, cada pessoa, empregados e empregadores são capitalistas em potencial, a educação seria capaz de elevar o nível desse capital humano com a elevação da produtividade e de habilidades técnicas. A educação seria uma equalizadora social, havendo espaço no mundo para todos, cabendo à educação resolver algumas distonias na ordem capitalista para que o mercado em aliança com o Estado estabelecesse a ordem, paz e prosperidade dos povos.

Além da Teoria do Capital Humano, a Educação Tecnicista se baseou no Behaviorismo, teoria fundamentada em teóricos como Skinner, apud Saviani (2013). Skinner em seus livros: A Ciência do Comportamento (1970) e Tecnologia do Ensino (1972) que expôs a teoria psicológica focada no comportamento, naquilo que é observável. Seguindo o método positivista nas ciências humanas, partia da observação, experimentação, hipótese e tese que aplicada à psicologia educacional e à psicologia de trabalho, buscava, modelar comportamentos, ou seja, modificá-los e manipulá-los para que produzam as respostas adequadas de acordo com o que deseja o educador e a pessoa do empregador de acordo com estímulos e reforços por eles dado no processo de modelação do comportamento. Nesta proposta educacional, a educação é indissociável do mercado de trabalho.

### Realização



### Apoio





Conforme Saviani (2013) outras teorias fundamentaram a educação tecnicista no processo histórico que se constituiu no Brasil.

Em 1970 editou-se o livro de Frederick Taylor, Princípios de administração científica. Em 1971 foi a vez da obra de C. W. Churchman, Introdução à teoria dos sistemas; e em 1975 já se encontrava na 2 edição brasileira o livro de Ludwig von Bertalanffy, Teoria geral dos sistemas, cuja publicação original, em inglês, data de 1968. (Saviani, 2013, p. 370).

Segundo Saviani (1999), em seu livro *Escola e Democracia*, a educação e o processo educacional podem ser encarados de duas perspectivas

Há um grupo que entende a educação como emancipadora e modificadora da situação de marginalidade social a essas teorias, ele as chamam de não críticas que se encaixam perfeitamente na descrição de Saviani da Escola tradicional. Esta proposta pedagógica que culmina na educação tecnicista. Para esta teoria a causa da marginalização social é a falta da instrução, que se for enfrentada pode encaminhar a questão da equalização social.

Ainda por este enfoque, a sociedade é vista como harmoniosa e com apenas alguns desajustes superáveis por intermédio da instrução educacional, a educação iria superar através do esforço e mérito de cada indivíduo a situação de marginalidade.

Em um segundo grupo há as teorias críticas da educação, que a entendem como forma de dominação e manutenção da situação social de opressão e injustiça. Neste segundo grupo o modo de funcionamento da sociedade é visto de uma forma paradoxal. Há exploração, divisão de classes, exploração de uma classe “superior” por outra e o papel da educação seria servir a essa lógica sistêmica da qual é dependente. Neste sentido a educação se dirige para fomentar esse desenvolvimento que segrega e maquia realidades históricas como bem salientou as teorias





Crítico-reprodutivistas. Fica evidenciada, a função da reforma universitária<sup>43</sup> e de outras reformas educacionais<sup>44</sup>, como fator para manutenção de uma sociedade hierarquizada, desigual e piramidal em sua essência. Além da escola como aparelho ideológico do Estado, perpetuando sua cultura ideológica hegemônica e assujeitando o proletariado através da alienação promovida de forma intencional. A Escola como Aparelho ideológico de Estado, Althusser (1970), a Escola Dualista, Christian Baudelot e Roger Establet (1971) *apud* Saviani (2013) e Cunha (1980). Trata-se de teóricos que fazem a crítica desse modelo que reproduz lógicas burguesas.

A Teoria da Escola como Aparelho ideológico do Estado, concebida pelo marxista Argelino-francês, Althusser que em seu livro: Ideologias e aparelhos Ideológicos do Estado via a escola como Superestrutura do Estado, ou seja, a escola assim como a Igreja, sindicatos, seria uma instituição visível a serviço do Estado Burguês com objetivo de perpetuar a cultura da classe dominante, alienar o proletariado daquilo que realmente interessa. A história do mundo, enquanto a história da luta de classes entre oprimidos e opressores. O papel da educação e particularmente da escola é formar quadros para o aparelho repressor: polícia, exército e judiciário, formar crianças e jovens para perpetuar a ideologia e o modelo hegemônico através dos aparelhos ideológicos quer sejam: padres, pastores, jornalistas, professores, escritores e formadores de opinião de maneira geral, formaria as elites políticas e empresariais que ocupam o topo da pirâmide social. E, por fim, numa escala mínima da hierarquia social, a escola aparelhada pela burguesia formaria mão de obra para o trabalho fabril, através de uma educação profissionalizante e tecnicista. Esta proposta pedagógica de educação para o proletariado é diferente da educação humanística da classe média e alta. As classes médias e altas utilizavam do Estado e da sociedade civil para perpetuar sua ideologia por intermédio da coerção pela

<sup>43</sup> O ano de 1969 é o marco de abertura dessa nova etapa, uma vez que, em virtude do Decreto n. 464, de 11 de fevereiro desse ano, entra em vigor a reforma universitária instituída pela Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Igualmente, foi aprovado no mesmo dia 11 de fevereiro o Parecer CFE n. 77/69, que regulamentou a implantação da pós-graduação. (SAVIANI, 2013, p. 365).

<sup>44</sup> E, no campo especificamente pedagógico, foi também em 1969 que se deu a aprovação do Parecer n. 262, que introduziu as habilidades técnicas no curso de pedagogia. Com a aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial. (SAVIANI, 2013, p. 365).

#### Realização



#### Apoio





violência simbólica através das opiniões de padres, pastores, professores e jornalistas que perpetuam a ideologia que aprenderam de forma alienada e desvinculada de uma análise dialética, ignorando a guerra de classes que é a verdadeira história da humanidade. (LINHARES; MESQUIDA; SOUZA, 2000).

Esse sistema de uma escola cingida é o que se denomina Escola Dual. Esse sistema se caracteriza na separação entre uma escola para ricos com formação humanística, bons professores, excelente espaço físico em detrimento da escola do proletariado que é precária com professores sem boa formação, com baixos salários, a qual a única finalidade é formar homens e mulheres para o trabalho mecânico e com baixos salários, perpetuando as massas pelo assujeitamento, cuja escola é essencial nessa dialética. Esta teoria foi formulada por teóricos franceses, Christian Baudelot e Roger Establet no livro *L'école capitaliste em France* (1971) apud Libâneo (2012). Já autores que viam a educação como campo violência simbólica são Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975), (apud SAVIANI, 2013). A violência simbólica se trata de coerção e indução psicológica da ideologia burguesa por intermédio de uma violência sutil, mas não menos injusta que tenta persuadir as pessoas a aceitar a ideologia dominante. Seja essa ideologia a do mérito, do consumo ou mesmo individualismo e egoísmo pequeno burguês. Aceitando e praticando tais proposições o indivíduo receberá o louvor da sociedade, não as assimilando receberá críticas, estigmatizações e boicotes sociais.

Em um campo macro e em uma perspectiva crítica, esse período é marcado pela produção, o avanço do capitalismo brasileiro de forma agressiva, o aumento do PIB e a industrialização e a não divisão de riquezas. Por sua vez a educação não é mais uma educação de formação humanística com formação ética, social, política, filosófica e artística, mas a formação é meramente pragmática no sentido de produzir, gerar, fazer, através da educação tecnicista que não almeja grandes avanços e rupturas com a injusta ordem social, mas tão somente formação de mão de obra para servir na indústria da burguesia, conservando as coisas como estão, sendo um mecanismo de opressão sobre as classes mais pobres, alienação e domínio para que elas façam como a burguesia deseja e não se revoltam contra esta. Sendo a Teoria do Capital Humano uma velha forma de maquiagem antigas infra-estruturas do modelo

#### Realização



#### Apoio





econômico capitalista como a divisão de classes entre burgueses (donos dos meios de produção) e proletários (donos da força de trabalho) e da mais-valia ( lucro extra que o patrão ganha sobre a força de trabalho do operário ou funcionário). Sendo o que fica saliente nessa dialética patrão-empregado é a exploração de uma classe sobre outra, opressão, manipulação e ludibriação por parte de uma elite sobre seus subalternos, perpetuando a desigualdade, sendo o sistema capitalista, não um sistema ordeiro em si mesmo, mas intrinsecamente desigual, e contraditório, trazendo a guerra e o conflito em seu próprio modo determinista e pré-meditado de funcionamento. (BITTAR; FERREIRA, 2008).

A Tecnocracia foi a forma de administração do Regime autoritário, conforme exposto no texto de Bittar e Ferreira (2008). É um regime no qual técnicos governam uma cidade, empresa, estado e país, foi a proposta da Ditadura, proibindo políticos de participar da vida social do país. Técnicos com funções meramente operacionais exerciam sua função, mantendo a máquina econômica funcionando. Por sua vez esse modelo influenciou todos os setores profissionais do país na medida em que todos os níveis hierárquicos deveriam produzir, saber fazer e não saber ser, aumentar a produções e serem meros técnicos, especialistas e operadores em suas funções e não conhecedores de teorias críticas, filosofias, sociologias e pensamento crítico. Deixando seu legado de alienação, omissão e desinteresse até hoje para com a vida política do Brasil. Levando todos a um isolamento individualista, ideologicamente e propositalmente montada a fim de reprimir, controlar e perpetuar a velha ordem que transforma, mas não muda sua essência. Isso se reproduziu na educação, onde as disciplinas de sociologia e filosofia foram tiradas da grade, a criação de cursos técnicos de curta duração para as classes mais pobres com o único propósito de empregabilidade e não a formação humanística, os professores não eram mais eruditos conhecedores de uma matéria, mas meros técnicos executores de uma metodologia mecânica que através do processo e não da relação professor-aluno. Foi assim que o sistema tecnocrático da Ditadura Militar também afetou a educação, deixando suas marcas de alienação e ignorância até os dias atuais. (BITTAR; FERREIRA, 2008).

**Realização**



**Apoio**





É nesta atmosfera de mudanças, em que a educação tecnicista, fundamentada na teoria do Capital Humano, se tornou o modelo hegemônico da Ditadura Militar. A educação tecnicista visava uma proposta mais diretiva, objetiva, imparcial, efetiva, inspirada no positivismo científico e importada dos Estados Unidos, a proposta implantada e da predileção dos então, donos do poder (Saviani, 2013). Do ponto de vista ideológico este modelo pedagógico, não via relevância na formação teórica e humanística como nos modelos pedagógicos aristocráticos tradicionais, pois contrariando antigas oligarquias e fundamentada na ideologia da burguesia nacional e internacional, almejava os resultados, os fins para alcançar essas metas e propunha métodos e padronizações como em uma produção fabril. Proposta fundamentada no behaviorismo, na teoria do capital humano e no liberalismo econômico que desde Juscelino Kubitschek, carrega a ambigüidade em si mesmo, de um lado a não intervenção ou a mínima intervenção do Estado em esferas importantes da vida nacional como saúde, educação e de outro o incentivo ao capital nacional e estrangeiro, o investimento intensivo em infra-estrutura que levará a industrialização e a modernização agressiva do Brasil, através de um governo tecnocrático e autocrático, centralizador ideológico de um projeto de país. (BITTAR; FERREIRA, 2008).

Neste contexto de lutas e contradições, surge no debate público, tendências subversivas à época que são as propostas contra-hegemônicas, como é o caso da pedagogia histórico-crítica que questionará a proposta dominante, contudo diferente da teoria crítico-reprodutivista irá propor soluções e frentes de ação, fazendo da pedagogia um modelo também de vanguarda política, onde o estudo, análise e conscientização de fatores de domínio, exclusão, luta de classes, será fundamental na formação de um aluno consciente, emancipado e senhor de sua existência no plano da materialidade, não mais servo de determinantes econômicos, sendo a escola não um meio ou fim em si mesma, uma equalizadora ou panacéia de todas as demandas sociais, mas uma Superestrutura, capaz de levar à revolução, não somente do campo educacional, mas de toda a vida social brasileira, (SAVIANI, 2013).

Contudo faz necessário pontuar que apesar da menção das propostas contra-hegemônicas e crítico-reprodutivista este trabalho estudará, o modelo pedagógico hegemônico

#### Realização



#### Apoio





e sua influência no sistema educacional brasileiro. A menção ou mesmo contextualização de outras propostas e formas de resistência marginal tem valor de situar e compreender o que permeia todo o entorno político-pedagógico na história da educação no período militar (1964-1985). Contudo esse trabalho se posicionará historicamente como o fez na explicação de outras propostas, não hegemônicas, somente no sentido de aprofundar e problematizar questões relacionadas a educação tecnicista e a inserção da teoria do capital humano no cenário nacional. Sendo que as teorias contra-hegemônicas e crítico-reprodutivistas, só serão abordadas, não por elas mesmas, mas para entendimento da proposta pedagógica tecnicista na Ditadura Militar e a influência da teoria do Capital Humano (1967) neste processo.

## REFERÊNCIAS:

- BITTAR, MARISA; MARILIO, FERREIRA Jr, **A Ditadura Militar e a Proliferação dos Professores**, 2006. \_\_\_\_\_ . **Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar**, 2008.
- CUNHA, L ANTONIO, Política Educacional: Contenção e Liberação. *In*: \_\_\_\_\_ . (Org.). **Educação e Desenvolvimento Social do Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1981. p. 233-293.
- GASPARI, ELIO. **A Ditadura Envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. \_\_\_\_\_ . **A Ditadura Escancarada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. \_\_\_\_\_ . **A Ditadura Derrotada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. \_\_\_\_\_ . **A Ditadura Encurralada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- LAVI et al . **Dicionário do pensamento marxista**. Editora Zahar, 2013.
- LIBÂNIO, JOSÉ CARLOS, **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social, para os pobres**, *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- LINHARES, LUCIANO LEMPEK; MESQUIDA, PERI; SOUZA, LAERTES L. DE, **Althusser: A Escola Como Aparelho Ideológico De Estado**, 2000.
- SAVIANI, DERMEVAL. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. Campinas: Autores Associados, 2013. \_\_\_\_\_ . **Escola e Democracia**. Campinas: Editora: Autores Associados, 1999.
- SCHULTZ, THEODORE W. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1973.





## DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL ATRAVÉS DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS

Felipe Pereira Fermino – UNIVAS  
felipepereiraprof@gmail.com

Luciana Cristina Salvatti Coutinho UFSCar – Sorocaba

**RESUMO:** Políticas educacionais e grandes investimentos foram realizados nas últimas duas décadas na busca de massificar o ensino superior no país. O que era privilégio apenas das elites, hoje o acesso ao ensino superior está mais democratizado. Isso vem se dando com base no crescimento significativo das ofertas de vagas nas instituições privadas nas diferentes modalidades, sobretudo nas com fins lucrativos, através de bolsas de estudos e financiamentos estudantis promovidos pelos últimos governos, tornando a educação superior um mercado muito lucrativo, despertando o interesse de muitos. Este estudo objetiva mostrar através de pesquisa bibliográfica a trajetória da expansão e as políticas envolvidas no desenvolvimento do ensino superior brasileiro e sua massificação, seus processos de transição e transformação sob a ótica de vários autores que se dedicaram a analisar este tema a fundo para entendermos melhor como a educação superior no Brasil se desenvolveu através dos séculos.

Este trabalho buscou compreender, sinteticamente, a forma como a expansão do ensino superior ocorreu no Brasil, destacando algumas de suas transformações. Procurou-se entender o processo de massificação do ensino superior através de estudos e pesquisas desenvolvidos sobre o tema.

Segundo Almeida (2012), um dos principais problemas da educação superior no Brasil é que o acesso não é oportunizado de forma igualitária e só recentemente ações estão sendo empreendidas no sentido de democratizar e ampliar o mesmo.

Nos últimos anos, programas estudantis foram construídos para que alunos, sobretudo provenientes da camada popular, pudessem usufruir de benefícios tais como bolsas de estudos ou financiamentos de cursos para o ingresso na educação superior.

As grandes transformações no campo da educação podem ser observadas como acontecimentos históricos e manifestações do momento político e econômico vivido pelo país em determinada época. A história da educação

### Realização



### Apoio





brasileira registra uma evolução marcada pelas desigualdades, desde tempos remotos onde o acesso à educação era restrito apenas às elites. Lutas históricas pela democratização do acesso e garantia da permanência marcam a trajetória educacional brasileira (SANTOS, 2009).

O estudo pretende apresentar, de forma sintética, a trajetória da expansão e os programas políticos voltados para o ensino superior brasileiro que tem ocasionado num processo de massificação desse nível de ensino, seus processos de transição e transformação sob a ótica de alguns autores que se dedicaram a esse tema para, ao analisarmos a origem e desenvolvimento da educação superior no Brasil, entender as características que ela adquire na contemporaneidade.

Atualmente, nas instituições de ensino superior privadas, “contratos” com o Estado são realizados para o financiamento e concessão de bolsas de estudos, na tentativa de se cumprir o direito constitucional expresso na Constituição Federal de 1988 que diz que a educação é um direito de todos e dever da família para o desenvolvimento da pessoa para o exercício de sua cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Sendo a educação convertida em direito constitucional, fruto de muitas lutas em torno dos direitos sociais no âmbito da constituinte que culminou na promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, afirma Moura (2014) que,

Partindo do pressuposto de que os direitos fundamentais são os direitos do ser humano reconhecidos e positivados na Constituição de um determinado Estado, o direito à educação, direito fundamental que é, passa a ser um direito que exige do Estado prestações positivas no sentido de garantir a todos o acesso à educação.

A efetivação do direito à educação é possível através da implementação de políticas públicas educacionais, as quais possibilitam ao Estado garantir a todos o acesso à educação.

É nesse contexto de luta pelo direito à educação que se pode analisar a política do Ensino Superior e os programas que buscaram ampliar o acesso a esse nível de ensino.



Segundo dados do MEC (Ministério da Educação), quase 1,5 milhões de matrículas foram realizadas pelo ProUni (Programa Universidade para Todos) de 2005 até 2015, ano do último censo. O FIES (Programa de Financiamento Estudantil), desde 1999 já beneficiou 2,7 milhões de alunos até 2015 segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Essas bolsas, em sua maioria, são concedidas para alunos que estudaram em escola regular pública.

Segundo Faria Filho (2012), em texto divulgado no Jornal “Pensar a Educação em Pauta”<sup>45</sup> não há dúvida que existe hoje, na sociedade brasileira, um grande consenso sobre a baixa qualidade da escola pública, seja esta dimensionada por critérios internos ou externos ao sistema escolar. Os alunos provenientes desta esfera, em sua maioria, apresentam maior dificuldade em concluir o ensino médio de maneira que esteja em condições de competitividade em disputar uma vaga em Instituições de Ensino Superior Pública. A ideia de fundo que sustenta essa afirmação se pauta na premissa de que atrelado ao processo de democratização do ensino está a queda da qualidade do mesmo, ou seja, sustenta-se no pressuposto da relação entre quantidade-qualidade em que o aumento na quantidade de vagas representa diminuição na qualidade do ensino

Segundo Sguissardi (2008), no Brasil 90% das instituições de ensino superior são privadas. Outro dado relevante é o que aponta o relatório da OCDE (Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico) de 2007, que diz que apenas 13% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos concluem o ensino superior face à 66% em Portugal e 90% no Japão.

Políticas educacionais e grandes investimentos foram realizadas nas últimas duas décadas na busca de massificar o ensino superior no país. Elas vem se dando com base no crescimento significativo das ofertas de vagas nas instituições privadas nas diferentes modalidades, sobretudo nas com fins lucrativos. Um exemplo desse crescimento foi a fusão da

<sup>45</sup>O Jornal “Pensar a Educação em Pauta” está inserido no Projeto “Pensar a Educação, Pensar o Brasil (1822-2022) elaborado e desenvolvido no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no qual o eixo de reflexões é a escola pública por representar, hoje, um dos maiores desafios à educação contemporânea. [http://www.pensaraeducacao.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=1](http://www.pensaraeducacao.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=1)

#### Realização



#### Apoio





Kroton e Anhanguera<sup>46</sup>, que após a unificação tornaram-se a maior instituição de ensino superior do mundo. Isso indica que o processo de massificação vem se dando em grande medida nessas instituições cujo principal objetivo é a acumulação de capital.

Em face desse quadro e de questões visando mostrar os desafios que se põem, tanto para a formação de nível superior ou universitária no Brasil, quanto para o futuro do próprio sistema e da instituição universitária, os olhos dos que se preocupam com esta magna questão voltam-se, em geral, para o Estado e para sua função reguladora. (SGUISSARDI, 2008, p. 1016 *apud* OLIVEIRA e FERNANDES, s/d, p. 5).

Diante desses dados e informações, ainda que muito preliminarmente, a questão de pesquisa que se pretende responder é: Como vem se dando esse processo e quais as consequências para a formação superior das massas no Brasil?

Os objetivos desta pesquisa são: compreender o processo de expansão (massificação) do ensino superior no Brasil, analisando a história do ensino superior no país, compreender a legislação e os programas de acesso, identificar os meios pelos quais vem se dando esta ampliação e quais as tendências na formação das massas a partir desse processo.

Uma hipótese seria que a massificação tal como ela vem ocorrendo no Brasil nas últimas décadas é uma medida emergencial que tem como foco ampliar o acesso ao ensino superior das populações de baixa renda. Como se dá na iniciativa privada, por via da “privatização do ensino superior”, a tendência é que a formação superior das massas esteja sendo adequada às

<sup>46</sup> No dia 14 de maio o Cade (Conselho Administrativo de Defesa Econômica) aprovou a fusão das empresas de educação kroton e Anhanguera. Antes da fusão o valor de mercado da kroton era de 15,8 bilhões. Com a fusão, atualmente, o valor da empresa é de R\$ 24, 48 bilhões, sendo a 17º maior empresa da Bovespa em termos de valor de mercado e com quase um milhão de alunos no ensino superior. <http://g1.globo.com/economia/mercados/noticia/2014/07/fusao-da-anhanguera-e-kroton-cria-17-maiorempresa-da-bovespa.html>.



necessidades imediatas do mercado, minimizando seu caráter “humanizador” e social, essência básica da educação.

O tema foi escolhido por compreender a importância de se conhecer as direções que as políticas do ensino superior vêm tomando ao longo do seu desenvolvimento e a relevância social e acadêmica que esta pesquisa pode fornecer a seus leitores, mostrando opiniões importantes de pesquisadores que buscam aprofundar seus estudos sobre a temática. A pesquisa bibliográfica permite comparar opiniões, levantar números e gráficos que permitam identificar e analisar os instrumentos e os rumos que o processo de massificação do ensino superior no Brasil.

Segundo Santos e Cerqueira (2009), o sistema educacional brasileiro além de ser novo sempre passou por modificações e atualizações acompanhando o momento histórico e político do país. O ensino superior em específico, só começou a ser estruturado no Brasil em 1808, quando a corte portuguesa, obrigada a deixar sua terra natal devido às ameaças de invasão da França, teve que mudar para o Brasil às pressas.

Desde a vinda da Família Real, até 1889 - ano da proclamação da República - o ensino superior se desenvolveu muito pouco. Basicamente os cursos oferecidos tinham como objetivo: formar profissionais liberais, fornecer diploma para a ocupação de cargos privilegiados ou garantir prestígio social. No final do século XIX e início do século XX foram criadas 56 escolas de ensino superior no Brasil, as quais grande parte dessas instituições eram divididas em escolas privadas e escolas confessionais. Algumas dessas instituições contaram com apoio dos governos estaduais, e apesar de participação do Estado na arrecadação de fundos para essas instituições, a maioria dos alunos eram da elite.

As transformações econômicas e culturais que ocorreram no final do século XIX foram fortemente influenciadas pela industrialização do país. Exigiu-se novos cursos, expandir o acesso para formação de mão de obra qualificada. Propostas foram sugeridas para o ensino superior neste período.

Segundo Santos e Cerqueira (2009), a primeira movimentação para a criação de uma universidade ocorreu no Estado do Paraná em 1912, mas por não criar raízes, desapareceu três

#### Realização



#### Apoio







anos mais tarde. Em 1920, a união de escolas isoladas do Rio de Janeiro fez nascer a primeira universidade brasileira, a URJ, que reunia a Escola Politécnica, Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito.

Após a revolução constitucionalista em 1932, surgem as grandes inovações em matéria de ensino superior no país. O Estado de São Paulo foi escolhido como líder das inovações do ensino superior no Brasil, devido a sua força econômica, de trabalho, grande número de imigrantes, tecnologias e suas grandes cidades desenvolvidas principalmente pela industrialização.

Na década de trinta, nasce a Universidade que vem a ser a maior instituição de ensino superior no país, USP (Universidade de São Paulo), a partir da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Agregam-se também a Faculdade de Direito, Escola Politécnica, Faculdade de Medicina, Agronomia Luiz de Queiroz, Farmácia e Odontologia, Instituto de Educação Caetano de Campos, Medicina Veterinária, Higiene e Saúde Pública, Ciências Econômicas e Administrativas, Arquitetura e Urbanismo, Medicina e Odontologia de Ribeirão Preto, Engenharia de São Carlos, Odontologia de Bauru e a Escola de Comunicação e Artes.

Ainda segundo os autores acima referidos (2009), entre 1945 e 1960 o sistema de ensino superior pouco cresceu. Foram criadas nesse período 18 universidades públicas e 10 particulares sendo estas, em sua maioria, confessional católica e presbiteriana. Houve também nesse período uma expansão do sistema universitário estadual paulista e o surgimento de instituições estaduais e municipais de menor porte em todas as regiões do país. (SANTOS e CERQUEIRA, 2009)

Surge nesse período a primeira união dos estudantes, que reivindicavam uma reforma completa em todo o sistema educacional. Como uma profecia do que viria a acontecer cinquenta anos mais tarde, os estudantes lutavam para que o Estado investisse mais em instituições públicas, mais vagas para poder atender as classes populares em contraposição à tendência da maioria das universidades públicas que eram compostas de estudantes provenientes da classe alta. A LDB votada em 1961 beneficiou o setor privado e conservador, indo contra as

**Realização**



**Apoio**





reivindicações dos estudantes, estabelecendo mecanismos para conter a expansão do ensino superior, sobretudo o público e do conteúdo a ser trabalhado.

A década de 1970 foi um período de ascensão do ensino superior no Brasil. O país estava em desenvolvimento econômico e a classe média foi diretamente beneficiada, aumentando a demanda pelo ensino superior, e providencialmente os recursos federais destinados à educação. Nesse período o país estava sob regime militar, que ao contrário dos outros países da América latina, contribuiu e promoveu o ensino superior tanto público quanto privado, destacando, contudo, este último.

Ainda Santos e Cerqueira (2009) dizem que a década de 1980 foi de crise econômica e de transição política que culminou com uma nova Constituição em 1988 e, logo no início da década seguinte, a eleição direta para presidente. Nesse período não houve um crescimento considerável tanto no setor público quanto no privado no que se refere às matrículas no Ensino Superior, porém, os reflexos da crise econômica causaram maior efeito no setor privado.

Continuando a análise histórica de expansão do Ensino Superior, Santos e Cerqueira (2009) destacam que, na década de 1990, a nova LDB explicitou os variados tipos de IES (Instituição de Ensino Superior) admitidos. Como universidade se definiu a instituição que articulasse, na sua estrutura, ensino e pesquisa. Foi também estipulado pela nova LDB que todas as instituições de ensino superior teriam que passar por credenciamento, avaliações e estabelecer a necessidade de renovação periódica para o reconhecimento de cursos. As instituições públicas não foram tão afetadas com esta mudança. Já o setor privado sentiu a ameaça a seus status e autonomia e teve que fazer melhorias nos cursos, do corpo docente à estrutura física das entidades. Este é um ponto positivo em que a LDB contribuiu.

Ainda na década de 1990, o Brasil apresentava em seu sistema de ensino superior um total de 922 Instituições de Educação Superior (IES), com 6.644 cursos e 1.868.529 alunos matriculados. No ano 2000, o país apresentava um total de 1.180 IES, sendo 1.004 instituições privadas e 176 públicas. Em 2005, já eram 2.165 IES (89,3% instituições privadas) que ofertavam 20.407 cursos de graduação presencial. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2009, divulgado pelo Ministério da Educação em 2011, há um total de 2.314 IES,

**Realização**

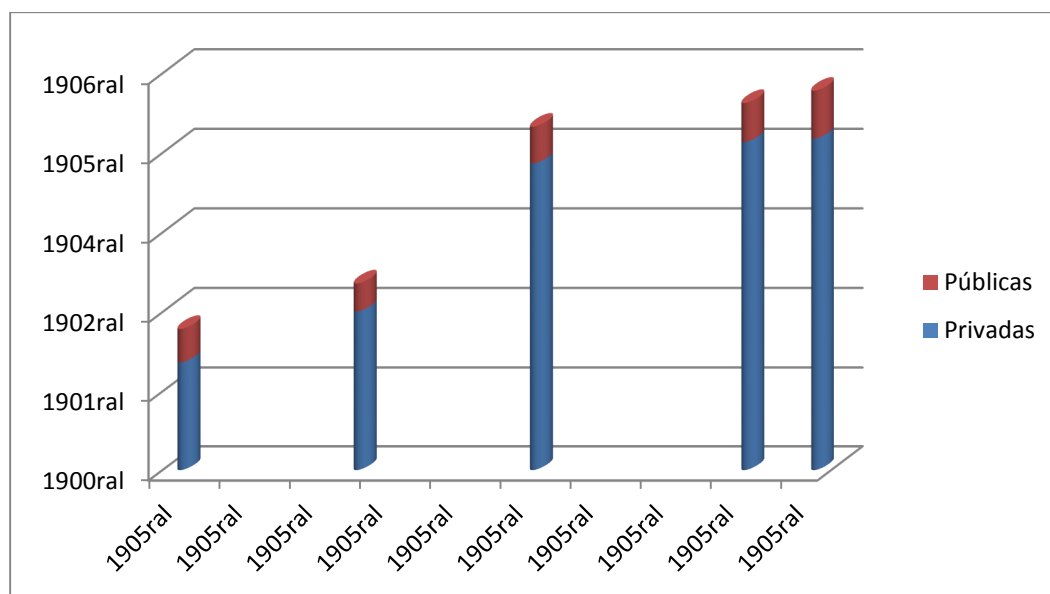


**Apoio**





28.966 cursos, 5.954.021 estudantes e 307.815 docentes. A oferta de cursos de graduação presencial e à distância está concentrada em instituições de caráter privado: 89,4% de instituições privadas (2.069) e 10,6% de instituições públicas (BRASIL, 2011).



Fonte: Inep

Os dados do gráfico demonstram que as políticas educacionais das últimas duas décadas alcançaram um crescimento considerável no número de alunos matriculados, nunca tido antes na história da educação brasileira. Demonstra também um aumento relevante de instituições de ensino superior privadas<sup>47</sup> e um leve crescimento das instituições de ensino superior públicas.

<sup>47</sup> As instituições privadas podem ser sem fins lucrativos, como é o caso das instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, e com fins lucrativos (particulares).

Realização



Apoio





Segundo Altmann (2002), o Banco Mundial<sup>48</sup> é uma instituição que exerceu forte influência na política brasileira. Com o propósito de garantir a estabilidade econômica dos países em desenvolvimento, as questões sociais tornaram-se essenciais para essa instituição.

Os programas educacionais que será apresentado a seguir muito se aproximam com as propostas feitas pelo Banco Mundial sob o argumento de diminuição da desigualdade social. Pontos relevantes para a compreensão da massificação do ensino superior no Brasil serão levantados nos itens que seguem, principalmente na relação público/privado dentro do âmbito educacional.

A década de 1990 traz com ela um marco para a educação do Brasil. Após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, grandes mudanças ocorreram nas políticas que envolvem o ensino superior brasileiro. O Artigo sétimo desta lei trata de um ponto crucial para compreendermos o objeto em estudo:

Art. 7º: O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

- I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;
- II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;
- III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal. (Brasil, 1996).

O artigo sétimo da LDB citado acima demonstra uma preocupação do governo com a qualidade do ensino superior privado e também uma procura em realização de parcerias com o setor para suprir as necessidades da sociedade. Observa-se também a capacidade de autofinanciamento concedida a essas instituições, como explica Vera Chaves:

---

<sup>48</sup>O Banco Mundial é composto pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Corporação Financeira Internacional (CFI), Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimento (CIADI) e Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF). (INFOESCOLA)



Com o artigo sétimo da LDB, fica clara a política a ser adotada, no país, em relação à educação, significando que a educação privada deve ser autofinanciada, cabendo à família arcar com seus custos, e o papel do Estado será apenas de regulador e controlador desse serviço, por meio da criação de mecanismos de credenciamento e avaliação. (CHAVES, 2010, p. 486)

Uma das discussões que se mostra a partir das informações apresentadas anteriormente, a proposta do Banco Mundial e a nova LDB sob a ótica de Vera Lúcia Jacob Chaves é: a parceria proposta pela LDB entre o poder público e privado referente aos financiamentos para os estudantes nas IES particulares foi uma medida socialmente pensada, objetivando uma facilitação do acesso de alunos provenientes das camadas inferiores da sociedade ao ensino superior ou pretende-se somente diminuir as responsabilidades do Estado em relação ao ensino superior, fortificando o setor privado e ao mesmo tempo reduzir os gastos e responsabilidades com a criação ou ampliação das instituições de ensino superior públicas? Além disso, pode-se levantar a questão de indução da conversão da educação em “serviços educacionais”, ou seja, em mercadoria, o que promoveria uma expansão das instituições de ensino superior privadas e o aumento da lucratividade daquelas com fins lucrativos. De valor social, a educação passa a ser, cada vez mais, valorizada pelo seu valor econômico sendo, gradativamente, subsumida às regras de mercado.

Segundo Almeida (2015), em 1999 foi criado o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), um programa que visava financiar os estudos de alunos provenientes das camadas populares em instituições de ensino superior privadas, através da Medida Provisória 1827/99, Lei 10.260/2001 e regulamentado pelas Portarias Ministeriais nº 860/99 e nº 1386/99, além da Resolução CMN 2647/99.

O FIES é um programa de inclusão social e tem importância essencial para a garantia da efetivação do direito fundamental à educação. Beneficia o estudante carente e ainda alcança um mérito não previsto, que é possibilitar o estudo nos níveis superiores de pessoas fora da faixa etária regular, gerando a possibilidade de ascensão e melhoria da qualidade de vida a um público que não era alvo desse programa. (ALMEIDA, 2015)

#### Realização



#### Apoio







O Instituto Sindata /Semesp - MEC aponta que o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas, passou a funcionar em um novo formato a partir de 2010 e no final de 2014 sofreu novas alterações. No ano de 2014, foi o ano em que mais se investiu no FIES (coincidentemente era ano de eleições presidenciais e o programa sofreu sérias restrições em 2015). No período de 2010 a junho de 2015 o acumulado chegou a 2,1 milhões de contratos. Já no primeiro semestre de 2015 o número de contratos firmados foi de aproximadamente 252,5 mil, menos da metade concedidos em 2014. Juntos, os Estados de São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro possuem mais da metade dos contratos firmados no Brasil (1,08 milhão) no cumulativo do período de janeiro/2010 a junho/2015.

Barone e Aprile (2009) apontam que, em 2003, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva desencadeou o processo de Reforma da Educação Superior, visando: democratizar o acesso ao ensino superior; inserir a universidade no projeto de desenvolvimento nacional; estabelecer nova regulação entre os sistemas público e privado.

O PROUNI, uma das primeiras iniciativas no âmbito da Reforma, pode ser analisado como desdobramento da relação posta aos setores públicos e privado, como uma política focalizada, de caráter compensatório e, de certa forma, como uma ação afirmativa.

Ao proporcionar condições para o acesso de estudantes carentes ao ensino superior privado, por meio da oferta de bolsas de estudo, o PROUNI define como focos de atuação um nível de ensino, o superior, e um segmento expressivo de jovens das camadas populares, egressos de ensino médio oferecido em escolas públicas. (BARONE, APRILE, 2009)

Chaves (2010) pondera que, no âmbito da educação superior, o foco tornou-se ampliar a oferta de bolsas (PROUNI), aumentar o número de financiamento estudantil (FIES), reduzindo assim os investimentos nas instituições de ensino superior (IES) públicas. Essas políticas educacionais de financiamento e bolsas em parceria com as IES privadas estimularam



a expansão dessas instituições, por meio da liberação dos serviços educacionais e da isenção fiscal por meio das quais a oferta de cursos foi ampliada, fomentando a criação de cursos rápidos desvinculados de pesquisas, fazendo com que a graduação se tornasse, tendencialmente, uma mercadoria a ser comercializada sob a nomenclatura de serviços educacionais. As relações educacionais, antes focadas nos processos de ensino e aprendizagem tendo como finalidade a formação do cidadão, tal como expresso na Constituição Federal, passam a ser entendidas como relação de consumo, entre fornecedor de serviços e os clientes que o consomem, cuja finalidade é a troca do ponto de vista econômico.

A Kroton e a Anhanguera, maior instituição de ensino do mundo após a unificação, tem 40% do seu faturamento garantido pelo ProUni e pelo Fies. Com o ProUni, as instituições com fins lucrativos ficam isentas de tributos que antes recolhiam. Isso em troca de um número de bolsas muito baixo em relação ao número de alunos pagantes. (PELEGRINNI, Carta Capital 2014)

“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”. (FREIRE, 1984)

Demerval Saviani (2010) diz que a educação se constitui, pois, num instrumento de luta: luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. A importância fundamental da educação na luta pela hegemonia reside na elevação cultural das massas.

Identificamos neste estudo que a massificação do ensino superior, se dando dentro da esfera privada, corre o risco de uma mercantilização do ensino e uma tendência mercadológica, ou seja, ofertas de cursos para atender diretamente as necessidades do mercado deixando de lado o caráter humanizador e crítico que a educação necessita ter. Antônio Gramsci diz:

Escola que não hipoteque o futuro do jovem e não constranja a sua vontade, a sua inteligência, a sua

**Realização**



**Apoio**





consciência em formação a mover-se dentro de um trilho com direção pré-fixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade. (Gramsci, 1975, p. 82)

A educação superior no Brasil seguiu o curso “natural” das políticas neoliberais impostas na década de noventa e das políticas neoliberais populistas do início deste século. Mas é inegável o caráter de política pública que toma forma quando analisamos a fundo o intuito do ProUni, do FIES e seus resultados. O acesso foi ampliado e a elitização que outrora ocorria do ensino superior foi consideravelmente diminuída.

Não seremos ingênuos de ignorar os efeitos perversos que essas políticas neoliberalistas carregam consigo, mas não deixando de reconhecer a importância dos programas de bolsas de estudos para uma sociedade que busca a tão sonhada igualdade de oportunidades.

O momento da educação superior brasileira é este, diferente do que já foi e distante do que precisa ser. Mas sua expansão é visível e inevitável. O importante é saber quais os caminhos ela vem tomando e identificar os pontos positivos e negativos desta expansão para que ela ocorra de forma clara e transparente aos olhos da sociedade civil e acadêmica.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro Silva; AMARAL, Alberto; ARAÚJO, Claisy Maria Marinho; DIAS, Diana; **Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 899-920 Nov. 2012.

ALTMANM, Helena; **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro** Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

APRILE, Maria Rita; BARONE, Rosa Elisa Mirra. **Educação superior: Políticas públicas para inclusão social**. Revista ambiente e educação jan/jul. São Paulo, 2009.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, 2010.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A qualidade da escola pública: a necessidade de novos consensos. **Pensar a Educação, Pensar o Brasil (1822 – 2022)**, 2012. Disponível em <http://www.portal.fae.ufmg.br/pensareducacao/downloads/artigos/qualidadeescolapub.pdf>

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

286

Realização



Apoio





PELEGRINI, Marcelo **Prouni criou milionários em troca de má qualidade na educação**, Revista CartaCapital . Brasil, 2014.

SANTOS, Adilson Pereira; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas. **Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes**, IX Colóquio Internacional sobre Gestão universitária na América do Sul, Florianópolis, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Gramsci e a educação no Brasil: para uma teoria gramsciana da educação e da escola**. Seminário “Gramsci e a educação”. Campinas, 2010.

SGUISSARDI, Valdemar. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil: Predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação**. 2008. Educ. Soc., Campinas.

**Realização**



**Apoio**





## EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EM BUSCA DE NOVOS SENTIDOS

Fernanda Góes da Silva - IFSULDEMINAS

fernanda.silva@ifsuldeminas.edu.br

Neide Pena Cária

iinap@uol.com.br

**RESUMO:** O texto aborda estudos e reflexões sobre apologias e críticas à inserção do empreendedorismo na educação básica, originados da pesquisa para dissertação de Mestrado em Educação e se insere no Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação da Educação (GPEG). Objetiva trazer à tona dados e informações para reflexão sobre a proposta do ensino de empreendedorismo que vem sendo propagada por organismos multilaterais como UNESCO, OCDE, Banco Mundial (BM), ONU. Para a UNESCO, o ensino de empreendedorismo é uma ferramenta importante na formação de um novo indivíduo para que este consiga se sobressair frente aos desafios do século XXI, melhorando sua condição de vida e contribuindo para a melhoria da sociedade que o rodeia, o crescimento econômico e bem estar social. Também se percebe uma forte crítica e contestação a este ensino advinda de autores da área educacional com a visão de que a educação empreendedora comunga com as lógicas do neoliberalismo que busca pura e somente a formação do indivíduo para atender as necessidades do mercado de trabalho e à sociedade capitalista.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Básica. Pedagogia empreendedora. Empreendedorismo. Cidadania.

### INTRODUÇÃO

Este texto é parte de uma pesquisa realizada para a dissertação de mestrado, concluída em 2015 pela Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), localizada no Sul de Minas Gerais. Investigando a inserção de ensino do empreendedorismo na educação básica. Foi identificado que a educação para o empreendedorismo, nas últimas duas décadas, vem ganhando a adesão nos ambientes educacionais sob um discurso que se desloca da área em que foi reconhecido historicamente como “estratégia de negócios” (DORNELAS, 2014) para a área social, como “fenômeno social” (DORNELAS, 2014), podendo ser elemento importante na formação do





cidadão. Por outro lado, também foi possível constatar que ainda não há posicionamento definido sobre a concepção de empreendedorismo, o que reforça a inexistência de um caráter científico sobre o valor social do ensino de empreendedorismo.

O fenômeno empreendedorismo até há pouco tempo referia-se à formação de empresários e administradores, com foco principalmente aos negócios e à inovação. A partir da década de 1990, considerada como “década da reforma”, a educação para o empreendedorismo vem se destacando no cenário educacional, sobretudo no ambiente acadêmico e nas instituições de educação informal, entre elas o SEBRAE, chegando também à Educação Básica.

No processo de investigação, foi possível observar que, no campo da pesquisa acadêmica, as formulações e proposições que sustentam a necessidade de educar para o empreendedorismo recebem adesão de algumas áreas de conhecimento e também são alvos de críticas, principalmente de pesquisadores da área educacional, por entendê-la como uma das mazelas do neoliberalismo.

No entanto, os resultados da pesquisa e suas análises revelaram um quadro indicando tendências que abrem novos espaços para a educação para o empreendedorismo, como são exemplos, o empreendedorismo social o empreendedorismo educacional, empreendedorismo rural, empreendedorismo como capacidade humana social, empreendedorismo como estratégia socioeducativa, empreendedorismo cultural, empreendedorismo feminino, empreendedorismo como educação profissional, empreendedorismo no desenvolvimento local e regional, empreendedorismo e desenvolvimento sustentável, intraempreendedorismo, questão de gênero no empreendedorismo, cidadão empreendedor, entre outros.

Neste texto, pretende-se colocar em discussão especificamente a tendência que procura introduzir o discurso do empreendedorismo como fenômeno social. O objetivo é contribuir para a compreensão do tema “educação para o empreendedorismo”, fornecendo elementos que possam ampliar essa discussão no cenário educacional e vislumbrar suas reais possibilidades para a formação do cidadão.

Com a proposta de confrontar as apologias e críticas da educação para o empreendedorismo, tomou-se como amparo teórico autores que compreendem a educação na

**Realização**



**Apoio**





perspectiva da formação humana como fenômeno social e histórico. Ou seja, produto e produtor de várias determinações sociais, não sendo a primeira prioridade da educação básica a formação para o trabalho: Duarte (2003), Frigotto (2001, 2010), Licínio Lima (2012), Gimeno Sacristán (1998, 2008) e Libâneo et al (2003).

Ao longo do texto, procura-se tratar e discutir as questões propostas nesta pesquisa no entremeio das apologias e críticas, procurando vislumbrar as implicações desse fenômeno na educação básica. Nessa direção, nesta análise, as disposições legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394 de 1996, a Teoria do Capital Humano e os pilares da educação serão também pano fundo deste trabalho analítico, pois deixam clara a importância da educação geral como meio de preparação para o trabalho e formar pessoas capacitadas à sua inserção social cidadã no mundo produtivo.

## **APOLOGIAS E CRÍTICAS AO ENSINO DE EMPREENDEDORISMO**

Nos dias atuais, o empreendedorismo é um termo muito presente no vocabulário da economia e da administração, em termos nacional e internacional, bem como faz parte do senso comum como uma característica necessária para o sucesso profissional. Visto como responsável pelo aumento da oferta de empregos, melhor distribuição da renda e desenvolvimento nacional, o empreendedorismo, junto com a inovação, têm sido considerados os principais fatores para incremento de competitividade e desenvolvimento social.

Conforme aponta Barreto (1998), as mudanças tecnológicas e socioeconômicas do novo mundo produtivo verificadas em escala mundial intensificaram, nas últimas décadas, a importância dos pequenos empreendimentos como elementos geradores do desenvolvimento econômico. O empreendedor apresenta mais habilidade para inovar, diversificar e criar novos empregos, sendo este o fenômeno que tem levado os agentes de desenvolvimento, órgãos governamentais, universidades e institutos de treinamento, a defender a educação para o empreendedorismo e fomentar o desenvolvimento de novos empreendimentos através da formação da cultura empreendedora.

### **Realização**



### **Apoio**





Em consonância aos ideais neoliberais, o empreendedorismo vem absorvendo aspectos antes desconsiderados em seu campo, como é o caso da preocupação com a inclusão social, formação para a cidadania. Isso vem se materializando, por exemplo, no movimento “Educação para Todos”, “Todos Pela Educação”, os quatro pilares da educação, entre outros. Como base em Campos e Shiroma (2011), é possível interpretar essas ações e estratégias sob o efeito das influências neoliberais, o que significa um deslocamento do foco dos negócios/mercado ou atividade lucrativa para o campo social, uma vez que aumenta as possibilidades de ganhar mais adesão de todos os cidadãos, de todas as áreas do conhecimento, como a educação.

Sem a pretensão de direcionar a compreensão das apologias e críticas à educação para o empreendedorismo apenas para a um determinado campo, como o currículo escolar, gestão, o aspecto pedagógico ou profissionalizante, ao escolher este referencial teórico para análise e interpretação das categorias não se teve a intenção de assumir nenhum posicionamento unilateral de crítica com relação à educação para o empreendedorismo na educação básica. Também não se pretendeu ficar em uma posição ingênua com relação às novas propostas educacionais que têm se apresentado como salvadoras, como é caso do ensino de empreendedorismo ou da pedagogia empreendedora, como proposto pela UNESCO, através do PRELAC (2004).

## A PEDAGOGIA EMPREENDEDORA NO CONTEXTO DOS PILARES DA EDUCAÇÃO

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foram definidos quatro pilares da educação que deveriam ser a meta para o desenvolvimento educacional em todos os países signatários de seus documentos. Esses pilares são: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros; aprender a ser.

A comissão coordenada por Jacques Delors para elaboração do relatório considera as políticas educacionais um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos e do *savoir-faire* – e talvez, sobretudo – um recurso privilegiado de construção da própria pessoa,

### Realização



### Apoio





além das relações entre indivíduos, grupos e nações (UNESCO, 1996, p. 6). A educação é considerada uma experiência social, mediante a qual a criança descobre-se a si mesma, desenvolve as relações com os outros, adquire as bases do conhecimento e do *savoir-faire* (UNESCO, 1996).

O relatório para a Unesco da Comissão Internacional de Educação para o século XXI é um documento que aponta discussões e orientações para a educação na busca do desenvolvimento dos países, a paz e a superação de problemas gerados num mundo que se desenvolve de maneira rápida e a proporções gigantescas, propondo uma educação ao longo da vida. Dentre esses problemas apontados por Delors (1996), destacam-se a pobreza, os conflitos étnicos, raciais e religiosos, a devastação ambiental e a tecnologização do trabalho.

Com o desenvolvimento das tecnologias e a globalização capitalista as mudanças, articulações e relações desenvolveram uma nova configuração do mundo territorial e cultural que reestruturou também o mundo do trabalho. Surgem novas exigências de mercado que requerem novas aptidões, qualificações e competências que se articulam em nível mundial.

Nessa esteira, o cenário educacional e o espaço escolar também são convocados a se reestruturar em outras formas de ensinar e aprender, condizentes com as mudanças e os reordenamentos da sociedade mundial, explica Schaff (1996). São mudanças que não se limitam ao mundo do emprego, mas recaem sobre os indivíduos na sua vida social, na estrutura familiar, no planejamento do ócio inevitável, na busca de sentido para a vida, uma segunda revolução como explica o autor: “[...] consiste em que as capacidades intelectuais do homem são ampliadas e inclusive substituídas por autômatos, que eliminam com êxito crescente o trabalho humano na produção e nos serviços” (SCHAFF, 1996, p. 22).

O autor ainda ressalta que são ampliações, mudanças e substituições que se relacionam em todos os setores da vida humana, tanto no trabalho como fora dele, e todas as pessoas pensantes do mundo percebem que nos encontramos diante de “uma mudança profunda, que não é apenas tecnológica, mas abrange todas as esferas da vida social” (p. 15). Na análise de SCHAFF (1996), essas orientações se pautam na modernização e ressaltam a importância da educação básica para todos e a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

#### Realização



#### Apoio





Na América Latina, em documentos de órgãos ligados à UNESCO, foi proposto pelo Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe – PRELAC – aprovado em 2002, em Havana, Cuba, a inclusão de um quinto pilar da educação chamado “aprender a empreender”, como já apresentado neste texto. De acordo com o documento este pilar deverá se juntar aos demais pilares do relatório de Jacques Delors. Na pesquisa realizada para elaboração deste texto foi observado nos trabalhos coletados que o empreendedorismo como 5º pilar da educação tem sido objeto de estudo e pesquisa em teses e dissertações acadêmicas.

De acordo com PRELAC (2004), que propõe o empreendedorismo como 5º pilar da educação, no novo mundo produtivo, cada vez mais tecnologizado, em nível global, o empreendedorismo deve fazer parte da educação do cidadão e, por isso, é recomendado pelos países que fazem parte da OCDE, inclusive para o Brasil, como revelado a partir do relatório da UNESCO (2004), por meio do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC<sup>49</sup>, 2004). Entretanto, como orienta o documento do PRELAC, algumas implicações nos projetos educacionais precisam acontecer para se ter essas mudanças, quais sejam:

Implica contribuir para discernir qual é o sentido da educação num mundo de incerteza e mudança. É preciso agregar às aptidões que oferece a educação atual, abordagens para o exercício da cidadania e para a construção de uma cultura de paz. Os quatro pilares de aprendizagem do Informe Delors são um guia excelente para interrogar-se sobre os sentidos da educação; aprender a ser, a conhecer, a fazer e a viver juntos. O PRELAC explicita, por sua importância, um pilar adicional: aprender a empreender (UNESCO/PRELAC, 2004, p. 9).

<sup>49</sup> PRELAC se converte, assim, num conjunto de estratégias regionais para apoiar a construção efetiva de uma educação de qualidade para todos na América Latina e no Caribe. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293por.pdf>

**Realização**



**Apoio**







O “Aprender a Empreender” orienta o sujeito na busca pela autonomia, na busca pela conquista e realização de tarefas. Assim esta capacidade de gerar novos conhecimentos com base no que se tem de saberes acumulados complementarmente trazidos pelos pilares de Jacques Delors potencializa o surgimento deste 5º pilar denominado como “Aprender a Empreender”. Corrobora com isso Dolabela (2003), apresentando a Pedagogia Empreendedora como sendo o caminho para se incluir a educação para o empreendedorismo na educação básica. O autor ressalta que a Pedagogia Empreendedora toma o empreendedor como indivíduo capaz de construir conhecimento a partir de uma base de “saberes” que este próprio indivíduo foi acumulando ao longo de sua vida através das experiências.

Dolabela (2003) frisa que esses saberes estão ligados aos quatro pilares da educação, propostos por Jacques Delors, a saber: o pilar “aprender a conhecer” - significa dominar os instrumentos do conhecimento, o desenvolvimento do desejo e das capacidades de aprender a aprender; desenvolver habilidades cognitivas e a compreensão do mundo que o cerca. Neste pilar, insere-se o desenvolvimento de conhecimentos necessários como a linguagem matemática e a linguagem verbal para propiciar a construção de novos conhecimentos.

O pilar “aprender a fazer”, segundo o relatório de Delors (1996), “um tesouro a descobrir”, é indissociável do “aprender a conhecer”. Ou seja, “aprender a fazer” é consequência do “aprender a conhecer” e implica no desenvolvimento de competências que envolvem experiências sociais e de trabalho diversas que possibilitem às pessoas enfrentar, de forma mais autêntica, as inúmeras situações e um melhor desempenho no trabalho em grupo.

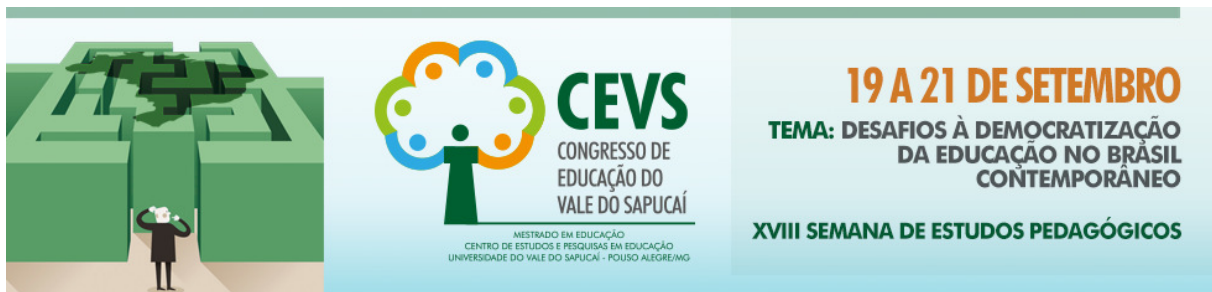
O pilar “aprender a viver juntos”, ou seja, conviver significa desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, no sentido de realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos. Neste pilar, é preciso desenvolver a reflexão sobre o respeito às diversidades culturais e étnicas, entre outras; desenvolver valores necessários à convivência harmoniosa na sociedade, cabendo à escola trabalhar conteúdos que contemplem assuntos como a diversidade da espécie humana e promova um ambiente que permita ao aluno a valorização do próximo e o espírito de cooperação.

**Realização**



**Apoio**





No caso do “aprender a ser”, este pilar se ampara na ideia de que a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, isto é, espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade possibilitando ao mesmo, um potencial significativo que lhe permita um pensamento reflexivo e crítico. Cabe à educação conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento e discernimento para que os mesmos sejam capazes de construir a sua própria história com bastante dignidade.

O quinto pilar proposto pela UNESCO refere-se ao “aprender a empreender”, como uma forma de reforçar a necessidade de se educar para o empreendedorismo em todos os países, inclusive em países europeus. Segundo a UNESCO é necessário propor que o empreendedorismo seja uma competência básica a ser desenvolvida pela educação (COAN, 2011). No entendimento da autora, a UNESCO manifesta uma preocupação com a maneira que a educação acontece na América latina e no Caribe e propõe mudanças para garantir o acesso de todos à educação para que assim se possa promover o desenvolvimento econômico nessas regiões.

Estudos, como os realizados por Coan (2011) e Leal (2009), entre outros, têm apontado que a proposta de Jacques Delors para educação traz em sua base um modelo de ensino que seja inovador e mais significativo para o aluno o que corrobora com o crescimento nos últimos tempos para novas discussões como a inclusão do empreendedorismo na educação básica. No caso, Leal (2009) defende a importância da formação de um sujeito atuante frente aos desafios do século XXI. Ele reforça o surgimento deste novo pilar denominado “Aprender a Empreender”, defendendo que é preciso criar condições nas instituições educacionais que visem o desenvolvimento de atividades que estimulem os alunos a terem a capacidade de iniciativa, aceitação de risco, autoconfiança, espírito de equipe, liderança, é preciso proporcionar aos alunos condições para que estes possam compreender o seu meio profissional, questionando, criticando, pesquisando e descobrindo maneiras de se tornarem indivíduos competentes, e essa formação advém de uma educação empreendedora.

Percebe-se que o discurso que propaga o empreendedorismo é apresentado como panaceia para superar a pobreza, o desemprego, como é caso da UNESCO (2004) e a Pedagogia

**Realização**



**Apoio**





Empreendedora. Este discurso coloca a formação empreendedora como uma luz no fim do túnel, que fará ressurgir o dom mais precioso de cada um, o espírito empreendedor. Observa-se no discurso da UNESCO e também em Dolabela (2003) uma concepção de educação como um fator responsável pelo desenvolvimento da pessoa e, conseqüentemente de um país. Dessa forma, o empreendedorismo é uma ferramenta que auxilia a pessoa a crescer como cidadão e profissional, através da pró-atividade o ajuda a encarar as dificuldades e a busca contínua da inovação.

É neste contexto que é introduzida a proposta da educação empreendedora nas escolas como uma preparação às exigências e oportunidades futuras, indo ao encontro de Delors (1996), ao defender que é preciso uma nova proposta educacional que faça com que todos possam descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo, revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Assim, passa-se, de uma maneira “velada” através dos canais de socialização, principalmente a escola, a inculcar nos indivíduos valores capitalistas de uma política neoliberal, representante de uma classe “dominante” para que a sociedade capitalista possa sobreviver e mantenha a sua hegemonia.

Como proposto pela UNESCO, a educação é tida como mecanismo para solucionar os problemas da sociedade.

Melhor educação contribui para renda mais alta durante toda a vida e para um crescimento econômico mais robusto para o país, além de ajudar os indivíduos a fazerem escolhas mais informadas sobre fertilidade e outras questões importantes para o seu bem-estar (UNESCO, 2005. p. 02).

Para UNESCO, a má qualidade na educação promove a desigualdade e, sendo assim, os países devem se organizar para que seus sistemas educativos formem os alunos para promover o crescimento econômico. Percebe-se a coerência entre as proposições do UNESCO, a Pedagogia Empreendedora, os pilares propostos por Delors e a Teoria do Capital Humano (THC), todos indicando a direção da formação básica para o mundo produtivo, aderente aos ideais capitalistas.

**Realização**



**Apoio**





Nesse movimento de transformação, com base nas discussões apresentadas ao longo deste texto, não cabe discutir os rumos que a educação deve tomar, nem se deve estar nas mãos do setor público ou privado. O importante é que se garanta o direito do cidadão a uma educação de qualidade e, nessa direção, devem se dar as discussões e as ações para que a educação possa cumprir sua função política e social sem perder de vista o movimento global em que deve ser pensada a relação entre educação e cidadania.

## **EMPREENDEDORISMO COMO FENÔMENO SOCIAL**

Ao se abordar o tema empreendedorismo, a primeira referência deve ser feita a Jean-Baptiste Say (1767-1832), industrial e economista francês, autor da Lei dos Mercados ou Lei de Say, segundo a qual a produção criaria a sua própria demanda, impossibilitando uma crise geral da superprodução (FILION, 1999).

No âmbito do fenômeno empreendedorismo, de acordo com as literaturas visitadas e que deram sustento teórico ao tema “empreendedorismo”, foi possível identificar três abordagens não tão distintas, mas com certa definição quanto à relação ao foco teórico dos autores. No caso, observa-se em Fernando Dolabela um foco do empreendedorismo na formação humana, como potencial comum a todo indivíduo e competência que pode ser ensinada. Para Dolabela (2008) o empreendedorismo é um fenômeno social; acreditando e defendendo o poder do empreendedorismo, ele propõe uma pedagogia própria para educar para ser empreendedor, denominada “Pedagogia Empreendedora” (2008).

Com a sua literatura e seu trabalho Dolabela tornou-se uma das referências em educação para o empreendedorismo no Brasil. Ele conceitua o empreendedor, agente do empreendedorismo, como um ser social, produto do meio em que vive (época e lugar). Ele ressalta que se aprende a ser empreendedor por meio da convivência com outros empreendedores e que os empresários de sucesso são influenciados por empreendedores do seu círculo de relações (pessoas tomadas como modelo: família, amigos ou por líderes ou figuras importantes) (DOLABELA, 1999).

### **Realização**



### **Apoio**





Para Dolabela (2008), a palavra empreendedorismo tem sua tradução livre e está ligada à ideia de iniciativa e inovação por parte de um indivíduo. O empreendedor é o indivíduo que sonha e busca transformar este seu sonho em realidade e, assim, ele consegue promover a transformação da sociedade. Outro aspecto levantado por Dolabela (2008) é que o empreendedorismo sempre existiu; ele não é um modismo ou um tema novo que surgiu agora. Segundo o autor, o empreendedorismo existe desde quando o ser humano fez a sua primeira ação inovadora e, com essa ação inovadora, ele conseguiu promover melhorias para a sociedade.

Dolabela (2008) defende que o ser humano já nasce empreendedor, mas é preciso despertá-lo. Para ele, a espécie humana é empreendedora por natureza, por isso, o empreendedorismo não deve ser visto somente como um fenômeno econômico, ou ligado ao campo dos negócios, criação de empresas ou aos empresários, mas, sim, também como um fenômeno social, pois contribuiu muito para a melhoria das relações da sociedade. Para o autor “[...] na verdade, a pessoa aprende a ser empreendedora no convívio com outros empreendedores” (DOLABELA, 2008, p. 29). A formação do indivíduo empreendedor está em primeiro nível ligada a um “modelo” que influenciará este indivíduo, a partir de suas características, a se tornar empreendedor, explica o autor. É com este fundamento que em seu livro “O Segredo de Luísa”, Dolabela narra o nascimento de uma nova empreendedora, a jovem Luísa, a partir da admiração que ela tinha para com sua tia Fernanda, procurando mostrar que se aprende a ser empreendedor pela convivência com outros empreendedores:

[...] Fernanda, tanto pela dedicação de mãe substituta como por seu temperamento independente e criativo, despertara desde cedo em Luísa, única afilhada, não só o sentimento de amor, mas uma profunda admiração (DOLABELA, 2008, p. 28).

Nesta relação de influência na formação de empreendedores, Dolabela (2008) relaciona três importantes níveis de formação do empreendedor: a) Nível primário: composto por familiares e conhecidos e as ligações existentes em torno de mais de uma atividade; b) Nível secundário: composto pelas ligações em torno de determinada atividade que você desenvolve

298

**Realização**



**Apoio**







na sociedade e as redes de ligações que os indivíduos possuem; c) Nível terciário: composto por cursos, livros, viagens, feiras, congresso, entre outros.

O principal nível de formação dos empreendedores é o nível primário, onde se encontram as pessoas mais próximas do convívio do indivíduo, mas o autor não desconsidera o nível secundário e o terciário também como fatores geradores de novos empreendedores (DOLABELA, 2008). O autor ainda enfatiza que o empreendedorismo pode ser ensinado, mas com uma metodologia de ensino própria, diferente da tradicional. O empreendedor aprende em clima de emoção e é capaz de assimilar a experiência de terceiros. O autor se refere ao surgimento do aprendizado com base nos vínculos afetivos. Segundo ele, há o aprender por meio de conversas com pessoas pelas quais se sente respeito e simpatia. Também aprende a ser empreendedor a partir da existência de um ambiente que contribua para este aprendizado.

Em sua apologia ao empreendedorismo, Dolabela (2003) diz que o espírito empreendedor é um potencial de qualquer ser humano, mas necessita de algumas condições indispensáveis para se materializar e produzir efeitos. Também defende que o empreendedor está em qualquer área e não somente na pessoa que abre uma empresa. Podem ser empreendedores o pesquisador, o funcionário público, o empregado de empresa privada, os políticos, os governantes, o artista, o escritor, o poeta, os voluntários, desde que tenham motivação para empreender. Assim, não é preciso copiar nenhum modelo ou característica para se obter sucesso como empreendedor (DOLABELA, 2003).

A esses argumentos, Dolabela (2003) se contrapõe com sua Pedagogia Empreendedora (DOLABELA, 2008), quando afirma que, no convívio com empreendedores, se aprende a ser empreendedor e que é preciso copiar as características de um empreendedor de sucesso para ser também um deles, como é o caso da personagem “Luísa”. Quando afirma que o empreendedor é um ser social, produto do meio em que vive, há um dito que nega a ensino de empreendedorismo. Portanto, com relação à educação para o empreendedorismo na escola, as proposições apresentadas por Dolabela como a de que a formação de um empreendedor, muitas vezes, está mais ligada ao meio onde ele vive do que a partir de estudos, livros e cursos (DOLABELA, 2008) se contrapõe ao que ele defende sobre a necessidade de criar um ambiente

**Realização**



**Apoio**





propício ao surgimento de novos empreendedores, pois, a partir do momento em que se tem um ambiente favorável à prática empreendedora, novos modelos surgirão e estes “automaticamente” irão influenciar no despertar de novos empreendedores, na explicação do autor.

O próprio Dolabela (2008) reconhece que o empreendedorismo ainda não é uma ciência, mas afirma que o tema está entre as áreas em que mais se pesquisa e publica nos últimos anos. Ele não apresenta dados de pesquisas que confirmem esta posição do tema em questão e nem menciona que essas pesquisas situam-se mais na área dos cursos bacharelados, principalmente no campo da Administração. O predomínio da área de Administração nas pesquisas sobre o empreendedorismo evidencia o vínculo do fenômeno com os negócios e as empresas. Isso pode ser explicado com os argumentos do próprio do autor, quando afirma que o termo empreendedorismo tem a sua origem em um contexto empresarial e, historicamente, foi utilizado referindo-se à criação de novos negócios (DOLABELA, 2008).

Entretanto, a tese defendida por Sônia Maria Pereira (2001), com o título “Formação do Empreendedor”, revela que existe uma crescente procura por cursos na área de empreendedorismo, em cursos de graduação e pós-graduação como de outras áreas de conhecimento que, somada ao quadro da necessidade atual de mudanças rápidas de ideias e de atitudes em todas as áreas do conhecimento e das profissões, “exige tanto a disseminação como a gestão da cultura do empreendedorismo”. De acordo a pesquisadora, isso tem contribuído para a crescente produção teórica sobre o empreendedorismo, como também existe um esforço concentrado para se chegar a uma definição mais exata sobre o que é empreendedorismo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação nos currículos escolares da disciplina de empreendedorismo tem sido apresentada como sendo uma importante ferramenta de contensão da evasão escolar e também como sendo uma iniciativa positiva para a promoção da empregabilidade e, conseqüentemente, à promoção do desenvolvimento social e econômico nos países desenvolvidos. A UNESCO em seus documentos e relatórios reforça a importância de se ensinar o empreendedorismo ou propor

### Realização



### Apoio





uma educação empreendedora nas escolas, haja vista o que ela propõe através do PRELAC no que consiste a inclusão de um 5º pilar denominado “Aprender a Empreender”. Para a UNESCO o ensino do empreendedorismo é uma ferramenta capaz de formar um indivíduo para se sobressair frente aos desafios do século XXI.

É possível notar uma apologia à inclusão do ensino do empreendedorismo como sendo uma metodologia capaz de agregar conhecimento e formação no indivíduo para que este possa se sobressair frente aos desafios do atual cenário mundial, melhorando sua condição de vida e contribuindo também para a melhora da sociedade que o rodeia. Por outro lado, se percebe uma forte crítica e contestação a este ensino advinda de autores da área educacional com a visão de que a educação empreendedora é uma forma de controle que aguça nos indivíduos os sintomas como inibição afetiva, intrigas, ausência de comunicação, individualismo e faz despertar uma competição desenfreada promovendo um aumento na desigualdade entre as pessoas e comungando com as lógicas do neoliberalismo.

## REFERÊNCIA

BARRETO, L. P. Educação para o empreendedorismo. In: **Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras**, v. 20, n. 41, Julho/Dezembro. 1998.

COAN, M. **Educação para o empreendedorismo**: Implicações epistemológicas, políticas e práticas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Catarina. 2011.

DELORS, J. (Coord.). **Educação um tesouro a descobrir**- Relatório para a Unesco da comissão internacional para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.  
Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.> Acesso em: 10 abr. 2015.

DOLABELA, F. **Oficina do empreendedor**. 6. ed. São Paulo: Editora de Cultura, 1999.

DOLABELA, F. **Pedagogia empreendedora**. São Paulo: Editora Cultura, 2003.

DOLABELA, F. **Oficina do empreendedor** - A metodologia que ajuda a transformar conhecimento em riqueza. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2008.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo transformando ideias em negócios**. 5. ed. Rio de Janeiro. Editora Elsevier, 2014.

### Realização



### Apoio





DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FILION, L. J. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. **Revista de Administração**, São Paulo v.34, n.2, p.05-28, p. 5-28. abril/junho. 1999.

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. In: **Anais do II Encontro Estadual das Escolas Técnicas**. Porto Alegre, vol. 1. ano I. Edição Especial. p. 25-33, 2001.

FRIGOTTO, G. Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-100.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: Uma pedagogia crítica de aprendizagem**. Madri Paios, 2009.

LEAL, A. F. **Aprender a Empreender: um pilar na educação de jovens e adultos - a experiência do SEBRAE**. Dissertação de Mestrado (Mestrado). Curso de Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/Paraíba, 2009. Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/ppge/Dissertacoes/dissert09/ANTONIO%20FERNANDO%20LEAL/aprender%20a%20empreender.pdf>> Acesso em: 25 dez.2014.

LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, L. C. **Aprendendo para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na —sociedade da aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, S. M. **A formação do empreendedor**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

RODRIGUES, J. A. (Org.). **Durkheim** – Sociologia. São Paulo: Ática, 1998.

SCHAFF, A. **A sociedade informática**. 4. ed. São Paulo: Unesp/ Brasiliense, 1996.

SHIROMA, E. Oto; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das —almas pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: Ball, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez. 2011. p. 222-248.

UNESCO. **PRELAC**. Uma trajetória para a educação para todos. **Revista PRELAC**- Ano 1/n.0/agosto de 2004. Santiago do Chile. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293por.pdf>> Acesso em: 28 dez. 2014.

UNESCO. **Educação para todos: o imperativo da qualidade: relatório conciso**. 2005. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137334POR.pdf>> Acesso em: 16 set.2015.



## FOTOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Fernanda Ingrid Dias Oliveira-UNIVÁS  
Myriã Diniz Da Silva-UNIVÁS  
Adriana de Freitas Cardoso-UNIVÁS  
drifcardoso@yahoo.com.br

**RESUMO:** A proliferação de imagens de nossos tempos é algo nunca antes visto. Antes a reprodução de imagens dependia de suportes físicos, pôsteres, postais, jornais, revistas e etc. Nos dias atuais é preciso apenas de luz, que recombinadas transformam-se nas mais diferentes formas. O ato e a fotografia em si é uma atividade que deve ser desenvolvida combinando contextualização, a pesquisa e a interpretação de obras artísticas e produção desenvolvimento de um percurso de criação fazendo com que a fotografia se torne um recurso didático de alta eficiência. A pesquisa abordada tem como objetivo evidenciar as atividades das oficinas, as produções fotográficas realizadas e o seu consequente papel nos modos de construção dos sujeitos, tendo possibilidade à compreensão da história individual no seu contexto social dirigindo-se um novo olhar para as fotografias desenvolvendo a capacidade de leitura, escrita e interpretação de imagens.

**PALAVRAS-CHAVE:** construção de sujeitos; fazer fotográfico; construção de valores.

### INTRODUÇÃO

A pesquisa pretende verificar a contribuição do fazer fotográfico como expressão individual e também, como meio de perceber o mundo vivenciado pelos sujeitos a partir da atribuição de significados aos elementos que os circundam. Uma vez que a fotografia permite a visibilidade dos objetos e a construção de valores que estruturam a formação das suas identidades. Dessa maneira, os alunos podem fazer uso da fotografia para interagir de modo crítico com o cotidiano e ao mesmo tempo gerar a reflexão sobre si mesmo, os levando a olharem o mundo de outra forma.

Esta pesquisa tem como objetivo geral evidenciar as atividades das oficinas, as produções fotográficas realizadas e seu consequente papel na construção dos sujeitos, para proporcionar uma reflexão e teremos como objetivos específicos: a) (re)significar os espaços por meio de imagens produzidas nas oficinas; b) possibilitar a compreensão da história e dos

303

#### Realização



#### Apoio







participantes no seu contexto social; c) desenvolver a capacidade de leitura, escrita e interpretação de imagens produzidas nas oficinas.

A fotografia tem uma presença constante na vida das pessoas. Depois da invenção do ato de fotografar a experiência nunca mais foi igual, pois conquistamos, a partir dessa nova visão, um olhar sobre o mundo físico e social que antes não era possível, criando em nós uma nova consciência cultural e própria do mundo. Afirma Freund (2004, p. 8) que a fotografia sempre fez parte da vida cotidiana:

Tão incorporada está à vida social que, a força de vê-la, ninguém a percebe. Um de seus traços mais característicos é a idêntica aceitação que recebe de todas as camadas sociais. Penetra igualmente na casa do operário e do artesão como na casa do comerciante, funcionário público ou do dono da indústria. Aí reside sua grande importância política. É o próprio meio de expressão de uma sociedade, existente sobre uma civilização tecnológica, consciente dos objetivos que a determina, de mentalidade racionalista e baseada em uma hierarquia de profissões. (FREUND, 2004, p. 8)

A construção da subjetividade hoje é atravessada por um grande fluxo de imagens (televisão, cinema, computador, outdoors, encartes de propaganda, etc), e diariamente as pessoas relacionam-se com elas de alguma maneira. Segundo Bittencourt:

A fotografia está embebida em subjetividade no que diz respeito à interpretação das imagens, não podemos negar que a subjetividade está presente também no processo de criação da imagem [...] ao mesmo tempo a fotografia mantém seu compromisso com o real e a evidencia dos fatos. A essência da fotografia consiste no seu compromisso com o real. (BITTENCOURT, 1994, p. 229).

Diante do exposto, surge a pergunta da pesquisa: como os indivíduos podem se construir como sujeitos através da oficina de fotografia?

Segundo Abreu, 1996 as fotografias são capazes de contar histórias, revelar lugares ou falar sobre pessoas. As imagens que cruzam o seu caminho representa grandes momentos em que vivemos e não podem passar despercebidas de sua trama histórica.

#### Realização



#### Apoio





Considerando que estas diversidades de informações visuais podem possibilitar aos sujeitos uma construção de sentidos sobre uma experiência comum, poderia provocar também uma reflexão crítica em relação a si e em relação ao meio em que vive e a partir dela, problematizar a necessidade de refletir o que representamos para a sociedade na qual vivemos, pensando como o corpo se apresenta diante das situações, e os significados que a nossa subjetividade adquire no dia-a-dia. A fotografia se insere como um meio de comunicação e de expressão que se encontra no campo de significação das linguagens imagéticas, que nada mais é aquilo que se exprime por meio de imagens.

A coleta de dados será realizada por meio de um roteiro de entrevista (Apêndice B) que indicam os procedimentos realizados durante o período das oficinas, do qual serão analisadas e também será coletado o acervo fotográfico realizados no projeto “Um olhar sobre o fim do mundo” que não constam nenhum sujeito que participou da oficina, com objetivo de identificar a percepção dos entrevistados sobre o objeto do estudo. E no final serão confeccionadas as considerações e percepções por meio das análises das coletas realizadas. As devidas respostas dos profissionais no roteiro de entrevista serão transcritas e submetidas a análise.

Além das descrições que se seguem, buscamos estabelecer um diálogo entre os autores Freund (2004), Ferraz; Fusari, (2009), Coli (1995), Paviani (2003), Ostrower (2004), Kossoy (2000) que discutem a relação da fotografia com a construção da identidade dos sujeitos e como se constrói a identidade visual em cada indivíduo.

## O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

O significado da arte na educação está no meio em que as pessoas se interagem, comunicam conhecimentos, se expressam e falam de experiências. De certa forma, desde a infância as pessoas interagem em manifestações culturais demonstrando gostos e rejeições, pelas imagens, músicas, falas, informações, histórias e movimentos onde se integram e comunicam- se no seu dia-a-dia, podendo ser essa comunicação uma conversa, livro, imagens, cinema, televisão, cartaz etc. Portanto de acordo com Ferraz e Fusari:

Gradativamente, damos forma e sentido às nossas maneiras de admirar, de gostar, de julgar, de apreciar e

305

### Realização



### Apoio





também de fazer as diferenças manifestações culturais de nosso grupo social e, dentre elas, as obras de arte. É por isso que, mesmo sem perceber, educamo-nos esteticamente no convívio com as pessoas e as situações da vida cotidiana (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.19).

Para Coli (1995, p.8) pode-se dizer que a arte: “São certas manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentido é admirativo, isto é: nossa cultura possui uma noção que denomina solidamente algumas de suas atividades e as privilegia”. A arte se destaca e é uma das formas do ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura através de alguns valores estéticos como beleza, harmonia, e equilíbrio.

A arte é muito importante na construção do conhecimento, pois procura despertar a inteligência, criatividade, a formação do gosto e contribui na construção da personalidade. Na concepção do pensamento de Fusari afirma que:

A Arte é uma das mais inquietantes e eloquentes produções do homem. Arte como técnica, lazer, derivativo existencial, processo intuitivo, genialidade, comunicação, expressão, são variantes do conhecimento arte que fazem parte do nosso universo conceitual, estreitamente ligado ao sentimento da humanidade (FUSARI, 1992, p. 99).

Na concepção de Paviani (2003), a arte é mais que uma linguagem e conhecimento, pois é o modo de criar, organizar e reorganizar a realidade da vida. Ainda segundo Paviani (2003, p.21) “a arte também pode se limitar a reproduzir literalmente a realidade trivial e imediata do cotidiano”. Portanto de acordo com Paviani:

Introduzem-se nela modificações, com o objetivo de proporcionar novas experiências sensíveis e perceptivas. No interior do objeto, por exemplo, pode-se oferecer uma variedade de detalhes: sinais luminosos, sinais móveis, etc. O espectador pode mesmo ingressar no interior do objeto e, através de movimentos manuais, experimentar as novas sensações, novas experiências estéticas. Com a superação da categoria de obra tradicional, procura-se intervir na realidade, modificando-a, formando uma nova consciência crítica, tornando-a objeto de reflexão e de uma nova sensibilidade. Os fenômenos do mundo circundante passam a existir. (PAVIANI, 2003, p. 21-22)

#### Realização



#### Apoio





Nesse sentido, a arte rompe obstáculos do tempo, do ambiente e das culturas em rumo a novos âmbitos, a novas experiências e sentimentos. Na concepção da autoimagem segue a busca humana de mencionar sua passagem pela existência desde o período pré-histórico onde o homem deixava registros de suas mãos nas paredes das cavernas. A história da arte se iniciou e se fez presente na pré-história, com o surgimento da evolução humana no desenvolvimento das civilizações.

Ostrower (2004), foi convidada a dar um curso sobre arte para um grupo de operários, ao expor a matéria falando do início da história da arte mostrou imagens da evolução da humanidade como na época das cavernas. De acordo com a autora a reação deles ao verem as imagens:

A atitude dos operários parecia querer dizer: somos nós os descendentes destes homens que foram capazes de enfrentar a vida com tamanha dignidade e coragem, criando obras tão maravilhosas, somos nós que também enfrentamos as grandes incertezas da vida e também tentamos. (OSTROWER, 2004; p.229).

O fato que naquelas imagens das cavernas as pedras serem lascadas transmitia de alguma forma a comunicação e a representação simbólica, pois mostravam as experiências vividas do passado e sua cultura.

Através da história da arte é possível entender e refletir a arte na concepção homem-mundo analisando momentos cultural-artístico e estético da sociedade de forma significativa sobre a humanidade e se baseia como documento da trajetória humana, pois é possível afirmar que se torna essencial à formação do ser humano.

Pode-se dizer que cultura e educação estão unidas, tornando princípios socializadores, capaz de alterar a forma do pensamento do indivíduo. Portanto a educação não sobrevive sem a cultura e nem a cultura sem a educação. Candau (2003, p.160) afirma que: “A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural”.



A escola é o espaço onde os alunos têm o ensino e a aprendizagem, e é um dos lugares onde tem vínculos aos conhecimentos construídos, sociais e culturais. Na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem [...] a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética [...] o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza nas diferentes culturas (BRASIL, 1997, p. 19).

Para que a arte seja refletida em valores humanos, é preciso ser inserida na vida do indivíduo, relacionando o imaginário do indivíduo e o imaginário social na sua cultura.

De acordo com Ferraz e Fusari (1999, p. 16) “a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo”.

O indivíduo entenderá a arte de maneira diversificada, compreendendo a sua experiência e vivências que são singulares. Ao se conectar com conhecimento já adquirido, com as experiências vividas e novos conhecimentos, o indivíduo traz consigo uma bagagem singular para sala de aula. Segundo Leite:

O processo de criação e (re) significação do mundo é fruto de possibilidades de associação e aproximação inesperadas, que juntam significados que pareciam, anteriormente, desconectados, aumentando significativamente a rede de conhecimentos. (LEITE, 1998, p.132).

O ensino da arte contribui para revelar que o indivíduo possui identidades individuais e coletivas quando se cita anseios, sonhos, questionamentos e habilidades criadoras.

Ao falar em identidade, trata-se de falar sobre algo ligado ao processo histórico, e aos diversos personagens que contribuem para a organização dos lugares onde nos representam e qual a identidade que se constrói. Para Mendes:

**Realização**



**Apoio**







É no desenrolar de uma história que a identidade dos personagens vai se configurando, o que nos reporta para a afirmação de que identidade é transformação, é história, e constitui-se ao longo da vida do indivíduo a partir do conjunto de caracteres próprios e comportamentos adquiridos pelo estabelecimento de relações sociais (MENDES, 1998, p.6).

Para Ciampa (1987), identidade é considerada como a metamorfose, é a forma de formação do “eu” que ocasiona constante modificação pelas situações sociais e de vida que o indivíduo está incluído. Nas palavras de Ciampa:

“[...] identidade é identidade de pensar e ser (...). O conteúdo que surgirá dessa metamorfose deve subordinar-se ao interesse da razão e decorrer da interpretação que fazemos do que merece ser vivido. Isso é busca de significado, é invenção de sentido. É autoprodução do homem. É vida”. (CIAMPA, 1987, p. 241-242)

Segundo Silva (2000) a identidade é assinalada por meio de símbolos, que fala a respeito de uma determinada cultura e que ao mesmo tempo tem a diferença dos demais.

De acordo com Johnson (1995), a identidade é um simultâneo de percepções em volta de um autoconceito sobre quem somos e sobre nosso ambiente e os sentimentos que temos.

Entende-se que subjetividade é a maneira como o indivíduo decifra a realidade, seu modo de ver e pensar único que constitui a singularidade de cada indivíduo.

A escola se sente realizada ao ver o indivíduo aprender e isso é muito gratificante, mas, o importante, muito além da aprendizagem é sobre o ato de educar, porque inclui vários valores a serem questionados, além do conhecimento, estimulando o indivíduo a discutir os valores passados pela escola.

Segundo Werneck (1995, p.31) “educar envolve mais a qualidade que a quantidade, envolve objetivos mais afetivos que cognitivos”. Nunes afirma que:

Não tenho dúvida de que cabe a educação um meio de destaque no alargamento das condições de exercício da cidadania e o domínio da 'norma culta' (no plano da linguagem) e dos conhecimentos, hábitos e comportamentos mais valorizados socialmente (dos quais,

#### Realização



#### Apoio





uma boa parcela é veiculada pela escola). (NUNES, 1989, p.36).

Portanto tem o papel de suma importância o preparo para o exercício da cidadania, através da educação, portanto não é só dever da família e do governo, mas de todos. Por isso os PCN's - temas transversais afirmam que:

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política. (PCN's, 1998, p. 17).

A Constituição de 1988 solicita, no seu art. 205, que 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". O indivíduo necessita ter um conhecimento de que aquilo que é instruído tem a ver com sua realidade.

Candau et al. (1995), afirma que a educação deve girar em torno do cotidiano em que o indivíduo se insere. A educação deve promover para cidadania, motivação voltada aos movimentos que fale sobre o tipo de qualquer subordinação e exploração

A construção da cidadania é buscar envolver a importância do indivíduo tornando sujeito da história ajudando a perceber o mundo em sua volta.

Para Demo (1992, p.17) “[...] cidadania é um processo histórico de conquista popular, através do qual a sociedade adquire progressivamente condições de tornar-se sujeito histórico, consciente e organizado, com capacidade de conceber e efetivar projeto próprio”.

Portanto a escola tem o seu papel em que o indivíduo perceba o mundo diverso ao seu redor em um processo continuado de conhecimento e reconhecimento de si mesmo e da própria trajetória humana.



## A FOTOGRAFIA E A CONSTRUÇÃO DO OLHAR

A palavra fotografia vem do grego FÓS + GRAFIS que significa desenhar com luz e contraste. Na antiguidade 350 a.c, surgiu o primeiro rascunho da fotografia quando o filósofo grego, Aristóteles, criou uma câmara escura que permitia visualizar eclipse solares.

Em 1826 o francês, Joseph Nicephore Niepce, produziu a primeira imagem fotográfica que foi um borrão impresso em uma chapa de alumínio. O francês Louis Daguerre em 1835 desenvolveu um aparelho fotográfico chamado “daguerreotipo,” que foi comercializado em função das pessoas terem acesso ao ato de fazer fotografia e assim a fotografia começou dá os seus primeiros passos comerciais. Quase simultaneamente em 1841, William Henry Fox Talbot conseguiu transferir imagens para folha de papel.

Por volta de 1888, foi a grande revolução, George Eastman fundador da Kodak criou aquele filme “celuloide” enrolado no carretel popularizando a fotografia e a partir de 1990 foi criada a fotografia digital que com o tempo se tornou mais simples de manipular as imagens de alta qualidade.

A fotografia, desde seu início no Brasil, serviu como registro das paisagens físicas e humanas, mas também impulsionou certos artistas a realizarem um mergulho na busca do autoconhecimento como indivíduos sociais. “Para eles, a fotografia não foi um meio para conhecer o mundo, mas um instrumento para conhecer-se e conhecer o outro no mundo” (CHIARELLI, 2002, p.115).

A fotografia nos ajuda a construir uma história do olhar, um “ato de intencionalidade”, ou seja, olhar sabendo refletir sobre o que se vê; como Câmara (1994) nos diz que

Assim, coabitam na fotografia a razão e a emoção, o verbal e o não verbal, a contemplação e a criação. No ato fotográfico e na fotografia há uma relação de posse que é também de dádiva, em que o mundo não é só destapado, mas se dá, é chamado e se entrega, através de um registro vem até nós, dá-nos a prova de que existe e se nos pode entregar. Não é só o nosso olhar que vai mais longe ou mais fundo, é o encontro entre o que se olha e o que é olhado que se fundem numa imagem conjunta, que é a fotografia.” (CÂMARA, 1994, p. 183).



A fotografia nos permite questionar, fazer uma leitura e refletir sobre o que se vê. Quando olhamos ao nosso redor podemos observar nitidamente que vivemos em um mundo totalmente cheio de imagens e que cresce cada vez mais o número de pessoas que produzem ou estão em contato com essas imagens diariamente.

De acordo com Peirce (1977), a imagem é representação de algo e pode ser caracterizada segundo quem a lê, tornando possível uma leitura diferente para cada indivíduo, criando um universo de teorias e formas de interpretação. O mundo hoje está direcionado a visar, ver e observar. Quando direcionamos nosso olhar para uma imagem, paramos para refletir sobre suas características, fazemos ligações, reflexões e nos identificamos com o momento capturado e assim o meu olhar tem uma intenção.

Segundo Chauí (1998, p.33) “a primazia do olhar molda a linguagem e nossa forma de pensar o mundo, nessa lógica, conhecer é clarear a vista”. Conhecer é discernir, aprender e ver algo novo.

Walter Benjamin (1988) chegou a afirmar que o analfabetismo do futuro seria ligado à incapacidade de saber fotografar. O ponto central de seu pensamento era o fato de que a fotografia oportunizava novas formas de educar o olhar. Pessoas com deficiência visual não ficam fora desse mundo de descobertas através da fotografia, hoje em dia existem inúmeras ferramentas que podem auxiliar. Já estão disponíveis no mercado impressoras que fazem uma réplica em miniatura de certos objetos e uma impressão em alto relevo em papel. Tirar uma foto e depois ter a sensação tátil dos objetos registrados é uma grande conquista.

Segundo Dondis (2003, p. 13):

Ao ver, fazemos um grande número de coisas: vivenciamos o que está acontecendo de maneira direta, descobrimos algo que nunca havíamos percebido, talvez nem mesmo visto, conscientizamo-nos, através de uma série de experiências visuais, de algo que acabamos por reconhecer e saber, e percebemos o desenvolvimento de transformações através da observação paciente.



Sendo assim, podemos compreender que o olhar nos faz compreender o mundo e a realidade que nos cerca. Segundo Sato (2009, p. 220), “o olhar é tomado em apelo não apenas para se referir ao conhecimento, pois impregnado está de expressões que recorrem ao olhar para compor um sem número de expressões corriqueiras”.

O olhar de cada um é subjetivo e está ligado a experiências que vivenciamos e adquirimos ao longo da vida, pois as fotografias são manifestações do mundo, pontos de vista, mostram sonhos, fazem parte das comunidades familiares, preservam e constroem a memória e a cultura. Quando projetamos e criamos imagens internamente, podemos imaginar situações, sonhar e lembrar, mas é no ato de ver que podemos interpretar o mundo. Sendo assim, “a interação com o mundo exterior possibilita criar, interpretar e significar as experiências indefinidamente” (GATTO, 2004, p. 107).

De acordo com Flavio Colker (2009), em seu artigo “Retrato, Fotografia e Identidade”, diz que construir a identidade das coisas é o mais importante no ato de fotografar. Ou seja, por meio da cultura, da imagem e da percepção do olhar podemos conduzir atividades que promovem pensamentos e experiências em torno da educação do olhar.

Assim sendo, a fotografia é capaz de criar, formar e transformar a identidade de uma pessoa, suas opiniões e subjetividade. Ostrower (2009, p. 57), nos diz que “assim, no que se percebe, interpreta-se, no que se aprende, compreende-se. Essa compreensão não precisa necessariamente ocorrer de modo intelectual, mas deixa um lastro dentro de nossa experiência”. Pierre Bourdieu (1990) diz que o ato de fotografar nas práticas sociais é de formação de identidade coletiva. As imagens que nos cercam transformam não só nosso mundo e as nossas identidades, mas têm um papel cada vez mais importante na nossa construção como sujeitos ativos na nossa história e sociedade agentes de mudanças no meio em que vivemos e nos leva a refletir sobre a nossa realidade social.

Segundo Santos (2001, p.66) “a história que conta e que fica registrada na memória é a que forma a identidade do sujeito e do grupo”; ou seja, aquilo que a fotografia registra pode evocar memórias, lembranças do passado e também sinalizar o que ainda se espera e planeja. Dirigir nossos olhos para as fotografias do dia a dia é de alguma forma registrar, compartilhar





a memória, gestos, atitudes, ambiente, situações daquele espaço e época, deixando a mostra características de sua identidade individual ou de um grupo, e nos permitindo conhecer as diferenças e ajudando a descobrir maneiras de trabalhar esse mesmo dia a dia.

Pensar na ligação entre educação e fotografia é pensar em um espaço no qual é possível oportunizar o convívio e o diálogo entre o acervo de imagens pessoais trazidos pelos sujeitos, e as produções artísticas e culturais reconhecidas e que variam de diferentes culturas e épocas.

A fotografia está ligada na percepção artística que se constroem através de descobertas sob um olhar diferenciado, ou seja, recolhe aquilo que em algum momento o atrai e essa sensação é intensa e responsável em incentivar a capacidade emocional, que possibilita ao indivíduo apropriar o mundo de modo significativo. Insere-se como um meio de comunicação e de expressão que se encontra no campo de significação das linguagens imagéticas, que nada mais é aquilo que se exprime por meio de imagens.

## METODOLOGIA

Utilizamos a metodologia de pesquisa qualitativa, baseado no relato de experiência, onde foram sujeitos da pesquisa dois profissionais da área de fotografia que atuam em oficinas artísticas, ministrando atividades relacionadas à fotografia, que contribuíram com seus relatos sobre as oficinas (Anexo B), projeto voluntário, realizado no Bairro Faisqueira, na cidade de Pouso Alegre, que desenvolve um olhar sobre a forma que os moradores designam sua região como o fim do mundo, desse modo o intuito da prática fotográfica era de envolver os participantes como agentes ativos na construção da sua subjetividade e percepção da realidade que o cerca, portanto possui como propósito a reconstrução da visão dos participantes em relação ao meio em que viviam, e por essa razão, o projeto tem como título “Além do fim do mundo”.

Osicineiros confirmaram o que os autores citados nesse estudo afirmam: Que sim, a fotografia é um instrumento de transformação do olhar e ela é um aliado para ajudar as pessoas a verem sua realidade por outro ângulo. O objetivo da oficina foi alcançado, visto que um dos

### Realização



### Apoio





objetivos era que os sujeitos se conscientizassem sobre o como é possível ser um sujeito ativo para as mudanças que desejam no bairro.

Nas respostas da entrevista, é possível perceber que os oficinairos viram êxito nos resultados das oficinas.

Iniciamos a realização desse trabalho no intuito de aprofundar o conhecimento sobre a fotografia na construção da identidade. Tornou-se visível, por meio das pesquisas efetuadas com bases em autores e diversos pensadores, que são estudiosos sobre o ramo das imagens e a arte da fotografia e também através dos relatos de experiências, que a fotografia é um importante aliado na construção da subjetividade de cada um.

Ficou comprovado que a fotografia não se trata apenas de um registro, mas que esse registro é carregado de olhares, momentos, histórias e individualidades. E pode ajudar a construir reflexões e opiniões sobre um novo olhar e influenciar os sujeitos para que se tornem agentes ativos para gerar mudanças em seu contexto social. Conseguimos compreender que a educação é essencial na base da formação de um sujeito e que e que também é uma ferramenta para o auxílio do ensino das artes visuais.

Infelizmente não foi possível o registro fotográfico sobre os espaços, como citado durante esse trabalho, devido a não autorização de sua divulgação e por isso focamos na entrevista. E a partir da entrevista conseguimos vislumbrar o envolvimento dos participantes e a suas mudanças ao longo do desenvolvimento das oficinas. Os que tinham um conceito baixo a respeito do bairro passaram a perceber, que através de um novo olhar, o que o bairro possui de pontos positivos.

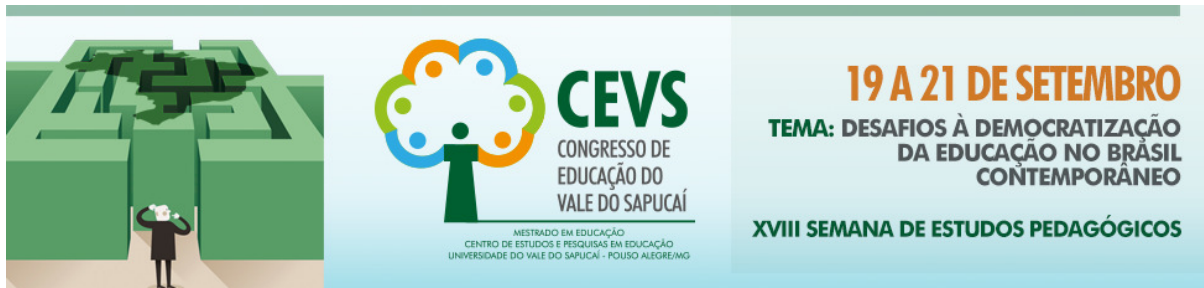
A fotografia é capaz de auxiliar na construção da individualidade do sujeito e na sua maneira de perceber o mundo e o contexto em que esta inserido. Foi constatado que através da fotografia é possível se construir um novo olhar, uma nova forma de ver e perceber o mundo.

#### Realização



#### Apoio





## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. Apreensão dos sentidos. A busca do método. In: MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. (Orgs.). **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- BARROS, A. Educando o olhar: nota sobre o tratamento das imagens como fundamento na formação do pedagogo. In: SAMAIN, Etienne. (Org.). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec/ Senac, SP, 2005.
- BENJAMIN, W. Pequena história da fotografia. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988a, p. 91-107, vol. 1.
- \_\_\_\_\_. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988b, p. 165-196, vol. 1
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. 6. Volume. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclo: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. São Paulo, Ed. Revista dos Tribunais, 1989.
- CHAUI, Marilena. Janelas da Alma, Espelhos do Mundo. In: NOVAES, Adauto (org). **O olhar**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.
- DEMO, P. **Cidadania menor**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- CANAU, V. **Educação escola e Cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CIAMPA, A. **A história do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- COLI, J. **O que é arte**. 15 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- COLKER, F. **Retrato, Fotografia e Identidade**. 2009. Disponível em: <http://www.olhave.com.br/blog/wpcontent/uploads/2009/12/Retrato-Fotografi-a-e-Identidade.pdf>. Acesso em: 20 Abr. 2016.
- COSTA, C. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2013.
- DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FERRAZ, M.; FUSARI, M. **Metodologia do ensino de arte: Fundamentos e preposições**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Metodologia do Ensino de Arte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor.).
- \_\_\_\_\_. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREUND, Gisele. **A fotografia como documento social**. Barcelona: Gustavo Gili S.A, 2004.



GOUVÊA, G.; MARTINS, I. **Imagens e Educação em ciências.** In: ALVES, N.; SGARBI (org.). **Espaços e imagens na escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JOHNSON, A. **Dicionário de sociologia:** Guia Prático da Linguagem Sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

LANIER, V. (1984). Devolvendo arte a arte-educação. In: BARBOSA, A (org). **Arte-Educação:** Leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2001. p. 42-55.

LEITTE, M (1998). Desenho Infantil: questões e práticas polêmicas. In: KRAMER, S.; LEITE, M (orgs). **Infância e Produção Cultural.** Campinas: Papyrus, p.132.

LIMA, Ivan. **A fotografia é sua linguagem.** Rio de Janeiro: Espaço e tempo, 1988.

MENDES, M. **Psicopedagogia-Uma identidade em construção.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) \_\_Universidade São Marcos. São Paulo: 1998.

NUNES, C et al. **Escola e Cidadania:** aprendizado e reflexão. Salvador: UFBA EGBA, 1989.

OLIVEIRA, M. (Org); PESCE, L (Org). **Educação e cultura midiática.** Salvador: EDUNEB, 2012.

OSTROWER, F. **Universos da arte.** 24 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

PAVIANI, J. **Estética Mínima.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica.** Trad. J. Teixeira Coelho. São Paulo: Perspectiva, 1977.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da Infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SILVA, F. **O professor e a educação:** entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento. Tese de doutorado, Programas de Pós-graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia \_\_Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2007.

SILVA, T. (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 136 p.

SPINK, M. J; MENEGON, V. M.; MEDRADO, B. **Oficinas como estratégia de pesquisa:** articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 32-43, 2014.

WERNECK, H. **Assinei o diploma com o polegar:**a construção da cidadania da escola. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.



## ANEXOS

### ANEXO A – Termode Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Adriana de Freitas Cardoso, docente e pesquisadora da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), Pouso Alegre, MG, estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada: Fotografia na Escola para Construção da Identidade, com o objetivo de contribuir para a construção da identidade individual e grupal dos alunos do ensino fundamental, por meio de oficinas de imagem como estratégias de ação-reflexão-ação do cotidiano escolar.

A realização da pesquisa possibilitará elaborar um projeto em que o curso de Pedagogia da Univás contribua para a formação integral dos alunos da rede de ensino.

Para o desenvolvimento do estudo serão adotados os seguintes procedimentos: entrevistas com os dois professores sobre o oficina de fotografia “Além do fim do mundo” e coleta das imagens produzidas nas oficinas, dos espaços fotografados intra e extra-escolar, que não constam nenhum sujeito que participou do curso.

A duração prevista é de dez meses. O relato de experiência abordará cada oficina que tiveram temas e objetivos diferentes, embora o foco de todas elas seja a construção da identidade por meio de leitura de imagens de espaços intra e extra-escolares, orientados pelos professores responsáveis pela oficina de fotografia.

Para a realização desta pesquisa, o (a) senhor (a) não será identificado (a) pelo seu nome. Será mantido o anonimato, assim, como o sigilo das informações obtidas e será respeitada a sua privacidade e a livre decisão de querer ou não participar do estudo, podendo-se retirar dele em qualquer momento, bastando para isso expressar a sua vontade.

Conforme a Resolução n. 466/12, a realização deste estudo não expõe os participantes a nenhum risco, mas pode ocasionar um desconforto na abordagem do sujeito da pesquisa mediante a entrevista, porém serão tomados todos os cuidados para que isso não ocorra.

Em caso de dúvidas, e se quiser ser melhor informado(a), poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências da Saúde “Dr. José Antônio

#### Realização



#### Apoio







Garcia Coutinho”, que é o órgão que irá controlar a pesquisa do ponto de vista ético. O CEP funciona de segunda a sexta feira e o seu telefone é (35) 3449 2199, Pouso Alegre, MG.

O senhor(a) concorda em participar deste estudo? Em caso afirmativo, deverá ler a “Declaração”, que segue abaixo, assinando-a no local próprio.

## ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Relatar o que os levou a desenvolverem esse projeto, com o título “Além do fim do mundo”.
2. Relatar a intenção das oficinas realizadas.
3. Relatar se os participantes conseguiram discernir a realidade do bairro e explanar o como gostariam que ele fosse.
4. Relatar se a construção do eu nas oficinas desenvolveu um trabalho que pode identificar seus sujeitos no seu contexto social.
5. Relatar como que as práticas fotográficas puderam oferecer a construção do olhar criativo e a construção do sujeito no seu contexto social.
6. Explicar se após a realização das oficinas, a fotografia na escola pode ser um elemento didático-pedagógico.
7. Explicar como os participantes conseguiram compreender o objetivo do projeto “Além do fim do mundo”
8. Relatar quais foram os pontos ‘positivos’ nesse projeto e as dificuldades encontradas durante a realização das oficinas.
9. A culminância do projeto se deu nas mostras fotográficas finais, gostaríamos que relatassem a experiência vivida por esses participantes e a conclusão do projeto como um todo.

### Realização



### Apoio





## ASPECTOS DA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE CONTABILIDADE NO BRASIL

Geovany Rosa Pires - UNIVÁS  
professorgeovany@gmail.com  
Nelson Lambert de Andrade- UNIVÁS  
n.lambert@uol.com.br

**RESUMO:** O presente trabalho tem por objetivo demonstrar a evolução histórica do ensino de contabilidade no Brasil desde a chegada da família imperial até a regulamentação do curso superior de ciências contábeis em 1945. A relevância do tema é justificada, pois a pesquisa histórica permite discernir, resgatar e averiguar aspectos relevantes da trajetória do ensino contabilidade em nosso país. A contabilidade sendo uma ciência social aplicada está em constante evolução e esta ciência está intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento social, ambiental, financeiro e econômico do país. A pesquisa é bibliográfica, descritiva, documental e histórica. Pode-se concluir que por meio dos fatos históricos apresentados, fica evidente que as instituições regulamentadoras de ensino, juntamente com o Conselho da classe contábil, estão contribuindo para uma melhor prescrição do currículo e conseqüentemente a formação de um profissional mais qualificado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Contabilidade. Educação. Ensino. História.

### INTRODUÇÃO

Não há precisamente um conhecimento sobre quem inventou a contabilidade, sabe-se que é uma ciência tão antiga que seu progresso se confunde com a evolução do ser humano. No Brasil o desenvolvimento da contabilidade coincide com a vinda da família real para o Brasil em 1808 e sua instalação no Rio de Janeiro, que naquele momento passou a ser a nova capital do reino português.

Naquela altura a história, segundo Andrade (2014, p. 8) citando (BLUTEAU 1712), é um vocábulo derivado do grego *eido* ('vejo', que, no passado quer dizer 'sei'). "História é narração de cousas memoráveis, que tem acontecido em algum lugar, em certo tempo, &, com certas pessoas, ou nações". A narrativa histórica, de época, "é subgênero do epidítico (ou

320

#### Realização



#### Apoio





demonstrativo) alto, com elementos do judiciário, que ajuizam o passado e do deliberativo, que aconselham os fazeres futuros contingentes” afirma Andrade (2014, p.8).

Nesse sentido, este artigo descreve o resultado de uma pesquisa interdisciplinar nas áreas de contabilidade, educação e história, a partir da análise partiu do princípio dos eventos econômicos, sociais e políticos ocorridos no Brasil a partir de 1808.

Nosso objetivo é demonstrar alguns detalhes da evolução histórica do ensino de contabilidade no Brasil desde a chegada da família imperial no Brasil até a regulamentação do curso superior de ciências contábeis em 1945. O estudo foi delimitado pelos fatos ocorridos entre os anos de 1808 e 1945, ocorre que no período mencionado será abordado assuntos relevantes sobre o ensino da contabilidade no Brasil.

A metodologia utilizada foi uma pesquisa historiográfica, pois permite recuperar a evolução de conceitos, temas e áreas, sendo que o acréscimo dessa evolução resultará em uma menção capaz de auxiliar a explicar os fatores determinantes e as implicações das mudanças ocorridas por meio das fontes documentais e bibliográficas a fim de identificar e analisar aspectos relevantes que contribuíram para o desenvolvimento do ensino contábil no Brasil. No que tange os aspectos bibliográficos, foram selecionadas fontes na forma de livros, artigos sobre o tema bem como legislação específica.

Recorremos mais uma vez aos dizeres do historiador de Luiz Cristiano de Andrade:

[...] do mesmo modo, no Brasil, o funcionamento específico da historiografia oitocentista resultaria em um uma leitura anacrônica dos papéis coloniais, entendida ao longo do século XX. Essa leitura, ainda hoje [é] professada frequentemente [...]. O tratamento conferido pelo historiador cearense à História do Brasil foi considerado exemplar e inquestionável pelos especialistas que o sucederam [...] (ANDRADE 2014, p. 68).

O autor, neste sentido, ao abordar o problema historiográfico, “à medida que as noções românticas de nação e documento, aplicadas para compreensão do período colonial brasileiro” foram repetidas incansavelmente. (ANDRADE 2014, p. 68). Com isso Luiz Cristiano, desfaz mitos e anacronismos. Desnaturaliza, assim, a prática letrada que estuda, o que não desejamos que aconteça em nossa pesquisa.



## EVOLUÇÃO DA CONTABILIDADE NO BRASIL

O Brasil por ser colônia de Portugal era proibido de oferecer ensino superior em universidades e qualquer centro de debates de ideias, o estabelecimento de imprensa ou gráficas, e também as indústrias que não se destinassem a sacaria ou vestimentas de escravos. Sendo que toda a relação comercial exterior era, restrito à metrópole, dessa maneira ficava vedada o aportado de navios estrangeiros, a não se pela ocorrência de desastres ou força maior, sendo assim, a única atividade econômica que se desenvolveu no Rio de Janeiro, sede do vice-reinado foi o comércio atacadista de todos os gêneros e mercadorias (BARCELLOS, 2011).

Percebe-se que com a vinda da família real e sua corte para o Brasil evidenciou-se um abalo muito grande cidade do Rio de Janeiro, houve necessidade de desenvolver a agricultura, indústria e educação. A indústria bem como outros fatores de produção era simplória, dessa maneira, percebe-se na verdade que o país não estava preparado para se desenvolver de uma hora para outra. Sendo que para saciar as necessidades dessas pessoas houve a necessidade de criar um Banco, Casa da Moeda, Biblioteca, onde muitas dessas instituições serviriam para fornecer cargos e empregos para as pessoas mais instruídas e os fidalgos (LEITE, 2005).

Àquela altura os fugitivos de Lisboa, junto com Sua Majestade, representavam mais de dez mil pessoas que aportaram em nossas terras. Mas, onde instalar tantos indivíduos, nobres e apaniguados do Rei? A solução foi elementar: escolhiam-se as melhores habitações da cidade e as famílias eram obrigadas a desocupá-las, deixando mobília, louças e talheres, roupas de cama, criados, e o que mais o “ilustre” visitante desejasse.

Há relatos que residências escolhidas eram marcadas com as iniciais P.R., que significavam Príncipe Real, mas que a irreverência do carioca atribuiu o significado irônico de Ponham-se na Rua ou Prédio Roubado, numa atitude semelhante o atual prefeito da Cidade, ironizando a reclamação da delegação da Austrália, sobre a qualidade dos alojamentos oferecidos para a olimpíada.

Anos antes, em Portugal durante o reinado de D. José I por meio da carta Lei de 22 de dezembro de 1761 foi criado o Erário Régio à semelhança do atual Tesouro Nacional. O erário

### Realização



### Apoio





régio tinha por objetivo procurar evitar o desperdício existente das cobranças e despesas que tornava impossível uma gestão contábil das contas públicas. Essa fiscalização sobre as rendas do Estado por ser ineficaz permitia um desvio ao pagamento de impostos e em contrapartida um enriquecimento ilícito por parte de alguns oficiais do fisco.

Segundo o Tribunal de Contas de Portugal – TCP - (2016), o primeiro inspetor geral do Erário Régio foi o Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal, desde 1761 quando de sua criação até 1777, altura em que foi afastado de todas as funções que desempenhava em razão da morte de D. José I. Na hierarquia do TCP seguiam-se o de Tesoureiro-Mor e respectivo Escrivão, que tinham as chaves do cofre e, inicialmente, quatro Contadores-Gerais, chefes de cada uma das quatro contadorias, em que se dividia o tesouro, com diferentes competências territoriais, a saber: Contadoria das Províncias do Reino e Ilhas dos açores e Madeira; Contadoria da África Ocidental, Maranhão e Bahia e a Contadoria da África Oriental, Rio de Janeiro e Ásia Portuguesa.

Pelo exposto acima é possível inferir quanto era difícil para os profissionais de contabilidade exercer um controle efetivo sobre as práticas dos gestores àquela época, não obstante o Erário Régio inovava com a adoção da contabilização das receitas e despesas por meio do método das partidas dobradas, idealizada em 1495. Ainda de acordo com a carta Lei de 22 de dezembro de 1761 deveria por obrigação existir, além dos livros Mestre e Diário de cada uma das quatro contadorias, um livro auxiliar para as diferentes arrecadações, rendas etc., num total de 107. Foram criados três cargos de Tesoureiros-Gerais; um para a receita e despesa e outro para a receita e despesa dos juros, já naquela ocasião o respectivo Contador-Geral tinha a responsabilidade de levantar e de entregar ao Inspetor-Geral dois balanços anuais. Sendo que estes balanços eram conferidos pelo Inspetor-Geral, Tesoureiro e Escrivão e depois lavrado um termo que o Inspetor-Geral apresentava, em mão, ao rei. Desta forma, só quatro pessoas estavam a par da situação econômica do Erário. (TCP, 2016)

Outro aspecto relevante a ser observado é que com a família real estabelecida no Brasil as Juntas de Fazenda perderam a sua razão de ser, dessa maneira o Brasil já não era uma colônia.





Sendo assim, em 28 de junho de 1808 é assinado um alvará criando o Erário Régio e o Conselho da Fazenda.

Alguns recortes interessantes sobre o alvará de 28 de junho de 1808:

[...] II. A Mesa do Erário será formada do Presidente, Thesoureiro Mór, e Escrivão da sua receita, e a ella poderá ser chamado pelo Presidente quando lhe parecer necessário e a decisão dos negócios o exigir, o Procurador da Fazenda, o Contador Geral respectivo, ou outro qualquer Ministro e pessoas, na forma do Alvará de 17 de Dezembro de 1790.

III. Haverá na Tesouraria Mór do Real Erário dous segundos Escripturarios, dous terceiros, dous Amanuenses, dous Praticantes, e três Fieis; um do quaes será o Pagador, e terá a sua conta escripturada nas Contadorias Geraes, segundo a natureza das folhas que pagar; um Porteiro nas Contadorias Geraes, e nas mais Estações onde o Thesoureiro Mór os mandar ter exercício.

IV. A primeira das tres Contadorias geraes, que estabeleço, terá a seu cargo fazer entrar no Erário, e escripturar as rendas que devem nelle entregar todos os Thesoueiros, Almoxarifes, Recebedores, Administradores, Provedores, Fiscaes, Exactores e Contratadores dos reditos e direitos reaes desta Cidade e Provincia do Rio de Janeiro.

V. A segunda seraá encarregada da contabilidade e cobrança das rendas da Africa Oriental. Asia Portugueza e Governo de Minas Geraes, S. Paulo, Goyaz, Matto Grosso e Rio Grande do Sul Pedro do Sul, Administrações e contratos que nelle se comprehendem.

VI. A terceira pertencerá a escripturação, contabilidade e fiscalisação das rendas reaes estabelecidas nos Governos da Bahia, Pernambuco, Maranhão, Pará, Ceará, Piauhy, Parahyba, Ilhas de Cabo Verde, Açores, Madeira e Africa Occidental, Administrações e contratos nelles comprehendidos.

VII. Haverá em cada uma das referidas Contadorias Geraes, um primeiro Escripturario, tres segundos, tres terceiros, tres Amanuenses, e tres Praticantes, para a prompta expedição dos negocios pertencentes ao expediente dellas, e a escripturação das contas da minha Real Fazenda, debaixo das ordens do respectivo Contador Geral.

VIII. O primeiro Escripturario servirá nos impedimentos de Contador Geral; o mais antigo dos segundos

324

Realização



Apoio





Escriturários servirá de primeiro; e assim sucessivamente, para que não haja falta alguma no prompto exercicio de que são encarregados.

Mais adiante, no mesmo alvará, três artigos normatizam o método de escrituração contábil a ser seguido pelo Erário:

- I. Para que o *methodo* de *escripturação*, e formulas da contabilidade da minha Real Fazenda não fique *arbitrario*, e sujeito á maneira de pensar de cada um dos Contadores *Geraes*, que ser servido *crear* para o referido Erário: ordeno que a *escripturação* seja a mercantil por partidas dobradas, por ser a *unica* seguida pelas Nações mais *civilisadas*, assim pela sua brevidade para o maneiro de grandes sommas, como por ser a mais clara, e a que menos logar dá a erros e *subterfugios*, onde se esconda a malicia e a fraude prevaricadores.
- II. Portanto haverá em cada uma das Contadorias *Geraes* um *Diario*, um Livro Mestre, e um Memorial ou Borrador, além de mais um Livro auxiliar ou de Contas Correntes para cada um dos rendimentos das Estações de Arrecadações da minha Real Fazenda. E isto para que sem delongas se veja, logo que se precisar, o estado da conta de cada um dos devedores ou *exactores* das rendas da minha Coroa e fundos *publicos*.
- III. Ordeno que os referidos livros de *escripturação* sejam *inalteraveis*, e que para *ella* se não possa *augmentar* ou diminuir nenhum, sem se fazer saber, por consulta do Presidente, a necessidade que houver para se diminuir ou *acrescentar* o seu numero.

Tais textos nos remetem ao Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC), cujo objetivo segundo a Resolução do Conselho Federal de Contabilidade – (CFC) nº 1.055/05, estabelece que:

o estudo, o preparo e a emissão de Pronunciamentos Técnicos sobre procedimentos de Contabilidade e a divulgação de informações dessa natureza, para permitir a emissão de normas pela entidade reguladora brasileira, visando à centralização e uniformização do seu processo de produção, levando sempre em conta a convergência da Contabilidade Brasileira aos padrões internacionais.

Diferentemente dos Alvarás daquela época, todos os Pronunciamentos Técnicos emitidos atualmente são obrigatoriamente submetidos a audiências públicas. Por outro lado, também, as Orientações e Interpretações poderão, também, sofrer esse processo.



Acostumados com a inércia de colonizados por Portugal, a indolência presente nos habitantes fez com que o país não se desenvolvesse social e economicamente, o Príncipe Regente observou essa deficiência e criou o alvará de 15 de julho de 1809. Dentre tantos pontos relevantes, esse alvará trata de um assunto muito importante para o ensino que é a criação das aulas de comércio, como observa-se:

Eu o Príncipe Regente faço saber aos que o presente Alvará com força de lei virem, que, sendo-me presente em Consulta da Real Junta do Comércio, Agricultura, fabricas e Navegação deste Estado e Domínios Ultramarinos: que havendo eu criado este Tribunal com o desígnio de fazer prosperar estes objetos de sua incumbência para o aumento da felicidade publica, era de absoluta necessidade, que ele tivesse rendimentos próprios e bastantes, não só para o pagamento dos Deputados e Officiais empregados no seu expediente, mas também e principalmente para as despesas que for necessário e conveniente fazer-se, já para a construção de uma Praça de Comercio, onde se ajuntem os Comerciantes a tratar das suas transações e empresas mercantis, já para o estabelecimento de Aulas de Comércio, em que se vão doutrinar aqueles dos meus vassallos, que quiserem entrar nesta útil profissão, instruídos nos conhecimentos próprios dela. (grifo nosso)

No início de 1842 uma apreensão pairava sobre o governo imperial no que diz respeito a qualidade com que se nomeava os lentes, tratamento dado no período aos professores da Aula de Comércio. O fato era que ocorreriam irregularidades bem como certas arbitrariedades para a escolha e nomeação dos docentes, onde bastava muitas vezes para a escolha e nomeação dos docentes, apenas informações individuais, dispensado o concurso, e exame necessário para verificar e estabelecer a idoneidade e preferencia dos pretendentes. Sendo assim o Governo Imperial instituiu o Decreto nº. 121, de 31 de janeiro de 1842.

Dessa forma o Decreto nº 121, de 31 de janeiro de 1842 regulava o provimento das cadeiras da aula do comércio, assim quando houvesse vagas para lecionar e não houvesse docente substituto deveria ser feito um concurso ao qual só serão admitidos os cidadãos brasileiros de bons costumes, que estiverem no gozo de seus direitos civis, e políticos, e se proceda um exame público perante a mesma Junta, que capacitará o mais digno, sendo

326

**Realização**



**Apoio**





aprovado no exame cabe ao Governo regularizar a situação bem como efetivar sua nomeação; e desta maneira se proceda, quando vagar o lugar de Substituto.

Em 06 de julho de 1846 é criado o Decreto nº 456, que dispõe sobre regulamento da aula de comércio da cidade do Rio de Janeiro, é relevante fazer alguns comentários sobre esse decreto: para fazer a matrícula o aluno deveria possuir mais de 14 anos e ser admitido em um exame que constaria gramática da língua nacional, cálculo aritmético e tradução da língua inglesa ou francesa. Os bacharéis em letras do colégio Pedro Segundo e os que fossem aprovados no primeiro ano da escola militar ou da marinha estavam dispensados de fazer o exame.

Ainda de acordo com o Decreto nº 456, de 06 de julho de 1846 deverá haver um professor substituto caso o titular por algum motivo falte, o período letivo seria de dois anos, sendo que no primeiro ano o conteúdo ministrado deveria conter: aritmética, Álgebra com equações do segundo grau, geometria, geografia geral, geografia comercial, e geografia do Brasil, juros simples e compostos, descontos e abatimentos, amortização, moedas e câmbio, pesos e medidas nacionais e estrangeiras e por fim regras de companhia, e de liga. Já no segundo ano o conteúdo deveria possuir: história geral do comércio terrestre e marítimo; prática de letras de câmbio e risco, seguros, suspensão de pagamentos, falências, concordatas, operações bancárias e por fim os alunos deveriam aprender de forma prática a arrumar os livros que por eles eram escriturados.

## **INSTITUTO COMERCIAL DO RIO DE JANEIRO: ORIGEM DA CONTABILIDADE**

Em meados do século XIX ocorreram fatos relevantes para o desenvolvimento do ensino da contabilidade no Brasil, em 25 de junho de 1850 foi instituído por meio da Lei nº 556, o código comercial brasileiro, nota-se que para a área contábil esse código tornou-se um elemento propulsor para o desenvolvimento do país, no que tange a contabilidade o comerciante deveria:

### **Realização**



### **Apoio**





- seguir uma ordem uniforme de contabilidade e escrituração, para isso deveria possuir os livros necessários, os livros deveriam ser registrados no Registro do Comércio, o comerciante deveria conservá-los em boa guarda;
- elaborar anualmente um balanço geral do seu ativo e passivo, o qual deverá compreender todos os bens de raiz móveis e semoventes, mercadorias, dinheiro, papéis de crédito, e outra qualquer espécie de valores, e bem assim todas as dívidas e obrigações passivas, sendo que deverá ser datado e assinado pelo comerciante a quem pertencer;
- os livros que os comerciantes são obrigados a ter indispensavelmente, são o diário e o copiador de cartas, onde no diário o comerciante é obrigado a lançar com individuação e clareza toda as suas operações de comércio, letras e outros quaisquer papéis de crédito que passar, aceitar, afiançar ou endossar, e em geral tudo quanto receber e despender de sua ou alheia conta, deverá possuir a soma total das suas vendas a dinheiro, e, em assento separado, a soma total das vendas fiadas no mesmo dia;
- no copiador de cartas o comerciante é obrigado a lançar o registro de todas as cartas missivas que expedir, com as contas, faturas ou instruções que as acompanharem.
- os dois livros devem ser encadernados, numerados, selados e rubricados em todas as suas folhas por um dos membros do Tribunal do Comércio respectivo;
- e
- A escrituração dos mesmos livros será feita em forma mercantil, e seguida pela ordem cronológica de dia, mês e ano, sem intervalo em branco, nem entrelinhas, bordaduras, raspaduras ou emendas.

Em 09 de agosto de 1854 foi criado o Decreto Lei nº 769, que reformulava a aula do comércio da capital do império. Por meio do decreto nº 769 de 09 de agosto de 1854, institui o Decreto nº 1.763 de 14 de maio de 1856, que aprovava um novo estatuto à aula de comércio da corte, onde formaria um curso de estudos com a denominação de Instituto Comercial do Rio de

#### Realização



#### Apoio







Janeiro, sua duração continuaria de dois anos sendo que no primeiro ano surgiria uma cadeira denominada de Contabilidade e Escrituração Mercantil.

Em 1861, uma nova organização ao Instituto Comercial do Rio de Janeiro seria criada por meio de Decreto Lei nº 2.741, de 09 de fevereiro de 1861. Esse decreto menciona que o Instituto formaria dois cursos sendo um preparatório e o outro profissional, o curso preparatório era composto por quatro cadeiras sendo a primeira de gramática, caligrafia e desenho linear, a segunda de francês, a terceira de inglês e a quarta de alemão. O curso profissional também era composto por quatro cadeiras sendo a primeira de aritmética completa, aplicações do comércio, álgebra e geometria, a segunda cadeira era de escrituração mercantil e legislação, a terceira cadeira era de geografia e estatística comercial por fim a quarta era composta por direito comercial e economia política.

Atendendo as necessidades da época, o governo imperial alterou o estatuto do Instituto Comercial do Rio de Janeiro por meio do Decreto Lei nº 3.058, de 11 de março de 1863. Dessa maneira, para matricular-se o aluno deveria ter mais de 13 anos e ser aprovado em exame, o curso teria a duração de quatro anos, observa-se que a cadeira de escrituração mercantil teria no terceiro e quarto ano.

D. Pedro II torna-se muito importante para a profissão contábil no Brasil, pelo fato de cooperar consideravelmente para seu reconhecimento, sendo que em 18 de fevereiro de 1870 é criado o Decreto Lei nº 4.475, que aprova o estatuto da associação de guarda livros, conseqüentemente ocorre a regulamentação da profissão.

## DESENVOLVIMENTO DO ENSINO COMERCIAL E DO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE

De acordo com Leite (2005) em 1902 foram criadas duas instituições de excelente primazia no ensino comercial: a Escola Prática de Comércio de São Paulo, que em 1907 passou a se chamar Escola de Comércio Álvares Penteado, e a Academia de Comércio do Rio de Janeiro.



Com a extinção do Instituto Comercial do Rio de Janeiro em 1902, criou-se a Academia de Comércio do Rio de Janeiro que por meio do Decreto nº 1.339, de 09 de janeiro de 1905 foi declarada instituição de utilidade pública, onde seus diplomas por ela conferidos eram reconhecidos e possuíam caráter oficial. A Academia de Comércio possuía dois cursos:

- Geral: habilitava para exercer as funções de guarda-livros, perito judicial e empregos da administração fazendária. Dentre as diversas disciplinas observava-se a escrituração mercantil; e
- Superior: para esse curso utilizava-se o geral como preparatório. Ele habilitava para as funções de: agentes consultores, funcionários do Ministério das Relações Exteriores, atuários de companhias seguradoras, chefes de contabilidade de Bancos e de grandes empresas comerciais.

Ressalta-se que o Decreto Lei 1.339, de 09 de janeiro de 1905 estende suas disposições à Escola Prática de Comércio de São Paulo.

Em 28 de maio de 1926 é aprovado o regulamento que oficializa o ensino técnico comercial por meio do Decreto Lei nº 17.329. Os estabelecimentos que oferecerem essa modalidade de curso devem possuir: o curso geral que terá a duração de quatro anos e um superior com caráter facultativo de três anos. Após ter concluído o curso geral o aluno receberia o diploma de contador. Dessa maneira na grade curricular evidencia-se com maior ênfase disciplinas voltadas para a contabilidade como: contabilidade agrícola, contabilidade industrial, contabilidade pública, contabilidade mercantil, contabilidade administrativa, contabilidade bancária.

O Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931 teve dois aspectos importantes, o primeiro ele reorganiza o ensino comercial, dividindo-o em: curso propedêutico, cursos técnicos, curso superior de administração e finanças e curso de auxiliar de comércio. O segundo aspecto ele regulamenta a profissão do contador.

Ainda de acordo com o Decreto Lei nº 20.158, de 30 de junho de 1931 em seu título III, "Da profissão de contador e das suas regalias", especificava as categorias de guarda-livros, contador, perito-contador e atuário, em seu artigo 53 fica instituído, na Superintendência do



Ensino Comercial, o registro obrigatório dos certificados de auxiliar do comércio e dos diplomas de perito-contador, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário, secretário e bacharel em ciências econômicas, no artigo 55 os guarda-livros práticos deveriam fazer um exame para exercer a profissão.

O Decreto Lei nº 1.535, de 23 de agosto de 1939 altera a denominação do curso de Perito-Contador, que menciona o artigo 1 do Decreto Lei nº 20.158, de 30 de junho de 1931 agora o curso passará a ser chamado de Curso de Contador, dessa forma no diploma também será alterado a denominação.

Em 28 de dezembro de 1943 por meio do Decreto nº 6.141, é criado a lei orgânica do ensino comercial, esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino comercial, que é o ramo de ensino de segundo grau. Em seu artigo 2 a lei menciona que o ensino comercial será ministrado em dois ciclos. Conforme o artigo 4 o primeiro ciclo do ensino comercial deve conter um curso de formação básico, já o artigo 5 relata que o segundo ciclo do ensino comercial compreenderá cinco cursos comerciais técnicos: curso comércio e propaganda, curso de administração, curso de contabilidade, curso de estatística e por fim curso de secretariado.

Na mesma data é criado do Decreto Lei nº 14.373, que trata sobre a regulamentação da estrutura dos cursos de formação do ensino comercial, a matriz do curso de contabilidade era composta pelas disciplinas de cultura técnica: contabilidade geral, contabilidade comercial, contabilidade bancária, contabilidade industrial, contabilidade pública, Mecanografia, elementos de estatística, elementos de economia, organização e técnica comercial, merceologia e prática jurídica geral e comercial.

Já no artigo 11, as disciplinas de cultura geral e de cultura técnica constitutivas do curso de contabilidade terão a seguinte seriação:

- Primeira série: português, francês ou inglês, matemática, física e química, contabilidade geral, mecanografia e elementos de economia;
- Segunda série: português, francês ou inglês, matemática, biologia, organização e técnica comercial, contabilidade comercial, merceologia, prática jurídica geral e comercial; e

#### Realização



#### Apoio





- Terceira série: português, geografia humana do Brasil, história administrativa e econômica do Brasil, elementos de estatística, contabilidade industrial, contabilidade bancária, contabilidade pública, prática jurídica geral e comercial.

## CRIAÇÃO DO CURSO SUPERIOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Por meio do Decreto Lei nº 7.988, de 22 de setembro de 1945 é criado o curso superior de ciências contábeis e atuariais, o curso terá duração de quatro, os alunos que concluírem o curso receberão o grau de bacharel em ciências contábeis e atuariais. Na sua matriz curricular as disciplinas específicas eram: contabilidade geral, contabilidade pública, organização e contabilidade de seguros, organização e contabilidade bancária, organização e contabilidade industrial e agrícola e revisões e perícia contábil.

Devido a criação do curso de ciências contábeis e atuariais, o governo do estado de São Paulo instituiu o Decreto Lei nº 15.601, de 26 de janeiro de 1946. No artigo 1º desse decreto, fica a universidade de São Paulo autorizada a instalar, para funcionamento a partir do corrente ano letivo, a Faculdade de ciências econômicas e administrativas como passa a se denominar a faculdade de ciências econômicas e comerciais.

## CONCLUSÃO

É notório que os primórdios da Contabilidade no Brasil esteve atrelada a vinda da família real para o Brasil, ocasião em que havia a necessidade de desenvolver a sociedade colonial e criar instrumentos capazes de gerir de uma forma eficiente os gastos públicos bem como as atividades econômicas existentes. O desenvolvimento contábil era herdado de Portugal, a exemplo da implantação do método das partidas dobradas e das aulas de comércio.

O país lentamente se desenvolvia e a demanda por mão de obra especializada seguia no mesmo ritmo fizeram com que o governo imperial criasse leis capazes de regular e melhorar o ensino no país. Das inúmeras providências da Coroa portuguesa a que mais se destaca foi a adoção da aula de comércio, o que teorizou, em grande medida, as práticas mercantis existentes na colônia, outro fato que se ressalta em prol à qualidade e formação docente foi a promulgação

### Realização



### Apoio





de lei exigindo que os professores para lecionarem, deveriam fazer um exame e demonstrar competência.

A formulação do Código Comercial Brasileiro, em 1850, nos permitiu inferir que o desenvolvimento comercial se consolidava e com sua implementação, emerge nesse momento, a importância da contabilidade como instrumento de gestão, uma vez que, seu conhecimento tornou-se imprescindível aos homens de negócio, a ponto de ser imprescindível, tanto é que a profissão de contabilista ser regulamentada.

Proliferaram cursos de práticas de comércio e de escritório em nível ginasial e Cursos Técnicos em Contabilidade, em nível científico (médio). Entretanto, observava-se uma matriz curricular voltada ao ensino da contabilidade, dessa maneira foi criado um curso que habilitava para exercer as funções de guarda-livros, perito judicial, até que em 1945 foi criado o curso superior de ciências contábeis e atuariais.

Por todo exposto, foi possível inferir, por meio dos fatos históricos, demonstram que o desenvolvimento do ensino da contabilidade e, conseqüentemente da profissão contábil, sempre esteve atrelado ao desenvolvimento da sociedade Brasileira.

Neste contexto acredita-se que o objetivo deste trabalho que era demonstrar a evolução histórica do ensino de contabilidade no Brasil desde a chegada da família imperial no Brasil até a regulamentação do curso superior de ciências contábeis em 1945 foi cumprido.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luiz Cristiano Oliveira de. **A narrativa da vontade de Deus: a História do Brasil de frei Vicente do Salvador**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2014

BARCELLOS, Marta e AZEVEDO, Simone (org.). **Histórias do mercado de capitais no Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. 192 p.

BRASIL. Alvará de 28 de junho de 1808. **Crêa a o Erario Regio e o Conselho da Fazenda**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/alvara/antioresa1824/alvara-40209-28-junho-1808-572257-publicacaooriginal-95382-pe.html>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Alvará de 15 de julho de 1809. **Estabelece contribuições para as despesas da Real Junta de Commercio, Agricultura, Fabricas e Navegação**. Disponível em: <





<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/alvara/antioresa1824/alvara-40084-15-julho-1809-571756-norma-pe.html>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 121, de 31 de janeiro de 1842. **Regula o provimento das Cadeiras da Aula do Commercio.** Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-121-31-janeiro-1842-560828-publicacaooriginal-84034-pe.html>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 456, de 06 de julho de 1846. **Manda executar o regulamento da Aula do commercio da Cidade do Rio de Janeiro.** Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-456-6-julho-1846-560426-publicacaooriginal-83232-pe.html>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 556, de 25 de junho de 1850. **Código Comercial.** Disponível em:< [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim556.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim556.htm)>. Acesso em: 08 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 769, de 09 de agosto de 1854. **Autorisa o Governo para reformar a Aula do Commercio desta Côrte, e a elevar até á quantia de vinte mil réis a contribuição dos alunos.** Disponível em:< <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=76983&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 1.763, de 14 de maio de 1856. **Dá novos Estatutos á Aula do Commercio da Côrte.** Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1763-14-maio-1856-571246-publicacaooriginal-94337-pe.html>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.741, de 09 de fevereiro de 1861. **Dá nova organização ao Instituto Commercial do Rio de Janeiro.** Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2741-9-fevereiro-1861-556068-publicacaooriginal-75720-pe.html>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.058, de 11 de março de 1863. **Dá novos Estatutos ao Instituto Commercial do Rio de Janeiro.** Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3058-11-marco-1863-554997-norma-pe.html>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.475, de 18 de fevereiro de 1870. **Approva os Estatutos da Associação dos Guarda-Livros estabelecida nesta côrte.** Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4475-18-fevereiro-1870-552838-publicacaooriginal-70394-pe.html>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.475, de 18 de fevereiro de 1870. **Approva os Estatutos da Associação dos Guarda-Livros estabelecida nesta côrte.** Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4475-18-fevereiro-1870-552838-publicacaooriginal-70394-pe.html>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 1.339, de 09 de janeiro de 1905. **Declara instituição de utilidade publica a Academia de Commercio do Rio de Janeiro, reconhece os diplomas por ella conferidos, como de character official; e dá outras providencias.** Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1339-9-janeiro-1905-612623-norma-pl.html>>. Acesso em: 05 jul. 2016.



\_\_\_\_\_. Decreto nº 17.329, de 28 de maio de 1926. **Approva, o regulamento para os estabelecimentos de ensino técnico comercial reconhecidos oficialmente pelo Governo Federal.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17329-28-maio-1926-514068-republicacao-88142-pe.html>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931. **Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-norma-pe.html>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 1.535, de 23 de agosto de 1939. **Altera a denominação do Curso de Perito-Contador e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1535-23-agosto-1939-411594-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. **Lei Orgânica do Ensino Comercial.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 14.373, de 28 de dezembro de 1943. **Regulamento da Estrutura dos Cursos de Formação do Ensino Comercial.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-14373-28-dezembro-1943-326667-norma-pe.html>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.988, de 22 de setembro de 1945. **Dispõe sobre o ensino superior de ciências econômicas e de ciências contábeis e atuariais.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-7988-22-setembro-1945-417334-norma-pe.html>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 15.601, de 26 de janeiro de 1946. **Dispõe sobre a instalação da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da Universidade de São Paulo.** Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1946/decreto.lei-15601-26.01.1946.html>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

COMITÊ DE PRONUNCIAMENTOS CONTÁBEIS. **Resolução CFC nº 1.055/05.** Disponível em: <[http://www1.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes\\_sre.aspx?Codigo=2005/001055](http://www1.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes_sre.aspx?Codigo=2005/001055)>. Acesso em: 18 jul. 2016.

LEITE, Carlos Eduardo Barros. **A Evolução das Ciências Contábeis no Brasil.** Rio de Janeiro: FGV, 2005.

PORTUGAL. Carta Lei s/nº, de 22/12/176. **Instituição do Erário Régio e Extinção da Casa dos Contos.** Disponível em: <[http://www.governodosoutros.ics.ul.pt/?menu=consulta&id\\_partes=111&id\\_normas=35992&acciao=ver](http://www.governodosoutros.ics.ul.pt/?menu=consulta&id_partes=111&id_normas=35992&acciao=ver)>. Acesso em: 18 jul. 2016.

TRIBUNAL DE CONTAS. **Erário régio ou tesouro nacional.** Disponível em: <<http://www.tcontas.pt/pt/apresenta/historia/tc1761-1832.shtm>> acesso em 18 de jul. de 2016.

#### Realização



#### Apoio



## A EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NA ESCOLA PROFISSIONAL DELFIM MOREIRA

Giovani Silva Balbino  
giovanielchico15@yahoo.com.br  
Cleyton Antônio da Costa  
cleytoncac@yahoo.com.br

**RESUMO:** A presente pesquisa intitulada “A Educação Profissionalizante na Escola Profissional Delfim Moreira”, tentamos buscar compreender este espaço profissionalizante na cidade de Pouso Alegre, no sul de Minas entre os anos de 1917 a 1935, diante desses espaços voltados para os meninos pobres e órfãos da cidade. Com o uso de fontes, como jornais, escritos dos memorialistas e fotografias, possibilitou maior reflexão da “importância” que o ensino profissionalizante foi visto na cidade diante dos discursos, onde percebemos maior controle social dos sujeitos sociais. A Escola Profissional Delfim Moreira, fundada em 1917, possuía apoio tanto da Diocese de Pouso Alegre e dos políticos da cidade, que visavam à ordenação social.

## BREVE HISTÓRICO DA CIDADE DE POUSO ALEGRE E DA ESCOLA PROFISSIONAL DELFIM MOREIRA

Essa breve pesquisa intitulada “A Educação Profissionalizante na Escola Profissional Delfim Moreira” tem como objetivo de problematizar as questões educacionais envolvidas no processo de educação profissional aos meninos pobres da cidade de Pouso Alegre entre os anos de 1917 e 1935, onde essa profissionalização resultante da intervenção de uma nova sociedade brasileira preocupada em desenvolver o país na ótica capitalista.

A cidade de Pouso Alegre está localizada no sul das Minas Gerais, possuindo uma população estimada em 143.846<sup>50</sup> mil habitantes, seguintes dados para o ano de 2015, possuindo Municípios limítrofes como Congonhal, S. Sebastião da Bela Vista, Silvianópolis,

<sup>50</sup> <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=315250>. Acessado no dia 24 de Abril de 2016.

### Realização



### Apoio







Espirito Santo do Dourado, Borda da Mata, Estiva, Cachoeira de Minas e Santa Rita do Sapucaí.<sup>51</sup>

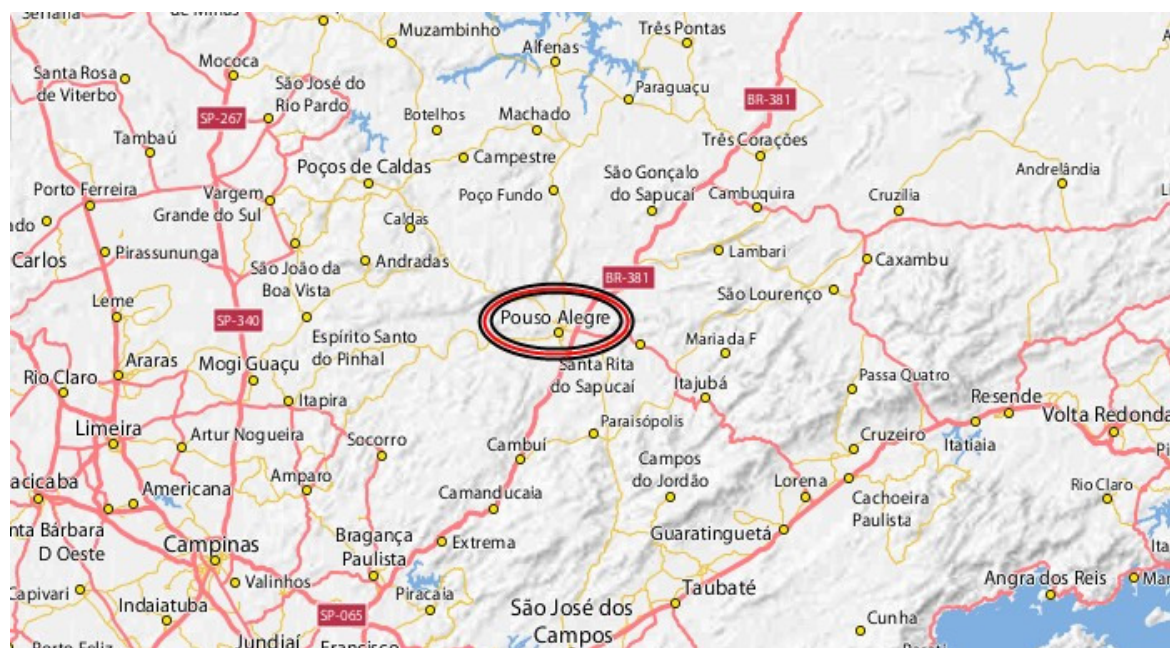


IMAGEM3 - LOCALIZAÇÃO DE POUSO ALEGRE – MG. <sup>52</sup>

Diante dessas questões ligadas ao processo de industrialização do país, a Escola Profissional Delfim Moreira, fundada em 1917, “a principio anexa ao Ginásio Diocesano” (GOUVÊA, 1998, p. 181), uma escola para meninos pobres, sendo incluso nesta escola oficinas de tipografia, sapataria, carpintaria, marcenaria, oficinas de artes, além de uma seção agrícola. Uma escola que a educação estava voltada para a sociedade da classe trabalhadora.

<sup>51</sup> [https://www.achetudoeregiao.com.br/mg/pouso\\_alegre/localizacao.htm](https://www.achetudoeregiao.com.br/mg/pouso_alegre/localizacao.htm). Acessado no dia 24 de Abril de 2016.

<sup>52</sup> Imagem extraída do Google Imagens.

[https://www.google.com.br/search?q=mapa+de+localiza%C3%A7%C3%A3o+da+cidade+de+Pouso+Alegre+no+sul+de+Minas&rlz=1C1CHZL\\_ptBRBR687BR687&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwipm8j4pqjMAhVFIpAKHUjGAB4Q\\_AUICSgD&biw=1366&bih=667#imgcr=\\_azVBWjXHRBcbM%3A](https://www.google.com.br/search?q=mapa+de+localiza%C3%A7%C3%A3o+da+cidade+de+Pouso+Alegre+no+sul+de+Minas&rlz=1C1CHZL_ptBRBR687BR687&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwipm8j4pqjMAhVFIpAKHUjGAB4Q_AUICSgD&biw=1366&bih=667#imgcr=_azVBWjXHRBcbM%3A). Acessado no dia 24 de Abril de 2016.



A necessidade de um país que almejavam o progresso, “sonho” das elites republicanas, e se espelhando de ideias vindas da Europa, no caso a *Belle Époque*<sup>53</sup>, há grande fonte de influencia, daquele tempo da Primeira República, firmando nas ideologias de seus preceitos, com o capitalismo crescente nos principais centros populosos do país como Rio de Janeiro e São Paulo.

Com tudo compreendemos que o Brasil sendo industrializado lentamente, desde o início do século XX. “Motivado pelo início do processo de industrialização, na ordenação da pobreza e da vida social, formulou toda uma tecnologia disciplinar de cadastramento e controle dos atendidos” (PAULA, 2005, p. 242). Percebemos então a preocupação das elites se tratando das pessoas, mas pobres da cidade nesse período da história do Brasil.

Caracterizaram-se pela instauração do sistema republicano no Brasil em 1889, nesta perspectiva, esses grupos políticos republicanos, tinha se a ideia de que “a república representou um compromisso de modernização da economia por meio do estímulo à industrialização” (RANGEL, 2013, p. 64). Esse compromisso pela própria industrialização do país se deve pela passagem de uma economia escravocrata para uma mão-de-obra livre, dentro de um novo cenário econômico no mundo que avançava o capitalismo, modificou as estruturas sociais da nação.

Modificando suas estruturas organizativas de mercado, a mão-de-obra antes escravocrata e pós-república livre, precisou pelas elites ser disciplinadas como afirma Rangel.

Com a instauração do trabalho livre e o início do processo de industrialização no Brasil, as estratégias de dominação voltaram-se para a disciplinarização de uma

<sup>53</sup> “A *Belle Époque* brasileira é, no entanto, instaurada lentamente no país, por meio de uma breve introdução que começa em meados de 1880, e depois ainda sobrevive até 1925, sendo aos poucos minada por novos movimentos culturais. A face artística é subvertida com o nascimento do Impressionismo e da Art Nouveau. No Brasil a ligação com a França é profunda nesta fase da História. Entre os membros da elite brasileira, era inconcebível não ir a Paris ao menos uma vez por ano, para estar sempre a par das mais recentes inovações. Mudanças profundas marcam o cotidiano da Belle Époque, provocadas pelo aparecimento de novas tecnologias como o telefone, o telégrafo sem fio, o cinema, a bicicleta, o automóvel, o avião, entre outras invenções. Paris se torna o centro cultural mundial, com seus cafés-concertos, balés, operetas, livrarias, teatros, boulevards e a alta costura inspirando e influenciando várias regiões do Planeta.” Ver: <http://www.infoescola.com/artes/belle-epoque/>, acessado no dia 20 de Abril de 2016.

#### Realização



#### Apoio







classe operária em formação, a regulação dos comportamentos da população pobre em geral e a organização dos espaços urbanos. (RANGEL, 2013, p. 64)

Esse processo disciplinador, utilizados pelas elites republicanas, possibilitou um controle social, pois “a questão da gênese da disciplina industrial, ampliando o enfoque da disciplina dos trabalhadores para além dos muros da fábrica, atingindo todos os aspectos de sua vida cotidiana” (RAGO, 1997, p. 3). Além disso esses aspectos cotidianos, moldados pelo sistema industrial capitalista, “cujo papel disciplinar importa ressaltar” (PERROT, 2006, p. 59), teria peso enorme nas suas vidas na sociedade brasileira.

Essas disciplinas como afirma Foucault, é a grande chave do poder imposto sobre o outro, possibilitando um controle social ou até mesmo uma vigilância.

A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme à regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. (FOUCAULT, 1979, p. 106)

Ligadas nessas questões disciplinares, compreendemos então, o uso desses processos desse vigiar, o cuidado com as classes ditas “perigosas”, era essencial para o sucesso que as elites tanto almejavam naquele período, o progresso sem dúvida significou tanto para as elites, o “paraíso”.

Para compreender melhor este período da história do Brasil, percebemos que os trabalhadores ou operários, movidos pelos ideais anarquistas e socialistas que vieram junto com os imigrantes, formariam intensas lutas contra essas complicadas formas de “estratégias de disciplinarização do trabalhador apresentam-se de forma pontual, manifestando o desconcerto dos padrões frente às lutas operárias e atestando a ineficácia das medidas punitivas e policiaescas de controle da força de trabalho.” (RANGEL, 2013, p. 18).

**Realização**



**Apoio**





Essas ações punitivas para exercer o controle social dos operários se devem pelas greves que logo ocorreram nos principais centros industriais do país, como São Paulo em 1917 e no Rio de Janeiro em 1919, como afirma Carvalho <sup>54</sup>, perante a essas ações, o discurso burguês, segundo Fernandes, o trabalho é reflexo das ações políticas, onde nessas ações políticas, são remodelados os aspectos burgueses para o controle social do operariado.

Segundo Fernandes:

Nesse contexto histórico-social, a dominação burguesa não é só uma força sócio-econômico espontânea e uma força política regulativa. Ela polariza politicamente toda a rede de ação auto – defensiva e repressiva, percorrida pelas instituições ligadas ao poder burguês, da empresa ao Estado, dando origem a uma formidável superestrutura de opressão e de bloqueio, a qual converte, reativamente, a própria dominação burguesa na única fonte “poder político legítimo”. (FERNANDES, 1976, p. 302 – 303)

Partindo desse contexto histórico, percebemos que a política moldada no discurso burguês da mão-de-obra, foi capaz, de realiza uma ampla opressão e de bloqueio às tentativas do proletariado de garantir seus direitos, conseguido por lutas e resistência, com as ações políticas de aspirações Burguesas, onde Decca explica bem o sentido.

[...] a problemática e o discurso da revolução burguesa têm um campo explícito onde são definidos. Colocam-se no âmbito da luta política do proletariado, no interior de uma sociedade burguesa, num momentoem que o conflito fundamentalocorre entre o capital e o trabalho (DECCA, 1986, p. 64).

Nessa perspectiva de ideia, explicado por Decca, a política Burguesa, tendo como principal objetivo bloquear as ações políticas dos operários ou proletários, diante dessas

<sup>54</sup> CARVALHO, Rodrigo Janoni. Trabalho E Vida Operária No Final Século XIX No Brasil. *Ágora Revista Eletrônica*, Cerro Grande - RS, Ano 05 - Nº 09, Dezembro de 2009.

**Realização**



**Apoio**





problemáticas das ações sociais, pode compreender que o discurso burguês, sobre a luta operária para conseguir seus direitos, mantivesse os conflitos de classes, perante o trabalho.

Segundo Rago:

[...] o desejo patronal de determinar os caminhos da formação do proletariado, impedindo sua autoconstrução espontânea enquanto classe, manifesta-se de maneira cada vez mais sofisticada e ramificada, à medida mesmo em que o movimento operário se organiza e ameaça escapar ao controle do poder. (RAGO, 1997, p. 33)

Percebemos que ao explicar o desejo patronal, que é a burguesia industrial, tinha-se m discurso de formar o proletariado para o trabalho das fábricas, disciplinando suas vidas, para não reorganizasse e ameaçasse o poder das elites industriais e religiosas na política nacional. Até por que segundo Marx, o uso do discurso proposto pela burguesia industrial objetivava os aspectos da disciplinarização coletiva dos operários.

O discurso burguês sobre a família e a educação, sobre a meiga relação entre pais e filhos, torna-se mais repugnante quanto mais, como consequência da grande indústria, todos os laços familiares são arrancados do proletário e as crianças são transformadas em meros artigos comerciais e instrumentos de trabalho (MARX; ENGELS, 2014, p. 132)

Partindo da ideia de Marx, o uso do discurso burguês sobre aspectos cotidianos e pelo uso das complexas formas de disciplina “industrial”, nessa ideia, as crianças “ganham” atenção por ser o “futuro da pátria”, percebemos que a iniciativa de “criar” bons operários para o trabalho, na conduta moral cristã, esse ato possibilitou, “os primeiros institutos profissionalizantes” (RAGO, 1997, p. 119), esses institutos eram responsáveis, pela institucionalização de uma mão-de-obra “qualificada”, mas também compreendemos uma maior preocupação com as crianças desvalidas, órfãs e pobres, que serão o futuro da “Pátria”.

“Percebendo a criança como corpo produtivo, futura riqueza das nações” (RAGO, 1997, p. 121), nessa perspectiva compreendemos o uso da imagem da própria criança, que “seria”



“amanhã” o futuro da Nação, isso possibilitou, em São Paulo como afirma Rago, desde 1902 nas criações de Institutos “dedicados” as crianças pobres da cidade.

Em 1902, surge o Instituto Disciplinar de São Paulo, destinado a “incutir hábitos de trabalho” e educar profissionalmente os “pequenos mendigos, vadios, viciosos e abandonados”; em 1909, são criados os institutos profissionais para menores pobres e, em 1911, as escolas profissionais masculinas e femininas. (RAGO, 1997, p. 119)

Esses institutos surgidos nos principais centros do país demonstravam os interesses que as elites olhavam para essas classes mais pobres, aonde o foco dessa institucionalização eram as crianças. Representariam em todo país uma onda avassaladora por parte das elites republicanas, que logo “tornou-se o modelo de assistência predominante na Primeira República, exercendo um papel fundamental na estruturação das instituições sociais e na formação das elites e de quadros profissionais.”(RANGEL, 2013, p. 21)

Em Pouso Alegre neste período, a Igreja Católica junto com as autoridades políticas do município, se uniram a favor da “filantropia como um ideário de elites republicanas que marcou a estruturação de diversas áreas profissionais (como a saúde e a educação), e de forma mais duradoura a assistência social”. (RANGEL, 2013, p. 21)

Usando um símbolo do ideário Cristão, a Filantropia, que na realidade é a caridade, “ajudar o próximo”, nesta perspectiva “a prática da caridade transferiu-se cada vez mais para a ação profissional orientada por preceitos técnicos” (RANGEL, 2010, p.5), partindo dessa iniciativa de criar, de cuidar, de educar e promover um “futuro melhor” a essas pessoas, as elites pouso alegre, junto com 3º Bispo Diocesano de Pouso Alegre, D. Octávio Chagas de Miranda<sup>55</sup>, fundam a primeira instituição voltada para as ações profissionalizantes na cidade de Pouso Alegre, a Escola Profissional Delfim Moreira.

<sup>55</sup> “Dom Octávio Augusto Chagas de Miranda nasceu em Campinas, no dia 10 de agosto de 1881, filho de Francisco das Chagas Miranda e de Cândida Maria Theodora. Seus pais, embora pobres, se esforçaram na educação dos filhos, principalmente com o exemplo e a palavra. Foi, como Seminarista, Secretário Particular de Dom João Batista Corrêa Nery, na Diocese de Vitória, ES. Com a transferência de Dom Nery para Pouso Alegre, Dom Otávio

#### Realização



#### Apoio





Partindo das memórias de Toledo, entendemos que ao relembrar suas memórias sobre Pouso Alegre em 1917, engradece os “feitos” realizados na cidade:

Em 1917 Pouso Alegre já se tornara conhecida como uma das importantes cidades do interior de Minas, pelo seu grande desenvolvimento cultural. Inúmeros estabelecimentos de ensino revolucionaram a pacata vida da cidade. A notícia corria e para cá chegavam de outras cidades jovens desejosos do saber. Não podem deixar de ser mencionadas outras escolas importantes que nela existiram ou ainda existem, impulsionadoras do progresso da cidade.(TOLEDO, 1997, p. 77)

Diante de suas memórias, Toledo descreve seus relatos sobre a cidade de Pouso Alegre nesse ano de 1917 em especial, porém na sua escrita memorialística, engradece os feitos que estavam sendo realizados na cidade nesse período, como o “desenvolvimento cultural” que “agitava” a cidade, e os “ensinos revolucionaram”, percebemos que esses ensinos que diante da escrita se aplica o termo “revolucionaram”, nos dar dicas que os institutos educacionais na cidade, eram vistos pela população “nobre” um progresso que chegava a Pouso Alegre nesse período.

Porém Toledo traz as palavras que a cidade antes desses “ensinos revolucionários” era pacata, e com advento do “progresso” que resultou nas vindas de “os jovens de outras cidades”, fazia o comércio ficar mais ativo diante das análises que podemos compreender diante de sua memória.

---

o acompanhou, já tendo encerrado seus estudos teológicos. Foi ordenado Presbítero no dia 20 de dezembro de 1903, exercendo os cargos de Secretário Particular, Secretário do Bispado, Professor de Literatura, Diretor do Mensageiro Eclesiástico e da Semana Religiosa, Diretor da Colônia Francisco Salles e de Ecônomo do Gymnasio Diocesano. Dom Otávio acompanhou Dom Nery, também, quando da sua transferência para Campinas, tendo ocupado vários trabalhos. Foi o fundador e primeiro redator do semanário “O Mensageiro”, que começou a circular no dia 13 de junho de 1909, levando informações da Arquidiocese de Campinas até nossos dias, com o nome de “A Tribuna”. Foi ordenado Bispo de Pouso Alegre, MG, no dia 04 de maio de 1916, por Dom João Batista Corrêa Nery, sendo consagrantes Dom Antônio Augusto de Assis e Dom Francisco de Campos Barreto. Seu lema episcopal é (*Qui ambulat simpliciter, ambulat confidenter* – quem anda com simplicidade anda com confiança). Faleceu no dia 29 de outubro de 1959, estando seus restos mortais na Catedral de Pouso Alegre, MG.” Ver <http://arquidiocesecampinas.com/clero/dom-octavio-augusto-chagas-de-miranda>, Acessado no dia 20 de Março de 2016.



A Escola Profissional Delfim Moreira, simbolizou para época um “progresso” para a história de Pouso Alegre, essa instituição como retrata nessa fotografia abaixo, sua “dedicação” com os meninos pobres e órfãos, dando-lhe o uma capacitação profissional, uma educação, porém bastamos compreender melhor suas dinâmicas sociais dentro dessa Instituição.



IMAGEM7 - ESCOLA PROFISSIONAL DELFIM MOREIRA, CURSO DE ESCULTURA  
DATADA EM 1935.<sup>56</sup>

Conforme interpretamos a foto, ela nos transmite uma intencionalidade, mesmo sendo feita em um espaço aonde essas classes aparecem, a imagem nos transmite a sensação de que ambas as classes sociais vivem sem conflitos ideológicos, nos espaços da Escola Profissional, apesar da imposição de uma cultura elitizada e dos seus modos de vida, reforçando o lema da importância do trabalho na cidade. Outra questão pertinente, é que aparece demonstrando a intencionalidade de apresentar essa fotografia de alunos num curso de escultura, simbolizando

<sup>56</sup> Fotografia pertencente ao Acervo do Museu Municipal Tuany Toledo em Pouso Alegre/MG.

**Realização**



**Apoio**





a disciplinarização e o culto de obras de arte que representam as elites, produzindo essas obras, que irão embelezar as salas das casas das elites, mesmo assim, aparentemente suas produções, como de bustos e algo relativo a imagens de santos, demonstram-se o contato com a cultura erudita.

Compreendendo melhor as dinâmicas dentro da Escola Profissional Delfim Moreira, percebemos que ao representar esses cursos profissionalizantes para esses meninos pobres. “O interesse pela educação dos operários desde a infância reflete a intenção disciplinadora de formar “cidadãos” adaptados que internalizem a ética puritana do trabalho comportando-se de modo a não ameaçar a ordem social.” (RAGO, 1997, p. 120) Formar bons cidadãos era a lógica desses cursos dos Institutos Profissionalizantes.

Nessas memórias sobre o “ensino” em Pouso Alegre, Toledo engrandece as Escolas e Colégios existentes na cidade nesse período.

O Grupo Escolar Monsenhor José Paulino era a coqueluche da cidade. [...] O Colégio São José, afamadíssimo, com projeção nacional, e as escolas de Farmácia, Odontologia e Veterinária agitavam e alegravam a cidade com a chegada de muitos jovens de lugares próximos e de outras regiões.(TOLEDO, 1997, p. 77)

Percebemos que essas escolas voltadas às elites de Pouso Alegre e região, já o Grupo Escolar Monsenhor José Paulino, destinado a um público, esses fatores de engrandecer essas escolas presente no cenário da cidade de Pouso Alegre, porém as palavras “afamadíssimos” e “projeção nacional”, que Toledo descreve, nós faz compreender, que o progresso “desejado” pelas elites, tinha chegado à cidade, pois nas palavras “agitavam” e “alegravam”, evidenciemos a pensar, que o desenvolvimento tinha chegado à cidade, e claro que o objetivo claro de demonstrar esse “progresso cultural” na cidade, visa no ano da criação da Escola Profissional Delfim Moreira.

“É uma hora de boa inspiração plantou a semente da criação de uma escola profissional que acompanhasse o progresso cultural da cidade.”(TOLEDO, 1997, p. 78) Compreendemos

345

**Realização**



**Apoio**





que a questão levantada, que reafirma que com a criação da escola Profissional, que é a “Delfim Moreira”, possibilitou que todas as áreas acompanhasse o “progresso cultural” da cidade.

Compreendemos que o uso do “progresso cultural” visa à preocupação com as classes mais pobres da cidade de Pouso Alegre, como já mencionada anteriormente, a Escola Profissional, voltada ao ensinar um ofício aos meninos pobres, “porque educa e instrui os menores órfãos e desamparados”(REVISTA, 1953, p. 2), ao educar e instruir os meninos pobres da sociedade pouso alegre, evitaria na visão das elites, o envolvimento desses meninos no mundo do crime ou na mendicância e fazia que esses meninos pobres da cidade, fossem capacitados profissionalmente, a formação da mão-de-obra era um dos intuitos dessa instituição profissional em Pouso Alegre.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A presente pesquisa que foi realizada teve como objetivo preencher as lacunas da historiografia local e sul-mineira sobre esse assunto, com o destaque sobre o profissionalismo nas classes baixas na região sul-mineira e na cidade de Pouso Alegre – MG.

A cidade de Pouso Alegre, modificada pela onda progressista e modernista nas primeiras décadas do século XX, com questões conflitantes dos fatos tão alarmados na imprensa pouso-alegrense, a preocupação por parte das elites em profissionalizar as classes mais baixas da cidade, desenvolvendo assim uma qualificação de mão-de-obra para o cenário de industrialização lenta que o país vivia.

Diante dessas questões pertinentes, podemos observar os processos que a educação profissionalizante influenciou na história da educação brasileira, possuindo como objetivo claro a disciplinarização das classes operárias em todo o país.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Rodrigo Janoni. Trabalho E Vida Operária No Final Século XIX No Brasil. *Ágora Revista Eletrônica*, Cerro Grande - RS, Ano 05 - Nº 09, Dezembro de 2009.

DECCA, Edgar S. de. *O Silêncio dos Vencidos*. 3º ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.



FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa No Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar 2ª Edição, 1976.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Organização e Tradução de Roberto Machado, 1ª Edição, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. Tradução Luciano Cavini Martorano, São Paulo: Martin Claret, 2014.

PAULA, Flávia Anastácio de. Concepções de Atendimento à Criança Pequena: Caridade, Filantropia, Assistência e Educação Infantil. *Estudos em Educação*, Vol. 6 nº 11, 2º sem. 2005 p. p. 235-250.

PERROT, Michel. *Os Excluídos da História: Operários, mulheres e prisioneiros*. Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

RAGO, Luzia Margareth. *Do Cabaré Ao Lar: A Utopia da Cidade Disciplinar Brasil 1890-1930*. 3ª Edição, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.

RANGEL, Rosângela Faria. *Assistência no Rio de Janeiro: Elite, Filantropia e Poder na Primeira República*. Tese de Doutorado, Pós-Graduação em Serviço Social da PUC-Rio. Rio de Janeiro, Setembro, 2013.

\_\_\_\_\_. A Laicização da Assistência Social na Primeira República. XIV Encontro Regional da ANPUH-Rio, *Memória e Patrimônio*. Rio de Janeiro, 19 a 23 de Julho de 2010.

#### FONTES

GOUVÊA, Octávio Miranda. *A História de Pouso Alegre*. Borda da Mata: Art's Gráficas e Editora Imagem, 1998.

Fotografia pertencente ao Acervo do Museu Municipal Tuany Toledo em Pouso Alegre/MG, *Escola Profissional Delfim Moreira, curso de Escultura datada em 1935*.

*Revista da Escola Profissional Delfim Moreira*, 50.º de sua Fundação, Pouso Alegre 1917-1967.

TOLEDO, Alvarina Amaral de Oliveira. *Uma História Que Já Vai Longe*. Niterói: Gráfica Falcão, 1997.

#### SITES PESQUISADOS

<http://arquioceseocampinas.com/clero/dom-octavio-augusto-chagas-de-miranda>, Acessado no dia 20 de Março de 2016.

<http://www.infoescola.com/artes/belle-epoque/>, acessado no dia 20 de Abril de 2016.

<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=315250>. Acessado no dia 24 de Abril de 2016.

#### Realização



#### Apoio







[https://www.achetudoeregiao.com.br/mg/pouso\\_alegre/localizacao.htm](https://www.achetudoeregiao.com.br/mg/pouso_alegre/localizacao.htm). Acessado no dia 24 de Abril de 2016.

Imagem extraída do Google Imagens.

[https://www.google.com.br/search?q=mapa+de+localiza%C3%A7%C3%A3o+da+cidade+de+Pouso+Alegre+no+sul+de+Minas&rlz=1C1CHZL\\_ptBRBR687BR687&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwipm8j4pqjMAhVFIPAKHUjGAB4Q\\_AUICSgD&biw=1366&bih=667#imgrc=\\_azVBWjXHRBcbM%3A](https://www.google.com.br/search?q=mapa+de+localiza%C3%A7%C3%A3o+da+cidade+de+Pouso+Alegre+no+sul+de+Minas&rlz=1C1CHZL_ptBRBR687BR687&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwipm8j4pqjMAhVFIPAKHUjGAB4Q_AUICSgD&biw=1366&bih=667#imgrc=_azVBWjXHRBcbM%3A). Acessado no dia 24 de Abril de 2016.

#### Realização



#### Apoio







## A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A DOCÊNCIA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE-LUGARES DA ATUAÇÃO E DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Giuliana Sampaio de Vasconcelos Coelho

UNIVÁS – Universidade do Vale do Sapucaí/ FADMINAS  
fad.coordenacao@gmail.com

Carla Helena Fernandes

UNIVÁS – Universidade do Vale do Sapucaí  
carlahelenafernandes@yahoo.com.br

**RESUMO:** Na escola, a coordenação pedagógica e a docência se encontram em um entre-lugar da atuação e da formação continuada dessas profissionais. A pesquisa, realizada com seis coordenadoras pedagógicas e doze professoras que trabalham em seis unidades escolares de uma mesma rede confessional de ensino, investigou a atuação da coordenação pedagógica na relação com a docência. Nas entrevistas realizadas foram observados elementos que compõem o quadro de atuação das profissionais dos dois grupos. Em relação aos saberes e fazeres da coordenação pedagógica, as coordenadoras disseram do trabalho pedagógico desenvolvido, como também disseram do acúmulo de atribuições e funções profissionais. Já as professoras relataram sobre seus dilemas e práticas em (re)construção, espaço/tempo em que poderiam atuar as coordenadoras. Em relação à articulação entre atuação e formação, conclui-se que é no contexto diário e no saber e fazer das professoras e coordenadoras que a formação pode ser construída.

### INTRODUÇÃO

A coordenação pedagógica possui muitos desafios, mas ao mesmo tempo tem um campo imenso de atuação e de possibilidades de superação de cada um desses desafios que se colocam à sua prática. Assim, visando que as ações da coordenação pedagógica incidam, de fato e positivamente, sobre o trabalho docente, essas ações devem contribuir na reflexão sobre o ensino realizado. No contexto escolar, coordenação e docência se encontram em um entre-lugar, o que consideramos ser um ponto de contato e de interlocução entre essas profissionais que, mesmo assumindo posições diferentes, relacionam-se em um espaço-tempo comum, o que proporciona a possibilidade de reconstrução contínua. O que se pretende discutir neste trabalho decorre de pesquisa realizada com dezoito profissionais - coordenadoras pedagógicas e professores - que atuam no ensino fundamental de uma rede confessional de ensino.

#### Realização



#### Apoio





Essa rede está presente em 165 países, representada por 7.883 instituições da educação infantil ao ensino superior, com aproximadamente 90 mil professores e aproximadamente 1,8 milhão de alunos. No Brasil, desde 1896, a rede atua em todos os estados, com mais de 300 unidades que reúnem 166.644 alunos. Além dessas unidades, a organização mantém 15 escolas em regime de internato - com educação básica e ensino superior - e dois centros universitários, estes com mais de 10.000 alunos. As unidades de ensino onde atuam as profissionais entrevistadas localizam-se nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Foram entrevistadas seis coordenadoras pedagógicas e doze professoras de seis escolas da referida rede de ensino.

Essa investigação teve como direcionamento as seguintes questões: Que ações da coordenação pedagógica são efetivamente formativas para os docentes? Quais consequências advêm de práticas de coordenação pedagógica que assumem esse caráter formativo? Como esse processo formativo pode acontecer de forma contínua no ambiente escolar?

O quadro teórico da investigação foi constituído principalmente do diálogo com as ideias dos seguintes autores: NÓVOA (199), PLACCO (2012), ORSOLON (2012), PIERINI (2007), CUNHA (2006), CAMPOS (2014), GERALDI (2010) e BAKHTIN (2003, 2004).

Partiu-se da ideia da coordenação pedagógica e da docência como entre-lugar da atuação e da formação dessas profissionais. O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola e ao coordenar direciona suas ações para a transformação; precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares. E aqui me refiro a uma relação de interlocução, em que se aprende e se ensina o tempo todo, e é a partir desses aprendizados que a escola se move. É a partir desse “entre-lugar” - um local de encontro entre a professora e a coordenadora - que seus saberes podem, em partilha, ser resinificados, formando e constituindo assim a coordenadora e a professora.

#### Realização



#### Apoio





## 1. COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E DOCÊNCIA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA EM BUSCA DE OUTROS SENTIDOS

A função da coordenação pedagógica é carregada de atribuições e mostra sua complexidade, o que tem relação com a origem histórica da coordenação como supervisão (DOMINGUES, 2014). As atribuições dessa função variam de uma realidade para outra e podem assumir uma identidade de supervisão pedagógica ou uma gestão coletiva de tomada de decisões.

A coordenação na perspectiva desta pesquisa acontece entre um par – professora e coordenadora - em que praticar a coordenação é “estar com”, “fazer com” e “constituir-se com”, a fim de que se estabeleça um trabalho conjunto (ORSOLON, 2012; PIERINI, 2007).

Inseridas e atuando no seio do complexo cotidiano escolar, faz-se necessário que essas profissionais tenham clareza de sua função e atribuições. Refletir, questionar e equacionar esse cotidiano poderia ser o movimento característico das ações da coordenadora pedagógica junto aos docentes e, através desse movimento, tanto ela, a coordenadora, quanto as professoras poderiam mobilizar-se para a transformação da escola (PLACCO, 2012).

Nesta pesquisa, assume-se uma ideia de coordenação pedagógica que tem como referência a promoção de situações de interlocução e reflexão que contribuam com o trabalho docente, o qual ela acompanha, promovendo a autonomia das professoras na construção de seu trabalho junto aos alunos.

A proposta é criar um diálogo, é trabalhar em parceria, lado a lado. Clementi (2012) ressalta que a coordenação pedagógica deve ser cuidadosa para não correr o risco de realizar uma prática “limitada e limitante” (p. 55). Para tal se necessário se debruçar um pouco mais sobre a construção da profissão e a formação docente. Nóvoa (1995) afirma que a formação de professores se relaciona ao estabelecimento de uma cultura profissional no seio do professorado e uma cultura organizacional no seio das escolas.

Do que foi dito até agora, considera-se que a coordenação pedagógica não pode ser compreendida afastada de uma relação de diálogo e de trocas, especialmente com as professoras. Geraldi (2010) afirma, a partir de Bakhtin, que é na interlocução, no cotidiano e



nas relações estabelecidas com o outro que o sujeito se constitui. Bakhtin considera esse sujeito como inacabado e em constante formação. Para o autor, quem dá o acabamento ao sujeito é o outro.

Buscamos evidenciar, nas falas das coordenadoras e professoras participantes desta pesquisa, esse sentido de constituição do sujeito no encontro com o outro, mesmo compreendendo que, em muitas situações, quem se expressou foi um sujeito pouco aberto ao outro. Para a compreensão dessa situação, é preciso pensar que os sujeitos se encontram e convivem, portanto estabelecem relações de interação, tendo como pano de fundo os contextos institucionais, com suas regras e normas, o que em muito pode constranger não só eles mas também os diálogos que ali se constroem. A educação escolar é um contexto de (im)possibilidades para os sujeitos-professores.

## 2. A PRÁTICA DA COORDENAÇÃO: SABERES, FAZERES, ESCOLHAS E ATRAVESSAMENTOS

A fala da coordenadora, apresentada na sequência, pode nos indicar sobre o funcionamento da coordenação nas escolas onde essas profissionais atuam.

“Bom, faço atendimento, suporte aos professores, toda a área pedagógica, acompanhar um cronograma anual, todas as atividades. Tem a questão da capacitação. Por exemplo, o Clube do Livro<sup>57</sup>, que deve ser trabalhado com o professor tem um tempo para estar lendo o livro e depois temos um momento para discussão do que foi trabalhado e lido. Tem a questão dos projetos que são desenvolvidos, a gente acompanha de perto. Temos o Projeto Ler e Escrever que desenvolvemos aqui junto à Associação<sup>58</sup>, que é um projeto de leitura da turminha da educação infantil até o 8º ano. Faço também acompanhamento dos planejamentos semanais, anuais. Tem também a questão de ficar

<sup>57</sup> O Clube do Livro é um projeto de leitura proposto para todas as professoras e demais funcionários da rede. Trata-se da leitura de títulos estipulados pela organização desse projeto e trabalhado com todo o grupo ao longo do ano. É uma prática que objetiva manter o grupo como um todo atualizado e este projeto é comum a toda rede.

<sup>58</sup> Mantenedora ligada diretamente à União responsável por regiões geograficamente próximas.

### Realização



### Apoio





comparando se o que foi proposto foi trabalhado. Elaboração dos instrumentos avaliativos, junto ao professor. Provas, todas o professor envia por e-mail; todos os exercícios, comunicados aos pais e alunos.” [CVEA1]<sup>59</sup>

A fala da coordenadora mostra as inúmeras tarefas que essa profissional realiza, entre os quais os projetos de leitura para alunos e docentes. Porém, quando a coordenadora afirma que compara o que foi proposto com o que está sendo colocado em prática, remete-nos a Domingues (2014), que afirma que algumas das funções da coordenadora são resquícios de processo histórico de construção dessa função profissional, cuja origem está na supervisão do trabalho.

A coordenação é realizada de forma particular pelas profissionais que atuam nas escolas da rede onde a pesquisa foi desenvolvida, porém alguns aspectos são comuns a todas essas profissionais, por exemplo, o grande número de atribuições, o acúmulo de tarefas e, em alguns casos, de funções. A coordenadora Eliana, da Escola D, diz do acúmulo de atribuições e de funções, e de como acabam por desviá-la do trabalho pedagógico com as professoras.

“Então, eu acho que a gente acaba apagando muito fogo. Têm muitas questões que são burocráticas, que tomam muito nosso tempo, e muitas ações que não seriam da alçada da coordenação pedagógica e, acabam que precisamos assumir. Então, esta é uma realidade: a questão da burocracia que acaba dificultando a nossa prática como coordenadora. Eu sempre fico me sentindo na dívida, como se eu estivesse na dívida com os professores. Por exemplo, na questão de acompanhá-los mais, entendeu? Assistir as aulas deles, observar realmente a prática do que foi planejado. É este acompanhamento do professor mais de perto que às vezes eu sinto falta. Eu acompanho, mas eu acho que poderia ser melhor, só que às vezes o tempo, o

<sup>59</sup>Os trechos das entrevistas das Coordenadoras serão identificados por C de Coordenadora, seguido da letra inicial do nome (fictício) da profissional, acompanhado da descrição da escola que será feita por letras de A a F e de um número, que representa a sequência e o número de vezes que trechos da entrevista dessa profissional foram apresentados.

#### Realização



#### Apoio







tempo.... Por isto que te falei que o tempo é o maior fator dificultador, em todos os aspectos.” [CEED1]

Ver-se apagando incêndios, ter continuamente um sentimento de dívida (e dúvida) são pontos que também estiveram presentes na fala de outras entrevistadas. A coordenação, na perspectiva que trazemos nesta pesquisa (CUNHA, 2006; PLACCO; 2012; ORSOLON, 2012; CAMPOS, 2014, entre outros) deve acontecer na interação entre um par – a/s professora/s e a coordenadora – relação em que praticar a coordenação é “estar com”, “fazer com” e “constituir-se com”, a fim de que se estabeleça um trabalho conjunto. Porém, a prática da coordenação poderá assumir uma ação impositiva e diretiva (de supervisão), ou basear-se em discussões e análises coletivas com o corpo docente, em que pesem as escolhas e opções dessa profissional, o que se dá na relação com o contexto de atuação e com a construção da própria função.

Na rede em questão, onde atuam as coordenadoras pedagógicas entrevistadas, deve-se considerar o que o Regimento Escolar Unificado da USEB (2011, p.14) indica sobre atribuições da função de coordenador pedagógico. Participar, coordenar, refletir, estimular, orientar, promover, avaliar são palavras que auxiliam na definição da função e das atribuições da coordenadora. Também se observa, nesse mesmo documento, atribuições que seriam de outra função profissional no interior da escola. Domingues (2014) ressalta que o sistema sempre tentou acomodar entre os distintos profissionais da educação (inspetores, supervisores, diretores e professores), as atividades relativas à coordenação pedagógica, que em alguns momentos foi exercida por diversos educadores. Segundo a autora, “essas condições criam uma noção difusa de coordenação pedagógica e uma diversidade de critérios para o exercício da função” (p. 24).

Na fala da coordenadora Letícia, da Escola B, que segue, também é possível notar a diversidade de práticas e necessidades que emergem do cotidiano escolar, mas se observa – e se pode refletir sobre – o nível de proximidade da coordenadora com o trabalho das suas professoras e sua postura diante das situações:

“A gente tem uma linha do tempo dos nossos alunos, uma sequência de trabalhos que já foram desenvolvidos com eles, estimulando mais projetos

#### Realização



#### Apoio





dentro do colégio. Gosto muito de trabalhar com projetos. Então, quem desenvolve, eu motivo “pra caramba” para continuar desenvolvendo. Fora isto, trabalho a parte do dia a dia que é burocrático, a organização de papelada, de “puxar a orelha” dos professores que precisam. Me preocupo em estar em dia com as obrigações. Também a gente tem os nossos deveres aí, como coordenadora com os professores. Tem essa parte de fiscalização da Secretaria de Educação, que vive aqui no colégio fiscalizando. Então eu sempre fico realmente no pé deles mesmo, em muitas situações e trazendo novidades. Motivo o grupo para ver se o professor abraça a ideia!” [CLEB1]

Emerge da fala de Letícia o “puxar de orelha”, o “ficar realmente no pé”. Trata-se de estímulo ou diretivismo ao trabalho docente? Qual o limite da atuação da coordenadora em relação às professoras?

Segundo Clementi (2012), quando uma coordenadora assume uma função diferente da de acompanhar o projeto pedagógico, formar professores e partilhar suas ações, corre o risco de realizar uma prática “limitada ou limitante”: limitada quando julga que pode ensinar ao professor o seu fazer e limitante na medida em que, ao valorizar apenas o aspecto técnico, desconsidera a relação entre os diferentes sujeitos e o contexto em que as práticas acontecem (CLEMENTI, 2012). Desconsidera, também, a própria relação entre Coordenação e Docência. A Coordenação de que estamos tratando nessa pesquisa precisa se colocar no lugar de interlocutor do processo ao invés de supervisor ou fiscal.

Ao mesmo tempo, na fala da Letícia [em (CLEB1)], observa-se um trabalho “de perto” e esta coordenadora em questão foca na importância de motivar seu grupo, como na realização dos projetos. Como isto é possível? Compreendemos que a prática das coordenadoras se mostra híbrida em alguns casos, tanto voltando-se a uma supervisão, bem como promovendo ações voltadas a um acompanhamento, o que é necessário à função junto aos professores.

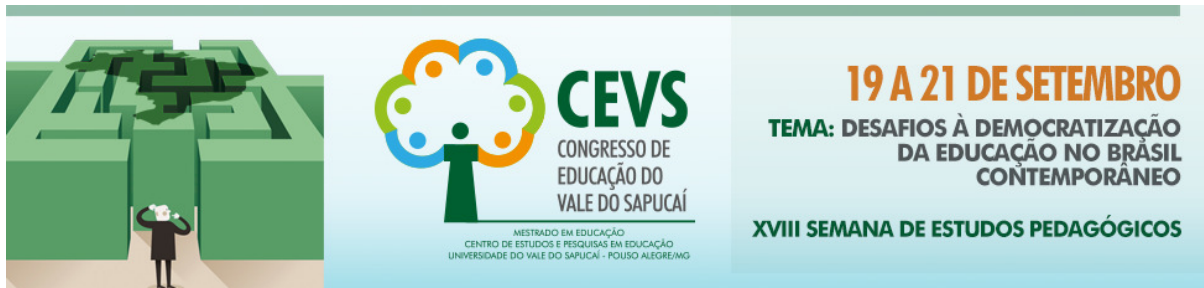
No trecho a seguir, a coordenadora Renata, da Escola F, fala sobre uma prática comum à rede que é a da observação de aulas das professoras. Soma-se à observação das aulas a supervisão e o “controle” do trabalho das professoras com a agenda escolar.

#### Realização



#### Apoio





“Lá, eu observo várias coisas: a postura. A questão também do relacionamento entre elas, entre as crianças, entre os alunos, e a agenda, que é uma das minhas preocupações. Eu sempre sinalizo e peço que a agenda seja para prevenir problemas. Eu sempre oriento que no primeiro momento, após o culto, que as crianças coloquem a agenda em cima da mesa, que ela olhe, que ela verifique se tem algumas informações ali, alguma observação por parte do responsável. Em toda a agenda eu exijo que ela dê ciência de tudo, que ela carimbe e assine diariamente. E quem não faz tarefa, o pai que não responde ou não assina, ela precisa colocar que o pai não deu ciência. Então, isto aí. Eu também vou para observar porque é uma coisa que eu cobro e previne muitos problemas e, ao mesmo tempo, quando eu estou lá observando é a primeira coisa que eu olho: se ela está respondendo tudo, se ela está dando ciência, se está olhando se o pai retornou, porque a agenda previne muita coisa, muita coisa mesmo.”  
[CREF1]

A observação da sala de aula, do trabalho da professora, é uma prática comum das coordenadoras que afirmam ser o momento em que elas podem ver tudo, saber o que realmente acontece e vivenciar a rotina da sala de aula, como disse a coordenadora Renata, da Escola F, no excerto anterior.

Giovani e Tamassia (2013, p. 148) afirmam, porém, que embora essa observação da sala de aula possa caracterizar-se como uma prática que contribui com o trabalho dos professores, também pode, a depender de como acontece, promover nos docentes sentido de invasão de seu fazer pedagógico. A fala da professora Renata, em especial, quando diz que observa e toma conhecimento do trabalho da professora por meio da agenda dos alunos, sugere essa observação como controle e supervisão. A coordenadora afirma: “*Eu também vou para observar porque é uma coisa que eu cobro e previne muitos problemas e, ao mesmo tempo, quando eu estou lá observando é a primeira coisa que eu olho.*” [CREF1]

A fala da coordenadora Renata, da Escola F, sugere esse mesmo sentido de controle, um domínio da situação ensino-aprendizagem por meio da observação realizada.



“Eu gosto mais de trabalhar para que os incêndios não aconteçam, então vou fazer a verificação. Eu vejo que a chave do trabalho é a visita na sala de aula. Quando eu visito a sala de aula, então quando eu trabalho junto com a professora, eu estou ajudando ela a crescer o rendimento da turma e eu não vou ter problema com pai. Quando eu digo apagar o incêndio é porque com as minhas visitas na sala de aula consigo resolver alguns problemas antes que eles aconteçam, e por diminuir as minhas visitas na sala de aula, devido ao acúmulo de funções, algumas situações bobas acabaram virando uma “bola de neve”. Por isso que eu disse “apagando incêndio”. Quando não estou em sala, eu não estou lá para prevenir esse incêndio como no início, quando eu tinha mais tempo. Agora, se a professora faz alguma coisa e eu não estou lá para remediar a situação, se eu não estou antes pra poder sinalizar para ela, então isso me dói.” [CREF2]

Prevenir problemas parece ser uma meta das coordenadoras, porém, nesse sentido, há dois aspectos que devem ser destacados. O primeiro diz respeito a prevenir problemas *em si*, ou seja, a necessidade de que essas situações sejam evitadas. Deve-se considerar que a ideia de um cotidiano escolar rico em diversidades e diferentes aprendizagens apresenta complexidade e contradições que fazem parte desse cotidiano, o que implica, em algumas situações, no enfrentamento de “problemas”. A função da coordenação pedagógica disposta no Regimento Escolar Unificado da rede de ensino diz do clima de harmonia que deve haver entre os diferentes profissionais e funções, ficando a cargo da coordenação manter esse clima. Tal atribuição pode estar na base desse “evitar problemas” que aparece na fala das coordenadoras. Outro aspecto que emerge da mesma situação se refere ao fato de que é preciso considerar, na produção das ações e do conhecimento escolar, as diferentes formas de cuidar para que esses incêndios não aconteçam, o que solicita ações que sejam de fato preventivas e nas quais os docentes estejam envolvidos. Sobre a observação das aulas, a coordenadora Renata, da Escola F, ainda afirma:

“A observação, no início, incomoda um pouquinho a professora, deixa ela uma pilha, mas depois vira

357

Realização



Apoio





uma rotina. E aí, mesmo sem avisar, eu pergunto: ‘posso ficar aqui hoje?’ E a professora responde: ‘pode!’ Aí fica mais light e com o passar do tempo ela vai vendo que a coordenadora em sala é uma ajuda para ela. Mostro para ela o que tem que melhorar, o que está bom. Elogio e ponto sempre o que está legal. Eu mostro tudo que anotei, tudo que observei, e elas gostam, elas ficam felizes. Todas recebem muito bem essa visita da coordenadora na sala.” [CREF3]

Na percepção de Renata as professoras aceitam, assumem e gostam desse acompanhamento em sala, o que a coordenadora entende como necessário. Essa prática é de fato importante porque a professora está tão envolvida em suas ações e não consegue enxergar o que está diante dela, sendo necessário um olhar externo que veja e favoreça a organização da prática. Porém, é preciso considerar a opinião e o envolvimento das professoras na situação. A partir do que afirma a coordenadora Renata, seria preciso perguntar (e não afirmar): o que diriam as professoras com quem ela trabalha?

Campos (2014) fala sobre a relação que se estabelece entre a professora e a coordenadora e salienta que o teor desta relação pode aproximar ou afastar e explica que o “fazer junto” pode trazer a compreensão e aproximação entre essas diferentes posições e atuações, o que diferencia o olhar de controle do olhar de observação.

Chaluh (2009) traz o conceito de exotopia, de Bakhtin (1993<sup>60</sup>), para traduzir a riqueza que pode existir nesse encontro com o outro, na sala de aula. Para a autora, a exotopia - um desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior que permite ao outro ver algo que o próprio sujeito não consegue ver – traduz o que aconteceu no encontro entre a pesquisadora e a professora, situação que, assim entendo, também poderia ser estendida para o que poderia se dar no encontro entre a coordenadora e professora. Chaluh (2009) afirma que “aprendi a ter

<sup>60</sup> A autora faz uso de BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, para uso didático e acadêmico, de *Toward a philosophy of the act* (Austin: University of Texas Press, 1993). Mimeo. (Original de 1926).

#### Realização



#### Apoio







com a professora uma interlocução em que eu consegui mostrar certas coisas para, juntas, refletirmos sobre isso, e não apenas para dizer se estava certo ou errado” (p. 228).

Nesse sentido, da observação como um instrumento de interlocução, é fundamental a participação da professora no processo que envolve esse encontro em sala de aula. O reconhecimento dos saberes da professora, por ela própria e pela coordenadora, dá outro caráter e movimento ao que acontece em sala de aula entre essas profissionais.

Em relação ao acompanhamento e observação que realizam, as coordenadoras que entrevistei (trechos anteriores) percebem a necessidade de que essa partilha de fato aconteça. O encontro fora da sala de aula, a construção dessa interlocução de que fala Chaluh (2009), poderia promover outra forma de interação quando a coordenadora está na sala de aula.

Campos (2014) acredita que esses momentos podem ser considerados de formação se a coordenadora compartilha suas experiências com as professoras e desenvolve seu trabalho de maneira que favoreça a participação das docentes em seu processo de formação. Esse acompanhamento e relação não isentam os problemas que podem aparecer, mas geram um olhar destituído de concepções e conceitos, o que pode promover a necessária parceria.

Relevante é refletir sobre a prática de coordenação e entendê-la como um ponto de partida para a mudança, e como articuladora do processo educativo no ambiente escolar. A coordenadora deve ser presente no trabalho das professoras, mas a promoção de situações e espaços de reflexão é fundamental. Ela, a coordenadora, é um dos atores que estão em cena, mas para que se desenvolva esse trabalho é preciso que haja interação e participação por parte das professoras.

### 3. A DOCÊNCIA E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: INTERLOCUÇÃO E FORMAÇÃO

Entender o papel da coordenação junto às professoras no contexto escolar apresentado é um exercício necessário quando nos deparamos com tal realidade. Orsolon (2012) sinaliza as ações do coordenador que podem provocar mudanças nos professores.



A coordenadora que Orsolon (2012) apresenta é uma coordenadora que contribui na articulação e funcionamento de todo o processo. Mas qual a percepção das professoras sobre o trabalho da coordenação? Que sentidos atribuem a essa função na escola? As falas das professoras, apresentadas na sequência compõem uma ideia acerca da atuação da coordenação pedagógica, e as características apresentadas são diversas.

Ao conversar com a professora Amanda, da Escola D, sobre as ações da coordenação e sobre a relação dessa profissional com o trabalho docente, pode-se perceber a presença da coordenadora no seu trabalho. Porém, os momentos e situações em que essa professora procura a coordenadora, o que se apresenta em sua fala (trecho apresentado na sequência) pode nos indicar o sentido de coordenação para esta professora. A docente apresenta uma coordenadora que, segundo ela, explica e ensina.

“Olha, eu primeiro tento resolver por mim mesmo, por exemplo, eu tive, não tenho mais, mas logo quando eu comecei tive dificuldade com o novo acordo ortográfico. Então, por mais que eu buscasse não fazia muito sentido na minha cabeça a retirada de certas coisas. Então eu fui, conversei com a coordenadora, conversei e ela me explicou tudo. Então eu procurei; não me satisfez e não resolveu as minhas dúvidas. E eu fui e conversei com a coordenadora em particular, pedi um tempo com ela e ela me explicou o ‘ideia’ sem o acento, por exemplo.” [PAED1<sup>61</sup>]

Já a professora Nathália, da Escola E, fala de uma coordenadora que a socorre em situações difíceis, e exemplifica um dos momentos em que conta diretamente com o apoio de sua coordenadora:

“Procuo ela, às vezes, em relação às notas e disciplina. Porque, às vezes, acontece algum problema, alguma coisa, ou, às vezes, o pai questiona alguma coisa do dever de casa pedagogicamente. Aí, a gente tem que recorrer a ela.” [PNEE1]

<sup>61</sup> Os trechos das entrevistas das Professoras serão identificados por P de Professora e, da mesma forma que no caso das Coordenadoras, é seguido da letra inicial do nome (fictício) da profissional, acompanhado da descrição da escola que será feita por letras de A a F e de um número, que representa a sequência e o número de vezes que trechos da entrevista dessa profissional foram apresentados neste texto.



Percebemos na fala dessa professora que a coordenadora precisa estar ali, pronta para socorrer, mas entendemos que o cuidado que a coordenação pedagógica deve ter é em articular a necessidade do professor com um apoio e não como uma resposta imediata. Os saberes de cada um são extremamente importantes nessa relação de parceria e esses saberes/conhecimentos são construídos e mediados pelo trabalho de cada um, e de ambos os profissionais, o que entendemos retratar a relação da professora e coordenadora no contexto escolar.

A professora Vânia, da Escola B, fala sobre o contato entre a professora e a coordenadora:

“Ela está sempre com a gente. Tem a questão do planejamento, a gente tem o Semanário. Então ela acompanha, vê como está acontecendo o andamento na sala de aula. Ela dá sugestões de como devem ser feitas as atividades; ela orienta se alguma coisa não está de acordo com a proposta; ela orienta para a gente mudar, acrescentando alguma informação importante. Então, ela dá essa informação quanto aos conteúdos de sala. Quanto aos Semanários, dá orientação também e, em relação as avaliações, como devem ser feitas de acordo com cada série. Ela orienta também em relação aos projetos de leitura. Então, ela dá uma boa orientação em sala de como estão sendo feitas as atividades e a preocupação dela muito é como os alunos que estão chegando lá, no 6º ano do Fundamental 2. Então, ela está muito nisso agora.” [PVEB1]

Já a professora Kátia, também da Escola B, afirma – e deseja - uma coordenadora “presente em todo lugar, em todos os momentos” e expressa sua concepção sobre o papel da coordenadora da seguinte forma:

“Há sim, coordenadora e professora ali direto. Mas é todo dia mesmo, toda hora. Ela sempre está passando na sala e pergunta: ‘Está tudo bem?’ ‘Está precisando de alguma coisa?’ ‘Como que está aí?’ Aí ela vê como que está o perfil da turma. Então, assim, eu costumo falar que ela fica

#### Realização



#### Apoio





rodando o colégio. Eu acho que isso é interessante da coordenadora. Acho que tem que estar andando pela escola para ver como que está o trabalho de cada professor e se tem alguma necessidade para resolver naquele momento. Ela sempre está intervindo em todo momento.” [PKEB1]

A fala dessas duas professoras indica uma atuação abrangente dessa profissional, que parece estar em todos os lugares e na escola toda. Na verdade, podemos aqui perceber que as professoras solicitam essa coordenadora intensamente presente de acordo, ou em resposta (como ensina Bakhtin), ao que a própria coordenadora lhes oferece. Sobre essa situação é preciso questionar: seria possível construir uma prática com mais autonomia?

Para a professora Ingrid, da Escola A, a relação entre a coordenadora e as professoras também deve ser de proximidade. Ela apresenta a coordenadora como alguém que orienta, no sentido de quem diz o que quer sobre “alguma coisa nova, diferenciada”, como afirmou a professora (trecho apresentado na sequência).

“Eu, particularmente, acho que o trabalho da coordenação deve ser o mais próximo do professor possível. Eu não sei como você trabalha, mas aqui todas as matrizes<sup>62</sup> que eu faço eu mando para o sistema de coordenação e a coordenadora avalia todas as matrizes que eu faço eu mando para o sistema de coordenação e a coordenadora avalia todas as matrizes. Então, o interessante, antes de fazer estas matrizes que nós trabalhamos, é ela sentar... Nem sempre é possível acontecer isto... Mas ela sentar, orientar antes e falar o que quer ou alguma coisa nova, diferenciada e o que ela propõe dentro de tal conteúdo.” [PIEA1]

A Professora Ingrid continua:

“É claro que o professor se formou e tem toda capacitação para isto, mas é bom essa orientação. De repente o professor, igual no meu caso que tenho a experiência de dez anos de alfabetização, então corre muito o risco de

<sup>62</sup> Modelo de atividades e/ou provas para serem xerocopiadas.

#### Realização



#### Apoio





estar no automático. E assim como eu, outras pessoas também, seja no 2º ou 3º ano. E nas conversações com as colegas de profissão elas falam a mesma coisa. Então algo diferente, uma abordagem diferente, como fazer com que o nosso aluno consiga compreender melhor.” [PIEA2]

Das falas das professoras podemos perceber que dizem de uma coordenação que está próxima, o que se traduz, para as docentes, como uma profissional que indica saídas, direciona. A Professora Fernanda, da Escola F, fala sobre seu olhar quanto à prática da coordenação em sua escola:

“Eu vejo fundamento em tudo que é feito. Não vou falar que é tudo muito legal, principalmente porque, para mim, assim, eu fiz estágios em escolas públicas e particulares e quando eu cheguei nessa Escola, a prática da coordenação avaliar a minha avaliação, isso me chocou um pouco. Porque eu não esperava, porque todas as escolas em que eu passei nunca tinha visto uma coordenadora pegar uma avaliação que a professora vai dar e ler essa avaliação e mandar refazer. Isso eu achei estranho quando eu cheguei; porém, aos poucos, eu me acostumei e entendi que era necessário, principalmente para mim que estava chegando. Então me ajudou a enxergar várias coisas de outra forma. A coordenadora me ajudou muito nessa questão porque, como eu te falei, na teoria é bonitinho ali, mas a prática às vezes te pega pelo pé.” [PFEF1]

Na rede em questão, a prática de verificar as avaliações e atividades elaboradas pelas professoras faz parte das orientações que são dadas para o grupo de coordenadoras, reflexo este do regimento e orientações praticadas na rede que ainda seguem alguns padrões tradicionais, fruto de um sistema com raízes na ditadura militar. Trata-se de uma prática diferente das adotadas em outras escolas, como foi colocado pela professora; porém, a proposta é que, por se tratar de uma orientação, a ideia é que se realize esta prática da forma mais sutil possível, com vistas a traçar meios de alcançar a formação do conhecimento; e, para que o trabalho flua, é necessária a orientação e a parceria. Afinal, quem vai lidar com o aluno diretamente é a professora. A coordenadora pode ter conhecimentos e uma experiência diferente, além do olhar

#### Realização



#### Apoio







de fora do contexto da sala de aula, mas ela não é detentora das regras e estratégias que devem ser praticadas.

A atuação do coordenador deve ser pensada em conjunto com o professor, André e Vieira (2006) afirmam que se o “profissional docente não é visto como um produtor de conhecimentos, mas como um consumidor do que é produzido pela ciência, sua atuação se reduziria apenas à utilização de decisões tomadas por outros especialistas” (p. 12). Não é este o perfil de professoras e coordenadoras que queremos evidenciar, mas o de profissionais que de posse de seus saberes são chamados a novas construções.

A ideia de um excedente de visão (BAKHTIN, 2003) do outro sobre o sujeito, excedente esse que diz ao sujeito mais do que ele mesmo sabe sobre si, faz pensar na possibilidade de que se construa, entre coordenadora e professora, reflexão, partilha e reconstruções.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando na construção de um entre-lugar entre professoras e coordenadoras, ou seja, do ponto de encontro entre a coordenadora e a professora, é importante refletir sobre os limites e atribuições de cada função profissional. Uma vez que a coordenadora não atinge as expectativas da professora, e “vice-versa”, essa idealização é corrompida e frustrada, o processo fica incompleto. Acredita-se que os direcionamentos devem ser encontrados em conjunto. Pensar que apenas um dos envolvidos tenha um caminho que atenda às necessidades da situação foge à proposta de formação que estamos apresentando: de trabalho coletivo em que professora e coordenadora aprendem e ensinam juntas.

Em relação às coordenadoras pedagógicas, na entrevista, questionei acerca de suas funções e atribuições. O primeiro aspecto levantado por elas foram as inúmeras tarefas que realizam e que ultrapassam o âmbito pedagógico, transitando pelo administrativo e financeiros. Essa fala foi muito marcante no discurso das coordenadoras, o que encontramos em outras pesquisas como a de Cunha (2006), cujos resultados indicaram ainda a coordenadora como “apagador de incêndios”.

### Realização



### Apoio





As professoras foram ouvidas a cerca dos mesmos pontos; porém, quando perguntamos sobre as práticas, o que emergiu foram os dilemas vivenciados por elas em contato direto com o aluno e com a sala de aula. As professoras também disseram da relação estabelecida com as coordenadoras e o que se evidencia é a solicitação, pela professora, de um acompanhamento de suas ações pela coordenação. Sobre esse resultado se questiona se as professoras não estariam respondendo ao que tem recebido como prática de coordenação, o que tem sido legitimado pela própria rede.

A entrevista com as coordenadoras e as professoras contribuiu para o entendimento sobre o que é formação. Sabemos que a formação existe também através de livros, leituras, cursos e capacitações, porém somente esses instrumentos não bastam, a escola é viva e dinâmica e, nesse contexto, preciso considerar os saberes de todos os envolvidos. O que explica o termo “entre-lugares”, que nessa pesquisa consideramos como um ponto de encontro entre a coordenadora e a professora, em que, juntas, podem, em partilha, reconstruir seus saberes e práticas.

A educação acontece no coletivo e é nesse coletivo que nos (trans)formamos. Nesse contexto, podemos entender a profundidade da interação entre coordenação e docência, a riqueza desse encontro e a certeza de que só somos bons ensinantes se formos melhores aprendentes. Paulo Freire (2009) afinal já afirmou: que não há docência sem discência, o que me permite afirmar: não há coordenação sem docência!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRE, M. E.D, A; VIEIRA, M. M. S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In. ALMEIDA, L.R; PLACCO, V.M.N.S. (org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6ª ed. São Paulo: Loyola, p. 11-24.2006.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, para uso didático e acadêmico, de *Toward a philosophy of the act* (Austin: University of Texas Press, 1993). Mimeo. (Original de 1926).

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



\_\_\_\_\_/VOLOCHINOV, V. N. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

CAMPOS, P.I. **Ensinar e aprender**: Coordenação Pedagógica e Formação Docente. São Paulo: Loyola, 2014.

CHALUH .L.N . **Professora e pesquisadora: um encontro na sala de aula** . Pro-Posições. Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 225-239, jan./abr. 2009.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz – alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2003.

CUNHA, R. C. O. B. **Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas**. Dissertação (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas. São Paulo, 2006.

DOMINGUES, I, O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola. São Paulo: Cortez, 2014

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GIOVANI, P; TAMASSIA, S. A. S. A observação de aulas como estratégia na formação continuada de professores. In. ALMEIDA, L.R; PLACCO, V.M.N.S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, p. 147-161. 2013.

GERALDI, J. W. Sobre a questão do sujeito. In. Ancoragens – Estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Coleção Ciências da Educação. 2 ed. Portugal: Porto, 1999.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2012.

PLACCO, V. M. N. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2012.



PIERINI, A. S. A (des) **constituição da orientadora pedagógica na escola pública**: uma trama de muitos fios, vários laços e alguns nós. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas. São Paulo, 2007.

REDE DE ENSINO. **Regimento Escolar Unificado da União Sudeste Brasileira**. Lavras: Rede de Ensino, 2011.

**Realização**



**Apoio**





## ENSINO MÉDIO INTEGRADO: APROXIMAÇÕES COM A PRODUÇÃO NA ÁREA

Heloisa Helena Coutinho Pereira – IFES/ Univás  
Luana Costa Almeida - Univás  
locoutinho@yahoo.com.br

**RESUMO:** Este trabalho objetiva aproximar-se de publicações que guardam relação direta com o tema ensino médio integrado, investigando o que as pesquisas da área têm acumulado de conhecimento sobre o fenômeno e quais as principais indagações têm sido postas à realidade. Fruto de uma revisão bibliográfica de artigos sobre a temática, o presente trabalho dará a conhecer os artigos encontrados, assim como os recortes colocados às pesquisas, a região de origem dos estudos e os principais resultados anunciados pelos pesquisadores. Os resultados apontam que na discussão sobre a educação profissional, sua integração ou não com o ensino médio é tema recorrente. As discussões vão desde os conceitos dessa modalidade, suas diretrizes curriculares, o processo histórico de evolução dessa modalidade de ensino, reformas ocorridas ao longo do tempo até o quanto a educação profissional está voltada ao mercado de trabalho e como a aplicação da politecnia poderia reverter esta histórica dualidade.

### INTRODUÇÃO

Em nossa Constituição Federal, a educação está colocada como direito social com o objetivo de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, sendo direito de todos e dever do Estado e da família. Tal perspectiva é reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e, atualmente, a Educação Básica é obrigatória dos 04 aos 17 anos, sendo organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

Para o ensino médio (previsto na seção IV, do Capítulo II, Título V da LDB) é previsto que atendida a formação geral do educando, possa também prepará-lo para o exercício de profissões técnicas, o que se convencionou chamar de educação profissional técnica de nível médio, sendo possível, atualmente, que estas modalidades sejam executadas de modo integrado.

#### Realização



#### Apoio







Ao longo dos anos, a oferta dessa etapa de ensino, nem sempre teve o mesmo desenho. Garcia (2012) explicita que, na década de 1990, a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, o decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, proibiu que a educação profissional fosse executada de modo integrado ao ensino médio regular. Mais tarde, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, a expectativa de que o decreto nº 2.208/1997 fosse revogado e a dualidade superada, se concretizou. Nas palavras de Garcia (2012, p. 116), para os setores que:

[...] lutavam por uma concepção de educação integral que superasse a histórica dicotomia do homem pela divisão social do trabalho – entre a ação de executar e a de pensar – era inconcebível continuar com uma regulamentação desintegradora da educação profissional, em função dos supostos pretextos do mercado. Por isto, defendiam a proposta de uma educação integrada ao trabalho[...]

Deste modo, inicia-se o processo de revogação do decreto 2.208/1997 e em julho de 2004, nova legislação entra em vigor (decreto nº 5.154) reestabelecendo a possibilidade de integração do ensino médio regular à educação profissional técnica.

Como afirma Pacheco (2011), com o objetivo de formar não só um profissional para o mercado e com a proposta de uma “[...] formação contextualizada, banhada de conhecimento, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos” (PACHECO, 2011, p. 15) é instituída a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 e como parte integrante desta Rede estão os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia-IFES.

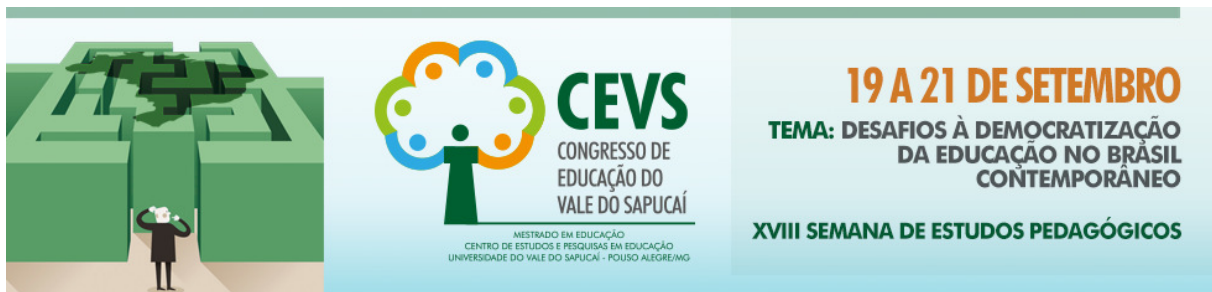
Segundo Pacheco (2011, p. 15) derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana é um dos objetivos basilares dos Institutos. Pela Lei de criação da rede federal e Institutos Federais uma de suas finalidades é “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2008).

#### Realização



#### Apoio





Analisando a proposta dos Institutos Federais, Dias (2012, p.14) afirma que a formação não é voltada exclusivamente para a execução de um trabalho:

Esse modelo de instituição, em sua proposta, não compreende a educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado. Os Institutos Federais propõem uma formação contextualizada e potencializadora da ação humana, derrubando as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura, fundamentada em uma profissionalização mais ampla, que abre infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo.

Os Institutos Federais podem ofertar vários níveis de educação, desde o ensino médio até o *stricto sensu* e, pela Lei 11.892/2008, no mínimo 50% da oferta de vagas deve destinar-se à educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, aos concluintes do ensino fundamental e público da educação de jovens e adultos. Desse modo, considera-se que os Institutos Federais atuam junto às escolas de educação básica na formação dos jovens.

Para Pacheco (2011, p. 17), a educação profissional e tecnológica é vista como estratégica, não apenas como elemento contribuinte para o desenvolvimento econômico e tecnológico nacional, mas também como fator para fortalecimento do processo de inserção cidadã de milhões de brasileiros. Além disto, preocupados com o papel relevante que a educação tem, pode-se pensar no relevante papel que os Institutos Federais assumem, já que recebem um importante número de jovens e atuam em importante aspecto da sociedade.

Analisando o contexto social brasileiro, parece essencial pensarmos que formação queremos para nossos jovens e, considerando a atuação dos Institutos Federais, qual seria a melhor proposta de formação. Neste sentido, e considerando que a missão anunciada pelos IFES é a de uma formação ampla e integral, nos inquieta saber quais concepções e diretrizes de criação dos Institutos Federais efetivam-se na realidade.

Instigados por esta inquietação procedemos a um estudo bibliográfico a fim de investigar o que as pesquisas da área têm acumulado de conhecimento sobre o fenômeno e quais

370

**Realização**

**Apoio**





as principais indagações têm sido postas à realidade. Assim, o presente trabalho é fruto da revisão bibliográfica de artigos sobre a temática, considerando-se a formação integrada no ensino médio.

Objetivando apresentar a análise empreendida acerca do levantamento bibliográfico realizado, a fim de conhecer as delimitações do que já foi produzido acerca do tema, o presente trabalho dará a conhecer os artigos encontrados, assim como os recortes colocados às pesquisas, a região de origem dos estudos e os principais resultados anunciados pelos pesquisadores.

## LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: DELINEAMENTOS

O presente estudo está circunscrito à técnica de estudo bibliográfico que, segundo Andrade (2010, p. 127), é uma etapa fundamental da pesquisa, sendo através dela que se obtém subsídios para a elaboração de um histórico da questão e avaliação de trabalhos já publicados. Nesse sentido, nosso levantamento baseou-se em conhecer produções científicas nacionais, que tratassem do tema ensino médio integrado à educação profissional.

Em nosso delineamento optamos pela consulta a uma base *online* de dados, a biblioteca do *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) disponível em [www.scielo.org](http://www.scielo.org), a qual disponibiliza artigos de uma coleção selecionada de periódicos brasileiros. A busca foi realizada por assunto, usando palavras-chave como referência, as quais limitaram-se à oito descritores de busca, a saber: a) instituto federal; b) currículo integrado; c) educação profissional; d) ensino médio integrado; e) ensino médio técnico; f) ensino técnico; g) ensino técnico integrado.

Como resultado desse levantamento inicial foram encontrados 117 artigos nacionais, conforme detalhamento na tabela 1 a seguir, sendo em sua maioria ligados ao descritor ‘educação profissional’.

### Realização



### Apoio





**Tabela 1:** Trabalhos encontrados por descritor investigado

DESCRIPTOR	QUANTIDADE DE TRABALHO ENCONTRADOS
Instituto Federal	04 artigos
Currículo Integrado	10 artigos
Educação Profissional	78 artigos
Ensino Médio Integrado	06 artigos
Ensino Médio Técnico	01 artigo
Ensino Técnico	17 artigos
Ensino Técnico Integrado	01 artigo

Organização dos autores

Partindo dos 117 resultados encontrados, procedeu-se à análise dos resumos a fim de refinarmos ainda mais tais resultados atendo-nos somente aos trabalhos que guardassem relação direta com o tema ensino médio integrado à educação profissional. Dessa forma, foram descartados os artigos cujo tema se distanciava do investigado pela presente pesquisa, sendo o primeiro critério de exclusão desconsiderar trabalhos que tratavam da educação profissional em nível superior; o segundo trabalhos que tinham o ensino médio técnico como campo de estudo, mas não como objeto de investigação e discussão; e, por fim, os trabalhos que envolviam especificamente programas como o Pronatec, o Proeja ou ensino técnico para a área de saúde.

Feita a leitura dos resumos e desconsiderados os trabalhos que não possuíam temática relacionada diretamente ao nosso interesse de pesquisa, do total de 117 resultados chegou-se ao número de 23 trabalhos, conforme a tabela 2, os quais foram selecionados para leitura completa, de forma a potencializarem a análise do que vem sendo pesquisado sobre a temática.

**Tabela 2:** Artigos selecionados para leitura

PALAVRA-CHAVE	TÍTULO DO ARTIGO	AUTORES
Educação profissional	A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres	Maria Ciavatta e Marise Ramos
Educação profissional	A divisão de tarefas na educação profissional brasileira	Ramon de Oliveira



Educação profissional	A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão	Acacia Zeneida Kuenzer
Educação profissional	Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional	Roberto Antonio Deitos e Angela Mara de Barros Lara
Educação profissional	Educação profissional numa sociedade sem empregos	Celso João Ferretti e João dos Reis Silva Júnior
Educação profissional	Empresariado industrial e a educação profissional brasileira	Ramon de Oliveira
Educação profissional	Ensino médio e educação profissional - reformas excludentes	Ramon de Oliveira
Educação profissional	Instituições de formação profissional – história e perspectivas: o projeto da nova institucionalidade da educação profissional brasileira dos anos 1990	Ronaldo Marcos de Lima Araujo
Educação profissional	O choque teórico da Politecnia	Dermeval Saviani
Educação profissional	O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito	Acacia Zeneida Kuenzer
Educação profissional	Políticas públicas e o ensino profissional no Brasil	Adriana Rivoire Menelli de Oliveira e Clarice Monteiro Escott
Educação profissional	Reflexões sobre o contexto institucional Brasileiro contemporâneo e as transformações na educação profissional	Márcio Jacometti
Educação profissional	Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível?	Acacia Zeneida Kuenzer
Educação profissional	Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível	Marise Nogueira Ramos
Ensino médio integrado	Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?	Dante Henrique Moura
Ensino médio integrado	O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas	Marise Nogueira Ramos
Ensino médio integrado	Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira	Dante Henrique Moura, Domingos Leite Lima Filho e Mônica Ribeiro Silva
Ensino médio técnico	Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?	Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta

**Realização**



**Apoio**







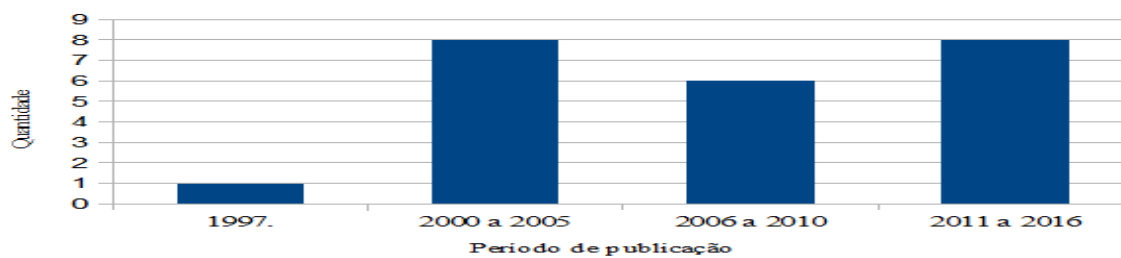
Ensino técnico	A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido	Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos
Ensino técnico	Da escola única à educação fragmentada: o congresso nacional na reforma do ensino técnico	Jailson A. dos Santos
Ensino técnico	Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90	Celso João Ferretti
Ensino técnico	Políticas de educação profissional: referências e perspectivas	Mônica Wermelinger, Maria Helena Machado e Antenor Amâncio Filho
Ensino técnico integrado	Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da Educação Profissional técnica de nível médio no IFSP	Celso João Ferretti

Organização dos autores

A partir da leitura completa, fizemos a organização dos dados encontrados em um banco de dados, o qual foi construído no programa de planilha eletrônica *Open Office Calc*, descrevendo como itens: título, autor, instituição de vínculo, região do país de produção do artigo, ano de publicação e recorte de estudo.

Em relação à quantidade de trabalhos publicados por período, observa-se que 60% dos artigos foram publicados nos últimos 10 anos, como demonstrado no Gráfico 1, aspecto que pode ser explicado pela reforma do decreto 2.208/1997, ocorrida no primeiro governo Lula, em contraposição à concepção assumida no governo anterior, redirecionando a política pública de educação profissional na direção de compromissos assumidos com os setores progressistas, conforme afirma Ramos (2007) e também Garcia (2012).

**Gráfico 1 – Quantidade de artigos publicados por período**



Organização dos Autores

**Realização**



**Apoio**





Quando nos voltamos à análise da localização geográfica das instituições às quais os autores estão vinculados, podemos perceber a concentração na região sudeste, seguida pela região sul e, por último, região nordeste, não havendo publicações sobre o tema oriundas das regiões norte e centro-oeste, conforme detalhamento na tabela 3. Aspecto já observado em levantamentos bibliográficos de outros assuntos da área educacional, como Almeida e Betini (2015), nos quais os autores apontam ser recorrente, pela concentração de programas de pós-graduação nesta região, que a região sudeste seja aquela com maior concentração de trabalhos de pesquisa.

**Tabela 3** – Quantidade de produções por região e Instituição de vínculo

REGIÃO	INSTITUIÇÃO DE VÍNCULO	QUANTIDADE DE TRABALHOS
Nordeste	Total	5
	IFRN	1
	UFPA	1
	UFPE	3
Sudeste	Total	11
	Fundação Oswaldo Cruz	1
	PUC-SP	2
	UERJ	2
	UERJ E UFF	2
	UFF	1
	UFRJ	1
	UNICAMP	2
Sul	Total	7
	IFRS e Senai	1
	UFPR	3
	UFTPR	1
	UFPR, UFTPR e IFRN*	1
	Univ. Estadual de Maringá e Univ. Estadual do Oeste do Paraná	1

Organização dos autores.



\* Ainda que tenha como Instituição o IFRN (nordeste) o trabalho foi contabilizado na região sul, devido às duas instituições desta região.

A partir da análise dos recortes investigativos dos artigos consultados, optamos por sua divisão em 05 grandes temáticas de investigação, como explicitado na tabela 4, com a quantidade respectiva de artigos por temática.

**Tabela 4:** Artigos por temática

TEMÁTICA	ARTIGOS POR TEMÁTICA
Diretrizes curriculares da educação profissional	02 artigos
Educação profissional	09 artigos (desde uma abordagem mais geral até uma discussão que contrapõe a educação profissional e a formação geral)
Ensino médio e ensino médio integrado	02 artigos
Formação humana e politecnia	02 artigos (discutem conceitos)
Políticas do ensino médio e da educação profissional	08 artigos

Organização dos autores

No que diz respeito à temática diretrizes curriculares, os trabalhos discutiram e analisaram criticamente o teor das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio. De um modo geral, ocorreu o entendimento de que a educação profissional não deve se pautar na exclusiva formação de um profissional para o mercado de trabalho. Ciavatta e Ramos (2012) inspiradas no pensamento de Gramsci, explicitam que a escola deve seguir por um caminho que equilibre igualmente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades intelectuais. Ferretti e Silva Junior (2000, p. 62) alerta ainda para as mudanças que vêm ocorrendo na educação brasileira:

[...] recentes mudanças ocorridas na educação brasileira inauguram, por isso, um novo paradigma educacional, que se orienta predominantemente pela racionalidade do capital (do “mundo dos negócios”) e conduz à inequívoca subsunção da esfera educacional à esfera econômica, em



processo que aqui se denomina de mercantilização da educação, orientado, no plano simbólico-cultural, pela lógica da competência e pela ideologia da empregabilidade ou laboralidade, nos casos do ensino médio e da Educação Profissional Técnica.

Avaliando a temática Ensino Médio e ensino médio integrado percebe-se a mesma preocupação, que o ensino médio integrado à educação profissional técnica tenha uma base unitária de formação, na perspectiva da omnilateralidade, conforme afirma Dante (2013). E ainda segundo Kuenzer (2000, p. 38):

Mais do que nunca, o Ensino Médio deverá superar a concepção dual e conteudista que o tem caracterizado, em face de sua versão predominantemente propedêutica, para promover mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes.

Nessa mesma concepção estão os trabalhos da temática formação humana e politecnia. Recorrendo a pensadores clássicos do campo da sociologia e da educação Dante, Lima Filho e Silva (2015) discutiram conceitualmente termos como politecnia e formação humana integral e sinalizam que “cumpre reiterar a defesa de processos formativos emancipatórios, entre os quais se destaca a formação integral e integrada” (DANTE; LIMA FILHO e SILVA, 2015, p. 1057). E como bem esclarece Saviani (2003) o conceito de politecnia envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, encaminhando na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral.

Na categoria Educação profissional os artigos abordam a questão da relação entre a formação técnica (educação profissional) em sua estreita conexão com o mundo do trabalho e a formação geral e propedêutica. As temáticas envolvem a problematização dessas questões, passam pelo processo histórico de construção do modelo de educação profissional e também pelas reformas sofridas ao longo dos anos.

Nessa estreita ligação do mundo do trabalho com a educação profissional, Oliveira (2003, p. 01) afirma que:

**Realização**



**Apoio**





[...] embora o empresariado brasileiro tenha enfatizado o investimento na educação básica e na educação profissional, tal ênfase busca ajustar a educação brasileira aos interesses econômicos e não considerá-la um direito social a ser garantido pelo Estado a todos cidadãos brasileiros. As análises e proposições do empresariado para a educação estruturam-se em bases semelhantes às proferidas pelo Banco Mundial, o qual segue enfaticamente a Teoria do Capital Humano.

Araújo (2014) vai ao encontro dessa concepção, ao analisar programas que pretendiam promover uma ampla renovação na educação profissional entre 1995 e 2003. O autor explicita que “[...] o produto mais evidente do conjunto de ações realizadas foi a reprodução do ideário, segundo o qual a educação profissional deve estar subordinada aos interesses fragmentados e imediatos do mercado” (ARAÚJO, 2014, p. 01).

Essa concepção da educação profissional voltada exclusivamente ao trabalho marcou uma dualidade histórica entre a educação profissional e a formação geral. Wermelinger, Machado e Amancio Filho (2007) tratam dessa dualidade no ensino médio, observando que a educação técnica de nível médio em nosso país traz muito presente um conceito de terminalidade, para a execução de um trabalho e aponta a politecnia como alternativa à formação escolar e profissional.

Nesse processo histórico de construção da educação profissional, ocorreram muitas reformas, a depender do grupo político que estava no poder. Oliveira (2001, p. 01) menciona que nos anos 90:

O governo brasileiro, contudo, influenciado pelas agências multilaterais e pelo grande empresariado, aos invés de buscar assegurar um modelo de formação profissional direcionado à confecção de um trabalhador mais autônomo e crítico, estabeleceu uma divisão de tarefas entre os Ministérios da Educação e do Trabalho, reforçando no interior do sistema educacional brasileiro a dicotomia entre a educação profissional e a formação propedêutica.





Por outro lado, manter essa dualidade e divisão histórica não parece ser o ideário buscado para a educação profissional. Araújo (2014, p. 14) argumenta:

[...] a educação do trabalhador não pode restringir-se àquilo que corresponde às necessidades imediatas do capital, ao adestramento, à simples adaptação dos indivíduos, a uma prática utilitarista. Mas, para que se constitua como uma formação ampla, precisa entre outras coisas, articular-se aos processos de escolarização e assegurar o reconhecimento do contexto histórico-social em que o trabalho se realiza. Uma educação que se volte para a ampliação dos horizontes de conhecimentos, observando uma atenção aos determinantes sociais, econômicos e políticos das situações de vida. Sob esta perspectiva, o novo pode ser representado por uma abordagem de educação profissional que vise não apenas ao aumento da produtividade, mas à formação *omnilateral* dos homens, associada a processos de emancipação da classe trabalhadora.

Na temática Políticas do ensino médio e da educação profissional discute-se as políticas para o ensino médio e a educação profissional, sendo um ponto comum de discussão as reformas ocorridas na educação profissional ao longo dos anos. Nessa temática reforça-se novamente a idealização de uma educação politécnica, como observamos nas palavras de Ramos (2007, p. 555):

No plano educacional, insistimos na politecnia como uma utopia sempre em construção, como uma concepção que compreende o trabalhador como sujeito de realizações, de conhecimentos e de cultura, capaz de transformar a realidade dada em realidade para si. O avanço dessa construção pressupõe o rompimento não só com as antigas vertentes tecnicistas e condutivistas da educação, mas também com aquelas mais contemporâneas, sustentadas pela apologia ao novo [...]

**Realização**



**Apoio**





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos artigos analisados notamos que na discussão sobre a educação profissional, sua integração ou não com o ensino médio é tema recorrente. As discussões vão desde os conceitos dessa modalidade e suas diretrizes curriculares, o processo histórico de evolução dessa modalidade de ensino e as reformas ocorridas ao longo do tempo, o quanto a educação profissional está voltada ao mercado de trabalho até como a aplicação da politecnia poderia reverter esta histórica dualidade.

Considera-se que a discussão não está esgotada e podemos retomá-la tendo como foco os Institutos Federais, com seu forte projeto de integração, questionando se esta dualidade já foi efetivamente superada e se sua organização administrativa e pedagógica reflete uma educação integrada.

Acreditamos que pela relevância dessas Instituições, espalhadas por todo o país, pela importância da formação dos jovens ao final do ensino médio, faz-se necessário novas pesquisas com esta temática que possam discutir mais especificamente as nuances entre formação geral e formação técnica, no âmbito dos IFES e como este processo de integração tem ocorrido.

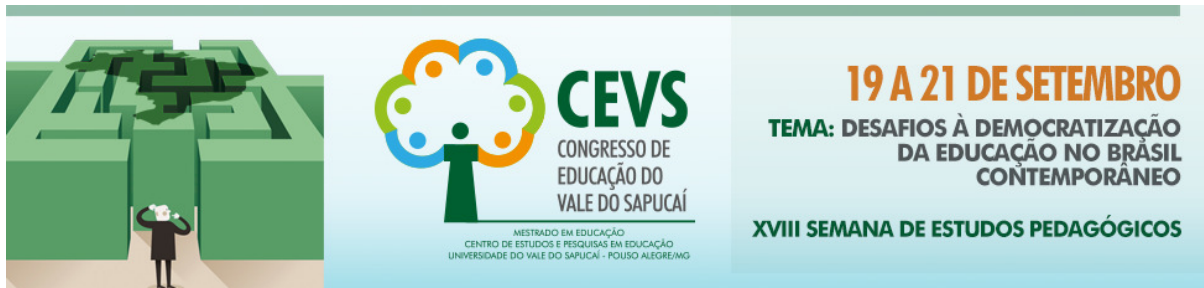
Como explicita Moura (2008, p. 26) é possível a construção de uma sociedade que tenha o ser humano como centro e na qual a ciência e a tecnologia estejam submetidas a uma racionalidade ética ao invés de estarem, quase exclusivamente, a serviço do mercado e do fortalecimento dos indicadores econômicos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.C; BETINI, G.A. Investigação sobre a escola e seu entorno: estudo bibliográfico de produções nacionais. **Revista Educação Pública. Cuiabá**, v. 24, n.55, p. 33-56, jan/abr. 2015. Disponível em: <[http://www.fflch.usp.br/centrodametropole/upload/aaa/1052-810-6532-2-PB\\_Luana\\_C\\_Almeida\\_jan-abr\\_2015.pdf](http://www.fflch.usp.br/centrodametropole/upload/aaa/1052-810-6532-2-PB_Luana_C_Almeida_jan-abr_2015.pdf)> Acesso em: 13 jul. 2016.

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 10ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ARAÚJO, R.M.L. Instituições de formação profissional – história e perspectivas: o projeto da nova institucionalidade da educação profissional brasileira dos anos 1990. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ. Rio de Janeiro**, v. 22, n.82, p. 197-214, jan/mar. 2014. Disponível em: <



[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362014000100010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362014000100010&script=sci_abstract&tlng=pt) > Acesso em: 14 maio 2016.

BRASIL. (Constituição 1988) **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: DF, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)> Acesso em: 07 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2º. do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)> Acesso em: 07 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o §2º. do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: DF, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)> Acesso em: 07 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 07 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília: DF, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)> Acesso em: 07 maio 2016.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro**. v. 17, n.49, p. 11-37, jan/abr. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782012000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100002)> Acesso em: 14 maio 2016.

DEITOS, R. A; LARA, A. M. B. Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política nacional. **Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro**. v. 21, n 64, p. 165-188, jan.-mar. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782016000100165&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782016000100165&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 14 maio 2016.

DIAS, C. C. **Formação profissional e mundo do trabalho**: percepções de empresários do setor têxtil e egressos do curso técnico em vestuário – IFRS – Campus Erechim. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Passo Fundo. Programa de Pós-Graduação em Educação. Passo Fundo, 2012. Disponível em: <<http://www.upf.br/ppgedu/images/stories/defesa-dissertacao-camila-carmona-dias.PDF>> Acesso em: 21 abr. 2016.

FERRETTI, C. J. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação & Sociedade. Campinas**, v. 18, n 59, p. 225-269, agosto 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301997000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000200002)> Acesso em: 29 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educ. Soc. Campinas**, v. 32, n 116, p. 789-806, jul-set 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302011000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300010)> Acesso em: 21 abr. 2016.



FERRETTI, C. J.; SILVA JÚNIOR, J. R. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**. n.109, p. 43-66, março 2000. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742000000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742000000100003&script=sci_abstract&tlng=pt) > Acesso em: 12 jul. 2016.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro**. v. 1, n 1, p. 45-60, Mar 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462003000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100005) > Acesso em: 09 jun. 2016.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc. Campinas**. v. 26, n 92, p. 1087-1113, Out 2005. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300017&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300017&script=sci_abstract) > Acesso em: 13 jun. 2016.

GARCIA, J.C. **A reforma da educação profissional: a dualidade assumida**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia, 2012. Disponível em: <[http://tede.biblioteca.ucg.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1263](http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1263)> Acesso em: 21 abr. 2016.

JACOMETTI, M. Reflexões sobre o contexto institucional brasileiro contemporâneo e as transformações na educação profissional. **Educar, Curitiba**. n 32, p. 233-250, 2008. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602008000200016](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000200016) > Acesso em: 14 maio 2016.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade. Campinas**. v. 21 n.70, p. 15-39, abr. 2000. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000100003&script=sci_abstract&tlng=pt) > Acesso em: 12 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc. Campinas**. v. 27, n 96, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300012&script=sci_abstract&tlng=pt) > Acesso em: 14 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trab. Educ. e Saúde. Rio de Janeiro**. v. 5, n 3, p. 491-508, nov.2007/fev. 2008. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462007000300009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462007000300009) > Acesso em: 14 maio 2016.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília**, v. 1, n.1, p. 23-38, jun. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf) > Acesso em: 05 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa. São Paulo**. v. 39, n.3, p. 705-720, jul/set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf> > Acesso em: 10 jun. 2016.

MOURA, D. H; LIMA FILHO, D.F.; SILVA, M.R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira da Educação**. v. 20, n.63, p. 1057-1080, out-dez 2015. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000401057&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000401057&script=sci_abstract&tlng=pt) > Acesso em: 10 jun. 2016.





OLIVEIRA, R. de. A divisão de tarefas na educação profissional brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, n.112, p. 185-203, março 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000100010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000100010&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 14 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Ensino médio e educação profissional – reformas excludentes. **Educar. Curitiba**, n 20, p. 279-298, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602002000200020&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602002000200020&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 14 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. **Educação e Pesquisa. São Paulo**, v. 29 n.2, p. 249-263, jul/dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a04v29n2.pdf>> Acesso em: 09 jun. 2016.

OLIVEIRA, A. R. M; ESCOTT, C.M. Políticas públicas e o ensino profissional no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ. Rio de Janeiro**, v. 23, n 88, p. 717-738, jul.-set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n88/1809-4465-ensaio-23-88-0717.pdf>> Acesso em: 14 maio 2016.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, São Paulo. Editora Moderna, 2011. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>> Acesso em: 07 maio 2016.

RAMOS, M. N. Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. **Trab. Educ. Saúde. Rio de Janeiro**, v. 5, n.3, p. 545-558, nov.2007/fev.2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462007000300013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462007000300013&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 09 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. O Currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc. Campinas**, v. 32, n 116, p. 771-788, jul-set 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>> Acesso em: 23 jun. 2016.

SANTOS, J. dos. Da escola única à educação fragmentada: o Congresso Nacional na reforma do Ensino Técnico. **Trab. Educ. Saúde. Rio de Janeiro**, v.5, n.3, p. 357-374, nov.2007/fev.2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462007000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462007000300002)> Acesso em: 09 jun. 2016.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro**, v. 1, n 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100010&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 14 maio 2016.

WERMELINGER, M; MACHADO, M.H; AMANCIO FILHO, A. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ. Rio de Janeiro**, v. 15, n.55, p. 207-222, abr/jun. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362007000200003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362007000200003&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 09 jun. 2016.





## DA NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO AO SOCIAL REALISMO: UMA TRAJETÓRIA DO CAMPO EDUCACIONAL

Isaiás Pascoal  
IFSULDEMINAS – Campus Pouso Alegre  
isaias.pascoal@ifsuldeminas.edu.br

**RESUMO:** Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica que procura entender as grandes perspectivas educacionais que tomaram conta do campo educacional, desde o surgimento da “Nova sociologia da educação”, nos anos 70, até culminar no “Construtivismo social”, que penetrou o meio educacional em geral, notadamente em países como o Brasil. A variedade de ideias aninhadas sob o “Construtivismo social” pretendeu ser a explicação e a solução para os grandes problemas educacionais enfrentados por países marcados pela desigualdade social, racial e sexual. Porém, essa perspectiva pode não ser a mais adequada para o enfrentamento dos problemas educacionais desses países. Ela pode abrigar em sua visão de mundo sérias carências. Carências que um novo approach deseja superar, a partir de uma nova visão epistemológica e da proposta de uma nova prática educacional. É o que se convencionou chamar de “Realismo Social”, que se sustenta na recuperação do legado epistemológico de Emile Durkheim.

### INTRODUÇÃO

O campo da pesquisa teórica nas Ciências Sociais em geral está sujeito a intensos debates. Se, mesmo no interior das Ciências Experimentais, as discussões epistemológicas e metodológicas estão sujeitas a renhidas polêmicas, mais ainda é o caso nas Ciências Sociais, em que o observador se constitui também no observado, ou em que o material a ser pesquisado está sob as exigências da dupla hermenêutica.

Basil Bernstein (2000), ao tentar entender como se estrutura a organização dos campos epistemológicos, criou um aparato conceitual e um esquema de análise que pode ajudar a melhor entender os fundamentos epistemológicos e a maneira como se desenvolvem os trabalhos no interior das diversas ciências. Em contraposição às ciências experimentais, notadamente da Física, que estão localizadas no que ele chama de estrutura vertical de conhecimento, com forte gramática de descrição da realidade, as ciências humanas, incluindo a Sociologia em geral, e especificamente a Sociologia da Educação, se inserem na estrutura horizontal de conhecimento, com fraca gramática de descrição da realidade. Desta forma, na

384

#### Realização



#### Apoio





visão de Bernstein, o progresso do conhecimento não se faz via integração de conceitos e formulação de teorias cada vez mais amplas, e sim pela junção de novas linguagens ou sujeitos. Enquanto a dinâmica do conhecimento na estrutura vertical pode ser representada graficamente por um triângulo, denotando a integração de conceitos e a formulação de teorias de alcance mais geral, na estrutura horizontal a representação gráfica é dada pela adição de linguagens (L1, L2, L3 ...), que, por não permitirem a integração de categorias e conceitos em um todo mais robusto, possuem um poder de descrição da realidade muito limitado.

A teoria de Bernstein pode estar sujeita a críticas, mas ela coloca em cena a questão fundamental do local e da importância da epistemologia no desenvolvimento das pesquisas e da estruturação dos campos de conhecimento.

A educação se tornou uma das questões mais discutidas nos últimos tempos. Governos nela vêem o suporte fundamental para o desenvolvimento nacional, num mundo cada vez mais marcado pela competitividade global. Setores empresariais tecem críticas ao modelo tradicional de educação, para eles desvinculado do mundo real das necessidades da economia, da competitividade internacional e da formação de uma força de trabalho estruturada sob novos parâmetros (YOUNG, 1998. HALSEY, 1997).

Mesmo no interior de instituições governamentais que gerenciam e normatizam a educação, ou até no interior de instituições escolares, ou de cursos de formação de professores, o debate sobre o papel da educação na nova sociedade, criada nos últimos 20 ou 30 anos, está colocado. A despeito das múltiplas visões sobre o novo papel da educação e das metodologias a serem postas em ação no interior das escolas, é consensual que nas novas condições da sociedade, mudanças devem ser acionadas.

Em praticamente todo mundo, reformas educacionais foram executadas. A década de 90 no Brasil foi a da edição de uma nova LDB, da formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação superior, da criação do Fundef, do Enem, e da edição de uma série de legislação normatizadora da educação nacional em todos os seus níveis.



A chegada do PT ao poder nacional em 2003, com o presidente Lula ocupando a presidência da república, naquela época um fato histórico da mais alta significação, também foi marcada por reformas, ou pelo aprofundamento do que já havia sido posto em ação na década anterior (Fundeb, o novo Enem, o Prouni, rápida expansão da educação profissional e tecnológica etc).

Os recursos destinados à educação após a constituição de 1988 no Brasil podem até não ser suficientes, mas aumentaram significativamente.

A despeito de tudo isso, os discursos sobre educação, sobretudo quando focam a questão da qualidade, evidenciam o enorme desafio a ser enfrentado por todos (governo, sociedade civil, educadores, instituições de educação de todos os níveis).

E não é só no Brasil, e nem é novo o problema. EUA, Inglaterra, África do Sul pós-apartheid, entre muitos outros países, enfrentam problemas na área educacional de variados tipos.

O campo educacional é um palco de disputas entre pessoas e grupos com visões de mundo diferenciadas. Pressupostos filosóficos e políticos estão presentes em maior ou maior medida em todas elas. A seguir será traçado, em linhas gerais, o percurso feito pelos grandes paradigmas educacionais que presidiram a orientação e as reformas educacionais em boa parte dos países ocidentais. Esses paradigmas são mais afeitos ao campo da Sociologia da Educação, mas eles transitam em todo o campo educacional.

## 1 – DA “NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO AO CONSTRUTIVISMO SOCIAL”

É do conhecimento de todos os que trabalham com pesquisas em educação o que ocorreu após os anos 50 do século passado nos EUA, Inglaterra e França, em que, sob a perspectiva de uma visão Liberal ou Social-democrata em educação, foram feitas reformas que visavam expandir o sistema educacional para abrigar a crescente demanda. Então, a educação era vista como elemento indispensável para o progresso nacional e para a mobilidade social. Para os que se achavam na situação de “desvantajados” socialmente, programas de compensação foram acionados (jardins de infância, pré-escola), ou criação de novos modelos de escola, como as



Comprehensive School, ou o incentivo às Vocational School (este mais tarde) na Grã-Bretanha (YOUNG, 1998).

A esperança ruiu em pouco tempo. A despeito de muitas mudanças na área educacional e dos objetivos que elas ensejavam (expansão da demanda e igualdade de oportunidades) em busca da *equality*, o resultados demonstravam a persistência da *inequality*, a performance diferente de escolas e alunos, notadamente dos alunos oriundos dos baixos estratos sociais. O que saiu errado?

Boudon (1981) e Bourdieu (1998) demonstraram estatisticamente a continuidade das desigualdades no acesso e permanência na escola, na performance educacional e na estrutura social. Boudon, para explicar isso, utilizou o conceito de *credential inflation*, mais tarde amplamente utilizado por Bernstein, para demonstrar o círculo de ferro de uma situação quase sem saída. Com a ampliação do número dos escolarizados e o conseqüente aumento na busca de uma credencial (diplomas) para legitimar o exercício profissional ou qualquer forma de acesso a posições superiores, ocorre o fenômeno da desvalorização da credencial (a inflação). Uma competição cada vez mais renhida, nunca desligada de processos de seleção mais e mais afunilados, impede o acesso a estratos superiores dos que não dispõem de boas escolas e itinerários escolares mais retilíneos e menos problemáticos, possíveis, na média, para os oriundos de classes sociais situados a partir da classe média.

Bernstein exemplificou esta situação com a sua experiência pessoal de professor na periferia de Londres. Frente ao fracasso dos seus alunos oriundos dos baixos estratos sociais, procurou entender a razão, que, para ele, se encontrava na forma diferente de percepção da realidade entre crianças oriundas das camadas populares e das camadas médias. Há um código que atua na percepção da realidade por parte das crianças, formado na família e na cultura em que elas vivem. A escola não trabalha e não valoriza os códigos das crianças das camadas populares, que a sentem como algo exterior e nela não se sentem à vontade. Muito diferente do que ocorre com as crianças com origens sociais nas camadas médias. Sua forma de percepção da realidade (mais que “ver” conteúdos e fronteiras entre eles, possuem sensibilidade à estrutura e relações entre fenômenos) é a linguagem corrente na escola.

**Realização**



**Apoio**





Embora tenha sido acusado de adepto da “teoria do déficit cultural”, Bernstein recusou o clichê e, a partir de então, passou a trabalhar na elaboração de uma complexa teoria que unia código de linguagem e percepção, classe social, controle simbólico e formação de identidades.

Bourdieu, muito conhecido no campo educacional brasileiro, para explicar o mesmo fenômeno observado por Bernstein, elaborou a sua conhecida teoria da reprodução social e cultural, em que os conceitos de *habitus* e *capital* ocupam lugar central. A posse dos capitais econômico, social e cultural, que se transmutam um no outro, cria uma barreira intransponível aos alunos de origem social modesta.

Não há saída, então? Um pessimismo atroz foi o resultado deste tipo de diagnóstico, fortalecido pelas correntes teóricas ligadas ao marxismo, e pelo estrutural-marxismo, que viam no processo educacional um mecanismo de reprodução da dinâmica do capitalismo (Bowles e Gintis) ou mero aparelho ideológico do Estado (Althusser).

Confrontada por essas perspectivas e diagnósticos, a escola perdeu muito da aura redentora que possuía na visão liberal e social-democrata que confiavam na sua capacidade de promover a justiça social, a equidade, o desenvolvimento pessoal e nacional.

Foi por antever outros caminhos e outras possibilidades que, no início dos anos 70, na Grã-Bretanha, uma nova perspectiva teórica emergiu no interior da sociologia da educação, em meio a duras polêmicas e uma nova onda de entusiasmo com as possibilidades de educação (por ela suscitada). Teve início o que se convencionou chamar de *Nova Sociologia da Educação*.

Embora não tenha sido um movimento teórico homogêneo, e tenha passado por transformações ao longo da década, o diagnóstico feito por ela abria amplas possibilidades para a atuação da educação na mudança social e para o enfrentamento das questões ligadas ao processo interno da escola em seu trabalho educativo.

A Nova Sociologia da Educação trouxe o currículo para o centro da análise teórica. Pode-se dizer que foi aí que começou a sociologia do currículo. A forma como ela fez isso, os desdobramentos que o movimento teve e as reações que suscitou foram fundamentais para o campo da educação em todo mundo.





Em seu centro, permeando todas as reflexões, estão dois componentes. O primeiro é político: trata-se de ver na educação uma ferramenta de mudança social, de atendimento às necessidades de alunos oriundos de setores sociais populares ou de minorias. Para isso, a escola deve mudar. A sua forma de conceber o currículo e trabalhá-lo têm de passar por grande transformação. E aqui vem o segundo componente: o epistemológico. Mudar a concepção sobre currículo e a forma de organizá-lo e trabalhá-lo implica num *approach* baseado em uma teoria do conhecimento, numa epistemologia que enxerga de forma diferente o que é e para que servem os conteúdos curriculares, o papel da escola, a inserção dos alunos, o papel e o trabalho do professor, o que é a sociedade e o que é desejado pela educação em seu interior.

As reformas educacionais, quaisquer que sejam, projetam um certo tipo de identidade da escola, dos alunos e da sociedade. Estão em sua base componentes políticos e epistemológicos.

Do interior da Nova Sociologia da Educação e dos rebentos teóricos que nela tiveram origem, sobressaiu um conjunto teórico que, apesar de diferenciado, pode ser agrupado no que foi chamado de Construtivismo Social.

As bases epistemológicas da Nova Sociologia da Educação estavam assentadas na Fenomenologia, Etnometodologia, Interacionismo Simbólico e Neo-marxismo.

Segundo Geoff Whitty (1985), uma das razões para a emergência da Nova Sociologia da Educação se encontra na incapacidade da análise sociológica anterior em explicar o fracasso escolar das crianças de origem social popular. O problema poderia estar no interior da escola, no currículo e na forma como era trabalhado. Tornou-se um ponto basilar do novo *approach* que o currículo não poderia ser pensado como uma construção dada, pronta e acabada, neutra política e epistemologicamente. Ao contrário, ele está recheado de valores e interesses, portanto, era uma construção social. Nele ecoam certas vozes, enquanto outras são obstadas ou silenciadas.

A organização de uma disciplina, incluindo os seus conteúdos, pode servir mais a um estrato social que a outro. Ele cita um estudo de Vulliamy sobre o estudo de música na escola e o fracasso dos alunos (pp. 17-18). O que era entendido como música estava ligado à concepção de classe média e se restringia ao estudo da música clássica.

#### Realização



#### Apoio





Enquanto parte dos integrantes do novo movimento se dedicaram ao estudo teórico, a outra parte se dedicou a estudos empíricos, tomando a escola em si como objeto de pesquisa, focando a interação que ocorre em seu interior.

A preocupação passou da análise do que ocorre em nível macrossociológico para o nível micro, assumindo ares de desmistificação do currículo, do conhecimento, da metodologia, do papel da escola e dos professores. Havia uma forte crença no poder do professor, quando consciente da sua missão e do seu poder de ação em transformar a escola.

A nova proposta veio acompanhada de esperanças, mas também de críticas em relação ao que seria uma concepção relativista do conhecimento e ao esquecimento dos fatores macroestruturais que atuam sobre a escola.

Por isso, houve uma tendência, em meados dos anos 70, em parte dos que integravam o movimento, em aderir ao neo-marxismo, que providenciava um link entre escola e as forças de caráter estrutural atuantes na sociedade. As perspectivas fenomenológica e interacionista, se bem explicavam o nível micro da escola, não consideravam de maneira conveniente a questão das instituições e do poder que constroem a vida social, os sujeitos e as organizações da sociedade. Bowles e Gintis (WHITTY, 1985) afirmaram que a crença liberal e social-democrática em prover a igualdade social era um mito. Na verdade, a escola, por meio da sua forma de trabalho, cria uma força de trabalho adaptada às necessidades do capitalismo. Eles justapõem escola e necessidades do capitalismo. A escola é um instrumento de reprodução das desigualdades sociais. Para eles, o currículo aberto e “escondido” cria hábitos, atitudes e valores necessários ao funcionamento da sociedade capitalista.

Esta teoria, que teve ampla difusão, foi objeto de críticas que apontaram o seu simplismo e grosseria em relacionar de forma muito mecânica o trabalho da escola e as necessidades da sociedade capitalista.

Para os que aceitaram esta perspectiva, restou a desilusão e o pessimismo em relação ao que ocorre no interior da escola e em relação às suas possibilidades de atuar para a mudança social, que, no princípio, havia inspirado os seguidores da Nova Sociologia da Educação.

#### Realização



#### Apoio





As discussões que se seguiram trouxeram para o interior da sociologia da educação questões que antes não eram objeto de estudo: ideologia, cultura, ideias, sentimentos, desejos etc.

O currículo passou a ser visto de forma muito mais complexa, rica, como um instrumento capaz de produzir significados e formas de consciência. Currículo, sala de aula, processo de criação de significados, passaram a ser temas de novas pesquisas.

Eram os frutos da Nova Sociologia da Educação, agora, final dos anos 70, esgotada teoricamente. Ela teve o mérito de trazer para dentro do mundo educacional o mundo interior, micro, das escolas, das subjetividades que em seu interior se movimentam. Também não deixou de tê-lo, mesmo sem querer, ao provocar uma grande discussão sobre as forças que atuam interna e externamente sobre as instituições escolares. Na verdade, ficou claro que a escola também não pode ser compreendida sem os condicionamentos macroestruturais.

Nos anos 80 e seguintes, de acordo com Jeffrey C. Alexander (1987), um novo movimento teórico tomou corpo no interior das Ciências Sociais, que caminhou em várias direções, porém, com um abismo entre duas tendências. Por um lado, um movimento de síntese entre as várias correntes sociológicas anteriores (Bourdieu, Giddens, Habermas), por outro, o fortalecimento dos estudos culturais, que, somados aos influxos poderosos advindos de pensadores como Michel Foucault, Lyotard, Derrida, Baudrillard, entre outros, deram origem a um conjunto de proposições denominadas de pós-modernismo.

O pensamento pós-moderno não é um *approach* homogêneo, embora seja possível dele extrair um núcleo básico que lhe dá um mínimo de unidade. A contrariedade em relação às metanarrativas, a desconfiança em relação ao império da razão e ao que foi interpretado como absolutização do padrão cultural ocidental, a valorização das diferenças (quaisquer que sejam) e a relativização do conhecimento, nunca neutro, ligado a interesses de grupos, pessoas ou instituições, formam um quadro no qual as várias correntes pós-modernas podem se encontrar.

Neste contexto, o olhar sobre a escola e sobre o que ocorre em seu interior ganha um novo significado. De posse de novas categorias e no interior de um novo contexto teórico (fortalecido sobretudo pelo pensamento de Foucault), emerge um poderoso movimento/discurso no interior

**Realização**



**Apoio**





do campo educacional, denominado por autores como Rob Moore, Karl Maton, Johan Muller, Michael Young, entre outros, de *Voice Discourse*, ou Construtivismo Social. Poderoso politicamente, pelas forças que arregimentou e pela sua capacidade de promover e orientar reformas pedagógicas, e pelo grande apelo que teve no seio dos professores e junto a minorias as mais diversas.

De modo geral, o movimento tem uma estreita simpatia pelas teses principais da Nova Sociologia da Educação. Seu objetivo maior é tornar a escola uma agência de “empoderamento” (empowerment) dos setores populares e das minorias, no sentido de serem capazes de se expressar social e politicamente, com a finalidade de promover uma alteração nas relações de poder na sociedade e promover mudanças sociais.

A escola não é concebida como um local acima das relações sociais de poder. Nem o currículo. É um produto histórico que reflete as relações de força num dado período e local. O conhecimento nunca é produto apenas de uma ciência desinteressada. Ele reflete os padrões e os interesses de grupos sociais, enquanto silencia outros. O conhecimento, notadamente o que é trabalhado tradicionalmente na sala de aula, constitui uma violência simbólica em relação às crianças oriundas da classe trabalhadora, ou de minorias. Daí que, como entendeu Bernstein da sua primeira experiência de professor, a escola trabalha com códigos que são ininteligíveis para os que não são provenientes das classes médias e dos demais estratos sociais superiores. Ou como notou Bourdieu (1998), mesmo para os elementos das classes populares que galgam maior escolaridade, o crivo da seleção não deixa de considerar maneiras e comportamentos que não são originais das classes que se acham à vontade no interior da escola. O habitus não é o mesmo.

Esses pontos de vista são tributários de uma concepção epistemológica que, na sua essência, pode ser considerada relativista. O conhecimento não seria neutro. Ele estaria ligado ao poder. Neste ponto, as sugestões exaradas de Foucault se encaixam muito bem às perspectivas do movimento. O conhecimento não passaria de um tipo de discurso que na sua origem estaria ligado à vontade de saber, que silencia ou rarefaz certas vozes presentes na sociedade.

#### Realização



#### Apoio





Assim, seria preciso desmistificar a escola. Negar o que ela tem sido e o que se tem pregado sobre o que ela deve ser. Ela seria uma agência de poder e de violência simbólica aos setores sociais não dominantes.

Para Young (2008), Maton (2010), Moore (2004), Muller (2000), entre outros, é compreensível que esse approach tenha se tornado forte no campo educacional. Para os setores marginalizados, ou que se sentem marginalizados, ele se torna um instrumento de luta. Ele passa a sinalizar com a possibilidade de que a escola, o currículo e o conhecimento sejam a voz dos que não a tem, que reflitam seus interesses e que sejam canais de “empowerment”.

Um caso citado e analisado por Young (2008) e Muller (2000) é muito paradigmático. Trata-se do que ocorreu na África do Sul na transição do apartheid para o pós-apartheid.

Na transição, predominou a idéia, já muito forte no interior dos movimentos que congregavam os educadores no período anterior à queda do apartheid, do caráter excludente da escola antiga e de tudo o que lhe dizia respeito. Com a chegada ao poder de Mandela, a mudança de procedimentos, de metodologia e objetivos foi implementada.

Passados alguns anos de trabalho, chegou-se à conclusão de que muito ainda restava por fazer, e muito do que havia sido feito não havia apresentado os resultados almejados. Foi chamada uma comissão de avaliação do percurso e das razões dos percalços. Na comissão estava Michael Young, que havia servido como uma espécie de assessor educacional das reformas implantadas. Suas conclusões são por demais esclarecedoras e motivou uma profunda mudança em sua maneira de encarar o processo educacional em si e os seus suportes (sejam políticos ou epistemológicos).

Para ele, foram cometidos erros no processo de implantação das reformas. Houve confusão demasiada das instâncias política e analítica. O ambiente era por demais ideologizado, e o momento da análise não teve força e espaço próprio suficiente para resguardar sua especificidade. Isso levou à condenação em bloco do sistema educacional e das instituições científicas do antigo regime, que, a despeito da sua inserção num regime excludente e das suas muitas mazelas, tinham méritos que não podiam ser desconsiderados.

#### Realização



#### Apoio







Para o autor, a especificidade das esferas tem de ser preservada, a da luta política que tem o seu *modus operandi* e a da institucionalidade da educação que não pode a ela ser reduzida. O autor chega a fazer o seu “mea culpa” por ter afirmado este link num livro escrito em 1977 com Geoff Whitty.

O “social construtivismo”, que presidiu grande parte das reformas educacionais do ocidente, notadamente na África do Sul, teve como consequência da sua postura epistemológica, a desvalorização do currículo baseado no conhecimento e a desqualificação de teóricos do conhecimento que eram identificados com o apartheid pela sua posição em prol de um currículo baseado em conhecimentos organizados de forma diferente do que estava sendo proposto.

Não havia na época instituições suficientes em quantidade e suficientemente qualificadas para bancar um dos maiores objetivos da nova proposta educacional: a qualificação de trabalhadores.

Havia uma cultura de confrontação que negava a necessidade de processos de reforma, que são processos, e exigem um tempo de maturação, necessitando de um certo “conservadorismo pedagógico” que se traduz na necessidade da produção e aquisição de conhecimento, sem a qual a redução das desigualdades fica comprometida.

Young, conclui a avaliação da sua experiência na África do Sul, num contexto social e político marcado pela hiperpolitização, que:

- 1 – Teoria e política têm origem em setores diferentes e necessitam ser tratadas em seus próprios termos, sem que isso implique em ruptura.
- 2 – É importante distinguir os aspectos analítico e visionário das teorias.
- 3 – Há problemas quando as teorias são politizadas.
- 4 – As metas educacionais têm uma especificidade própria. A prática política é de outra natureza. É preciso considerar essa separação e a forma como se relacionam.

Finalmente, o autor faz uma comparação entre o que ocorreu na África do Sul e o processo de evolução pelo qual passou a discussão na Inglaterra desde os anos 50. Ressalta que na



Inglaterra a influência de teóricos nas políticas públicas de educação implementadas pelos governos é bem menos acentuada que em países como a África do Sul.

Apesar de contextos muito diferentes, em ambos, segundo Young, há uma similaridade: a fragilização da questão do conhecimento em si, da sua especificidade, que foi deixada em segundo plano, em razão da influência de questões políticas por demais exasperadas.

Muller (2000) desenvolve uma ampla análise do que ocorreu na África do Sul. Ele é professor na Universidade do Cabo e acompanhou de perto a transição. Chegou a conclusões parecidas às de Young, que podem ser rapidamente resumidas assim:

1 – Houve colapso da distinção entre atividades cognitivas e estratégicas, de longo e curto prazo, respectivamente.

2 – A preocupação com justiça social não levou em consideração a questão do desenvolvimento econômico.

3 – Apareceram tensões entre crítica e reconstrução do Estado e da sociedade. Agentes de ambos os lados consolidaram suas posições, sem pontes a ligá-los.

Para o autor, ficou claro que o trabalho intelectual é historicamente variável. O papel dos intelectuais é reconfigurado em certas circunstâncias históricas. O campo da reconstrução do Estado cria demandas que não aparecem na crítica. O pensamento corre o risco de se tornar prisioneiro de demandas estratégicas e tarefas práticas, com impacto na reconfiguração do campo intelectual. Enquanto uns se apegam à tarefa da reconstrução, outros se voltam para o campo da crítica.

## 2 - O REALISMO SOCIAL:

Em oposição à força das propostas do Social Construtivismo, e tendo como base os *insights* oriundos das propostas de Basil Bernstein, tomou forma uma postura teórica que acabou sendo denominado pelos seus seguidores de Realismo Social. O cerne desta proposta teórica está assentado na questão epistemológica, que tem como base o pensamento de Durkheim.



Durkheim teve como objetivo transformar a Sociologia numa ciência. Para isso, empreendeu uma árdua luta contra o que chamava de psicologismo, que caía facilmente no subjetivismo, e contra o pragmatismo que transformava o útil em critério de verdade. A verdade é constringente. É externa e deve ser apreendida por um meticuloso trabalho de pesquisa. Daí o caráter do seu livro metodológico, *As regras do método sociológico*, que desce a detalhes de procedimentos para que o pesquisador seja capaz de conhecer a verdade.

A verdade científica não é a realização de pessoas individualmente. É um empreendimento coletivo. Ela difere do senso-comum, que nada mais é que uma resposta dada às situações diárias da vida. Ela é um conjunto de conceitos, não passíveis de observação (a realidade do conceito não é observável), que permite transpor situações concretas. Sem conceitos não é possível interrogar a realidade. Eles tiveram origem nas formas de pensamento das religiões primitivas, origem do pensamento abstrato. Ao contrário do que pensava, por exemplo, Levy-Bruhl, para Durkheim há uma ruptura entre pensamento científico (originado das formas de pensar das religiões primitivas) e o senso-comum.

Para Durkheim, todas as sociedades se acham divididas entre as esferas do sagrado e do profano. O pensamento científico é uma evolução das formas de pensamento religioso, onde primeiro apareceu o conceito.

Ele é freqüentemente criticado por não considerar as hierarquias e o poder na sociedade, pela imagem de sociedade ancorada no organicismo biologista e pelo caráter funcionalista dos seus conceitos. Foi apontado como conservador pelas teorias que enxergam o conflito como a chave-mestra da sociedade, notadamente pelos marxistas, por Foucault e pelos pensadores pós-modernos.

Já no início do século XX, Weber, partidário de uma visão de sociedade focada na ação social, evidenciava suas diferenças em relação a Durkheim. Não aceitava a sua ênfase no caráter totalizante da sociedade e da consciência coletiva, e nem via como possível transformar um objeto de estudo em fato social, tratado como coisa.

Por todo esse conjunto de fatores, a despeito de ser um clássico, o seu pensamento provocava suspeitas.

#### Realização



#### Apoio





Foi se inspirando na epistemologia de Durkheim, sobretudo na sua oposição ao Pragmatismo e ao psicologismo, na visão da externalidade da verdade, na exigência de procedimentos metodológicos rigorosos, na luta para resguardar o caráter científico da sociologia, na ênfase na necessidade de criação de conceitos como forma de interrogar e apreender a realidade, no caráter social da ciência, que se constituiu o que foi chamado de “realismo social”.

Realismo pelas características acima apontadas. Social para não cair numa concepção superada do conhecimento como um dado para sempre, absoluto, acima das contingências da evolução da sociedade e da história.

Todos os adeptos do Realismo Social concordam com o Construtivismo na sua crítica ao conhecimento entendido como um dado absolutizado. Ele na verdade é um produto social, e, muitas vezes, está ligado a interesses e poder na sociedade.

Mas não se pode daí concluir pelo seu caráter arbitrário essencialmente, que seria dado pela sua ligação com o poder e com interesses de classe social.

Da mesma forma, a escola e o currículo, se são produtos sociais, e o Realismo Social aceita com facilidade esta tese, não podem facilmente ser entendidos como “aparelhos ideológicos do Estado”, ou como funcionais às necessidades do capitalismo, ou como local onde circulam certas vozes em detrimento de outras.

Como se pode perceber, a questão do conhecimento entra no núcleo destas concepções e destas disputas. A forma como é concebido atua no sentido de agir de uma ou outra forma na escola, na forma de conceber, organizar e trabalhar o currículo.

Daí a necessidade de considerar a questão epistemológica, pois ela é um elemento fundante das concepções e ações no seio das instituições educacionais.

Essas concepções, nascidas no seio da Sociologia e da Sociologia da Educação em especial, circulam socialmente, provocam movimentos e podem se tornar políticas públicas, como ocorreu nos EUA, Inglaterra e França nos anos 50, 60, e mesmo mais recentemente. Como ocorreu na África do Sul na transição para a sociedade pós-apartheid, e nas reformas educacionais postas em prática no Brasil nos anos 90.

**Realização**



**Apoio**





Como disse Bernstein certa vez, é necessário partir da análise da *relation to* para a análise da *relation within*, sem que seja necessário separá-las. É que ele via um “gap” entre ambas na análise do mundo da educação. Por *relation within* ele entendia a necessidade de focar a escola por dentro, o que ocorre em seu interior.

## CONCLUSÃO

O que ocorre no interior da escola está essencialmente relacionado a concepções políticas e epistemológicas. As primeiras não podem e não devem obscurecer as segundas, pois a escola trabalha com questões ligadas ao conhecimento, embora não se reduza a elas, que tem na sua fundação a reflexão epistemológica.

A redescoberta da epistemologia durkheimiana, na esteira dos trabalhos de Bernstein, Young, Maton, Moore, Muller, entre outros, da aferição das suas potencialidades e perigos, devem suscitar uma reflexão no interior da escola e do campo educacional como um todo. Ainda hoje são autores praticamente desconhecidos nos cursos de pedagogia e quase ausentes das discussões sobre questões educacionais. Ao final, poderão contribuir para elucidar, ou ao menos ajudar a clarear a temática tão importante do trabalho educacional que tem no currículo o seu ponto nodal.

O “Realismo Social” pode não ser a panacéia para os problemas da escola, do currículo e dos desafios gigantescos que os países têm pela frente na questão educacional. Mas pode provocar um debate preñado de potencialidades, ao desafiar concepções de teoria e prática que estão consagradas no campo educacional.

## BIBLIOGRAFIA:

ALEXANDER, Jeffrey C. O novo movimento teórico. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, nº 4, junho de 1984.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity**: theory, research, critique. Revised edition. Boston Way, Lanhan, Maryland 20706: Rowman & Littlefield Publisher, INC, USA, 2000.

BOUDON, Raymond. **A desigualdade das oportunidades**: a mobilidade social nas sociedades industriais. Tradução de Carlos Alberto Lamback. Brasília: Editora universidade de Brasília, 1981.

398

### Realização



### Apoio







BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sérgio Miceli, Sílvia de Almeida Prado, Sônia Miceli e Wilson Campos Vieira. 5ª Ed., São Paulo: editora Perspectiva, 1998.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. 4ª ed., São Paulo: edições Melhoramentos, 1955.

FILLOUX, Jean-Claude. Emile Durkheim (1858-1917). **International Bureau of Education**, vol. 23, nº ½, 1993, Paris, Unesco, pp. 303-320.

HALSEY, A. H. et all. **Education: culture, economy, society**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

GIDDENS, Anthony. **Política, sociologia e teoria social**. Tradução de Cibele Saliba Rizek. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

MATON, Karl. MOORE, Rob. **Social realism, knowledge and the sociology of education: coalitions of the mind**. London/New York: Continuum International Publishing Group, 2010.

MOORE, Rob. **Education and society: issues and explanations in the sociology of education**. Polity press, Cambridge cb2 1ur, UK/350 Main Street, Malden, MA 02148, USA, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. **Em aberto**, Brasília, ano 9, abril-junho de 1990.

MULLER, Johan. **Reclaiming knowledge: social theory, curriculum and education policy**. London/ New York: Routledge, Falmer, Taylor & Francis Group, 2000.

SADOVNIK, Alan R. Basil Bernstein (1924-2000). **International Bureau of Education**, vol XXXI, nº 4, December 2001, Paris, Unesco, pp. 687-703.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de pesquisa**, nº 120, pp. 15-49, novembro de 2003.

VASCONCELOS, Maria Drosila. A sociologia da educação na França: um percurso produtivo. **Educação e Sociedade**, Campinas. Vol 24, nº 83, pp. 553-573, agosto de 2003.

YOUNG, Michael F. D. **Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education**. London and New York: Routledge-Taylor & Francis Group, 2008.

\_\_\_\_\_. **The curriculum of the future: from the new sociology of education to a critical theory of learning**. London/New York: Routledge, Falmer, Taylor & Francis Group, 1998.

WHITT, Geoff. **Sociology and school knowledge: curriculum theory, research and politics**. London/New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 1985.

**Realização**



**Apoio**





## TREINO PARA OS TESTES: UMA REALIDADE NA ESCOLA

Ivanilda Vilela Vilas Boas – UNIVÁS  
ivanildavvb@yahoo.com.br  
Luana Costa Almeida - UNIVÁS

**RESUMO:** O presente trabalho objetiva discutir como as avaliações externas têm alterado a rotina da escola, especialmente no uso dos resultados para o planejamento pedagógico da escola. Para tanto, partimos dos dados coletados a partir de grupos focais com professores durante a pesquisa “A percepção dos professores sobre o Ideb de sua escola: ele reflete o trabalho desenvolvido?”, a qual teve como objetivo compreender a percepção dos professores sobre o que os resultados revelam e/ou omitem em relação ao trabalho desenvolvido na escola. Um dos achados de nossa pesquisa foi o constante treinamento realizado pelos professores na busca por melhores resultados, o qual trazemos para discussão. Nossos dados revelam que esse treinamento altera o planejamento pedagógico, estreita o currículo desenvolvido, promove “ranqueamento” das escolas da rede e a pressão nos professores para superarem as metas estabelecidas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação Externa. Escola Pública. Treinamento

### INTRODUÇÃO

Atualmente, as avaliações externas estão presentes na rotina das escolas, estabelecendo metas a serem cumpridas, gerando pressão em seus profissionais e apresentando um retrato nem sempre verdadeiro da realidade educacional.

Os sistemas de avaliação vêm se desenvolvendo, mundialmente, sob forte influência da lógica empresarial, levando também a comparação entre países. Em entrevista à Revista Adusp, Freitas (2012a, p.8) alerta sobre esses grupos empresariais que procuram constituir-se como “reformadores” da educação pública.

Hoje uma dessas instâncias internacionais é a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e não é sem razão que se vê que quem agora controla a

400

#### Realização



#### Apoio





qualidade da educação no mundo é um organismo ligado aos empresários e não a órgãos tradicionalmente ligados à educação, como por exemplo, a UNESCO. Quem faz o PISA, Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes, é um organismo controlado pelos empresários, a OCDE, herdeira do Plano Marshall. Que é agora quem nos diz se um país tem qualidade de ensino ou não.

Fruto da pesquisa intitulada “A percepção dos professores sobre o Ideb de sua escola: ele reflete o trabalho desenvolvido?”, o presente trabalho focará uma das questões observadas durante nossa análise de dados, a qual se refere à observação de que o trabalho desenvolvido pelos professores tem se pautado para e pelos resultados das avaliações externas, levando os professores a mudarem seus objetivos e alterando, inclusive, o currículo escolar.

## AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

As avaliações externas têm ocupado um importante espaço nas instituições de ensino. Estudos indicam que essas avaliações têm alterado o planejamento pedagógico e o trabalho desenvolvido pelos profissionais da área.

Na década de 1990 foi implantado no Brasil o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Sua institucionalização tem implicações nas políticas públicas de educação dos estados e municípios, envolvendo as instituições, o currículo, os profissionais e os estudantes.

A primeira iniciativa do governo federal para a implementação da avaliação externa no Brasil foi a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica-Saeb iniciado em 1995. Sistema configurado, inicialmente, no fim da década de 1980 só veio a se consolidar na segunda metade dos anos de 1990.

Instituído pela Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação, o Saeb é fortemente marcado pela avaliação da proficiência dos alunos e embora tenha sofrido mudanças ao longo dos anos, inicialmente constituiu-se como uma avaliação por amostragem das redes de ensino de cada unidade da Federação, tendo foco na gestão do sistema educacional e não nas instituições de ensino.

### Realização



### Apoio





A avaliação em larga escala assume maior importância nas políticas públicas federais e o debate educacional em torno da qualidade do ensino intensifica-se com foco na medição de resultados. Com a institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) houve várias alterações nas políticas públicas de educação dos estados e municípios, envolvendo as instituições, o currículo, os profissionais e os estudantes. A busca pela qualidade da educação fortalece a avaliação externa, modificando o cotidiano da escola.

Formado por um conjunto de avaliações externas, o objetivo do Saeb é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP-MEC, 2011), “as informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino”.

Segundo informações oficiais disponíveis no site do INEP, em 1990 ocorreu a primeira aplicação do Saeb com a participação de uma amostra de escolas que ofertavam as 1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries do ensino fundamental das escolas públicas da rede urbana. Os estudantes foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciência. As 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries também foram avaliadas em redação. Este formato se manteve na edição de 1993.

Já em 1995 o Saeb passou por algumas mudanças metodológicas a saber:

- i) inclusão da rede particular de ensino na amostra; ii) adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite estimar as habilidades dos alunos independentemente do conjunto específico de itens respondidos; iii) opção de trabalhar com as séries conclusivas de cada ciclo escolar (4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental e inclusão da 3<sup>a</sup> série do ensino médio); iv) priorização das áreas de conhecimento de língua portuguesa (foco em leitura) e matemática (foco em resolução de problemas); v) participação das 27 unidades federais; vi) adoção de questionários para os alunos sobre características socioculturais e hábitos de estudo (INEP-MEC, 2011).

#### Realização



#### Apoio





A partir da introdução dessas mudanças o Saeb tornou comparáveis os desempenhos dos alunos entre anos e séries. Seu novo formato mostrou-se adequado para diagnosticar e monitorar a evolução da educação básica, mas não permitia medir a evolução do desempenho individual de alunos ou escolas.

Nos anos de 1997 e 1999, os estudantes matriculados nas 4ª e 8ª séries foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, e os estudantes de 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

A partir da edição de 2001, o Saeb passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática e tal formato se manteve nas edições de 2003, 2005, 2007, 2009 e 2011.

Em 2005 o Saeb foi reestruturado, passando a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como *Prova Brasil*. O INEP/SAEB (2011) esclarece como se configurou tais avaliações:

A Aneb continuou a ser amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo 10 alunos por turma), das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que até então vinha sendo realizada no Saeb. A Anresc (Prova Brasil) passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem a critérios de quantidade mínima de estudantes na série avaliada, permitindo gerar resultados por escola.

Segundo informações oficiais, a Anresc (Prova Brasil) veio para atender a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral por informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola. Segundo seus idealizadores, seu objetivo é auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino.

Por outro lado, em seu desenho, considera-se que essa avaliação pode funcionar como um elemento de pressão, para pais e responsáveis, por melhoria da qualidade da educação de

#### Realização



#### Apoio







seus filhos, uma vez que, a partir da divulgação dos resultados, eles poderiam cobrar providências para que a escola melhorasse.

Em 2005, a Anresc (Prova Brasil) passou a abranger as turmas de escolas públicas com, no mínimo, 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) ou dos anos finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental.

Já em 2007 passaram a fazer parte da Anresc (Prova Brasil) as *escolas públicas rurais* que ofertam os anos iniciais (4ª série/5º ano) e que tinham o mínimo de 20 alunos matriculados. Neste mesmo ano, a Prova Brasil passou a ser realizada em conjunto com a aplicação da Aneb – a aplicação amostral do Saeb – com a utilização dos mesmos instrumentos.

O governo federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um pacote de medidas focado na melhoria da qualidade da educação brasileira, em todos os níveis, mas com ênfase maior na Educação Básica.

Segundo dados oficiais, a compreensão era a de que a melhoria não se faz sem diagnóstico, o que gerou a necessidade de construir um índice capaz de retratar a situação das redes e escolas do país. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) surgiu, oficialmente, dessa expectativa de construção de um índice sintético capaz de analisar a situação da educação nacional.

Em 2009, os anos finais (8ª série/9º ano) do ensino fundamental de escolas públicas rurais passaram a ser avaliadas. Na edição seguinte, 2011, um total de 55.924 escolas públicas participaram da parte censitária e 3.392 escolas públicas e particulares participaram da parte amostral.

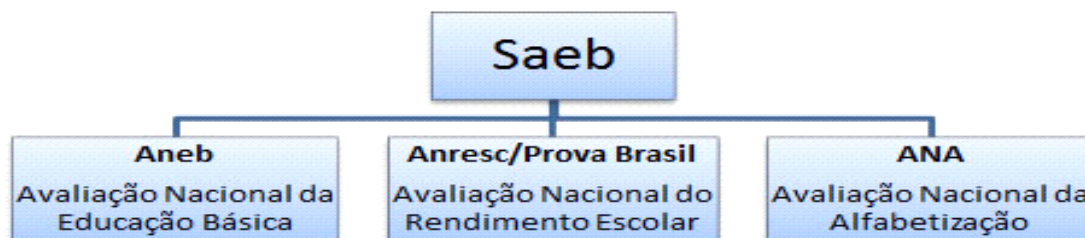
Com a preocupação voltada também ao processo de alfabetização, a partir da divulgação da portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), passou a compor o Saeb.

**Realização**



**Apoio**





Fonte: MEC-INEP

Outra inovação iniciada em 2013 foi a inclusão, em caráter experimental, da avaliação de Ciências, realizada com estudantes da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.

Composto por fluxo e desempenho, o IDEB tem sido a medida mais visível divulgada a partir da avaliação externa, na qual a escola se vê pressionada a obter bons resultados no IDEB e toma as notas nas avaliações externas como parâmetro único de planejamento de ação.

Se por um lado este índice pode auxiliar a escola a entender sua realidade e agir nela, por outro acaba gerando a focalização em ações voltadas para sua melhoria, especialmente treino para o teste e manipulação dos índices de fluxo escolar. Sordi e Malavasi (2004, p. 106) ao discutirem a avaliação como um campo de complexidade e conflituosidade indicam que “as avaliações acabam sendo regidas pelas regras do mercado”, sendo classificatórias e excludentes. Ao mesmo tempo, que ao se estabelecer critérios de qualidade não nos deixam claros seus objetivos.

A definição desses critérios de qualidade nem sempre anuncia a razão de sua escolha. Informar e ocultar, ao mesmo tempo, revelam-se como as duas faces da moeda. Esse é o jogo da avaliação, esconder e mostra. Esconder o que quer e mostrar o que convém que seja visto. Avaliar é tarefa complexa sendo que a nem todos é dado conhecer seus meandros.

**Realização**



**Apoio**





## DELINEAMENTO DA PESQUISA DE ORIGEM

O desenvolvimento da pesquisa “A percepção dos professores sobre o Ideb de sua escola: ele reflete o trabalho desenvolvido?” (VILAS BOAS, 2016), cujo objetivo foi investigar como os professores têm interpretados os resultados das avaliações externas, de modo especial focando a análise no Ideb, de forma a compreender como eles têm se percebido nos resultados, veio confirmar estudos em relação às mudanças que vêm ocorrendo no interior das escolas e que afetam o seu dia a dia.

Utilizando os dados obtidos via grupos focais em três escolas da rede municipal de Pouso Alegre - MG e considerando a impossibilidade de contarmos todos os professores de todas as escolas, optamos por tomar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como parâmetro de eleição das escolas participantes de nosso estudo. Utilizando como critério de escolha o desempenho no índice, decidimos ter em nossa amostra escolas diferentemente posicionadas em relação à média municipal no Ideb. Todavia, pela diferença entre os resultados dos anos iniciais e finais do EF nas escolas da rede, optamos por tomar como parâmetro de escolha o resultado obtido nos anos iniciais, ainda que também tenhamos coletado dados junto aos professores dos anos finais em todas as escolas. Ou seja, nossa amostra se delimitou por: uma escola acima da média do município nos anos iniciais (Escola Violeta), uma escola na média do município nos anos iniciais (Escola Orquídea) e uma escola abaixo da média do município nos anos iniciais (Escola Margarida).

## TREINAMENTO COMO MEIO DE SE OBTER RESULTADO SATISFATÓRIO

A adoção do Ideb como medida das escolas tem gerado diferentes consequências. Os resultados acabam interferindo bastante no cotidiano da escola, nas práticas pedagógicas e no currículo.

Freitas (2015), em seu blog sobre “Avaliação Educacional”, indica que “um dos efeitos dramáticos dos exames externos sobre a escola é o tempo roubado do ensino e destinado ao treinamento para provas. O aspecto formativo cede espaço (e dinheiro) para simples treino com

406

Realização



Apoio





finalidade de se sair bem nos testes”. O autor, ao denunciar tal prática, nos alerta para o risco de estarmos fugindo do objetivo maior da educação, a emancipação dos sujeitos em todas as suas dimensões.

Para Sousa (2013, *apud* AMARO, p. 38), as repercussões no interior das escolas indicam:

Centralidade dos olhares de gestores (municipais e escolares) e professores na informação quantitativa representada pelo Ideb; desconhecimento dos processos envolvidos nas avaliações externas e dos conceitos básicos de sua estrutura; destaque aos resultados da avaliação externa, sem a promoção de um debate interno e sem interpretação do que representam estes resultados; resultados induzindo práticas e ações neotecnicistas de preparação a partir de projetos de treinamento dos alunos para os testes. (AMARO, 2013, p. 38).

Durante nossa análise de dados, essa adequação da ação das escolas em relação à busca por resultados mais positivos ficou nítida. Um aspecto que se evidenciou foi que os professores montam seu planejamento de acordo com o resultado da escola, o que é comprovado pelo depoimento de dois professores como, por exemplo P1 e P5 das escolas Violeta e Orquídea, respectivamente:

“Quando os resultados saem, a equipe da supervisão e orientação passam para a gente em módulo os resultados e [eles] são analisados - aquilo que tem que ser trabalhado, mais trabalhado. A gente estava fazendo isso no decorrer do ano. Esse ano teve um novo projeto, o PIP – Programa de Intervenção Pedagógica, que é muito baseado nessas avaliações externas. Então a gente já aplicou muito ao longo do ano, baseado nos escritores que mais tiveram falhas, [aqueles] que as crianças menos dominaram. Então, a gente trabalhou em cima disso também” (P1 – AI, GF - Anos Iniciais - Escola Violeta).

“Mas o resultado acaba interferindo bastante, porque a gente muda o foco, muitas vezes muda em função do resultado [...]” (P5-AI, GF – Anos Iniciais – Escola Orquídea).



Notamos, pelos dados analisados que a recepção dos resultados tem induzido a prática de treinamento dos alunos para a realização dos testes, alterando práticas pedagógicas dos docentes, em função de melhores resultados. Segundo Oliveira (2008, p. 89), é preciso ter cuidado para que a escola não caia no “danoso processo de educar para o teste”.

Freitas (2014, p. 47), indica que as avaliações externas deveriam reorientar políticas públicas, pois quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede, ainda que não sirvam para refletir a complexidade do que é a qualidade da escola. Neste sentido, embora a busca pela qualidade muitas vezes seja associada a metas a serem atingidas pelas escolas, não podemos dizer que alcançar as metas significa que uma escola seja de qualidade.

De acordo com os dados coletados durante nossa pesquisa, as escolas estão submetidas a várias avaliações externas no seu cotidiano e, pressionada por bons resultados, acaba preparando seus alunos para a realização destes testes. Embora, alguns professores neguem que estejam treinando os alunos, fica evidenciado que tal prática existe.

P10-AF: “Até o jeito de a gente elaborar a prova... Muitas vezes eu percebo que a gente tem mudado, sabe, porque antigamente era mais questão aberta e tal, agora, até o jeito de montar de fazer as avaliações são parecidas com essas avaliações externas. Tem muita questão com alternativas, com pequenos trechos e a gente cobra alguma coisa em cima deles. É uma forma da gente se adaptar, de nos adaptar ao sistema” (GF - Anos Finais - **Escola Violeta**).  
 Pesquisador: “Mas quando vocês vêm essa realidade vocês fazem uma preparação desses alunos para os testes?” P7-AF: “É mais uma revisão”. P6-AF: “Normalmente a gente trabalha com atividades do conteúdo da gente, por exemplo, teve as provas anteriores. A gente pega as questões das provas anteriores e coloca dentro do conteúdo. Ah, está vendo aquele conteúdo, então a gente coloca lá pra eles fazerem o conteúdo, do mesmo conteúdo, a gente não para a matéria para poder preparar eles pra prova”. P7-AF: “E o nosso conteúdo é muito mais extenso do que o conteúdo que eles trazem na prova”. P1-AF: “No nono ano agora eu coloquei algumas questões do

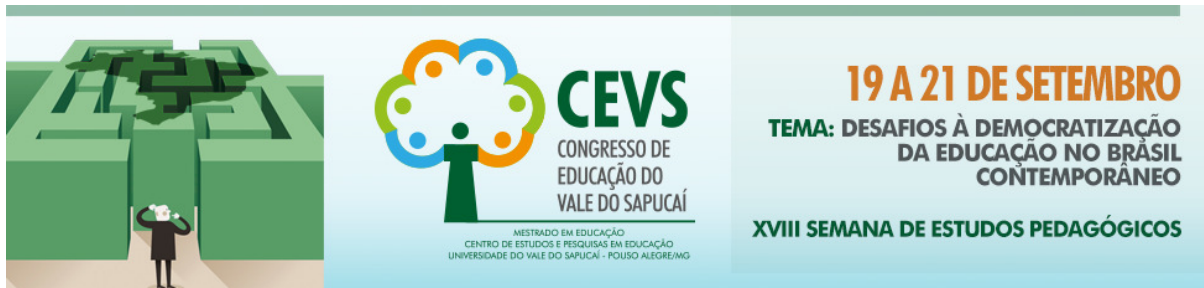
#### Realização



#### Apoio







Enem, coloquei algumas questões da Prova Brasil, sabe, da UFLA (Universidade Federal de Lavras). Algum tipo assim que eu vejo que eles dão conta. Mas eu adapto para aquela matéria que eu estou aplicando”. P6-AF: “Porque também se a gente ficasse [...] a gente conseguiria uma nota do Ideb aqui excelente. Se pegasse dois meses antes da prova, parasse o conteúdo e treinasse eles pra prova”. P1-AF: “Adestrasse eles pra fazer a prova né?!”. P6-AF: “Aí seria adestrar para fazer a prova, como você falou. Não seria a realidade da escola, seria uma falsa nota, vamos dizer assim. E seria muito mais fácil”. P1-AF: “Só que aí eu não seria professora, se eu fizesse isso”. (GF - Anos Finais - **Escola Orquídea**)

P4-AF: “E o mais sério ainda: a gente está treinando muitas vezes o aluno pra ele fazer prova. Isso em todas as escolas”. Pesquisador: “Como assim”? P4-AF: “Ué, a gente tem o modelo da prova e aí a gente vai trabalhar em cima do modelo que eu te falei. Isso em todas as esferas. A gente tem o modelo do ano passado, de interpretação de texto, português. Eu sou professora de português. E aí tem o quadrinho de publicidade. Como que a gente vai analisar esse quadrinho? A gente vai trabalhar em cima daquilo que é cobrado. E aí você esquece de todos os outros gêneros textuais, você esquece e você vai em cima daquele gênero que cai na provinha”. Pesquisador: ‘E você esquece por quê’? P4-AF: “Porque exige-se resultados. É isso que o sistema cobra, porque vai aparecer que o seu Ideb tem que ser tanto... A nossa realidade é esta”. (GF – Anos Finais – **Escola Margarida**).

O cumprimento das metas, muitas vezes, resulta em recebimento de incentivos, o que provoca competição entre as escolas de uma mesma rede sem que se garanta que isso gere a almejada qualidade. Como afirma Sousa (2014, p. 413 – grifos do autor),

A responsabilização das escolas e, particularmente de seus professores, pelos resultados da avaliação, associando-os ao recebimento – ou não – de incentivos está o suposto de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade. O problema a ser equacionado é bastante conhecido: “políticas educacionais formuladas e implementadas sob os auspícios da classificação e seleção incorporam, conseqüentemente, a exclusão, como inerente

**Realização**



**Apoio**





aos seus resultados, o que é incompatível com o direito de todos à educação”.

Para Sousa e Oliveira (2010), a utilização de resultados de processos avaliativos em larga escala depara-se, no país, com uma intensa disputa ideológica. De um lado, a expectativa de uma gestão de sistema ancorada em uma racionalidade instrumental, com perspectiva de gerar maior eficiência. De outro, a ideia da autonomia dos processos educativos no âmbito da escola, enfatizando processos de auto avaliação. Dessa forma, a questão do uso dos resultados adquire uma nova dimensão. Como questionam os referidos autores:

Em que medida a implantação do sistema de avaliação tem sido capaz de induzir autorreflexão no âmbito do sistema como um todo e, em particular, na escola? Ou ainda, em que medida tem sido capaz de provocar alteração na lógica de formulação e implementação de políticas educacionais e nas práticas escolares? (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 798).

Para Sousa (2013, apud AMARO, p. 38), as repercussões desses resultados no interior das escolas apresentam questões relevantes que acabam interferindo em todo trabalho desenvolvido, o que muitas vezes acaba não sendo percebido por todos:

Centralidade dos olhares de gestores (municipais e escolares) e professores na informação quantitativa representada pelo Ideb; desconhecimento dos processos envolvidos nas avaliações externas e dos conceitos básicos de sua estrutura; destaque aos resultados da avaliação externa, sem a promoção de um debate interno e sem interpretação do que representam estes resultados; resultados induzindo práticas e ações neotecnistas de preparação a partir de projetos de treinamento dos alunos para os testes.

Diversos estudos vêm demonstrando o direcionamento das ações escolares e estreitamento curricular em decorrência das avaliações externas, como evidenciado pela pesquisa desenvolvida por Sousa e Arcas (2010, p. 196), sobre as implicações da avaliação

**Realização**



**Apoio**





externa nas escolas estaduais do Estado de São Paulo, na rede estudada os professores passam a restringir o conteúdo dado à matriz da avaliação externa, focando as habilidades e competências exigidas para que os estudantes respondam ao teste.

Esses resultados acabam norteando o currículo e o planejamento escolar. Revelam a preocupação de professores em trabalhar de acordo com as habilidades, competências e conteúdos elencados nas matrizes de referência de elaboração das provas, como meio de preparar os alunos para obtenção de bons desempenhos nas provas do Saresp.

Alguns dados de nossa pesquisa demonstram o quanto os professores são pressionados para alcançarem resultado melhor nessas avaliações, “estreitando” o currículo, favorecendo a lógica empresarial, em que a escola deve preparar seus alunos para a competição do mercado. Assim, as escolas inseridas em contextos de vulnerabilidade acabam sofrendo ainda mais as desigualdades, uma vez que esses índices deixam de fora fatores intra e extraescolares que interferem na realidade da escola e que ao não serem considerados desprezam, também, o esforço feito nas escolas.

Corroborando com os estudos de Freitas (2012); Oliveira (2013) e Almeida e Betini (2015a), podemos afirmar que há um treinamento nas instituições de ensino para a realização dessas avaliações externas. Embora algumas escolas digam que não o fazem, a análise dos dados indica que o trabalho pedagógico é direcionado e monitorado, segundo os resultados das avaliações externas.

Os dados de nossa pesquisa parecem sinalizar para a compreensão, por parte dos professores, de que a lógica estabelecida na sociedade, e da qual “é difícil escapar”, é a lógica da competição e do mérito, não podendo adotar uma postura diferente na escola, pois é preciso, segundo a fala da professora P4-AI da Escola Orquídea, preparar os alunos para o “mundo lá fora”.

Todavia, como criticam Almeida e Betini (2007), essa lógica simplesmente se volta para a “formação de uma mão de obra em que saber ler, escrever e fazer contas é suficiente”, aspecto



que interessa tanto ao mercado, que define a mão de obra que deseja, quanto aos empresários educacionais que vêm aí um bom campo para os negócios, “especificamente as indústrias dos testes”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As avaliações externas têm alterado o trabalho escolar, afetando a autonomia da escola, padronizando o currículo e gerando pressão por melhores resultados. Barreto (2012) afirma que há uma “prescrição do quê, como e quando deve ser ensinado e, também, do como deve ser avaliado, levando os professores a seguirem regras de trabalho”, ou seja, há um controle de suas práticas, o que faz perder a perspectiva interdisciplinar do ensino.

Embora a avaliação externa seja parte do cotidiano escolar, o desafio colocado nesta fase é fazer com que esses resultados não sirvam apenas para ranquear escolas e redes, mas permitam que as políticas públicas sejam repensadas de modo que se construa a qualidade almejada dando subsídios às escolas que mais necessitam, já que como muito bem explicitou Freitas (2012b, p. 15), ensinar a pobreza é muito difícil:

Ensinar ricos ou bem posicionados socialmente é mais confortável, porque sabemos que há uma relação entre fracasso e nível socioeconômico. E nível socioeconômico mais baixo, em média, tende a estar pior posicionado nas avaliações. Então quando a escola pública foi ampliada em sua base, obviamente os professores tiveram à sua frente uma outra população, o que exige formas diferenciadas de lidar com a questão educacional, exige tempos diferentes de aprendizagem.

Se almejamos uma educação que vise a emancipação de todos os cidadãos e sua formação, não é possível basear nosso planejamento somente para os testes, objetivando superação de metas. É necessário que a escola tenha autonomia para cumprir seu papel de formação humana em todos os seus aspectos, tendo como objetivo a transformação de nossa sociedade.

### Realização



### Apoio





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A.J. **Questões, objetos e perspectivas em avaliação**. Avaliação (Campinas), vol. 19, n. 2. Sorocaba, jul. 2014.
- AMARO, I. A (in) **visibilidade da escola: implicações das avaliações externas no contexto escolar**. Educação: Teoria e Prática - Rio Claro, vol. 23, n. 43 – p. 24-43 – Mai/Ago. 2013.
- ALMEIDA, L. C; BETINI, G.A. **O uso de Testes Padronizados e de Alto Impacto na Avaliação Escolar e suas Consequências**. In. Gestão educacional e avaliação: Perspectivas e desafios contemporâneos. Campinas, SP. Pontes Editores. 2015.
- \_\_\_\_\_. DALBEN, A; FREITAS, L. C. **O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional**. Revista Educação e Sociedade, v.34, n.125, p. 1153-1174, out./dez.2013.
- BARRETO, E.S.S. **Políticas de Currículo e Avaliação e Políticas Docentes**. Cadernos de Pesquisa. Vol. 42, n.147, p.738-753, set./dez. 2012.
- BONAMINO, A; SOUSA, S.Z. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- FREITAS, L. C. **Agenda dos Reformadores empresariais pode destruir a educação pública no Brasil**. Revista Adup. Outubro, 2012a.
- FREITAS, L. C. **Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do Magistério à Destruição do Sistema Público de Educação**. Educ. Soc. Campinas, v.33, n.119, p.379-404, abr./jun. 2012b.
- FREITAS, L. C. *et. al.* **Avaliação Educacional – Caminhando pela contramão**. Ed. Vozes. 7ª Edição. Petrópolis, RJ. 2014.
- FREITAS, L. C. **Avaliação Educacional - Preparando para testes** – Blog do Freitas. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/08/19/preparando-para-testes/> 2015.
- INEP-MEC. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Texto para Discussão, Brasília, DF, n.26. Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em: maio 2015.
- OLIVEIRA, R.P. **A utilização de Indicadores de Qualidade na unidade escolar ou porque o Ideb é insuficiente**. In: BAUER, A; GATTI, B.A. (Org.). Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil - implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. 1 ed. Florianópolis: Insular, v. 2, p. 87-100, 2013.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SOUSA, S. Z; ARCAS, P.H. **Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo**. Educação: Teoria e Prática, v. 20, n. 35, p. 181-199, jul./dez. 2010.
- SOUSA, S. Z; OLIVEIRA, R. P. **Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências**. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

413

### Realização



### Apoio





SOUSA, S. Z. **Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliação em larga escala.** Avaliação – Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

OLIVEIRA, R. P. **A Utilização de Indicadores de Qualidade na Unidade Escolar ou Porque o Ideb é Insuficiente.** Implicações nas Redes de Ensino, no Currículo e na Formação de Professores. 2013.

SORDI, M. R. L; MALAVASI, M. M. S. **As duas faces da Avaliação:** da realidade à utopia. Revista de Educação – PUC – Campinas, n. 17, p. 105-115, novembro 2004.

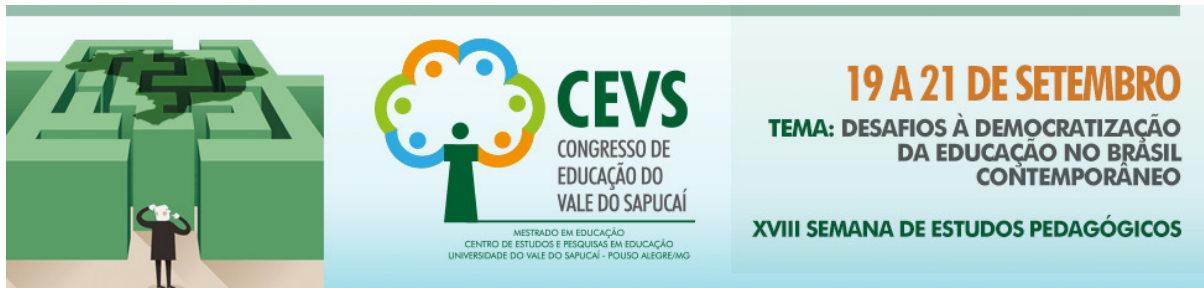
VILAS BOAS, I. V. **A percepção dos professores sobre o Ideb de sua escola:** ele reflete o trabalho desenvolvido? Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pous o Alegre, 2016.

**Realização**



**Apoio**





## TRAJETÓRIA DO INTELLECTUAL CATÓLICO: UMA ANÁLISE DO MANUAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO “OS GRANDES PROBLEMAS DA PEDAGOGIA MODERNA” (1942)

Jaqueline De Andrade Calixto  
Universidade Federal de Uberlândia  
jaquelineandradercalixto@yahoo.com.br

**RESUMO:** Neste trabalho procuramos apresentar uma análise da obra do intelectual católico Theobaldo Miranda Santos presente no Manual de Filosofia da Educação: Os grandes problemas da Pedagogia Moderna, publicado em 1942 – Ed. Bonffoni – O estudo indica algumas considerações que são parte do trabalho de mestrado em andamento pelo Programa de Pós-graduação em Educação PPGED – Universidade Federal de Uberlândia – UFU - e tem como objetivo compreender o conflito entre Católicos e Liberais, a partir de meados de 1930. O manual originou-se de aulas no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Santa Úrsula do Rio de Janeiro no ano de 1941. Reeditado por 11 vezes no formato de coleções com o título de Noções de Filosofia da Educação, a obra esteve nos currículos das Escolas Normais, dos cursos de Pedagogia dos Institutos da Educação e nas Faculdades de Filosofia Ciências e Letras de todo o país até 1969.

**PALAVRAS-CHAVE:** Manual de Filosofia, Theobaldo Miranda Santos, Intelectual.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar um estudo do Compêndio intitulado Filosofia da Educação: Os grandes problemas da Pedagogia Moderna, do autor Theobaldo Miranda Santos, de 1942, pela Editora Bonffoni – Rio de Janeiro. Este Compêndio é fruto das aulas de Filosofia da Educação, ministradas no Curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia Santa Úrsula na cidade do Rio de Janeiro no ano de 1942. O intelectual em estudo publicou um total aproximado de 150 obras perpassando as diversas áreas do conhecimento durante quase três décadas.

415

Realização



Apoio





Teve grande participação no cenário literário brasileiro por várias editoras que divulgaram seus materiais. Autor de livros didáticos para o ensino Primário, Secundário, Normal e Superior contribuindo para a formação de professores por meio de seus materiais. Muitos desses foram transformados em manuais didáticos a partir do ano de 1946 por coleções destinadas ao professorado.

Intelectual ligado ao Campo da educação católica, seja pela militância da causa, seja pela docência, divulgou sua obra por meio de seu material impresso. Atuou também em instituições laicas, lecionando as disciplinas de: História Natural, História da Civilização, Prática de Ensino, Filosofia e História da Educação dentre outras. O autor exerceu a docência por longa data na da cidade de Campos e Rio de Janeiro do antigo Distrito Federal.

Como catedrático de Filosofia da Educação, do Instituto de Educação (RJ), exerceu também as funções de Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura carioca. Sua carreira perpassa pela docência e por funções administrativas na década de 1940. Esta explicação está presente no Compêndio analisado, onde o autor aponta tamanhos afazeres justificando seu pouco tempo para sua produção literária. Theobaldo Miranda Santos faleceu em 1971. Nosso trabalho priorizou conhecer esta obra, seu pensamento e sua posição como intelectual de materiais destinados aos futuros educadores.

O objetivo central do trabalho foi o de compreender os pressupostos da educação tradicional e do escolanovismo: qual o lugar que o autor se ocupa? Nosso autor é um divulgador da Pedagogia católica, porém se percebe algumas tentativas de apropriação do pensamento renovador.

Delineados os objetivos deste trabalho, realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico com o levantamento de artigos, mapeamos dissertações de mestrado e teses de doutorado que envolve o intelectual Theobaldo Miranda Santos, focalizando o Compêndio de Filosofia da Educação. Nossa metodologia de trabalho foi o trabalho bibliográfico, que segundo Minayo (2010) é marcado por um caráter disciplinador e por uma crítica reflexiva e uma pesquisa ampla.

#### Realização



#### Apoio





No decorrer deste trabalho, observamos a importância do Compêndio de Filosofia deste autor e sua relevante participação no processo histórico da formação de professores do século XX no Brasil. Para discutir essas indagações a partir destas problemáticas, analisamos a biografia do autor, onde retrata seu percurso intelectual, descrevemos em seguida o contexto da disputa que se travou entre intelectuais católicos e liberais.

Sua trajetória de vida permitiu-nos conhecer um pouco mais sobre a persona do autor: Quais foram as instituições que atuou como docente ou como administrador, Quais foram os teóricos que influenciaram sua proposta pedagógica no decorrer de sua carreira? Qual sua representatividade no campo da Filosofia da Educação?

O estudo também nos proporcionou a investigação sobre o contexto histórico que a obra foi divulgada, na perspectiva da Pedagogia e da Filosofia da Educação. Como marco de periodização estabeleceu um estudo de alguns acontecimentos presentes nas décadas de 1930 – 40 - quando foi divulgado o Compêndio de Filosofia pela Editora Bonffoni na cidade do Rio de Janeiro no ano de 1942.

A década de 1940 está aqui caracterizada como elemento do governo do Presidente Getúlio Vargas onde muitos estudiosos retratam este período como a Era Getulista (1930-1945). Neste governo os intelectuais católicos tiveram intensa participação em cargos administrativos, defendendo os interesses da igreja e contribuindo com a política da época.

Há um movimento no campo educacional de reformas para o Ensino, denominadas Lei Orgânica (1942), juntamente com investimentos em diversos setores do Ensino profissional entre outras propostas. Uma disputa da hegemonia educacional no Brasil é intensificada neste período entre dois grupos antagônicos: Os católicos e os renovadores. Para Saviani (2008) este período é caracterizado por equilíbrio entre as pedagogias representadas pelos católicos e pelos renovadores.

Sendo assim ressaltamos a importância desta pesquisa como uma contribuição aos estudos de Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia. O Compêndio de Filosofia da Educação: O grande problema da Pedagogia Moderna representa uma concepção religiosa,



cultural, social expressa pelo autor em toda sua obra. Sua produção envolve a relação da Educação, Filosofia e da Pedagogia.

O Intelectual defende uma Pedagogia cristã<sup>63</sup> com a concepção integral do homem, do universo, para o autor a educação não se confunde com um simples desenvolvimento ou com uma mera adaptação. (SANTOS, 1942, pp. 47,48). Estas considerações foram tecidas na obra analisada em contraposição aos fundamentos da concepção Pragmatista defendido pelos renovadores.

## II –TRAJETORIA DO INTELECTUAL THEOBALDO MIRANDA SANTOS (1904 - 1971):

Theobaldo Miranda Santos nasceu em 22 de junho de 1904, na cidade de Campos, Estado do Rio de Janeiro, onde residiu a maior parte de sua vida. Frequentou o Liceu de Humanidades e a Escola Normal Oficial. Mais tarde diplomou-se em Odontologia e Farmácia no Colégio Grambery,<sup>64</sup> na cidade mineira de Juiz de Fora. Iniciou sua trajetória profissional na Cidade de Manhuaçu – MG, como professor primário. No ano de 1928 retornou a sua cidade natal ocupando os cargos de Diretor e professor das disciplinas de Física, Química e História Natural, do Liceu de Humanidades<sup>65</sup> na qual fora aluno. Também atuou na Academia de Comércio de Campos, como professor de Química.

Como catedrático na Cidade de Campos, ensinou História Natural na escola Superior de Agricultura e Veterinária e na Faculdade de Farmácia e Odontologia, sendo titular de Ortodontia e Odontopediatria. No Rio de Janeiro, Lecionou no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, onde ministrava aulas de História da Civilização. Neste período converteu-se ao catolicismo por influência de Alceu Amoroso Lima (Tristão de Ataíde), um militante católico

<sup>63</sup>Na obra: Filosofia da Educação: os grandes problemas da Pedagogia Moderna (1942) encontra-se essa posição do autor em defesa da Pedagogia Cristã (p. 47,48).

<sup>64</sup> Colégio Grambery – Colégio Americano Grambery de origem metodista fundado em 1889 com uso da Pedagogia americana.

<sup>65</sup> Colégio situado em Manhuaçu – fundado em 1847 extinto em 1858 e depois reaberto em 1880 – Personalidades como o ex- vice Presidente da República governador e senador Nilo Procópio Peçanha (1867 – 1924) estudaram na instituição.





diretor do Centro D. Vital (1922) e da Revista A Ordem (1921). De acordo com (SOUZA, 2011 p. 531), nosso autor é um intelectual ligado ao campo da Educação Católica.

Portanto Theobaldo M. Santos inicia o período de intenso trabalho na divulgação da doutrina católica. Participa ativamente do movimento de luta da Igreja católica contra aqueles que defendiam a democratização e laicização do ensino. (...) Faz parte de um conjunto de autores que se dedicaram à produção de manuais (...) levando a igreja a galgar um novo espaço nos debates no país. (PARDIM, SOUZA 2012, p.9). Nesse sentido, tanto os “católicos” como os “pioneiros” atuam junto ao mercado editorial para difundir a sua compreensão acerca das teorias e preceitos tidos como “ideais” para a cultura pedagógica do professorado. (SILVA, V.B. 2002, p. 13).

O autor escreveu diversos artigos entre os anos de 1931 a 1937 para jornais e revistas nas cidades de Campos e Niterói, sobre temas relacionados à educação. Estes jornais e revistas foram: Monitor Campista, Gazeta, Folha do Comércio, O Jornal, A Verdade e a Revista Livro Verde. O destaque fica para o ano de 1934, como sendo mais produtivo destas publicações totalizando sete artigos. O autor também é um colaborador da Revista Católica *A Ordem*.

Esta revista converteu-se no principal veículo de difusão das posições católicas. Saviani (2008, p. 180). Neste contexto, nosso autor também se vincula ao Centro D. Vital, uma espécie de “associação” da Igreja onde havia uma grande participação de intelectuais voltados para os assuntos educacionais. Segundo Cury (1978, pp. 15,16) tanto o Centro D. Vital quanto a Revista *A Ordem*, veiculava ideias católicas, apologizando-as e exorcizando as contrárias.

Um intelectual ligado a estes movimentos católicos foi Jackson de Figueiredo (1891-1928), importante líder católico responsável pela organização do movimento católico leigo. Coordenava também o Centro D. Vital e a Revista divulgando a doutrina tradicionalista na defesa do cristianismo. (CRUZ 2011, p. 30). Um dos objetivos principais deste grupo, era a formação de intelectuais nos quadros católicos atuantes e atuadores no panorama nacional. (CURY, 1978, p. 16).

Outro nome importante neste cenário foi Tristão de Ataíde (responsável pela conversão ao catolicismo de Theobaldo Miranda Santos), substituiu o intelectual Jackson de Figueiredo



após sua morte prematura em 1928, na coordenação do Centro D. Vital e na Revista A Ordem. A finalidade, neste momento, perpassa por possibilitar uma adequada fundamentação intelectual e dogmática para os princípios católicos. Uma das estratégias da Igreja era “Cristianizar a elite intelectual e política do país”. (CURY 1978, p. 16).

De acordo com Nagle (2001, p. 84) “as publicações exerceram papel destacado na apresentação e difusão do ideário e da corrente católica”. O autor ainda aponta que a revista dará força para que “os intelectuais católicos se juntem para contrapor todo pensamento e ações indiferentes e hostis à Igreja”. Todas as estratégias da Igreja fazem parte de uma intenção de construir um projeto estratégico de intervenção na cultura pela formação do professor (...). (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 3).

Em 1940 a Revista A Ordem, Ano XX, volume XXIII, trouxe um artigo de Theobaldo Miranda Santos, onde o mesmo escreve sobre a Pedagogia e a Filosofia (pp. 44-45). Este artigo foi transcrito no *Compêndio de Filosofia da Educação: Os grandes problemas da Pedagogia moderna de 1942* (pp. 61-67) que ora analisamos. Nesta mesma revista, na contracapa consta o nome de alguns intelectuais vinculados ao Instituto Católico, como: Pe. Hélder Câmara, Alceu Amoroso Lima, Leonardo Van Hacker, Frei Sebastião Tauzin, Bento Munhoz da Rocha Neto etc.

Com essa força organizativa, os católicos constituíram-se no principal núcleo de ideias pedagógicas a resistir ao avanço das ideias novas, disputando, palmo a palmo com os renovadores, herdeiros das ideias liberais laicas, a hegemonia do campo educacional no Brasil, a partir dos anos 30. (SAVIANI, 2008, p. 181)

Em 1938, Theobaldo M. Santos foi convidado pelo Secretário de Educação do Rio de Janeiro, para ser professor de História Natural, no Instituto de Educação, na cidade de Niterói, então capital do Rio de Janeiro. Também neste período lecionou na Universidade do Distrito Federal (1935 – 1939), atual Rio de Janeiro, a disciplina Prática de Ensino. Na década de 1940 sua trajetória de vida profissional foi mesclada entre a docência e os serviços administrativos.

#### Realização



#### Apoio





Trabalhou no colégio de Serviço Social especificamente no curso de Pedagogia e também lecionou Física no Colégio Notre-Dame de Sion, fundado em 1901.

No ano de 1941, nosso intelectual, foi nomeado Diretor Técnico Profissional e Diretor da Educação Primária. Já em 1942 assumiu o cargo de Diretor Geral do Departamento de Educação Básica concomitante atuando como professor a disciplina Filosofia e História da Educação na Pontifícia Universidade Católica, e Professor no curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia de Santa Úrsula. No ano de 1944, através de um concurso, Theobaldo M. Santos, assume a cátedra de Filosofia da Educação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

Na Faculdade de Filosofia de Santa Úrsula, Theobaldo M. Santos exerceu a função de docente ao lado de grandes personalidades católicas como: Padre Leonel Franca, Hélder Câmara, Sebastião Tauzin, Alceu de Amoroso Lima, dentre outros. Esta instituição era voltada à formação cultural e atendia um público feminino com a orientação da doutrina católica e formação religiosa à juventude. (LIMA, 2013, pp. 123, 124). Ainda conforme este autor, a Faculdade Ursulinas, se tornou um local onde se debatia muitos assuntos ligados à renovação, recontextualização filosófica e a própria organização referente à renovação litúrgica (...). (p.124).

Várias personalidades católicas estavam ligadas ao governo “Estadista<sup>66</sup>”, unindo os ideários católicos com os interesses políticos. Para a igreja, o interessante era “preparar os militantes católicos tanto na vida particular quanto na sua vida pública (...)” para assumirem cargos públicos na administração do Estado. Com “o intuito de cooptar as futuras elites dirigentes do país” (SAVIANI, 2008, p. 259). Desta forma, os interesses do governo, ao que tange a sua aliança com os católicos, segundo Saviani (2008, p. 271), “poderia facultar a seguinte leitura: enquanto conservadora, essa orientação buscava atrair a Igreja para respaldar seu projeto de poder”.

Almeida Filho (2008, p. 7) aponta que Theobaldo M. Santos foi secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Rio de Janeiro, por duas vezes, em caráter interino. Para

<sup>66</sup> Governo Estadista (1937-1945) como ficou conhecido por muitos o período do governo de Getulio Vargas (Estado Novo ou governo Estadista).

#### Realização



#### Apoio





Zimmer (2012, p.10) o autor também atuou como Diretor do Departamento de Difusão Cultural, membro da Comissão técnica do Estado do Rio de Janeiro e Membro oficial do Estado na Convenção Educacional Fluminense. Poliglota, e conhecedor de diversos assuntos, inspirava-se em autores de reconhecimento internacional como: Aguayo<sup>67</sup>, De Hovre<sup>68</sup>, Paul Monroe<sup>69</sup>, Jacques Maritan<sup>70</sup>, L.Riboulet<sup>71</sup>, Newmann<sup>72</sup>, Spalding<sup>73</sup>, Willman<sup>74</sup>, Leonardo Van Acker<sup>75</sup> etc.

O nosso autor também se inspirava em intelectuais brasileiros. Entre os nomes que constam nas suas bibliografias podemos destacar: Alceu de Amoroso Lima (pseudônimo Tristão de Athayde), padre Leonel Franca, Everaldo Backheuser, Rui de Aires Bello, Barreto Filho, A. Ramos, etc.. Estes intelectuais são, na sua maioria, filiados ao Movimento católico. Posteriormente apresentaremos a descrição estrutural da obra analisada, onde outros autores brasileiros e internacionais compõem o quadro de referências bibliográficas do autor.

O que se ressalta na vida do intelectual, como escritor, é que a partir da década de 1930 sua carreira transita entre a esfera educacional/administrativa e literária, sendo considerado o autor que mais publicou em quatro décadas. Segundo a Companhia Editora Nacional<sup>76</sup>, o autor, escreveu aproximadamente 150 obras sobre diversos títulos, dentre os quais podemos citar: Literatura Infantil, Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Filosofia, Administração escolar, entre outros mais.

<sup>67</sup> Alfredo Miguel Aguayo Sanchez (1866 – 1948) nasceu em Ponce – Porto Rico - Professor de Educação na Universidade de Havana – divulgador do Pragmatismo americano.

<sup>68</sup> Franz De Hovre – Doutor pela Universidade Católica de Louvain - França

<sup>69</sup> Paul Monroe- ( 1869 – 1947) nasceu em North Madison – Indiana – PH.D da Universidade de Chicago

<sup>70</sup> Jaques Maritan – Nasceu em Paris ( 1882 – 1973) – filósofo francês de orientação católica tomista -

<sup>71</sup> Louis Riboulet – ( 1871 – 1944) – nasceu em Saint-Alban- D Aag - Pedagogo, filósofo Frances –suas obras versam sobre os métodos pedagógicos.

<sup>72</sup> Newman (1801 – 1890) – nasceu em Londres Foi reitor da Universidade de Dublin – Irlanda -

<sup>73</sup> Spalding – Fundador da Universidade Católica da América – (1887) -

<sup>74</sup> Otto Willmann – defensor da Filosofia e Pedagogia católica na Alemanha -

<sup>75</sup> Leonardo Van Hacker –naceu em 1896 - Burges – de origem Belga - chegou ao Brasil em 1921 – defensor da Filosofia de Santo Tomás de Aquino – foi professor da PUC/SP entre os anos 1948 á 1955.

<sup>76</sup> Companhia Editora Nacional – fundada por Monteiro Lobato (1882 – 1948) e Octalles Marcondes (1889-1972) em 1925 acesso em 13.02.2013 .<http://www.editoranacional.com.br/nacional2010/default.asp>

#### Realização



#### Apoio





Publicou livros didáticos para o curso primário, secundário, normal e superior com autorização do Ministério da Educação. Escreveu e dirigiu algumas coleções da Companhia Editora Nacional como: Curso de Psicologia e Pedagogia (1945), e o curso de Filosofia e Ciências (1946). Os livros relacionados à Filosofia da Educação também foram transformados no modelo de coleções pela mesma editora como: Noções da Filosofia da Educação (Coleções Curso de Psicologia e Pedagogia, /Atualidades Pedagógicas). O Manual de Filosofia 1946 consta nas coleções do Curso de Filosofia e Ciências, e Iniciação Científica.

Os volumes das coleções de Santos, (...) estavam de acordo com a estrutura curricular, tanto da s Leis Orgânicas denominada Reforma Capanema (Decreto nº 8.530/1946, iniciada em 1942, como da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, para os cursos voltados para o magistério primário. E ainda no contexto curricular dos cursos de Pedagogia estruturados, a partir de 1939, pelo Decreto-Lei nº 1.190, com a organização da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil e retificados pela reforma Capanema. (ALMEIDA FILHO, 2008, pp.5,6).

Dentre os materiais descritos acima, daremos destaque ao Compêndio: Filosofia da Educação: Os grandes problemas da Pedagogia Moderna – escrito por TheobaldoM. Santos, quando lecionava no curso de Pedagogia, na Faculdade de Filosofia de Santa Úrsula. Nesse sentido, optou-se por um estudo da obra Pretendeu-se buscar as concepções de educação que nortearam seu trabalho e quais as contradições presentes na obra de 1942.

## II –O EMBATE ENTRE A PEDAGOGIA TRADICIONAAL E A ESCOLA NOVA.

Para se discutir a relação entre os grupos dos reformadores Liberais e o grupo Católico é necessário conhecer a Associação Brasileira de Educação – ABE criada em 1924. Tal motivo se dá por que neste espaço apolítico os intelectuais reuniam para o debate educacional, independente de suas posições políticas, filosóficas, sociais e religiosas etc.. Costa (2006, p. 09) no que diz respeito aos grupos que se reuniam na ABE, o ponto comum entre eles era que comungavam em favor de uma campanha civico-educacional.





O movimento conhecido como Escola Nova ou dos Liberais, surge no Brasil a partir dos anos 20, por meio de influências de autores norte-americanos, por um grupo de intelectuais cujo propósito era remodelar a educação brasileira nos parâmetros do desenvolvimento como em vários países. Saviani (2007, p. 198) aponta que Manuel Bergstron Lourenço Filho em 1930, foi um dos responsáveis juntamente com Fernando de Azevedo na divulgação dos ideários escolanovistas no país. Em seus impressos havia uma explícita filiação à Escola Nova, defendendo uma educação integral, nos moldes de uma formação comum, obrigatória, laica e gratuita.

O movimento escolanovista assim como os conservadores Católicos buscava uma reformulação do sistema educacional brasileiro, porém com finalidades diferentes, sendo que os primeiros almejavam reformas que buscava a laicização do ensino e o segundo por uma reforma que se baseava nos princípios cristãos. Este conflito foi chamado por muitos de disputa entre Público e o privado. O Público estava associado à figura dos Liberais e o privado associado aos intelectuais católicos, tudo isso culminando na publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação.

Os intelectuais Católicos se rebelaram contra os de posição escolanovistas, após a publicação do Manifesto em 1932, por discordarem de muitos aspectos lançados no documento, investiram na campanha por uma educação baseada nos princípios cristãos. Usava da Revista impressa intitulada A Ordem, do Centro Don Vital e a Revista Brasileira de Pedagogia, onde divulgavam toda sua concepção de educação e toda sua contrariedade com o grupo dos reformadores.

Neste aspecto difamavam o grupo rival acusando-os de comunistas, tentando impor sua posição religiosa como defensora da Pátria. Por alguns momentos tentavam apropriar de alguns princípios defendidos pela Escola Nova, como por exemplo, a aproximação do professor ao alunato, mas sem fugir dos preceitos católicos, em outros repudiavam as suas ideias, acusando o seu representante máximo, o filósofo norte-americano, John Dewey, de defender uma disciplina sobre a força, uma aproximação do método dos Jesuítas.

**Realização**



**Apoio**





No grupo dos Católicos a tentativa de depurar os princípios da Escola Nova, crescia com a divulgação de suas publicações e divulgação por simpatizantes do catolicismo apregoando sobre a pedagogia Cristã como princípios de vida e acusando movimento Liberal como divulgador de uma pedagogia Naturalista. Faz-se saber que John Dewey era à “figura” em que os católicos utilizaram para crucificar o grupo dos escolanovistas, porque acreditavam que este divulgava a concepção Naturalista da educação.

John Dewey (1859-1952) foi o filósofo norte americano mais importante da primeira metade do século XX. “Seu pensamento baseava na convicção moral de que a “democracia é Liberdade” (WESTBROOK, 2010, p.11)”. Divulgava a concepção pragmatista da educação e o naturalismo pedagógico. No Brasil Anísio Teixeira (1900 – 1971) foi o encarregado de sistematizar no Movimento da Escola Nova o pensamento pragmático de John Dewey.

Anísio Teixeira propunha uma organização de um sistema popular educacional e democrático, essa questão incomodava os representantes do grupo católico que e acordo com o líder católico Alceu de Amoroso Lima, o caráter último da pedagogia deve se opor ao “naturalismo pedagógico”. (SAVIANI, 2008, p. 258).

Diante do exposto apresentamos uma pequena discussão entre a relação do conflito existente dos dois grupos antagônicos, os Católicos e os Liberais a partir dos anos de 1930. Este período retratou a disputa no campo educacional no Brasil. Período este marcado por intensas mudanças no sistema educacional e na economia brasileira. Pelo governo do Presidente Getúlio Vargas o país passou neste momento a reorganizar o sistema educacional através de reformas proposta pelo Ministro Francisco Campos.

Utilizamos do Manual de Filosofia: Os grandes Problemas da Pedagogia Moderna de 1942 – do intelectual Theobaldo Miranda Santos para testificar que o conflito entre Católicos e Liberais perpassava pela disputa do campo editorial – educacional, neste período estudado. Os movimentos dos renovadores e dos católicos se utilizaram dos impressos para promoverem suas concepções pedagógicas de educação.

Sendo assim, este período foi considerado um momento de disputa entre o público e o privado, por parte dos dois grupos defenderam seus ideários defendendo o ensino Obrigatório,

**Realização**



**Apoio**





laico e gratuito por parte dos Liberais e um ensino pautado nos moldes cristãos com base no ensino religioso por parte dos Católicos.

### III - CONSIDERAÇÕES FINAIS:

*O Compêndio de Filosofia da Educação: Os grandes problemas da Pedagogia Moderna de 1942 apresenta* uma síntese do pensamento católico tradicional. Teve a pretensão de ser uma ferramenta para uso didático, um resumo sintetizando os principais problemas da Pedagogia Moderna. Sua produção está condicionada aos preceitos legais e às normas da Igreja, reafirmando o papel da mesma no cenário educacional brasileiro.

A obra do intelectual Theobaldo Miranda Santos abarcou um período de disputa na educação, por meio de agentes que lutavam por impor sua ideologia por meio da educação. Nosso autor foi um divulgador da Filosofia Neotomista que apregoava os princípios cristãos fundamentados pela Filosofia de Tomás de Aquino. O embate dos católicos e dos renovadores durante o governo de Getúlio Vargas influenciou este período no campo do ensino, no Brasil em meados da década de 1940, que por sua vez, perpassa a obra proposta neste trabalho.

As críticas dos católicos ao movimento que apoiava a reconstrução educacional, chamado de renovadores, são anteriores a este período, porém estamos neste trabalho optando por um recorte temporal onde a obra analisada está inserida, trazendo a relação entre os conflitos dos dois grupos existentes. Neste contexto histórico a produção de Theobaldo Miranda Santos está sendo divulgada como uma estratégia educacional em defesa do ideário religioso.

O projeto editorial tende a atender à formação de professores, como um material pedagógico de suporte, sendo organizados de modo explícito na divulgação de pressupostos de que somente a educação cristã poderia ser o aval de uma aprendizagem na qual o homem pode se achegar a Deus. Nosso autor divulgou seus ideários por quase quatro décadas, por meio de artigos em jornais, revistas, livros e manuais. Foi atuante na produção de manuais didáticos como autor e diretor de alguns trabalhos publicando em diversas áreas do conhecimento. Faleceu em 1970.



Suas obras serviram de objetos de estudos de vários autores, sob diversas perspectivas educacionais. Tanta sua contribuição na produção editorial brasileira, é um autor que se destacou no cenário literário por sua eclética obra. Nosso estudo tem como objeto de análise o *Compêndio de Filosofia da Educação de 1942*, editado pela Bonfoni, que fora transformado através das coleções em *Manual de Filosofia*, a partir de 1946, pela Companhia Editora Nacional.

Nossa proposição foi entender seu posicionamento entre as concepções da Escola Tradicional e a Escola Nova. Qual o lugar de Theobaldo Miranda Santos neste contexto? Muitos autores apontam que o autor se apropriou das ideias da Escola Nova, assim como seus manuais sendo uma compilação de manuais de autores estrangeiros. Pressupõe que seja esta a explicação sobre a interpretação quanto suas as produções extensas durante sua vida acadêmica.

Durante nossas pesquisas percebemos que sua concepção de educação está arraigada nos moldes cristãos, tendo na concepção cristã sua matriz filosófica, a certeza que esta corrente é capaz de formar o homem para servir a pátria e receber a vida eterna. Defendeu uma Pedagogia inspirada em conceitos normativos, com vista à formação de ideal da perfeição humana. Condenou o naturalismo pedagógico criticando os postulados da ciência e das técnicas educativas.

Acreditamos que sua obra disseminou seu pensamento cristão, apropriando ou compilando; sua contribuição na cultura educacional brasileira favoreceu a formação de professores em um determinado momento. A figura de Theobaldo Miranda Santos foi apresentada por meio de sua obra o *Compêndio de Filosofia: Os grandes problemas da pedagogia Moderna de 1942*.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Orlando José (2008). **A estratégia da produção e circulação católica do projeto editorial das coleções de Theobaldo Miranda Santos: (1945 – 1971)**. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutorado em Educação: História Política Sociedade. São Paulo.

### Realização



### Apoio





COSTA, Viviane da. O discurso educacional católico sob a perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu. Paidéia, 2006 – pgs. 09-17.

CURY, Carlos Roberto Jamil (1978). **Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e Liberais**. São Paulo. Cortez e Moraes.

CRUZ, André Silvério (2011). **O Pensamento Católico nos tempos e contratempos da Cultura e Educação Brasileira** (>Disponível em: <http://www.abhr.org.br/wp-content/uploads/2008/12/cruz-andre-pensamento-catolico-na-cultura-brasileira.pdf>. Acesso em 12.06.15.

LIMA, G. Gonçalves de (2013). **A disciplina História da Educação na formação de normalistas do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio em Minas Gerais (1947 – 1971)**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia.

NAGLE, J. **Educação na primeira república (2009)**. 3°. Ed. Rio de Janeiro: DP&A.

PARDIM, Carlos Souza, SOUZA, L. Aparecida (2012). O movimento da Escola Nova na década de 1930. In: **SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DE NOVA ANDRADENA – UEMS, 2012** – Disponível em: [http://www.uems.br/eventos/semana2012/arquivos/49\\_2012-09-28\\_15-35-43.pdf](http://www.uems.br/eventos/semana2012/arquivos/49_2012-09-28_15-35-43.pdf).

SAVIANI, Demerval (2008). **História das ideias Pedagógicas no Brasil**. 2° Ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, V. BATISTA (2002). **Uma história de leituras para professores: Análise da Produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971)**. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/25/vivianbatistasilvat02.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/vivianbatistasilvat02.rtf). Acesso em 20.06.15

SOUZA, Rodrigo Augusto de (2011). **Reflexões sobre o discurso pedagógico de Theobaldo Miranda Santos**. In: **Anais... X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2011..** Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4643\\_2389.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4643_2389.pdf). Acesso em 25.06.15

ZIMMER, Iara, BOLDO, Claires M. Sada, COSTA, David Antônio da (2012). **O Estudo da cartilha “Vamos Estudar? (1965)? De Theobaldo Miranda dos Santos**. Disponível em: [http://enaphem.galao.com.br/sites/enaphem.galao.com.br/files/PO\\_Vamos\\_Estudar\\_Theobaldo\\_Miranda\\_Santos\\_Completo\\_resumo\\_pc.pdf](http://enaphem.galao.com.br/sites/enaphem.galao.com.br/files/PO_Vamos_Estudar_Theobaldo_Miranda_Santos_Completo_resumo_pc.pdf). Acesso em 13.06.15.





## O ENFERMEIRO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: ATUAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

João Paulo Soares Fonseca  
UNIVÁS – Universidade do Vale do Sapucaí/UninCor  
jppousoalto@yahoo.com.br  
Carla Helena Fernandes  
UNIVÁS – Universidade do Vale do Sapucaí  
carlahelenafernandes@yahoo.com.br

**RESUMO:** A pesquisa foi desenvolvida junto aos enfermeiros que atuam, como docentes, em instituições de ensino superior localizadas na região sul de Minas Gerais. Objetivou investigar a formação desses docentes (específica e pedagógica) estabelecendo possíveis relações com a atuação docente. A investigação se constituiu de questionários, enviados para todos os docentes que atuam na região, tendo respondido quarenta e um docentes. Constatou-se que a entrada na carreira docente se deu, em muitos casos, simultânea ao início da atuação na enfermagem; muitos docentes têm formação pedagógica e a consideram importante para a docência; os participantes da pesquisa também afirmaram que a docência tem se constituído na/da relação com a experiência profissional em contextos de Saúde; os profissionais disseram ainda da história e da trajetória, de reflexões sobre a formação e a atuação profissional.

### INTRODUÇÃO

Os profissionais da enfermagem, cuja formação inicial está voltada à área da assistência à Saúde, têm assumido a docência em cursos de ensino técnico e superior, o que tem levado às reflexões sobre as concepções e práticas desses enfermeiros enquanto docentes nesses cursos. Por um lado, é preciso considerar, em muitos casos, a ausência da formação pedagógica; por outro, cabe refletir sobre o lugar que o exercício profissional em Enfermagem tem na construção dos saberes e práticas docentes.

Este texto apresenta pesquisa que objetivou investigar a formação do enfermeiro que assume a docência no ensino superior, buscando levantar dados acerca da formação desses profissionais (específica e pedagógica) estabelecendo possíveis relações entre essa formação e a atuação docente. As questões que guiaram a investigação foram: como se constituem os conhecimentos acerca da docência de enfermeiros que assumem a sala de aula no ensino

429

#### Realização



#### Apoio





superior? Há relação entre conhecimentos do exercício profissional e a docência? Qual o papel da formação pedagógica?

A investigação, de abordagem quantitativa-qualitativa (MINAYO; SANCHES, 1993) foi desenvolvida com profissionais que atuam em instituições de ensino superior localizadas no sul de Minas Gerais e teve como encaminhamento estudo exploratório-descritivo, organizado em duas fases. Na primeira, foi enviado questionário elaborado pelos pesquisadores para profissionais que atuam em instituições da região (primeira fase da pesquisa), tendo respondido quarenta e um Enfermeiros. Na segunda fase, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com um grupo menor de docentes. O que se apresenta neste texto, um recorte da referida pesquisa, se refere às respostas do questionário.

## 1. O ENFERMEIRO DOCENTE: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Segundo Masetto (2012), um grande problema que enfrentamos atualmente com relação aos professores universitários são as mudanças sociais e a falta de formação pedagógica e muitos deles desenvolvem uma didática, ao longo dos anos, fazendo da sala de aula “seu laboratório”. Para Behrens (2012) o simples transmitir do conteúdo já não é suficiente; a reprodução de um molde - “escute, leia, decore e repita” - já não cabe nas mudanças necessárias ao ensino superior.

Vivemos em uma sociedade em que tudo é informação, portanto torna-se imperecível que o docente acompanhe as transformações sociais, não na velocidade das máquinas, pois isso não seria possível, mas abandonando formas sedimentadas por um passado significativo e importante que serviu de base para a construção e formação, mas que já não lhe serve e até mesmo atrapalhando a evolução do profissional e da própria instituição (CECILLINI, 2010).

Na Enfermagem, por ser uma profissão que tem como atuação primeira a assistência à Saúde, os profissionais se dirigem ao trabalho em hospitais e clínicas, públicas e particulares, além de centros de saúde direcionados ao atendimento das famílias por meio de ações e programas. A formação, atualmente, se dá por meio do Bacharelado, contudo muitos



profissionais optam pela pesquisa e pela docência, exercendo-a em cursos específicos (de nível médio e no ensino superior) e afins. Esse fato trouxe para a profissão a discussão da formação para a docência, o que não tem se dado de forma isolada da discussão da própria profissão.

A formação do enfermeiro atuando como docente deve ser consolidada, com base no domínio de conhecimentos científicos e na atuação investigativa no processo de ensinar e aprender, recriando situações de aprendizagem por investigação do conhecimento de forma coletiva com o propósito de valorizar a avaliação diagnóstica dentro do universo cognitivo e cultural dos acadêmicos como processos interativos (SOUZA, 2013; RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007).

Tardif (2000) repensa a formação dos professores levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas do trabalho cotidiano, reconhecendo o professor como um profissional produtor de saberes. Entende o saber docente como aquele formado pela associação, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da: formação profissional, transmitidos pelas instituições de formação de professores; disciplinares, que correspondem aos diversos campos do conhecimento; curriculares, das instituições escolares, compreendem os discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender a aplicar; e as experiências, baseados no seu trabalho cotidiano, brotam da experiência e são por ele validados. Ainda considera os saberes experienciais como núcleo vital do saber docente.

## 2. FORMAÇÃO E DOCÊNCIA: DESCRIÇÃO, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste tópico são apresentados os resultados produzidos a partir do questionário elaborado e enviado aos Enfermeiros via Formulário Google Docs. O questionário foi construído pelo pesquisador com base nos objetivos da pesquisa; e composto por questões abertas e de uma questão fechada que se dirigem às temáticas da atuação e da formação profissional. Busca, também, compreender a concepção do profissional acerca da sua atuação profissional, em especial, sobre a relação entre ser professor e enfermeiro.



Dos 41 sujeitos respondentes 33 são do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Em relação à idade destes profissionais, 7.3% estão na faixa de 20 a 30 anos, 36.6 % entre 31 a 40 anos, 26.8% entre 41 a 50 anos e 29.3% acima de 51 anos. Já em relação à formação acadêmica, 22% dos sujeitos têm Especialização, 48.8% possuem Mestrado e 29.2% Doutorado, o que sugere, por um lado, a busca pela continuidade da formação e aprimoramento profissional e, por outro, uma possível respostas às solicitações do MEC para o ensino superior. Outro ponto a se destacar no questionário é referente à segunda graduação, além da Enfermagem, sendo observados os seguintes cursos: Ciências Biológicas, Farmácia, Biologia, Pedagogia e Normal Superior.

Ainda, em relação à formação profissional, os resultados apresentados, na Tabela 1, referem-se ao ano de conclusão da graduação.

**Tabela 1** – Ano de conclusão da Graduação

Conclusão graduação	Anos	Nº sujeito	%
1975 a 1985	30 a 40	10	24%
1986 a 1996	19 a 29	13	32%
1997 a 2007	08 a 18	15	37%
2008 a 2015	Até 07	03	7%
		41	100%

**Fonte:** Questionário aplicado pelo autor, 2015.

Os dados apresentados na Tabela 1 indicam que 24% dos docentes que responderam o questionário (dez professores) formaram entre os anos 1975 a 1985, completando tempo de formado de 30 a 40 anos; 32% (treze professores) formaram entre os anos 1986 a 1996, com 19 a 29 anos de formado; 37% dos docentes (quinze professores) formaram entre os anos 1997 a 2007, completando o tempo de formado de 08 a 18 anos e 7% (três professores) formaram entre



os anos 2008 a 2015, tendo até 7 anos de formado. Observa-se que os profissionais com mais tempo de formados concluíram a Graduação, nos anos de 1977 (um sujeito) e 1979 (quatro sujeitos), assim como os profissionais com menor tempo se formaram em 2010 (um sujeito) e 2011 (dois sujeitos) da pesquisa. Já quanto ao tempo de atuação como Enfermeiro, a Tabela 2, apresentada na sequência, indica:

**Tabela 2** – Atuação profissional como enfermeiro.

Anos	Nº sujeito	%
30 a 40	07	17%
19 a 29	10	24.5%
08 a 18	14	34%
Até 07	05	12%
Nunca	02	5%
Não Respondeu	01	2.5%
Somente como supervisores estágio	02	5%
Total	41	100%

**Fonte:** Questionário aplicado pelo autor, 2015.

Os dados apresentados na Tabela 2 indicam que 17% dos docentes pesquisados (sete) atuam na Assistência como Enfermeiro entre 30 a 40 anos, 24.5% (dez) responderam que atuam como enfermeiro de 19 a 29 anos, 34% (catorze) responderam que atuaram de 08 a 88 anos, 12% (cinco) responderam que atuam há 7 anos ou menos. Ainda: 5% (dois) Enfermeiros afirmaram que nunca atuaram na área da assistência, 2.5% (um) Enfermeiro não respondeu a este item do questionário e 5% (dois) responderam que atuaram somente como supervisores de estágio.





Os resultados apresentados na Tabela 3 se referem ao tempo de atuação como docentes.

**Tabela 3** – Atuação profissional como Docente.

Anos	Nº sujeito	%
30 a 40	03	7%
19 a 29	12	29.5%
08 a 18	19	46.5%
Até 07	07	17%
	41	100%

**Fonte:** Questionário aplicado pelo autor, 2015.

Os dados apresentados na Tabela 3 indicam que 7% (três professores respondentes) atuam na docência de 30 a 40 anos, 29.5% (doze professores) atuam na docência de 19 a 29 anos, 46.5% (dezenove professores) atuam na docência de 08 a 18 anos e 17% (sete professores) atuam na docência há sete anos ou menos. Os resultados apresentados na Tabela 4 referem-se ao tempo de atuação como docentes no ensino superior.

**Tabela 4** – Atuação como Docente Ensino Superior

Anos	Nº sujeito	%
30 a 40	02	4.9%
19 a 29	12	29.2%
08 a 18	17	41.5%
Até 07	10	24.4%
	41	100%

**Fonte:** Questionário aplicado pelo autor, 2015.

Os dados apresentados na Tabela 4 indicam que 4.9% (dois professores respondentes) atuam na docência de 30 a 40 anos, 29.2% (doze professores) atuam docência de 19 a 29 anos,



41.5% (dezessete professores) atuam docência de 08 a 18 anos e 24.4% (dez professores) atuam na docência há 7 anos ou menos.

Dos 41 respondentes 68.3% já atuaram em curso de nível médio (técnico em enfermagem) e 31.7% não, indicando, provavelmente, que iniciaram suas atividades como professores de nível superior (na Graduação em Enfermagem).

Perguntou-se se também a esse Enfermeiro que assumiu a docência se possuía algum tipo de formação pedagógica. Dos respondentes 63.4% possuem algum tipo de formação pedagógica e 36.6% não. Pontua-se que a formação pedagógica permite ao professor olhar para sua própria prática pedagógica, propiciando, assim, sua reestruturação (JUNGES; BEHRENS, 2015). Ainda, segundo as autoras, a docência universitária exige que o professor vá além da sua formação específica, ao buscar o conhecimento em fundamentos pedagógicos.

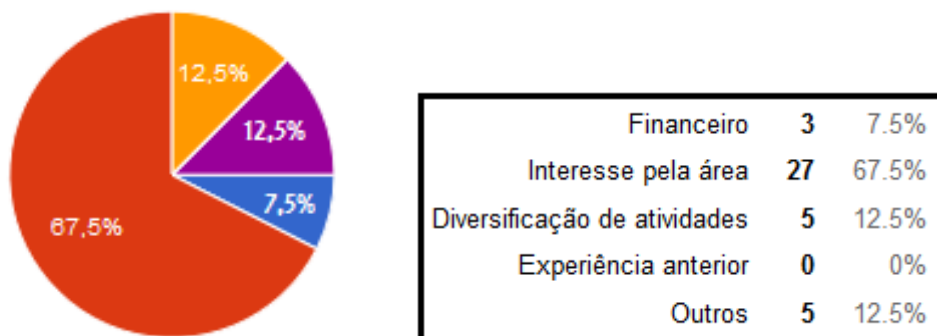
Porém, não se pode considerar este como o único conhecimento necessário à docência, no que também contribui a própria experiência profissional. Além disso, a formação pedagógica não pode ser engessada em conhecimentos dissociados da realidade. Segundo Tardif (2000), o saber profissional se constitui pela construção cotidiana e pela reflexão sobre seu trabalho diário; é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p.54).

Além disso, conforme Rodrigues; Mendes Sobrinho (2007), para se tornar um professor é necessário que este profissional tenha vivência da prática na área específica em que ele leciona. Ainda, segundo os autores, a formação desse enfermeiro e docente requer rever continuamente a prática desenvolvida, considerando-o assim como um pesquisador. Para Nóvoa (1999, p 23), o aprender permanente em sua rotina é essencial para a formação. O docente se constitui pela construção cotidiana e pela reflexão sobre o trabalho diário.

O Gráfico 5 apresenta os motivos da escolha pela docência, sendo que para 7.5% (três sujeitos) está relacionado ao financeiro, para 67.5% (vinte e sete sujeitos) está relacionado ao interesse pela área, para 12.5% (cinco sujeitos) se refere à diversificação de atividades e para outros 12.5% (cinco sujeitos) é outro o motivo/escolha pela docência.



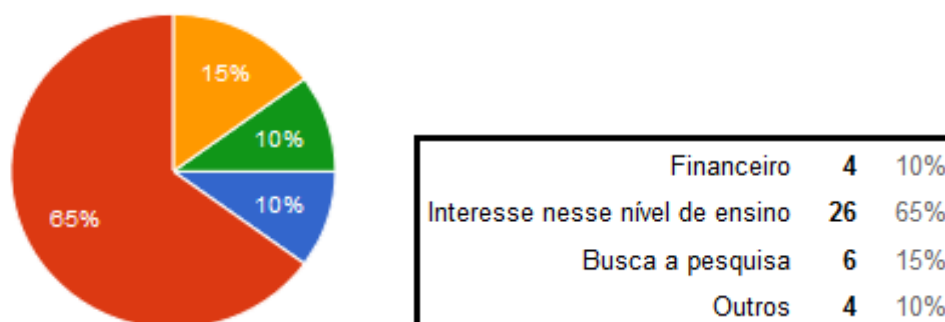
**Gráfico 5 – Motivo da escolha pela docência:**



**Fonte:** Questionário aplicado pelo autor, 2015.

Em relação ao motivo da escolha pela docência no ensino superior; 10% (quatro sujeitos) dos respondentes indicou que está relacionados ao financeiro, 65% (vinte e seis) relacionados ao interesse nesse nível de ensino, 15% (seis sujeitos) buscam a pesquisa e 10% (quatro sujeitos) afirmou ser outro o motivo da escolha.

**Gráfico 6 – Motivo da escolha pela docência no Ensino Superior:**



**Fonte:** Questionário aplicado pelo autor, 2015.

Para Masetto (2012), a docência no ensino superior requer uma atenção especial, pois o docente tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Esse docente deve assumir seu papel com profissionalismo, semelhante a qualquer outra profissão, assim como



deve ter interesse pela área da docência, servindo como facilitador, orientador e incentivador da aprendizagem.

Em relação à percepção dos respondentes sobre “o que é ser Professor/ Enfermeiro” (questão 12 do questionário), o objetivo dos pesquisadores foi identificar a percepção dos docentes acerca da relação entre a docência e a enfermagem, relação essa que foi indicada, na construção da questão pela barra entre os termos Professor e Enfermeiro. A análise das respostas a essa questão foi realizada visando a emergência de temas e subtemas que foram agrupados em:

### TEMA 1: “CONHECIMENTO”

O primeiro tema define, na percepção dos docentes, a atuação do Professor/Enfermeiro na relação com o conhecimento, seja pela transmissão, seja por se colocarem como mediadores na construção do conhecimento, seja por entenderem que a construção do conhecimento pode propiciar uma transformação. Este tema tem como referência o olhar desse docente sobre e para o aluno, uma vez que as respostas dizem dessa relação e, a partir dela, explicam e definem “conhecimento”.

As respostas apresentadas na sequência indicam a ideia de ensino como reprodução, voltado a “passar um conteúdo” e a transmitir um conhecido recebido anteriormente.

“[...] “Ser Professor é transmitir conhecimento interagindo com sujeito/aluno” [DQ1<sup>77</sup>]  
 “[...] “Conhecimento” [DQ6].

Saviani (1997 a; 1997b) nos mostra que, na educação, a chamada pedagogia tradicional se refere ao professor como um transmissor de conteúdo e aos alunos como aqueles que absorvem o que lhes foi passado. Observa-se, também, que, conforme o descrito por Costa

<sup>77</sup> Os trechos dos questionários serão identificados por D de Docente, seguido da letra Q relacionado a Questionário, acompanhado da descrição de um número relacionado a ordem dos docentes que respondentes dos mesmos.



(2009, p 15), a transmissão, tem como atribuição conduzir, inserir os sujeitos em uma cultura dada, porém sem o exercício da liberdade e da autonomia de transformar essa cultura.

Já as respostas que seguem dizem de um ensino e conhecimento que se apóia na ideia de uma mediação. O Professor/Enfermeiro é tido como um intermediador entre o aluno e conhecimento.

“[...] “É ser facilitador do processo ensino-aprendizagem na área de Enfermagem” [DQ2].  
 “[...] “Compartilhar conhecimentos” [DQ27].

Segundo Saviani (1997a), o professor pode ser uma ponte para viabilizar a construção do conhecimento pelos alunos. Para Bulgraen (2010), o professor deve atuar de maneira a mediar o conhecimento de forma a despertar no aluno os saberes escolares em interação como outro e não apenas receber, passivamente, a informação. Segundo Rodrigues; Mendes Sobrinho (2007), o professor como mediador é um desafiador, pois é necessário buscar conciliar os interesses, os recursos, as técnicas para ministrar as aulas. Ainda, segundo os autores, o Professor/Enfermeiro deve deter conhecimento científico da área, assim como deve interagir com os alunos, facilitando o ensino e aprendizagem, vivenciando situações do seu cotidiano.

Já as respostas apresentadas abaixo indicam o ensino e o conhecimento como meio de transformação.

[...] “Ser professor, especificamente na área da Saúde, é buscar a arte de ensinar com excelência e dedicação, pensando sempre na formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho, que busquem o bem estar do ser humano (paciente em si) de forma holística” [DQ18].

[...] “É ter a possibilidade de desenvolver umas das qualidades nobres do ser humano que é a partilha. Dividir conhecimento e experiência, focando no ensino/aprendizagem é uma tarefa difícil na atualidade em que os valores estão individualizados, e por vezes distorcidos. No entanto, é a única maneira de garantirmos um futuro melhor para a humanidade. Indo um pouco mais além, é através do estudo/ensino é que se possibilita

**Realização**



**Apoio**







transformar o mundo num lugar melhor, menos sofrido e o professor tem papel primordial neste processo” [DQ26].

## TEMA 2: “RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL”.

Neste tema foram reunidas as respostas dos docentes que, ao responder “o que é ser Professor/Enfermeiro”, disseram da relação com o outro, nesse caso, da relação com o aluno. Essa relação está pautada na troca e no aprendizado do aluno com o professor e essas trocas se dirigem ao conhecimento da Enfermagem. As respostas apresentadas, na sequência, exemplificam essa relação professor/aluno:

[...] “Modelo, formador de opinião” [DQ3].

[...] “É chegar dentro de uma sala de aula e dar o seu melhor e perceber que no final você contribuiu para o processo de aprendizagem, crescimento pessoal e profissional, conhecimento técnico e científico. É perceber que você contribuiu com uma parcela do profissional que ele se tornou. Ser Professor/Enfermeiro é amanhã você se tornar aluno daquela que um dia você ensinou, caminhou junto, ajudou a dar os primeiros passos e conduziu ao primeiro encontro” [DQ13].

[...] “Possuir sensibilidade e capacidade técnico-científica para incentivar a reflexão de seus clientes/alunos no aprendizado de novos fundamentos conceituais e habilidades atreladas à profissão” [DQ15].

Os professores já se reconhecem como não mais os únicos detentores do saber a ser transmitido, mas como parceiros a quem compete compartilhar seus conhecimentos com outros e mesmo aprender com os outros, inclusive, com seus próprios alunos. É um novo mundo, uma nova atitude, uma nova perspectiva na relação entre o professor e o aluno no ensino superior (MASETTO, 2003, p.14).

[...]. “Ser enfermeiro é um desafio diário. É um desafio se manter atualizado para preparar a melhor aula, com a melhor estratégia de ensino aprendizagem que seu aluno pode ter. É um desafio tentar fazer pesquisa e adensar o conhecimento científico de sua área sem apoio financeiro dos órgãos de fomento ou apoio institucional de sua unidade acadêmica. É um desafio conciliar o tempo para fazer extensão e não perder o vínculo com a realidade,



para além das práticas propostas no seu plano de ensino e de estágio. É um desafio ainda compor comissões administrativas e tentar tampar os buracos pela falta de funcionários capacitados na administração pública federal. É um desafio você se qualificar, com pouco apoio institucional, se comprometendo financeiramente, psicologicamente, fisicamente e socialmente, de forma a perder o lazer e momentos importantes com a família. É um desafio manter o foco da importância da docência quando você é desrespeitado pelo aluno que acha que não tem que seguir regras e quem tem todos os direitos e quase nada de deveres. É um desafio você ir para o campo de práticas e notar que o Enfermeiro do serviço se esqueceu que para ele estar ali, já teve vários professores. Enfim, ser professor é um desafio, uma corrida de obstáculos, é ser um visionário, mesmo sem conseguir muitas vezes enxergar o produto do seu trabalho” [DQ32].

Para Tardif (2000), seu trabalho diário lhe constitui o ser professor, a prática cotidiana, os saberes, a formação profissional, isso constitui um professor.

Para Rodrigues; Mendes Sobrinho (2007), a formação como processo de reflexão envolve o exame constante das próprias experiências, o diálogo crítico com as teorias pedagógicas e o reconhecimento de que a postura reflexiva deve marcar o trabalho docente. Portanto precisa ser explorada, no processo de formação do professor, uma vez que favorece a construção da autonomia para identificar e superar as dificuldades do cotidiano.

### **TEMA 3 – “EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: DOCÊNCIA E ASSISTÊNCIA EM ENFERMAGEM”.**

Neste terceiro tema estão as respostas dos docentes que relacionaram o conhecimento a ser ensinado, e sua atuação na docência, com a prática da assistência em Enfermagem, dando destaque, nessa relação, à teoria e à prática. Nas respostas dos professores, observa-se uma estreita vinculação entre ensinar e assistir, o que pode ser uma característica da profissão, conforme se apresenta nas respostas na sequência.

[...] “Sou apenas professor. O profissional enfermeiro é um eterno educador, cabendo a ele o contínuo educar em saúde, conscientizando o paciente quanto às mudanças de comportamentos e atitudes que visem à sua qualidade de vida. O enfermeiro é também o responsável pela

#### **Realização**



#### **Apoio**





capacitação dos seus auxiliares no aperfeiçoamento da assistência de enfermagem” [DQ4].

[...] “Oportunidade de contribuir para formação de profissionais da área. Gosto de enfermagem e de ensinar enfermagem. Nunca busquei ser professora, mas na profissão de enfermagem sempre fui professora, ensinando pacientes, família, comunidades, técnicos, auxiliares e enfermeiros. Meu primeiro contato com o ensino foi enquanto acadêmica no Projeto Rondon, onde ministrei um curso de atendente de enfermagem. Daí para frente o ensino permeou minha vida profissional. Trabalhei na assistência também. Logo após formada, fui convidada a ser professora em cursos de auxiliares e técnicos de enfermagem, pela escassez de professor/enfermeiro, o que fiz com muito prazer. E estou como professora de enfermagem na graduação desde a criação do Curso na Universidade da cidade onde resíduo. Me sinto realizada em participar do processo ensino aprendizagem. Ser professor é aprender junto. É buscar sempre e estar sempre atualizada. É ser cuidadora e ensinar a cuidar. É ser pesquisadora para contribuir com novos avanços na enfermagem. É ser responsável por promover a saúde duplamente, tendo de assistir na promoção da saúde e ensinar a assistir. Nunca buscaria ser professora pelo simples fato de aptidão para ser professora. Mas sendo enfermeira senti necessidade de ser professora para ensinar a profissão e assim me sinto bem e realizada em ser professora de enfermagem, pois participei do processo ensino/aprendizagem e também da assistência” [DQ08].

[...] “É contribuir para que mudanças na área da educação e, especificamente da Enfermagem, sejam realizadas para que nossos pacientes sejam melhores assistidos” [DQ19].

Os professores demonstraram uma estreita relação entre sua atuação profissional na Enfermagem e o que ensinam no ensino superior.

[...] “É ter a oportunidade de atuar na assistência de Enfermagem, por meio de práticas e estágios, e poder trabalhar no ensino e na produção de conhecimento” [DQ07].

[...] “Possibilita desenvolver o processo ensino-aprendizagem articulando teoria e prática, problematizando as situações encontradas nas práxis,

441

Realização



Apoio





estimulando o exercício da reflexão-ação, da reflexão da reflexão- ação” [DQ09].

[...] “Ser enfermeiro é viver no limite do conhecimento e da execução ao processo saúde - doença Ser professor é aplicar o conhecimento teórico e prático, experiências vividas para melhor entendimento do acadêmico” [DQ14].

[...] “Ser professor enfermeira para mim é muito importante porque ensino a profissão que já exerci. E isso é já foi comentado pelos alunos” [DQ28].

Tardif (2011) afirma que repensar a formação dos professores é levar em conta os saberes dos professores e as realidades específicas do trabalho cotidiano, reconhecendo o professor como um profissional produtor de saberes. Entende o saber docente como aquele formado pela associação, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da: formação profissional, transmitido pelas instituições de formação de professores; disciplinares, que correspondem aos diversos campos do conhecimento; curriculares, das instituições escolares, compreendem os discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender a aplicar; e os experiências, baseados no seu trabalho cotidiano, brotam da experiência e são por ele validados. Ainda considera os saberes experienciais como núcleo vital do saber docente.

Nos itens abaixo, os docentes abordam, pela descrição dos professores/enfermeiros, a sua realização na profissão seja ela docente ou assistencial.

[...] “Pra mim é uma boa oportunidade profissional, considerando as opções de jornada de trabalho e remuneração da categoria no mercado” [DQ10].

[...] “Minha realização profissional” [DQ30].

[...] “Realização pessoal e atualização constante em decorrência dos desafios do dia a dia” [DQ40].

A formação do docente enfermeiro precisa ser redirecionada de forma que esteja baseada na reflexão sobre a prática cotidiana considerando o professor como um pesquisador da própria prática. Sendo de fundamental importância o estabelecimento de programas de formação continuada voltados para a docência, que considerem a reflexão sobre a prática, a



universidade como o lócus de formação, o coletivo e o saber experiencial (Rodrigues; Mendes Sobrinho, 2007).

Para Nóvoa (1999), a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. O autor ainda afirma que a valorização dos paradigmas de formação é importante que promovam a preparação de professores reflexivos, assumindo, assim, a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propôs investigar a formação pessoal e pedagógica do professor que assume a docência, nesse caso, em instituições de ensino superior. Objetiva também, conhecer como se buscam qualificações profissionais (específica e pedagógica) e se estabelece uma relação entre esta formação e a atuação docente

A pesquisa contou com 41 enfermeiros docentes do ensino superior na região do sul de Minas Gerais. Observou-se após aplicação do questionário ser uma profissão com predominância do sexo feminino e com uma faixa etária variada entre docentes. Foi apontado no item formação profissional uma predominância na formação de doutores e mestres, chegamos a quase 80% desses sujeitos, este fato sugere um aprimoramento profissional desses docentes.

Dos sujeitos pesquisados que entram na docência, e notório, quase que simultânea a da atuação na assistência juntamente com a docência; outro ponto destaque e a formação complementar na área pedagógica. Sendo que alguns dos docentes possuem esta formação na área pedagógica e a consideram importante para a carreira docência; outra afirmação refere-se à experiência profissional, sendo este, um importante instrumento para docência em enfermagem. E importante que a prática pedagógica do enfermeiro docente deve passar por um processo contínuo de reflexão e (re)facção já que essa postura promove uma prática capaz de modificar o contexto educacional do ensino de Enfermagem.

### Realização



### Apoio







O questionário foi composto de questões discursivas, sendo o foco o Professor/Enfermeiro, nesta perspectiva observa-se que o respondente identifica a docência como um mediador e transformador. Além disso, salienta a importância da formação crítica reflexiva como poder de construção do ensino aprendizagem.

Neste mesmo item uns dos pontos em destaque são os docentes que relacionam o conhecimento a ser ensinado e sua atuação na docência, com a prática da assistência em Enfermagem, dando destaque, nessa relação, à teoria e à prática. Nas respostas dos professores, observa-se uma estreita vinculação entre ensinar e assistir, o que pode ser uma característica da profissão, conforme se apresenta nas respostas na sequência. No estudo observou –se que os professores demonstraram uma estreita relação entre sua atuação profissional na Enfermagem e o que ensinam no ensino superior.

Até o momento e através dos dados coletados percebemos a importância em se acreditar no processo de transformação do ensino de enfermagem. A formação do docente precisa ser redirecionada de forma que esteja baseada na reflexão sobre a prática cotidiana considerando o professor como um pesquisador da própria prática, tendo como o foco o docente, que é portador de saberes e experiências que podem ser construídos e resignificados a cada dia, de forma que sua prática seja o reflexo desta constante formação.

## REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. **A Formação Pedagógica e os Desafios do Mundo Moderno**. In: MASETTO, M. (org). Docência na Universidade. 11ªed. Campinas, São Paulo : Papirus, 2012. p. 61-74.

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. V.1, n.4, ago./dez. **Rev. Conteúdo**. Capivari, 2010. 30 – 38 p.

COSTA, S. G. **Considerações sobre educação e transmissão simbólica**. Dissertação Mestrado em Psicanálise, Saúde e Sociedade. Rio de Janeiro : Universidade Veiga de Almeida, 2009. 115p.

JUNGES, K. dos, S.; BEHRENS, M. A. **Prática docente no ensino superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança**. V. 33, n.1, Florianópolis : Perspectiva, UFSC. Jan./Abril, 2015. p. 285 – 317.

### Realização



### Apoio





MASETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo, Summus, 2003.

MASETTO, M. T. **Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente**. In: MASETTO, M. (org). *Docência na Universidade*. 11ªed. Campinas, São Paulo : Papirus, 2012. 09 - 27p.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 9 (3), p. 239-262, jul/set, 1993.

NÓVOA, A. et. al. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 1999.

RODRIGUES, M.T.P.; MENDES SOBRINHO, J.A. de C. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Rev. Bras. Enferm.** v.60, n.4, Brasília. Jul./Ago., 2007. p.456-9,

SAVIANI, D. **Escola e democracia: polemicas do nosso tempo**. 31ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1997a.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico – crítica: primeiras aproximações**. 6 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1997b.

SOUZA, D. M. de. **Preparo do Enfermeiro para a Docência na Educação Profissional Técnica de nível Médio sob a ótica de Lee Shulman**. [tese de mestrado] Mestrado Acadêmico em Enfermagem : Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. *Rev. Bras. Educ.* 2000; v.13, n.1, p.5-24.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.



## FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES COMPETENTES: CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICO-DISCURSIVA CRÍTICA

Jocyare Cristina Pereira de Souza - UninCor  
jocyol5@hotmail.com

**RESUMO** - Considerando as práticas de leitura, de produção, de revisão e edição, o presente artigo propõe-se a refletir sobre a composição de um texto e seus modos de produção. Buscaremos destacar a importância do domínio de recursos modalizadores, como informações relativas à temática, capacidade de leitura e compreensão, revisão dos fatores constitutivos da textualização, conhecimento linguístico, capacidade de análise e síntese. Sob a perspectiva de Possenti (1996 e 2005), acreditamos que a competência de escrita advém de níveis de leitura e procedimentos de compreensão textual. Objetivamos, portanto, evidenciar os mecanismos linguísticos necessários para a construção da escrita de textos de variados gêneros e temas assim como as diversas dimensões relacionadas à organização do texto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Níveis de leitura; (re)textualização; multimodalidade; competência de escrita.

### FORMATION OF COMPETENT READERS AND WRITERS: CRITICAL LINGUISTIC AND DISCURSIVE CONSCIENCE

#### Sobre as condições de produção e circulação de textos

A língua é um instrumento básico na luta contra as desigualdades. Somente ao dominar a língua é que o indivíduo pode compreender a realidade à sua volta, tendo, de fato, possibilidades de transformá-la.

Creio que ninguém põe em dúvida que uma das principais finalidades da escola é criar condições para que os alunos aprendam a escrever adequadamente. Em outras palavras, os alunos vão à escola, antes de mais nada, para aprender

446

#### Realização



#### Apoio





a ler e a escrever. Que a marca negativa, para uma pessoa, em nossa sociedade, seja ser analfabeto, e que o analfabetismo seja um problema social, um verdadeiro estigma, são fatos que deixam essa tese óbvia. (POSSENTI, 2005, p. 06)

O que testes de rendimento escolar como o *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes- PISA) atestam, no entanto, é que os alunos, em um percentual alarmante, leem mal e escrevem pior ainda; na seção '3.2.1 Analfabetismo' do relatório nacional PISA 2000, evidencia-se que, apesar da redução da taxa, ainda é possível encontrar um contingente expressivo de analfabetos entre os brasileiros (15,1%). Países da América Latina considerados no mesmo grupo de nível econômico do Brasil apresentam taxas de analfabetismo bem mais baixas, como, por exemplo, México (8,9%), Chile (4,4%) e Argentina (3,3%) (PISA 2000, 2001, p.27). Segundo Castro (2002), o que interessa saber é por que não se aprende a ler corretamente e buscar compreender o porquê de um número de estudantes cada vez maior apenas conseguir decifrar o texto e ter uma ideia superficial do tema abordado; para o autor, parece haver uma estratégia errada no trabalho que se desenvolve na escola, uma vez que, na maioria das vezes, contenta-se com uma compreensão superficial do texto: divaga-se sobre o que pensam, sobre o que o autor poderia estar pensando, sobre o que evoca o texto, tudo ocorre antes de acabarem de processar cognitivamente o processo de leitura/análise – dispara-se a imaginação, trava-se a cognição.

Diante dessa realidade, ao propormos uma escrita competente de textos literários e não-literários, pautamo-nos nas três escalas de leitura propostas pelo PISA; cada escala direciona-se a desenvolver habilidades que propiciem competências essenciais de leitura exigida por uma sociedade cada vez mais grafocêntrica:

- a) recuperar informação, remete ao ato de localizar uma ou mais informações no texto;
- b) interpretar, relacionada ao modo de construir significado, incluindo a produção de inferências, para uma ou mais partes do texto;
- c) refletir sobre o texto, voltada para a capacidade de o leitor relacionar o texto à experiência pessoal, a conhecimentos e ideias próprios.



O conceito de leitura utilizado no PISA-2000 descreve

em uma matriz de referência, conhecimentos associados a habilidades que procuram contemplar os produtos de processos desenvolvidos durante a escolarização e os transpõe em escalas e níveis de leitura, que representam ‘níveis de alfabetismo em leitura’ ou ‘níveis de letramento’.

Apesar de os conhecimentos e as habilidades de leitura indicados na matriz não serem apenas produtos da escolarização, eles devem estar contidos em uma proposta de desenvolvimento sistemático do processo de ensino/aprendizagem da leitura em situação escolar. (PISA 2000, 2001, p.29)

O estudo da língua envolve vários elementos que conduzem à inserção social dos indivíduos. Dessa forma, o desenvolvimento do conteúdo proposto dar-se-á com a integração de dois componentes entre si: a informação e a problematização de aspectos culturais / conceituais / teóricos / práticos, favorecendo a reflexão e o desenvolvimento de habilidades e competências pessoais e profissionais, a fim de que se perceba a importância da autonomia durante todo o processo de aprendizagem.

## DISCUTIR A PRÁTICA DE ENSINO

Segundo os princípios de Bazerman (2007) ler é interagir, é construir significado para o texto e com o texto. A natureza interativa presente no processo de leitura, análise e construção textual deixa nítido o quanto é preciso ter em mente todos os tipos de conhecimento que o leitor utiliza durante a leitura – conhecimentos e crenças sobre o mundo, conhecimentos de diferentes tipos e gêneros de texto, de sua organização e estrutura, conhecimentos lexicais, sintáticos, semânticos, discursivos, pragmáticos.

Assim como a leitura de gêneros diversos pressupõe a mobilização de conhecimentos linguísticos de que o aluno dispõe, a produção de textos orais e escritos envolve mobilização de uma série de conhecimentos prévios. Segundo os PCN (2006, p.59), essa produção “no interior de um projeto de trabalho requer também o exercício da competência interativa, uma

448

**Realização**



**Apoio**







vez estabelecidos grupos de trabalho que devem apresentar produtos finais de seu processo de aprendizagem”.

O ato de ler não se confunde com a decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas automáticas, irrefletidas, a estímulos preestabelecidos, fornecidos pelo texto impresso. São muitas as dificuldades encontradas em sala de aula, no que se refere à leitura, análise e produção de textos orais e escritos. A escrita competente se institui o ideal a que se deve chegar todo leitor verdadeiramente crítico; como exemplo disso, podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) que colocam para nós que leitor se espera formar em nossas escolas:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Assim considerado, faz-se necessário tomar como tema central a discussão sobre a prática de ensino; pretende-se, pois, desenvolver uma reflexão sobre os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam e direcionam essa prática; essa reflexão se justifica pelo fato de que eles definem a prática de ensino, guiando os professores na formulação de objetivos, na seleção de conteúdos e de materiais didáticos, na definição de estratégias de ensino. Nem sempre esses pressupostos são evidentes para os envolvidos com Educação; com frequência as faculdades nas quais nos formamos não tinham o ensino como uma de suas preocupações principais; muitas vezes nossos professores tomavam uma determinada configuração da prática de ensino como algo dado, natural, que ‘é assim porque deve ser assim’.

Para nos destituirmos dessa prática, torna-se importante, ao iniciarmos o trabalho com leitura/análise/escrita, responder às seguintes questões: o que é a linguagem?; o que é a língua?; o que é gramática?; o que são o ensino e a aprendizagem de uma língua?; como devem acontecer as práticas de leitura e escrita de textos?; como entender a função social dos gêneros textuais?

#### Realização



#### Apoio





Há de se estabelecer uma relação entre texto e contexto, entre texto e unidade de sentido. Conceber o texto enquanto atividade social representativa de diversidade.

Nossa proposta é de que todo o trabalho realizado com a leitura / análise / escrita de textos seja permeado por práticas que viabilizem o processo que se movimenta entre o que se reconhece no texto e o que se apropria dele, revelando estratégias dinâmicas de produção de sentido que possibilitem as várias condições de interação entre sujeito e linguagem; consideraremos:

- a) Prática de Leitura – evidenciar a diversidade cultural, ressaltando a troca de ideias e a importância de relacionar texto ou textos que tratam do mesmo tema;
- b) Prática de Produção – apresentar condições de escrita pautadas em competências que enfatizam, sobretudo, o respeito aos valores humanos e a diversidade sociocultural;
- c) Prática de Revisão e Edição – entender o quanto o desenvolvimento da habilidade de escrita pressupõe reflexão sobre os seus conhecimentos textuais, avaliação constante de sua produção na busca de soluções que visem tornar o seu texto cada vez mais claro; compreendendo, assim, que o aperfeiçoamento da escrita é um exercício contínuo que se dá à medida que são ampliados os seus conhecimentos de mundo, de língua e de textualização, consequência de sua própria prática de leitura / escrita / reescrita.

Muitas vezes, apontam soluções um pouco mágicas para obter sucesso em relação à escrita. Neste trabalho, gostaria de ser absolutamente prosaico e de propor que a escola se concentre na atividade de escrita. De fato, ela se desdobra em diversos aspectos – que em primeiro lugar não têm nada de mágico nem de espetacular, e, em segundo, estão relacionados à prática de escrita tais como elas se desenvolvem na sociedade. Se tiver uma chave para o sucesso, talvez seja essa. (POSSENTI, 2005, p. 07)

Possenti (2005) defende, portanto, que o texto seja correto e bem escrito; sendo finalidade da escola ensinar o aluno a escrever segundo regras de sua época;

não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. [...] O domínio de uma língua, repito, é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas.[...] O fato de que as crianças não façam

#### Realização



#### Apoio





exercícios, não repitam formas fora de um contexto significativo não significa que não sejam expostas suficientemente às línguas. É que pode não parecer, mas falamos tanto e as regras são relativamente tão poucas que acabamos por aprender. (POSSENTI, 1996, p. 47)

Acreditamos, visando contemplar a proposta descrita, que o trabalho com a leitura / análise / escrita de textos na escola deva evidenciar os mecanismos linguísticos necessários para a construção da escrita de textos de variados gêneros e temas. O destaque vale também para as diversas dimensões relacionadas à organização do texto. Torna-se fundamental analisar a composição de um texto e os modos de produção deste, construindo a noção de recursos modalizadores (listados a seguir), prática que deverá ser instituída durante a elaboração da redação:

- a) informações relativas à temática;
- b) capacidade de leitura e compreensão;
- c) revisão dos fatores constitutivos da textualização;
- d) conhecimento linguístico;
- e) habilidade de análise e síntese;
- f) prática de revisão e edição.

O trabalho com a leitura / análise / escrita de textos na escola deverá construir a noção de estrutura textual, considerando as competências determinadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) relacionadas a seguir:

- a) Demonstrar o domínio da Norma Padrão da língua.

Promover esse estudo, considerando as várias práticas orais e escritas, focalizando o sistema linguístico — com suas regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e com seu léxico — dentro de contextos específicos. As nomenclaturas gramaticais não devem ser tratadas apenas enquanto regras, mas enquanto nomes. O estudo das nomenclaturas está para o ‘saber sobre a língua’ e não para o ‘saber a língua’. As nomenclaturas gramaticais não serão tratadas como um fim em si mesmo - partindo da reflexão, chega-se à sistematização gramatical.



b) Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto.

Variados letramentos serão provocados a fim de que se alcance uma maturidade intelectual que não só viabilize a inclusão social, mas também favoreça o desenvolvimento de aptidão para novos letramentos. Ser capaz de adequar seu modo de produzir texto às circunstâncias vividas.

c) Selecionar, relacionar e interpretar informações, fatos, opiniões para construção do texto.

Ao criar condições de reflexão sobre a língua e a linguagem, sobre os modos de circulação dos textos na sociedade, somos levados a uma postura crítica sobre as condições de produção dos textos que lemos, dos que ouvimos e dos que elaboramos.

d) Práticas de atividades sociointerativas de compreensão de texto, de expressão oral, de compreensão auditiva e de produção escrita.

Essa proposta não se circunscreve à mera decodificação textual e à identificação de conteúdos. A intensificação do trabalho com os gêneros textuais no ensino de língua é relevante - pode-se propor um ensino de textos concretos que circulam na sociedade e chegar ao funcionamento da própria sociedade mediado pelas atividades discursivas.

e) Compreender que o ser humano está imerso em uma rica variedade de linguagens.

As relações entre o mundo e a linguagem nascem das demandas das sociedades e de seus grupos sociais, e das transformações pelas quais passam em razão de novos usos, que emergem de novas demandas.

## OFICINA DE LEITURA, ANÁLISE E (RE)ESCRITA DE TEXTOS: UMA PROPOSTA

As oficinas de leitura, análise e (re)escrita de textos se apresentam como proposta viável que nos possibilita ir da leitura à produção de textos. Antes de sermos autores, precisamos ser leitores (DIONÍSIO et al., 2005).

Ler é um processo que envolve apreensão, compreensão, inferência e transformação de significados com base em um registro escrito. A leitura e a escrita são competências indispensáveis à vida nas sociedades atuais, cada vez mais grafocêntricas; logo é a competência

### Realização



### Apoio





em leitura que propiciará habilidades de produção dos diferentes gêneros de texto em circulação na sociedade.

É importante que nos coloquemos no papel de pessoa autorizada a falar sobre o tema. Não se escreve sobre o que não se conhece. Portanto é fundamental, além do trabalho de leitura já realizado nas aulas de literatura, assistir a bons filmes / documentários, informar-se: ler jornais e revistas, procurar fontes confiáveis, manter-se atento ao que acontece no mundo. Aconselhamos que se instituem aulas práticas, objetivando o estudo de questões contemporâneas (imprescindível estabelecer uma relação interdisciplinar com todas as áreas do conhecimento) e oportunizando a leitura do mundo à nossa volta. Leiamos como poetas e também como cientistas, a escola deve propiciar a leitura e a escrita de poesia, contratos, cartas comerciais, bulas de remédio, instruções de serviço, mapas, gráficos, manuais, análises da sociedade e dos políticos e por aí fora.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “a aptidão para ler e produzir textos – dos mais variados gêneros e temas – com proficiência, é o mais significativo indicador de um bom desempenho linguístico e, conseqüentemente, de letramento” (BRASIL, 2006).

Ferraz (2007) compartilha com muitos que ocupam (ocuparam) os bancos escolares “Os tormentos da página em branco”.

Você e a página em branco. Ela até parece aumentar, esperando as palavras que você colocará nela. Mas, como acontece com muita gente, você pensa, pensa e nada. A página continua branca. Você tem mais ou menos a ideia, digamos, de um conto, mas como começar? Princípiar um texto pode ser, às vezes, um tormento. As palavras parecem que não vêm, os pensamentos se misturam na cabeça e nada faz sentido. (FERRAZ, 2007, p.39)

Espera-se a produção de um texto bem organizado, coerente, coeso, em que se evidencia a capacidade de expressão de quem o escreveu. O texto precisa ser claro, ter simplicidade e apresentar um vocabulário preciso, sem rebuscamento nem excessos. Não adianta produzir um texto com palavras complicadas porque não se avalia a complexidade dos termos usados. Vamos concentrar esforços nas orientações relativas ao que é e ao que não é recomendável no processo

#### Realização



#### Apoio







de redação de um texto: há determinadas circunstâncias que devem ser consideradas na produção escrita. Ao se pensar as diretrizes de uma proposta de redação, há de se considerar os fatores de textualização – coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade (COSTA VAL, 1991).

Para produzir um gênero textual (por exemplo, um artigo de opinião) cuja tipologia predominante seja a argumentação, o estudante precisará (considerando as leituras realizadas) se colocar no lugar de falar sobre o tema, ter bem definidos os elementos de textualização, dominar a norma padrão da língua, compreender a proposta do texto, ter habilidade para construir argumentos que fundamentem a defesa de uma opinião.

Haverá, portanto, um trabalho árduo a se realizar, uma vez que se torna primordial construir a noção de estrutura textual que favoreça análise, interpretação e aplicação dos recursos expressivos da linguagem, possibilitando, dessa forma, a relação de textos de diferentes gêneros e tipos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

O trabalho realizado pelo professor precisa contemplar:

- a) os aspectos da norma padrão a serem considerados: adequação ao registro (formal/informal/coloquial); o emprego de variante linguística adequada ao tipo de texto e à situação de interlocução; emprego de sintaxe de concordância, de regência e de colocação, de pontuação e de flexão de acordo com os princípios que regem a gramática tradicional; o uso de convenções de escrita (ortografia, acentuação, uso de maiúsculas e minúsculas com propriedade);
- b) a compreensão dos princípios de interdisciplinaridade: as relações de interdisciplinaridade possibilitarão ao aluno compreender a importância de correlacionar um tema com todas as áreas do conhecimento, logo a compreensão do tema envolverá articulação de diferentes perspectivas para a defesa de um ponto de vista, informatividade, emprego de citações / alusões / analogias / exemplificações/ dados e informações, etc.
- c) a capacidade de inferência: a seleção, relação e interpretação de informações, fatos e opiniões devem ser trabalhadas objetivando despertar a criticidade que viabiliza o diálogo com



as leituras realizadas, a fim de construir argumentos pertinentes ao tema proposto em defesa de um ponto de vista abordado no projeto inicial de texto.

d) *o conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção do texto*: a estrutura da redação requer conhecimento do sistema linguístico que consiste essencialmente da composição de um texto com introdução / desenvolvimento / conclusão, do encadeamento / progressão temática, de coerência e coesão lexical / gramatical.

e) elaborar proposta de redação, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural: a escola é o local em que cultura e ciência comungam saberes, onde a sociedade ensina a seus novos membros noções sobre como é estar no mundo.

A noção de texto pode restringir-se à perspectiva estritamente linguística - texto verbal (oral ou escrito) - como pode abranger outras linguagens não verbais, próprias das análises semióticas: o que pode ser texto visual, texto musical, texto cinematográfico, texto pictórico, dentre outros. Sob a perspectiva de Koch (2002), o texto verbal e não-verbal / oral e escrito, considerado como um todo organizado de sentido, deve ser entendido como um conjunto de enunciados inter-relacionados, formando uma unidade significativa.

### **O exercício contínuo de (re)escrever o texto- a multimodalidade**

A retextualização é a refacção ou a reescrita de um texto para outro texto. Trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas, de acordo com o funcionamento da linguagem. Esse processo envolve operações de escolhas linguísticas e da maneira como se deseja produzir o texto verbal: oralmente ou por escrito.

São quatro as possibilidades de retextualização:

a) Da fala para a escrita

Por exemplo: a reelaboração de um discurso oral apresentado na televisão para um discurso impresso no jornal.

b) Da fala para a fala

#### **Realização**



#### **Apoio**





Por exemplo: a transformação da apresentação do Oscar (prêmio do cinema norte americano) em inglês apresentado na televisão para tradução simultânea em português.

c) Da escrita para a escrita

Por exemplo: a reescrita de um relatório científico para uma reportagem em revista especializada.

d) Da escrita para a oralidade

Por exemplo: a reelaboração de um discurso impresso no jornal para um discurso oral apresentado na televisão.

As atividades de retextualização não são mecânicas; ao contrário, são rotinas usuais com as quais lidamos o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Para Marcuschi (2002, p. 48), "toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra". São inúmeros os exemplos de eventos linguísticos quase corriqueiros em que atividades de retextualização, reformulação, reescrita e transformação de textos estão envolvidas.

Há uma cadeia de textos gerados por meio de retextualizações. Imagem e palavra mantêm uma relação simbiótica - mais próxima e cada vez mais integrada. Cada vez mais se percebe integração entre as modalidades visuais de construção do conhecimento.

Retomando Dell'isola (2007), as interações entre os seres humanos se inovam continuamente, por meio de várias formas que complementam, integram ou mesmo substituem a linguagem verbal oral ou escrita. A profusão de imagens, nas práticas de escrita, abriu espaço para novas possibilidades comunicativas. A disposição visual existente nos gêneros escritos - a diagramação, as cores, o tipo de letra, o tipo de papel, as figuras - e nos gêneros orais - a forma como as pessoas se comportam, seus gestos, acompanhados de expressões faciais - envolvem múltiplos modos de composição textual que funcionam conectados mutuamente. Na era multimídia, essas relações entre várias formas de expressão verbal e não verbal são mais



evidentes: e trouxeram de volta a percepção de que imagem e palavra estão integradas e associam-se, mantendo certo grau de afinidade. A profusão de imagens, nas práticas de escrita, abriu espaço para mudanças do discurso, colocando em evidência a linguagem visual. A utilização da modalidade visual nas práticas de escrita tem provocado efeitos nas formas e nas características dos textos, evidenciando os textos multimodais, ou seja, aqueles que empregam duas ou mais modalidades semióticas em sua composição (palavras e imagens, letras grandes e pequenas, grifos, itálicos, por exemplo).

### Considerações finais

Escrever é, em grande parte, aprender a pensar, a encontrar ideias e a concatená-las. Othon Garcia, em seu livro *Comunicação em Prosa Moderna* (GARCIA, 2000), afirma que palavras não criam; ideias, se existem, acabam corporificando-se em palavras. É necessário associá-las, fundindo-as em enunciados significativos. Quando o escritor tem algo a dizer é porque pensou. Se ele pensou com clareza, sua expressão tende a ser satisfatória.

Para escrever, não é suficiente conhecer apenas regras gramaticais e suas exceções. É bom saber grafia, pontuação, concordância, regência; entretanto isso não basta. Muitas falhas graves na produção de texto verbal resultam menos das incorreções gramaticais do que da falta de ideias ou da sua má concatenação.

O trabalho realizado pela escola deve oportunizar ao aluno habilidades que o conduzam à escrita competente de textos literários e não literários deve ser uma somatória de etapas que objetivam o ‘saber saber’ / ‘saber fazer’ / ‘saber ser’; não se deve primar pela quantificação de textos produzidos e sim pela qualidade do trabalho realizado. Importante que se atenha ao encadeamento progressivo de geração de ideias (reconhecimento, pela leitura, da organização textual do mesmo gênero que será produzido), planejamento do texto, primeiro/segundo/terceiro... rascunhos, revisão pelo professor e colegas, reescritas (reescrita de textos com atendimento individualizado, considerando observações do professor durante o processo de correção), edição, versão final, publicação.

#### Realização



#### Apoio





O desenvolvimento da habilidade de escrita pressupõe reflexão sobre os seus conhecimentos textuais, avaliação constante de sua produção na busca de soluções que visem tornar o seu texto cada vez mais claro.

O aperfeiçoamento da escrita é um exercício contínuo que se dá à medida que são ampliados os conhecimentos de língua e de textualização, consequência da própria prática de leitura / escrita / reescrita.

Língua e Fala, embora configurem processos distintos, têm igual importância no processo de aquisição e utilização da língua escrita. Segundo Saussure (1979), Língua e Fala seriam, respectivamente, características social e individual do ato comunicativo verbal. O histórico escolar, no entanto, descortina uma exclusão em relação à fala. Tal exclusão impede a dinâmica social que registra as mudanças da Língua pelos falantes; uma vez desconsiderada, a diversidade linguística torna-se alvo de preconceito.

Para que a realidade que ainda revela um contingente expressivo de analfabetos entre os brasileiros, exposto no início desse artigo, reverta-se será necessário priorizar estratégias e atividades em que Língua e Fala sejam igualmente vivenciadas e interajam entre si. De forma a propiciar ao aluno discutir e se expressar escrita e oralmente, de forma coletiva e individual, através de atividades que ampliem os seus campos de significação.

## REFERÊNCIAS

BAZERMAN, C. Escrita, gênero e interação social. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Ministério Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC / SEB, 2006. v. I, II, III.

CASTRO, C. M. Veja. São Paulo: Abril. 6 mar. 2002. (Adaptação.)

COSTA VAL, M. Redação e textualidade. São Paulo: Martins Fontes, 1991.





DELL'ISOLA, R. L. P. Retextualização de gêneros escritos. Rio de Janeiro: Lucena, 2007 .

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. BRITO, K.S.(org.) Gêneros textuais: Reflexões e Ensino. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

FERRAZ, G. G. Os tormentos da página em branco. Revista Língua Portuguesa. Ano 11, n. 17. São Paulo: Segmento, 2007. p.39. (Fragmento)

GARCIA, O. M. Comunicação em prosa moderna. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

KOCH, I. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PISA 2000. Relatório Nacional. INEP, Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.pisa.ocde.org>>  
Acesso 12.03.2015

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Coleção Leituras no Brasil. Campinas, SP: Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil, 1996.

POSSENTI, Sírio. Aprender a escrever (re)escrevendo. In.: Linguagem e Letramento em foco – Língua Portuguesa. Cefiel/IEL/UNICAMP. 2005

SAUSSURE, Ferdinand. Curso de Linguística Geral. 9ª edição. São Paulo: Cultrix, 1979.

**Realização**



**Apoio**





## ENGENHARIA E PRÁTICA SOCIAL

José Geraldo de Souza  
Instituto Nacional de Telecomunicações  
jgeraldo@inatel.br

**RESUMO:** Nos caminhos da discussão acadêmica sobre Educação em e para a Engenharia, insistem duas questões objetivas: quais as finalidades e quais os objetivos do aprendizado em Engenharia? A resposta é ampla e passa pelos conceitos de fixação do sentido e de busca da significação da prática em Engenharia. A prática profissional em Engenharia desenvolve-se a partir de variadas experiências escolares, no ambiente e no entorno da escola de Engenharia. Três delas destacam-se na construção do perfil profissional do engenheiro: construção de uma base acadêmica técnico-científica, aprendizado sobre uma prática profissional e aprendizado sobre uma prática humana social. São tais experiências que posicionam a Engenharia como uma atividade humana para a sociedade, que fixam o seu exercício profissional como prática humana social.

### INTRODUÇÃO

Educação em Engenharia e para a Engenharia é a verbalização de uma orientação para a formação escolar do Engenheiro, em qualquer área, que põe ênfase na excelência da formação acadêmica do profissional (educação em Engenharia), ao mesmo tempo que traz para a discussão a aplicação da Engenharia na e para a sociedade (educação para a Engenharia). Compõem essa orientação pedagógica duas questões de base: quais as finalidades e quais os objetivos do aprendizado de Engenharia? (ALQUÉRES, 2009). A resposta a elas é ampla, extensa e incorpora os conceitos de fixação do sentido e de busca da significação da atividade profissional em Engenharia, sentido e significação esses que são alcançados no desenvolvimento de uma prática profissional, no ambiente escolar, assentado em três fundamentos: construção de uma base acadêmica técnico-científica, aprendizado sobre uma prática profissional e aprendizado sobre uma prática humana social.

O primeiro fundamento traz as competências (o saber) e estabelece as habilidades (o saber fazer, formação técnica) do profissional; o segundo aponta a construção e a exercitação dos valores profissionais, na academia e no ambiente da atividade profissional (formação

460

#### Realização



#### Apoio





profissional); com o terceiro fundamento, exercita-se a prática profissional em confrontação com realidades sociais (o saber ser). Pode-se dizer que os dois primeiros fundamentos capacitam o profissional e o terceiro qualifica-o.

O propósito deste texto é apresentar, preliminarmente, essa atual orientação necessária para a educação em e para a Engenharia. Ele é resultado de reflexões e leituras do autor a respeito da educação do engenheiro, confrontados e ampliados por indicações e conclusões de eventos, escritos e debates sobre a Engenharia, no Brasil das últimas duas décadas, principalmente. O texto traz também uma proposta de organização do processo de ensino e aprendizagem mais identificada com a orientação pedagógica da educação em e para a Engenharia.

## PRÁTICA PROFISSIONAL EM ENGENHARIA

A prática profissional em Engenharia desenvolve-se através de variadas experiências escolares, experiências vivenciadas e exercitadas no ambiente e no entorno da escola de Engenharia, organizadas sob o aval de três eixos básicos ou fundamentos de orientação do aprendizado nessa área do conhecimento: base acadêmica técnico-científica, prática profissional e prática humana social (ALQUÉRES, 2009).

O primeiro eixo indica a construção de uma base acadêmica técnico-científica que reúne, organiza e sistematiza os saberes básicos da atividade profissional necessários para uma prática competente e responsável. Esse é o fundamento da formação acadêmica que desenvolve as competências e as habilidades do profissional de Engenharia.

O outro eixo de orientação do aprendizado de Engenharia aponta o aprendizado sobre uma prática profissional, o qual se realiza através da exercitação de valores e princípios positivos do exercício profissional, tanto no ambiente escolar quanto no da atividade profissional. Esse é o fundamento da formação acadêmica do engenheiro que o capacita a dimensionar e a entender a finalidade da sua atuação profissional no ambiente social.

O terceiro eixo conclama o aprendizado sobre uma prática humana social que se constitui e se revela na exercitação da vivência social, no exercício da prática profissional em

### Realização



### Apoio





presença de realidades sociais desafiadoras e confrontantes. Esse é o fundamento da formação profissional do engenheiro que eleva sua prática ao patamar de prática social.

## INTERVENÇÃO DA ENGENHARIA NA SOCIEDADE<sup>78</sup>

A atividade profissional em Engenharia é, na teoria e na prática, uma intervenção humana na realidade, ou seja, na sociedade. Essa intervenção evolui ao fluxo de três fases que emprestam sentido e significação a essa prática profissional.

Na primeira fase, aqui denominada de fase do imediatismo do trabalho, o engenheiro é um participante ativo da intervenção na realidade. Ele coloca sua competência profissional (competências, habilidades e qualificações) a serviço da alteração ou transformação de uma dada realidade. O interesse do profissional, nessa fase, é a aplicação da sua competência técnica e científica para realizar uma tarefa.

Numa segunda fase, que evolui a partir da primeira, o engenheiro é um agente no contexto da intervenção, ou seja: mais do que um participante ativo, ele age na intervenção no sentido de que agora ele busca entender onde e para quem sua prática profissional se realiza. Pode-se denominar essa fase como a da contextualização do trabalho. O interesse do profissional nesse momento avança para um outro degrau, o de estabelecer e compreender as relações de sua prática com o ambiente onde ela se efetiva e com as pessoas que aí vivem e convivem.

A terceira fase de evolução da intervenção da Engenharia na realidade pode ser designada de fase da temporalidade do trabalho. O profissional, ao atingir essa fase, é o autor de intervenção social e, com a autoridade da autoria, age nela e dela participa. A intervenção é demandada a partir de uma compreensão crítica da realidade que se apresenta, ou seja: o engenheiro sabe como realizar cada intervenção, entende onde e para quem ela precisa ser

<sup>78</sup> Esta seção foi elaborada com os comentários do autor a partir das contribuições dos grupos de trabalho no Colóquio Internacional Franco-Brasileiro (inGênio XXI); Escola Politécnica da Universidade de São Paulo; São Paulo: novembro 2009.



realizada e define para que deve ser realizada. Nessa fase, cada intervenção na realidade traz a chancela de um projeto de cidadania.

## O APRENDIZADO DO INATEL

Nos seus primeiros 25 anos de existência, o Instituto Nacional de Telecomunicações de Santa Rita do Sapucaí (MG) – Inatel – formou profissionais de Engenharia para um mercado de trabalho muito necessitado desses profissionais e com inúmeras oportunidades de trabalho, na área de formação. O Inatel concentrou-se na formação de engenheiros eletricitistas em duas ênfases: eletrônica e telecomunicações. Tratava-se de uma formação acadêmica bem qualificada que atendia, prontamente, as necessidades das empresas e dos serviços do setor de eletrônica e de telecomunicações. Os engenheiros apresentavam-se ao mercado de trabalho com características profissionais e pessoais desejadas pelos empregadores e, no desenvolvimento de suas funções e na realização de suas tarefas, produziam excelentes resultados.

Durante esse período de mais de duas dezenas de anos, o curso de Engenharia do Inatel passou por atualizações e adaptações, o quadro curricular foi submetido, igualmente, a revisões e atualizações, mas nem a concepção de educação do Instituto nem o desenho do perfil do profissional a ser formado passaram por revisões substantivas. O Projeto Pedagógico da Instituição era sólido, estava bem consolidado e tinha uma realização que atendia muito bem às demandas do mercado de trabalho.

Entretanto, a partir dos anos de 1980, surgiram as primeiras indicações de que se aproximavam os tempos de repensar a prática educativa da Instituição. O seu projeto de educação profissional, na área de tecnologia, não passaria ileso pelas importantes transformações do cenário político, econômico e social que o país vivia, na época. A Instituição ocupou-se, então, de discutir seu projeto de educação orientada por investigações, estudos de outras realidades, realimentações de empresas e de alunos egressos, discussões internas e externas ao Instituto, entre outras oportunidades e iniciativas. No ritmo dessas discussões e análises de dados e situações, consolidou-se, em 1994, em um documento de investigação acadêmica, um “perfil do engenheiro de telecomunicações” que, em certa medida, antecipava

463

**Realização**



**Apoio**







na sua descrição o conceito de Engenharia como prática social, mesmo sem usar ainda essa denominação. Nessa proposta, foram definidos três eixos orientadores de competências e capacidades para a educação do engenheiro, descritos da seguinte forma: (SOUZA 1994)

- Competências técnico-científicas para o exercício profissional da Engenharia. Esse eixo reúne e organiza os saberes básicos, técnicos e científicos, a serem trabalhados no ambiente escolar para suportar uma atividade profissional competente. É de se notar que essa proposição aponta para a intervenção do engenheiro na realidade através da atividade profissional, ou seja, como participante ativo da intervenção, fase essa que foi denominada, neste texto, de fase do imediatismo do trabalho.
- Competências complementares para contextualizar o exercício profissional da Engenharia. Essa orientação propunha trazer para dentro do curso, para o seu quadro curricular, os saberes e as competências que complementavam as do primeiro eixo orientador. Esses outros saberes e competências estavam explícitos nas investigações e estudos da Instituição e já eram indicados com frequência por setores do mercado de trabalho do engenheiro. Entretanto, eles eram trabalhados apenas no currículo informal do curso, mesmo assim como componentes curriculares colaterais. Identifica-se, nesse segundo bloco de competências, a intenção de contextualizar o trabalho do engenheiro, o que vai ao encontro da segunda fase de evolução da intervenção da Engenharia na realidade, aquela segundo a qual o profissional é agente da intervenção, conhece o seu contexto e os que o orbitam.
- Atitudes complementares para uma intervenção cidadã na realidade. A pretensão indicada nesse eixo orientador da educação do engenheiro é a de possibilitar experiências e vivências que agreguem às competências e habilidades do engenheiro aquelas relativas a uma compreensão crítica da realidade onde vive e atua para nela intervir. Na evolução da intervenção da Engenharia na realidade, essa é a fase da autoria (ou da temporalidade do trabalho): cada tarefa, cada projeto, cada ação é uma intervenção cidadã na realidade



Desse modo, a proposta de educação do Engenheiro, que o Inatel acolheu desde os anos de 1990, já estava alinhada com o que hoje se apresenta como relevante em termos de competências, habilidades e atitudes profissionais e pessoais dos chamados “engenheiros do século XXI”. Esse aqui descrito “perfil do engenheiro de telecomunicações” tem sido referência conceitual, ao longa de todos esses anos, para as propostas de projeto pedagógico institucional e de cursos, no Inatel, que hoje oferece quatro cursos de Engenharia e três de Tecnologia.

Merece registro, além de outras iniciativas, a estruturação acadêmico-curricular que o Inatel implantou a partir do segundo semestre de 2007. Em que pese o fato de hoje essa estruturação já ter passado por alterações, a iniciativa foi tomada no estímulo de discussões internas sobre os cursos de Engenharia do Instituto e trouxe importantes contribuições para a melhor realização do perfil do engenheiro a ser formado. Entretanto, talvez a contribuição mais significativa dessa iniciativa, para o processo de ensino e aprendizagem, nos cursos do Inatel, tenha sido a de apontar que a educação do engenheiro passa não por um currículo formal característico da Engenharia, mas também por um “currículo informal” através do qual podem ser trabalhadas outras competências e habilidades que devem compor a prática profissional do engenheiro, além das competências e habilidades técnicas e científicas próprias da carreira. E mais: que esse “currículo informal” não deve ser um apêndice da estrutura formal, mas precisa ser integrante e participante do processo de educação do engenheiro que aspira a evolução da sua prática profissional do imediatismo para a temporalidade do trabalho.

No fluxo dessas reflexões e constatações é que surge a proposta de uma organização do processo de ensino para a aprendizagem em Engenharia, ainda em discussão e construção, mostrada a seguir.

## **UMA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO PARA A APRENDIZAGEM EM ENGENHARIA**

A referência pedagógica para a construção da proposta que se apresenta aqui é a de que é preciso possibilitar que os estudantes aprendam. Os professores orientam, mediam, propõem e desafiam, mas são os estudantes que aprendem conforme seus interesses e, principalmente,

### **Realização**



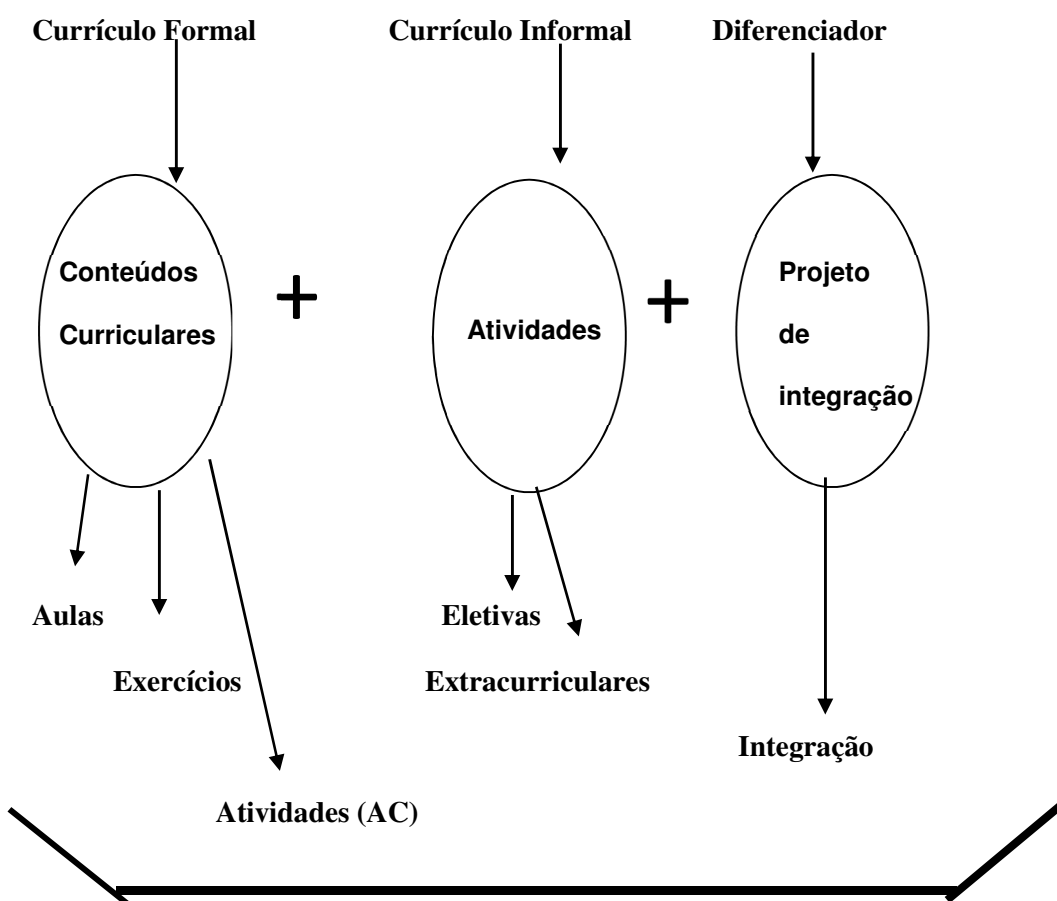
### **Apoio**





conforme a significação e a valoração que atribuem para seus estudos e suas carreiras (COUTINHO, 2009). Aos estudantes de Engenharia (e aos de todas as demais carreiras profissionais) é preciso possibilitar ao menos a aprendizagem no domínio cognitivo, o da aprendizagem intelectual, um dos três domínios da aprendizagem escolar. São vários os níveis de profundidade da aprendizagem, nesse domínio, partindo do conhecimento, passando pela compreensão e atingindo o pensamento sobre a realidade (fatos e dados). E educação dos estudantes precisa (ou deveria) trabalhar com eles em todos os níveis de aprendizagem opõe a organização do processo de ensino para a aprendizagem esquematizada abaixo.

### UMA ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO PARA APRENDIZAGEM





**Mediação e suporte:** corpo docente, corpo técnico-administração, gestão acadêmica, núcleos de apoio, laboratórios e oficinas, estrutura física

No caso do Inatel, os núcleos de apoio a docentes, discentes e colaboradores hoje são cinco: Núcleo de Orientação Educacional (NOE); Núcleo de Atividades Complementares Curriculares (NAC); Núcleo de Empreendedorismo (NEmp); Núcleo de Estágios e Serviços Profissionais (NESP); Núcleo de Orientação Didático-Pedagógica (NODP).

O Projeto de Integração tem por objetivos principais:

- (a) Integração de componentes curriculares e fundamentação técnico-científica.
- (b) Estímulo ao desenvolvimento de competências múltiplas.
- (c) Articulação dos componentes curriculares com o perfil do egresso esperado.

Os Projetos de Integração, conforme o interesse da Instituição de Ensino, podem ser disciplinas do quadro curricular ou constituírem atividades de disciplinas desse quadro, incluindo-se aí os Estágios e o Trabalho de Conclusão de Curso, articulando a natureza do projeto com o nível de aprendizagem cognitiva desejado.

## CONCLUSÃO

Essa e assim tem sido a caminhada do Inatel como instituição de educação profissional, na área de tecnologia, colhendo com orgulho os bons resultados que produz e assumindo com coragem a travessia que precisa realizar rumo ao futuro da Engenharia.

Assumir, desenvolver e exercitar a Engenharia como prática social, nas experiências e vivências escolares, dependem de alguns instrumentos, ferramentas e decisões bem elaborados, tais como: planejamento estratégico institucional, projeto pedagógico institucional e de cursos, planos de ação, metodologias e instrumentos de avaliação, programas de formação e capacitação docente, entre outros. Entretanto, o que vai, realmente, estabelecer a diferença entre uma concepção tradicional do exercício profissional da Engenharia e o seu exercício como

### Realização



### Apoio





prática social é uma mudança radical de práticas: prática institucional, prática docente e prática discente. A intencionalidade é categoria pedagógica decisiva no processo de ensino para a aprendizagem, ela precisa ser assumida pelos operadores do processo, mas manifesta-se nas práticas, no fazer e no refazer da instituição escolar. A aprendizagem significativa e substancial não é fruto da colateralidade

A revisão das práticas, por sua vez, não é algo dado a priori, senão que precisa ser assumida e realizada, individualmente e coletivamente. Na escola de Engenharia, ou nos cursos de Engenharia em geral, as práticas estabelecidas – prática institucional, docente e discente – tendem a ser mais tradicionais e conservadoras. Alterá-las é uma caminhada lenta, longa muitas vezes, insistente sempre. Quanto mais ousada e objetiva a organização didático-pedagógica do processo de ensino para a aprendizagem, mais a sua implementação e aplicação são, absolutamente, dependentes da revisão e da transformação das práticas empregadas, na escola e nos cursos de Engenharia. Os resultados positivos são colhidos aos poucos e os insucessos precisam ser reconhecidos e assumidos como possibilidades de aprendizagem institucional. Por outro lado, a área da Engenharia é generosa em criar para as estudantes oportunidades de exercitação profissional, ainda nos bancos escolares, que poderão orientar a sua prática profissional futura.

Assim faz todo sentido aceitar, entender e assumir a Engenharia como instrumento e via de intervenção social para a reconstrução da realidade, o que vai bem mais longe do que o simplismo explícito na declaração “identificar e resolver problemas da sociedade” como uma das principais atribuições do engenheiro. Faz todo senso incorporar, já nas atividades acadêmicas formais de educação do engenheiro, o sentido e a significado das suas atividades profissionais como autor da intervenção social, o que ultrapassa o papel de apenas participante ou agente dessa intervenção.

Aceitar, entender e buscar a prática profissional da Engenharia na referência de uma prática humana social não é conteúdo curricular que se apresenta em atividades escolares formais. Tem a ver com atitudes e posicionamentos profissionais e pessoais frente a realidades sociais, tem a ver com leituras profissionais dessas realidades. Isso pode ser experimentado e

#### Realização



#### Apoio







exercitado na Escola de Engenharia possibilitado por práticas docente e discentes transformadas e interessadas.

As demandas sociais apresentadas à Engenharia, nos tempos atuais e futuros próximos, garimpam entre seus estudantes e profissionais aqueles que queiram e possam assinar a autoria da intervenção na realidade social do país e do planeta.

## REFERÊNCIAS

ALQUÉRES, J. L. Quais Engenheiros para o século XXI? **Colóquio Internacional Franco-Brasileiro (inGênio XXI)**. Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, São Paulo, novembro 2009.

COUTINHO, A. R. Novo Modelo para o Ensino. **B2B Magazine**, Ano 8, n. 101, p. 53-63, 2009.

SOUZA, J. G. **Análise Crítica de uma Proposta Educacional**: o Instituto Nacional de Telecomunicações de Santa Rita do Sapucaí – Inatel (um estudo de caso). Dissertação (Mestrado em Educação), PUC-Campinas; Campinas, 1994.

## DOCUMENTOS CONSULTADOS

FORMIGA, M. M. M. *–Engenharia para o desenvolvimento: inovação, sustentabilidade, responsabilidade social como novos paradigmas*; Manuel Marcos Maciel Formiga organizador; Luiz Carlos Scavarda do Carmo et al.; Brasília: SENAI/DN; 2010.

INATEL. *Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação (Engenharias)*. Instituto Nacional de Telecomunicações (INATEL); Santa Rita do Sapucaí (MG), 2015.

INATEL. *Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação (Tecnologias)*. Instituto Nacional de Telecomunicações (INATEL); Santa Rita do Sapucaí (MG), 2015.

INATEL. *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2012 a 2016)*. Instituto Nacional de Telecomunicações (INATEL); Santa Rita do Sapucaí (MG), 2012.

### Realização



### Apoio





## FALAR DE SI: O DISCURSO NARRATIVO COMO RECURSO PARA A SUBJETIVIDADE

Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu  
GEPALLE – FFCLRP – USP  
josiane002@hotmail.com  
Profª Drª Filomena Elaine Paiva Assolini  
GEPALLE – FFCLRP – USP  
elainefdoc@ffclrp.usp.br

**RESUMO:** Objetivamos investigar as possibilidades dos sujeitos-estudantes do ensino fundamental falarem de si, através do discurso narrativo, instaurado nas práticas pedagógicas. Fundamentamo-nos na Análise de Discurso pecheuxiana, na psicanálise freudo-lacaniana e na Ciências da Educação. O corpus é constituído por narrativas escritas, produzidas por sujeitos-estudantes do 5º ano do ensino fundamental, de uma escola pública. Desse *corpus* destacamos um recorte para análises que apontam para algumas considerações parciais: a) há situações de ensino que proporcionam atividades didático-pedagógicas lúdicas e desafiadoras, que fazem sentido para os sujeitos-estudantes, permitindo-lhes ocupar o lugar de “intérpretes-historicizados”; b) atividades linguísticas que consideram a memória discursiva do sujeito-estudante, instigam perguntas, relatos, exposição de dúvidas, permitindo que se relacionem com o processo polissêmico da linguagem; c) o discurso narrativo é uma alternativa para que os sujeitos-estudantes “falem de si” e expressem a sua subjetividade, condições basilares para que tenham vez e voz no contexto escolar e na sociedade.

### TESSITURA TEÓRICA: ANÁLISE DE DISCURSO

A Análise de Discurso francesa, doravante AD, na qual nos filiamos e mobilizaremos, irrompeu em meados dos anos 60, sustentada pelas reflexões de Michel Pêcheux, que articula três campos do conhecimento científico: a Linguística, o Materialismo Histórico e a Teoria do Discurso, sendo este tripé, atravessado por uma quarta referência, a Psicanálise. De acordo com Brandão (2004) a AD nasceu tendo como base a interdisciplinaridade, pois ela era a preocupação não apenas dos linguistas, mas de historiadores e de alguns psicólogos. Orlandi (2012) define a AD como efeito de sentido entre interlocutores, e se coloca como forma de conhecimento que se faz no entremeio, propondo uma relação única entre língua e discurso, considerando a discrepância entre sua teoria e prática de análise.



Na AD, o discurso é o lugar de materialização da linguagem, da ideologia e da língua, ou seja, a maneira como a linguagem está materializada na ideologia, e como a ideologia se manifesta na língua. Brandão (2004) afirma que a linguagem enquanto discurso não serve apenas para comunicação ou suporte do pensamento, ela é interação, um modo de produção social, sem neutralidade, naturalidade e inocência, por isso o lugar específico para a manifestação da ideologia. Ela é um sistema-suporte das representações ideológicas, portanto, é um dos “espaços” em que a materialidade ideológica se concretiza. Pêcheux (1975) conclui essa relação entre língua-discurso-ideologia dizendo que não há discurso sem sujeito também não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”.

Ao articular discurso e ideologia, é necessário que reflitamos brevemente, sobre dois conceitos fundamentais em AD, quais sejam: Formação Ideológica (FI) e Formação Discursiva (FD). Haroche afirma que:

Cada Formação Ideológica constitui um conjunto complexo de atividades e representações que não são nem individuais nem universais, mas se reportam mais ou menos diretamente às posições de classe, em conflito uma com as outras. Dessas Formações Ideológicas, fazem parte, enquanto componentes, uma ou mais Formações Discursivas interligadas (HAROCHE, 1971 apud ORLANDI, 1987, p. 27).

Dessa forma, entendemos que a FI é um conjunto de atitudes e representações que nos constitui, tendo como seu componente principal, uma ou várias FD’s interligadas. Podemos dizer, então, que os discursos são governados por Formações Ideológicas (BRANDÃO, 2004, p. 47).

A FD é, segundo Pêcheux (1995, p.160), como (...) aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito.



É a FD que permite aos sujeitos falantes, situados numa determinada conjuntura histórica, a possibilidade de concordar ou não, sobre o sentido a dar às palavras (BRANDÃO, 2004), ou seja, falar o mesmo de forma diferente, várias linguagens em uma única. Podemos perceber a presença da heterogeneidade, dos múltiplos sentidos que, mesmo tentando traçar limites, acaba deslocando fronteiras.

Mobilizemos outros conceitos fundamentais para a AD e importantes para nosso trabalho, que são “sentidos” e “sujeitos”. Voltemo-nos a Orlandi (2012) quando discute que o sujeito se encontra na necessidade de “dar” sentido. E pergunta: O que é “dar” sentido? Para a pesquisadora, sentido, para o sujeito que fala, é construir sítios de significância (delimitar domínios), é tornar possível gestos de interpretação (p. 64).

(...) o sujeito que interpreta, lê a partir de sua posição de sujeito, o sujeito leitor crítico, lê refletindo sobre sua posição de sujeito, sobre suas condições de produção de sua leitura (...) não interpreta, apenas, ele compreende (...) (ORLANDI, 2012, p.14).

Assolini (1999) pautada na perspectiva discursiva, afirma que sentido e sujeito não podem ser pensados separadamente, pois os sentidos não são algo que se dão independentemente do sujeito. Sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo, simultaneamente. Segundo Pêcheux (1995) o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante) mas é marcado pelas FI's que circulam no processo sócio-histórico, em que as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Em síntese, as palavras mudam de sentidos de acordo com as Formações Ideológicas sustentadas por aqueles que as empregam.

O sujeito na AD é resultado da interpelação do indivíduo pela ideologia, não sendo, assim, o centro do discurso. O sujeito, de acordo com os ensinamentos de Pêcheux, não é dono de seu discurso, mas um efeito.



(...) o sujeito, na análise de discurso, é posição entre outras, subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação atual (lugar) no mundo para a sua posição no discurso. Essa posição-material transforma a situação social (empírica) em posição-sujeito (discursiva). (ORLANDI, 2012, p.99).

A(s) posição(ões) que o sujeito assume perante o discurso é essencial para sua constituição, causando diferentes efeitos de sujeito(s), de sentido(s) que, segundo Orlandi (2012) são, sujeito e sentido, como já discutimos acima, inseparáveis: ao produzir sentido, o sujeito se produz, ou seja, o sujeito se produz, produzindo sentido. Essa movimentação é considerada como a constituição histórica do sujeito, seu acontecimento simbólico, pois não é possível sentido sem história. Daí o equívoco como condição do significar, sendo o mais importante deles, o que cria a ilusão referencial, o da literalidade (ORLANDI, 2012, p.57).

Assim, segundo Orlandi (2007) compreender o que é efeito de sentido é compreender a necessidade da ideologia na constituição dos sentidos nos sujeitos. Afirma que:

(...) falar em “efeitos de sentido” é aceitar que está sempre em jogo diferentes formações discursivas, na relação de diferentes sentidos. Temos, então, a presença do equívoco, do sem-sentido, do sentido-outro e, conseqüentemente, em “um” sentido. Ai se situa o trabalho do silêncio (ORLANDI, 2007, p.22).

Silêncio é um conceito importante em AD, e também alicerça nosso trabalho, fazendo-nos compreender que estar em silêncio corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as palavras emanam silêncio. Há silêncio nas palavras, o querer dizer algo utilizando certas palavras e não outras, ou seja, todo dizer tem uma relação próxima com o não-dizer. O silêncio lembra a “respiração”, a tomada de folego da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido (ORLANDI, 2007). Tendo nosso trabalho análises de narrativas escritas, o estudo sobre o silêncio/silenciamento é necessário, pois:





(...) o silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio, nos levam a colocar que o silêncio é fundante (ORLANDI, 2007, p.14).

O silêncio fundador é o que existe entre as palavras, o não-dito, que dá abertura de recuo significativa, dando a possibilidade para significar ou (re) significar, ou seja, sem ele nada significaria. É importante esclarecer que o silêncio aqui discutido, é o silêncio simbólico, histórico, pensando sujeitos e sentidos, e não enquanto ausência de ruído, de sonoridade. O silêncio, portanto, é fundamental, por isso, fundante, para que haja produção de sentidos, para que possibilite a eminência do dizer.

Tendo apresentado alguns importantes conceitos da AD, iremos nos deter agora, na seção que aborda a distinção entre narrativa e discurso. Cumpre ressaltar que, na seção dedicada às análises discursivas, outros conceitos e definições poderão ser mobilizados.

## NARRATIVA E DISCURSO: BREVES CONSIDERAÇÕES

De acordo com Barthes (2011) há incontáveis narrativas e uma variedade de gêneros narrativos distribuídos no e pelo mundo: a narrativa pode ser amparada pela linguagem oral ou escrita, pela imagem fixa ou móvel, pelo gesto, mito, lenda, fábula, novela. Está presente em todos os tempos e lugares, em todas as sociedades. Ela começa com a própria história da humanidade, está presente nos inúmeros desenhos rupestres espalhados pelas cavernas, em que o homem pré-histórico contava como foi a caça de algum animal que lhe servia de alimento. Não há grupos de humanos sem narrativa, sem sua escritura no mundo. Portanto, a narrativa é um mecanismo importante para que o homem seja visto dentro da sociedade. Podemos tomar a história como exemplo de que a vida em sociedade adquire forma e sentido pela narrativa da ação do homem sobre seu meio.

Aristóteles (1996) define narrativa (*diegesis*) como um dos dois modos da imitação poética (*mimesis*), sendo o outro a representação direta dos acontecimentos, com atores

### Realização



### Apoio





dramatizando para um público. Assim, temos a diferenciação entre poesia narrativa e poesia dramática. Essa diferenciação já se fazia presente (GENETTE, 2011) no 3º livro de *A república*, escrita por Platão.

Para Platão (apud GENETTE, 2011) a maneira de dizer o que se tem a dizer, divide-se, teoricamente, em imitação (*mimesis*) e simples narrativa (*diegesis*), definida como tudo o que o poeta narra, falando em seu próprio nome, sem fazer referência à outra pessoa que fala. Em contrapartida, a imitação baseia-se na ação daquele que se faz passar pelo personagem. Para Ricoeur (1994, p.60): Enquanto a *mimese* platônica afasta a obra de arte dois graus do modelo ideal que é seu fundamento último, a *mimese* de Aristóteles tem só um espaço de desenvolvimento: o fazer humano, as artes de composição.

Genette (2011, p. 259) afirma que a “diferença entre as classificações de Platão e Aristóteles reduz-se, assim, a uma simples variante de termos, ou seja, para Aristóteles a “imitação poética” é dividida em duas ações: poesia narrativa e poesia dramática, sendo esta última, marcada pela representação”. Para Platão, a imitação propriamente dita e a simples narrativa, compreendem tudo o que o poeta narra em seu próprio nome.

Ademais, nem Platão nem Aristóteles se preocuparam com o valor representativo da narrativa (representação de acontecimentos verbais e não verbais), o que faz dela um instrumento importante dentro da sociedade.

É por meio da linguagem oral, escrita ou pictórica que emerge a oportunidade de narrar e que podemos registrar emoções, sentimentos, frustrações. A narrativa, por utilizar a linguagem, passa a ser um produto cultural, uma versão na qual se representa a realidade (VYGOTSKY, 1979).

Todorov (2006) define a narrativa como um texto que representa a temporalidade e Ricoeur (1994), nessa mesma perspectiva, afirma que a verdade de toda obra narrativa, é o caráter temporal da experiência humana, e que o mundo exibido por qualquer obra narrativa, é sempre um mundo temporal. É importante frisar que a temporalidade aqui mencionada, não se refere ao tempo cronológico, mas ao tempo dos acontecimentos.

**Realização**



**Apoio**





Para dialogar com Ricoeur, trazemos Genette (2011) que toma a narrativa como representação de um acontecimento ou uma série de acontecimentos, reais e fictícios, materializando-se na linguagem, mais especificamente, a linguagem escrita. Bruner (1991) acredita que narrativa é mais que um instrumento mental de construção da realidade, é também organizadora da memória e da experiência humana, frisa que a preocupação central quando se discute a narrativa, não é como o texto é construído, mas como ele funciona como instrumento mental de construção da realidade. Portanto, a narrativa é definida como a forma pela qual podemos representar a realidade, os acontecimentos, sentimentos, ou seja, a experiência humana.

É necessário esclarecermos que o foco de nossos estudos não é a narrativa enquanto história, mas a narrativa enquanto discurso e forma de materialização da subjetividade. Para tanto, é necessário que destaquemos algumas disparidades entre narrativa e discurso.

A narrativa é considerada discurso, quando esse discurso é dirigido pelo narrador ao leitor/ouvinte, para afirmar ou dizer “mais do que diz a história”. A significação na narrativa é marcada pelo desenvolvimento dos acontecimentos, pelos fatos que se desenrolam durante a narração, diferentemente do discurso, no qual o ato de falar, da movimentação da palavra, da prática de linguagem (oral ou escrita) é o ponto central dos sentidos. Dessa forma, as diferenças se reduzem a uma oposição entre a objetividade da narrativa e a subjetividade do discurso. Contudo, é necessário apontar que se trata de uma objetividade e uma subjetividade, definidas por critérios de ordem linguística: é “subjetivo” o discurso que marca a presença do eu de forma direta ou não...

(...) este eu não se define de nenhum modo como a pessoa que mantém o discurso, do mesmo modo que o presente, que é o tempo por excelência do modo discursivo, não se define de nenhum modo como o momento em que o discurso é enunciado, sem emprego, marcando a coincidência do acontecimento descrito com a instância do discurso que o inscreve (GENETTE, 2011, p.279).

#### Realização



#### Apoio





Em contrapartida, a objetividade da narrativa se define pela ausência do narrador, ou seja, os acontecimentos são colocados como se produzem, à medida em que aparecem no horizonte da história. Ninguém fala aqui; “os acontecimentos parecem narrar-se a si mesmos” (GENETTE, 2011).

Dessa forma, no discurso, alguém fala e o próprio ato de falar é o ponto central das significações. Na narrativa, como vimos, ninguém fala, e em nenhum momento, durante a explanação, sentimos a necessidade de perguntar, de localizar “aquele que fala” para entender o significado do texto.

Genette (2011) acrescenta que as essências da narrativa e do discurso não se encontram quase nunca intactas (sem atravessamentos de uma na outra): há sempre uma pitada de narrativa no discurso e vestígios de discurso na narrativa. Contudo, a inserção de elementos narrativos no discurso, não é suficiente para emancipar esse último, pois eles são dependentes do locutor que está presente em último plano e pode intervir a qualquer momento, sem que esse movimento seja considerado uma invasão. Em contrapartida, qualquer intervenção de elementos discursivos na narrativa é entendida como infração, como um corpo estranho dentro da estrutura. Portanto, a narrativa introduzida no discurso se transforma em elementos do discurso, o discurso introduzido na narrativa permanece discurso. Podemos dizer, então, que a “pureza” da narrativa pode ser preservada, enquanto o discurso se modifica.

A razão dessa diferença é, segundo Genette (2011), simplória, mas constitui um caráter decisivo da narrativa: no discurso, modo natural de linguagem, o mais aberto e universal não tem nenhuma pureza a preservar, contudo, a narrativa, pelo contrário, é uma forma particular que possui restrições e exclusões, como a recusa do presente, da primeira pessoa etc. O discurso pode “narrar” sem deixar de ser discurso, já a narrativa não pode “discorrer” sem sair de si mesma. Por outro lado, a narrativa não pode se abster do discurso, pois ficaria sem atrativo (GENETTE, 2011).

**Realização**



**Apoio**





## DISCURSO NARRATIVO: MATERIALIZAÇÃO DA SUBJETIVIDADE

Para Tfouni (2005), a função da narrativa é organizar, por meio da linguagem, as interações, conhecimentos e experiências sobre o (no) mundo, ou seja, um local de representação da subjetividade, que se instala através de mecanismos linguísticos discursivos. Assolini (1999) complementa, afirmando que através da narrativa é possível que (re) organizemos e (re) elaborem nossas experiências pessoais. Assim, a narrativa é um instrumento que possibilita o novo, a criação e a (re) elaboração. O discurso narrativo contemplado neste trabalho está dentro do discurso lúdico, tipologia estabelecida por Orlandi (2009), que vem a ser o lugar onde o dizer não busca ser obsessivamente transparente, o que o torna aberto a uma multiplicidade de sentidos.

Quando narramos, visamos um outro (interlocutor), (CARREIRA, 2002), no caso do discurso narrativo, um narratário. No entanto, segundo a psicanálise, além do “eu” que narra e do “tu” que escuta, há um Outro lugar, o da linguagem, no qual o sujeito faz ouvir sua própria mensagem. Esse lugar é chamado de “lugar da verdade” (SAFOUAN, 1993). Essa “verdade” pode vir acompanhada da ficção que, dentro de uma narrativa, vem no lugar de um fato, atribuindo-lhe sentido, que pode ser verdade ou ficção. Carreira (2002) diz que a ficção traz uma verdade que não ocorre. Ela direciona à existência de um sujeito que narra, pois, sem ele, o fato não ganha forma de narrativa. Mas, ressaltemos, é um sujeito que só existe porque narra.

Assim, segundo a pesquisadora, há verdades nas narrativas de ficção, uma realidade fantástica, uma realidade na ficção. Essa realidade na ficção remete à sua realidade psíquica, aos seus desejos e angústias, à sua verdade velada, escondida, silenciada. Verdade, pois fala de si; ficção porque fala de si, utilizando cenários e personagens que não existem. Portanto, a ficção é uma verdade camuflada, pois, assim como afirma Carreira (1997), a verdade pode e deve ser encontrada na ficção e não detrás dela. É importante ressaltar que a “verdade”, sobre a qual estamos nos reportando, é a que queremos contar, mas que escondemos por algum motivo.

Em se tratando de narrativas infantis, foco de nossas análises, podemos encontrar tanto fato como ficção, pois elas misturam elementos de suas vidas, fazendo, com isso,

478

### Realização



### Apoio







preenchimentos imaginários, de buracos de sentidos. O discurso narrativo, então, pode ser o caminho pelo qual o sujeito tem a oportunidade de falar de si de forma disfarçada, oculta, utilizando-se da ficção com “pitadas” de realidade, para exprimir o que sente, o que incomoda, no intuito de desabafar, confortar-se, de realizar o irrealizável. Através do discurso narrativo os indivíduos podem:

(...) efetuar sozinhos ou com ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser, de transformarem-se, a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade (FOUCAULT, 1994, p.2).

No entanto, se observarmos as narrativas infantis “construídas” no contexto de sala de aula, notaremos um apagamento do sujeito, em sua singularidade, uma falta de oportunidade para que seja considerado o que emerge entre os significantes (CARREIRA, 2002), em detrimento à adequação de uma estrutura legitimada, perpetuada e sem criatividade, de cumprimento de um currículo que nega o sujeito e, então, é negada a possibilidade de ocupar o lugar de intérprete-historicizado (ASSOLINI, 2013), ou seja, falar de um lugar que permita se desvincular dos processos parafrásticos e das regiões de sentido, cristalizados e legitimados pela instituição escolar.

Concordamos com Assolini (2013) quando afirma que sujeito-estudante deve ser estimulado a romper com o silêncio dos sentidos, ao qual, muitas vezes, é submetido. O conceito intérprete-historicizado surgiu para confrontar a concepção de intérprete como literal e dirigida, que exclui os processos identificatórios do sujeito e as possibilidades de ocupar diferentes posições no discurso. Esclarecemos que, nesse conceito, a interpretação é semelhante à leitura historicizada de um texto, o que significa que o leitor deverá refletir sobre as condições de produção desse texto, não somente o sentido preciso, rigoroso, como também, o sentido sócio-histórico. Segundo Carreira (2002), as crianças são treinadas a reproduzirem histórias



bem organizadas, prontas, anulando a possibilidade de se trabalhar com enigmas, e, com isso, não há espaço para que o sujeito lute com eles e se envolva com seus desejos.

## CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E *CORPUS*

O projeto está em fase de desenvolvimento com sujeitos-estudantes do 5º ano do ensino fundamental, de uma escola pública, situada na periferia de uma cidade do interior paulista. O referido projeto nasceu da inquietude do sujeito-professor, responsável pela sala de aula, em romper o processo tradicional de ensino-aprendizagem que, em alguns casos, não oferece margem ao estudante para ocupar o lugar de intérprete-historicizado. Segundo Assolini e Lastória (2013) o conhecimento escolar não deve ser constituído como um produto acabado, mas, sim, apreendido como resultante do confronto entre diferentes alternativas de compreensão do mundo, cuja socialização requer a mediação do docente, com formas diversificadas de organização e estratégias de ensino, que permitam a mobilização do estudante para a apropriação do conhecimento. Destaquemos que todas as atividades propostas neste projeto, foram amplamente discutidas com os integrantes do grupo de estudos denominado GEPALLE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento, no qual, o sujeito-professor está inserido desde 2012. O GEPALLE é composto por estudantes de graduação, pós-graduação, professores, mestres e doutores de diferentes áreas. O grupo dedica-se a estudar e a pesquisar temáticas relacionadas à alfabetização, à leitura, ao letramento, às práticas pedagógicas escolares e à formação de professores. Os encontros acontecem no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Professores, o LAIFE, em uma universidade pública do interior paulista.

Para alicerçar o plano de aula, o sujeito-professor selecionou, previamente, os livros que seriam utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, levando em consideração as preferências dos alunos, sendo que, para isso, houve observação atenta do professor, quando os alunos estavam em contato com livros. Percebemos o favoritismo pelos contos de fadas. Depois dessa análise, chegamos ao livro “Os três lobinhos e o porco mau”, do escritor grego Eugene Trivizas (1996). O livro faz uma releitura atualizada e divertida do clássico “Os três porquinhos e o lobo

### Realização



### Apoio





mau”. O livro não estava disponível na biblioteca da escola, portanto, os alunos não o conheciam. O plano de aula foi dividido em quatro fases com duração de três dias: análise da capa, construção de uma narrativa, a partir da análise da capa; leitura do livro pelo professor e discussão da história. Trabalhamos, primeiramente, a análise da capa, instigando a percepção mais aguçada, a olharem para além do que viam. Os contos de fada nas escolas, são legitimados e sistematicamente cristalizados, não sobrando espaço para o novo, para as novas (re) leituras. Com esse trabalho, percebemos o quanto os alunos estranham e são resistentes ao diferente, ao novo.

## ANÁLISES DISCURSIVAS

Analizamos produções linguísticas escritas, realizadas por sujeitos-estudantes do ensino fundamental e, sendo assim, dispomos de amplo corpus que é “(...) como fragmento correlacionado de linguagem e situação” (ORLANDI, 1997, p.82). A análise se deterá em fatos discursivos dessas narrativas, realizadas em condições favoráveis de produção e que abarcou atividades de leitura e interpretação da obra de maneira criteriosa. A capa do livro, com o título ocultado, foi tomada para observação e, em seguida, foi sugerido que se iniciasse a elaboração da narrativa. De acordo com o referencial metodológico que sustenta nossos estudos, a interpretação é infinita, pois sempre há outros sentidos para serem descobertos, desvendados e deslocados. Segundo Ginzburg (1988) as marcas são pistas e, para atingi-las, é preciso teorizar, ou seja, é preciso estabelecer possíveis relações entre os funcionamentos discursivos que remetem às formações ideológicas, referentes ao sujeito. Apresentamos, a seguir, um recorte de narrativa escrita por um sujeito-estudante, com base na capa do livro acima citado. As Sequências Discursivas de Referência, SDR, (Courtine, 1981) a serem analisadas estão sublinhadas.

Recorte

Realização



Apoio





“Era uma vez um porquinho e três lobos um dia os lobos estavam comendo poriquanto o porquinho estava comtruindo uma casa na floresta naorde o porco estava o porco podia pegar o porquinho e matar mas o lobo falou eu não vou fazer iso com o porquinho ele é muito legal La na floresta tinha uma pombinha muito bonita e também tinha muitas arvores bonita e o lobos ficou muito felizes porque não tinha matado o porquinho ele viveram amigos pela floresta porisso o lobo amava o porquinho um dia ele tentou matar o porquinho mas ele não conseguiu matar o porquinho e o porquinho fugiu do lobo” (PH).

Levando em consideração a memória discursiva, postulada pelo fundador da AD, Pêcheux, a memória dos sentidos, constituída pela relação dialética que se estabelece entre língua e história, como o “já-lá”, como aquilo que fala antes, em outro lugar, que torna possível todo dizer e retorna sob a forma do pré-construído (ORLANDI, 2000), podemos dizer que o autor do fragmento em análise, traz resquício de relações com a leitura em que está sentida e tratada, como um lugar de produção de sentido, no momento em que se utiliza da expressão tradicional dos contos de fadas: “Era uma vez”. Chama-nos a atenção os segmentos: “o porco podia pegar o porquinho e matar”/“não vou fazer iso com o porquinho ele é muito legal”/“não tinha matado o porquinho”/“o lobo amava o porquinho”/“tentou matar o porquinho mas ele não conseguiu matar o porquinho”– o que nos mobiliza são suas condições internas, refletidas na “confusão” das personagens: “o porco querendo matar o porco”, o que nos leva a pensar em dificuldades afetivas, posto que, na história, o porco é quem quer comer o lobo e, logo, lobo e porco são de espécies diferentes. O ato falho do sujeito em colocar que o porco quer matar outro porco, remete às formações do inconsciente, que emergiram durante a escrita da narrativa. A repetição da palavra matar, da qual autor faz uso várias vezes, causa-lhe sofrimento e angústia, pois, ao mesmo tempo em que coloca sua vontade, seu desejo de matar, ele regride, classificando o ato como errado, e observando a qualidade do “porquinho”. As repetições da palavra “matar” podem ser entendidas como a busca de um sentido, de satisfação, de desejo e, assim, vai repetindo em busca de uma elaboração (FREUD, 1914). Carreira (1997) ressalta que: “repetir não significa, necessariamente, dizer com as mesmas palavras, mas dizer sempre o



mesmo (p.62)”, é retomar, produzir movimento. Discorrendo sobre o significante lacaniano, Longo (2011) destaca que as palavras nunca chegariam a uma verdade completa (...) “embora elas possam se estender infinitamente, tem o limite de não dizer tudo. Só dirá parcialmente, já que a realidade total e o saber, estão além de seus domínios, e infinita é a nossa ignorância” (LONGO, 2011, p.47).

Assim, percebemos que a narrativa foi utilizada como meio para que o sujeito falasse de si sem se expor. Segundo Tfouni (2001) os sentidos mobilizados na memória dos sujeitos, nesses casos, tornam-se insuportáveis, fazendo com que os mesmos se percam no discurso, causando a dispersão. Os sujeitos utilizam-se da narrativa de ficção para contarem algo que os incomoda, uma verdade velada, que pode e deve ser encontrada na ficção. Essa verdade, a que nos referimos, é o que o inconsciente quer demonstrar. Assim ao narrar uma história, o sujeito-estudante esconde a verdade, engana a si e aos possíveis leitores, o que impossibilita que a tomemos ao pé da letra, como diz Lacan, pois as narrativas de ficção são sempre, de certa forma, relatos de experiências pessoais. A deriva está presente nesses tipos de textos, ou seja, refere-se ao fato de que o sentido pode ser outro(s). Nesses casos, os autores utilizaram-se de uma história, de uma narrativa, para contarem as suas histórias, fazendo com que o interlocutor, quem lê, mobilize sua memória discursiva e atribua outros sentidos aos textos. De acordo com a teoria sócio-histórica do letramento, postulado por Tfouni (2005), a narrativa é uma ação que respira subjetividade, lugar em que o sujeito pode materializar seus sentimentos, auxiliando em sua organização simbólica.

O sujeito-professor, inquieto com as colocações do sujeitos-estudantes, buscou, junto à assessoria pedagógica da escola, alguns saberes sobre o contexto histórico-social-cultural-ideológico e familiar, no qual esses sujeitos-estudantes estão inseridos.

Percebemos no fragmento, indícios de ameaças, de violência doméstica, mas também, de arrependimento. A palavra “matar” é utilizada pelo sujeito-estudante, mas há contradição quando utiliza a expressão “amava”, causando confusão de sentimentos pela figura familiar, uma vez que ele tenta, inconscientemente, matar um membro da família. No entanto, o sentimento de amor se materializa na expressão: “o lobo amava o porquinho”. De acordo com

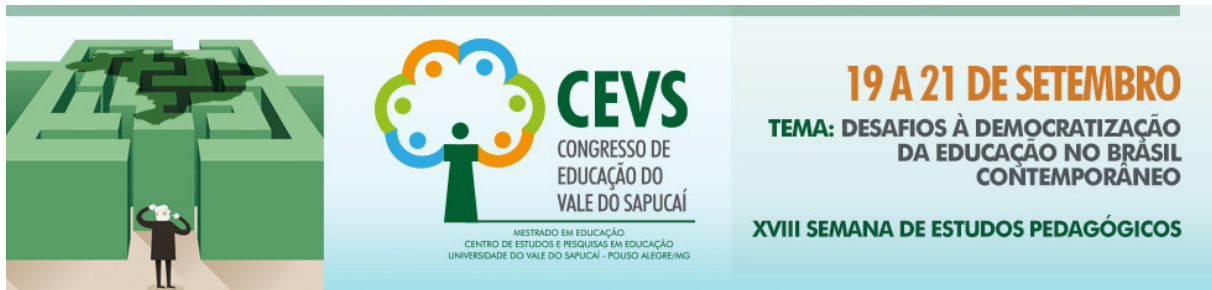
**Realização**



**Apoio**







a mediadora da escola, o sujeito-estudante, mora com a posição de sujeito “mãe” e com a posição de sujeito “tio” que, depois da morte da avó, mãe da mãe, e do tio, vivenciam, cotidianamente, conflitos familiares. Podemos supor que, a repetição da palavra “matar” nos remete a algo que ainda não está superado, elaborado para o sujeito-estudante, “a morte”, a perda (CARREIRA, 2002). Através da interpretação do recorte, tendo como suporte a psicanálise freudo-lacaniana, ficou claro que as personagens da narrativa estavam personificadas em figuras familiares: sujeito-mãe e o sujeito-tio. Sendo assim, de acordo com nossas exposições, concluímos que o sujeito-estudante utilizou as construções de textos requisitados pela escola para falar de si, de fatos que vivencia e não esqueceu, de experiências ocorridas dentro do contexto familiar, em que predominaram relações marcadas pela violência física ou psicológica, por parte, no caso dos recortes acima, dos pais e familiares.

## RESULTADOS PARCIAIS

Analisando o fragmento acima, percebemos que há a possibilidade de os alunos se utilizarem de narrativas para falarem de si. Segundo Foucault (1994), o si vai de encontro a uma atividade de escrita constante. O si é algo sobre o qual há assunto para escrever. Não é uma atividade contemporânea, é uma tradição antiga, enraizada, mas que a escola, enquanto Aparelho Ideológico Escolar, AIE. (ALTHUSSER, 2012) por razões que aqui não é possível esclarecer, ainda insiste em não valorizar. Sendo assim, chegamos a alguns resultados parciais que indicam: a) que em condições favoráveis e adequadas de produção, ou seja, em situações de ensino-aprendizagem, que proporcionam atividades didático-pedagógicas lúdicas e desafiadoras, e que façam sentido para os sujeitos-estudantes, é permitido ao sujeito-estudante, ocupar o lugar de intérprete-historicizado, o que lhes possibilita atribuir e produzir sentidos a partir de sua memória discursiva; b) atividades linguísticas, fundamentadas, teoricamente, e baseadas em portadores de textos diferenciados, proporcionam aos sujeitos-estudantes a aprendizagem de diferentes gêneros discursivos, instigando-os a perguntas, relatos de experiências, exposição de suas dúvidas à respeito dos mais diversos assuntos e temas tratados em sala de aula, assim como outras formulações, o que lhes permite ocupar o lugar de sujeitos que se relacionam, prazerosamente, com o processo polissêmico de linguagem, contribuindo

484

### Realização



### Apoio





para que entendam a língua em seu funcionamento; c) o discurso narrativo é uma alternativa para que os sujeitos-estudantes “falem de si” e expressem a sua subjetividade, condições basilares para que tenham vez e voz em sala de aula, no contexto escolar e na sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado. 12 reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

ARISTÓTELES. São Paulo: Ed. Nova Cultura, 1996.

ASSOLINI, F. E. P. O discurso lúdico na sala de aula: letramento, autoria e subjetividade. In: ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A. C. **Diferentes Linguagens no Ensino Fundamental**. 1ª ed. Florianópolis: Editora Insular, 2013. p.33-51

\_\_\_\_\_. **Interpretação e letramento**: os pilares de sustentação da autoria. 2003. 269 p. Tese, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP – Depto. de Psicologia e Educação. Ribeirão Preto, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da leitura parafrástica**. 1999. 236p. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP. Ribeirão Preto, SP: 1999.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2004.

BRUNER, J. A construção narrativa da realidade. **Critical Inquiry**, v.18, n.1, pp.1-21, 1991.

CARREIRA, A. F. **Era uma vez três sereias**. 1997. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP. Ribeirão Preto, SP: 1997.

\_\_\_\_\_. **Contando minha história**. São Paulo: Pancast, 2002.

COURTINE, J. J. Definicion d'orientations théoriques et construction de procedures en analyses du discourse. **Philosophiques**, 1982.



FREUD, S. (1915-1916). Conferências introdutórias sobre psicanálise (parte I e II). In: STRACHEY, J. (org). (1976). **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. 15.

FOUCAULT, M. **As técnicas de si**. Paris: Gallimard, 1994.

GENETTE, G. Fronteiras da narrativa. In: BARTHES, R. **Análise Estrutural da Narrativa**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

LONGO, L. **Linguagem e Psicanálise**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso (1975)**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pucinelli Orlandi. 3ª ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

ORLANDI, E.P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6 ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez editora, 2012.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa**. Tomo I. Campinas SP: Papyrus, 1994.

SAFOUAN, M. **A palavra ou a morte: como é possível uma sociedade humana?** Campinas: Papyrus, 1993.

TFOUNI, L. V. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria de letramento. In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p.77-94.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Letramento e autoria – uma proposta para contornar a dicotomia oral e escrita. **Revista da ANPOLL** publicada pela associação de pós-graduação e pesquisa em letras e linguística, Campinas, 2005.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. de M. Resende. 42 ed. Lisboa: Ed. Antídoto, 1979.



## EXPANSÃO E QUALIDADE DA EAD NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO TUTOR

Karen Diana Macedo Arsenovicz – UNICID  
karendmoa@gmail.com  
Cristiane Machado – UNICID  
cristiane13machado@yahoo.com.br

**RESUMO:** A Educação a Distância (EaD) atualmente é vista como meio de democratizar o acesso à Universidade, viabilizando a formação de pessoas excluídas do processo educacional. Em crescente expansão e com alta escalabilidade destaca-se, dentre a cadeia produtiva, a função do tutor como sujeito que pode influenciar a qualidade do processo. Este artigo apresenta parte de uma pesquisa de dissertação, em andamento, que tem uma análise investigativa sobre o papel do tutor, não só em relação a sua atuação e competência, mas também, traçando um paralelo com os referenciais de qualidade da educação a distância do MEC, apontando indicadores para mensurar, a partir da percepção dos alunos, a qualidade, no âmbito de ação da tutoria. A pesquisa destinada aos alunos dos cursos de licenciatura EaD de uma IES privada em São Paulo, será realizada por meio de um formulário fechado e para a coleta das respostas será utilizada a escala Likert.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação a distância; tutor; qualidade

### INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD), caracterizada por processos de ensino e aprendizagem que utilizam diversas mídias, por meio das quais alunos e docentes estão separados fisicamente, passa a formar corpo em 1996 quando, por meio do artigo 80 da LDB 9.394/1996, se destaca a possibilidade do uso orgânico da modalidade de educação a distância, válida e equivalente, em todos os níveis e modalidades de ensino e tem notável expansão, nos últimos anos, a partir da disseminação da internet de banda larga e recursos advindos dessa expansão como: ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), recursos midiáticos e interativos além de funcionalidades para comunicação síncrona e assíncrona.



No Censo do Ensino Superior (2015) é evidenciada essa expansão na qual se contabiliza 1,34 milhão de matrículas na modalidade EaD, o que representa 17,1% das matrículas do ensino superior no Brasil. O mesmo Censo aponta que em 2014, o número de concluintes em cursos de graduação presencial praticamente se estabilizou em relação a 2013, já na modalidade a distância aumentou 17,8% nesse mesmo período.

Assim, a partir da expansão da EaD vemos que essa pode constituir-se como um meio de democratizar o acesso à Universidade, viabilizando a formação de pessoas excluídas do processo educacional.

Com o reconhecimento da EaD, o plano nacional de educação, aprovado pela Lei 10.172/2001 considerou a educação a distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço, sendo preciso aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamizasse o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atenderem as demandas da sociedade brasileira.

O segundo Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei 13.005/14), sancionado no dia 25 de junho de 2014, estabelece como diretriz em seu art.2º, IV a melhoria da qualidade da educação.

O termo qualidade em EaD, conforme define DEMO (1985), resulta da preocupação e do comprometimento com a qualificação do sujeito.

De acordo com os referenciais de qualidade do MEC (2007) não há um modelo único de educação a distância já que os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos e que a natureza do curso bem como as reais condições do cotidiano e necessidades dos alunos são os elementos que irão definir a tecnologia e metodologia a serem adotados.

Assim, a qualidade na modalidade a distância pode se dar, sobretudo, na interação do aluno com o objeto de estudo, composto por material didático e recursos midiáticos previamente preparados e disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e nessa interação

**Realização**



**Apoio**







destaca-se que o papel do tutor, cabendo a ele mediar o processo, promover a interação, gerar motivação e gerenciar o percurso do aluno.

Nesse contexto, destaca-se a função do tutor. Quem é o tutor? Qual sua função no processo de aprendizagem na EaD? A ação do tutor pode comprometer ou potencializar qualidade de um curso ou disciplina na modalidade EaD? É possível afirmar que a EaD possibilita um acesso ao ensino com qualidade?

Diante destes questionamentos, a dissertação da qual se origina esse artigo, tem como objetivo buscar apresentar um estudo sobre a questão da expansão da EaD e a qualidade oferecida, já que com o crescimento da modalidade há de preocupar não só com o atendimento em escala, mas também com a garantia dos processos e atendimento aos alunos.

A pesquisa lança um olhar especial para o papel do tutor e a interação entre tutor e aluno. Assim, destacam-se alguns questionamentos:

- O nível de comprometimento do tutor garante condições favoráveis a aprendizagem do aluno?
- Mesmo considerando a separação física e temporal, o aluno na modalidade EaD pode se sentir plenamente atendido pelo tutor no AVA?
- Há uma relação direta entre a atuação do tutor e a motivação dos alunos?
- A interação entre os alunos, no AVA, pode ser fomentada pelo tutor, criando, assim, situações que potencializem condições de aprendizagem?
- O tutor orienta o aluno a buscar novos conhecimentos?
- O tutor transmite segurança, ao aluno, em relação ao conhecimento específico do que é estudado?

A fim de responder as questões temos como estratégia uma pesquisa bibliográfica, no que tange a educação a distância, sua história no mundo e no Brasil, a expansão do ensino superior, a regulamentação da EaD no Brasil, estrutura e atores no processo da EaD com foco no perfil e papel do tutor e a qualidade, complementaremos com uma pesquisa descritiva de natureza quantitativa.



Para desenvolver o instrumento de pesquisa, foram analisados itens que fazem a composição de referencial de qualidade do MEC (2007) e que se referem à atuação do tutor no processo e acesso ao ensino e aprendizagem na modalidade a distância.

## 1. A EAD NO ENSINO SUPERIOR

### 1.1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: HISTÓRICO E REGULAMENTAÇÃO

No percurso histórico da EaD no Brasil, vemos que essa não é uma modalidade recente no país. Faria e Salvadori (2010) destacam que essa surge em meados de 1904, com o ensino por correspondência voltado para cursos profissionalizantes sem exigir formação anterior. Na década de 20 apontam a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, por Roquette-Pinto (1923), com anúncios de cursos técnicos a distância, o Instituto Monitor e Instituto Universal Brasileiro (décadas de 30 e 40), criação da Fundação Padre Anchieta (1967), bem como a criação do Fundo de Financiamento da Televisão Educativa (FUNTEVÊ) na década de 80. Há também a criação da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED (1995). Porém, apenas na década de 90 teve um impulso a partir da inserção da Lei de Diretrizes e Bases (Lei LDB 9.394/1996).

Deve-se destacar que na primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação do Brasil, Lei n.º 4.024/61, em Art. 25, § 2º, já havia a indicação da possibilidade para o ensino por meio da modalidade a distância, oferecido por meio de cursos supletivos por rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

A legislação da Educação a Distância no Brasil passa a tomar corpo em 1996. No artigo 80 da LDB se destaca a possibilidade do uso orgânico, ou seja, desenvolve os princípios exarados na lei constituinte da modalidade de educação a distância, válida e equivalente, em todos os níveis e modalidades de ensino.

O decreto n.º 2.494 que regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96) estabelece a primeira definição da Educação a Distância:



Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998)

Com o reconhecimento da EaD, o plano nacional de educação, aprovado pela Lei 10.172/2001 considerou a educação a distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço, sendo preciso aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamizasse o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atenderem as demandas da sociedade brasileira.

Nesse contexto e de acordo com a Lei 10.172/2001 o processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral.

Destaca-se ainda, para a expansão da EaD, a Portaria 4.059 (2004), que conferiu às Instituições de Ensino Superior (IES) a liberalidade de ofertarem até 20% da carga horária dos cursos presenciais na modalidade semipresencial, importante marco que possibilita um modelo híbrido entre as modalidades, pois a equipara com o ensino presencial, rompendo parte do preconceito existente com a modalidade a distância, pois, atualmente, o aluno EaD possui inúmeras habilidades e competências, como disciplina, domínio tecnológico, autonomia, proatividade e que muitos já possuem destaque reconhecido em concursos.

Ressalta-se que o artigo 80 da LDB foi regulamentado pelos Decretos 2.494 e 2.561, de 1998, mas ambos revogados pelo Decreto 5.622, em vigência desde sua publicação em 20 de dezembro de 2005 por meio da qual passa a ser estabelecida a política de garantia de qualidade sob aspectos ligados à modalidade da educação a distância como: credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação, harmonizados com padrões de

491

#### Realização



#### Apoio





qualidade enunciados pelo Ministério da Educação. Ademais, o referido decreto define educação a distância como:

“Art 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.” (BRASIL, 2005).

Já o segundo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), (Lei 13.005/14), sancionado no dia 25 de junho de 2014, estabelece duas metas para o Ensino Superior:

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.

Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores. 7 estratégias.(PNE, 2014)

Em 2016 é homologado, no D.O.U. o parecer do CNE com as Diretrizes para a oferta de cursos em EaD, o marco regulatório para EaD. O documento estabelece que a função dos profissionais, incluindo os profissionais da educação, vinculados ao processo de EaD, deve estar claramente definida no PDI da IES, nos respectivos PPCs em consonância com a legislação em vigor, incluindo as referidas Diretrizes e Normas e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação.

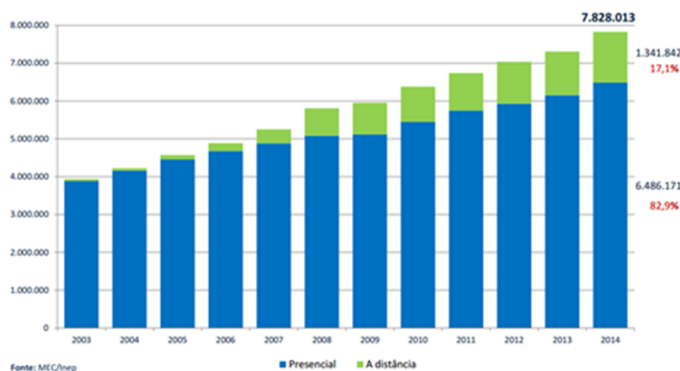
Os profissionais da educação deverão apresentar formação inicial e continuada para a devida atuação na EaD, de modo que se possa garantir os padrões de qualidade preconizados pelo Sinaes em consonância com a legislação vigente.

## 1.2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SUA EXPANSÃO

A expansão da EaD, nos últimos anos, vem ganhando destaque, dados do MEC/Inep apontam, no Censo da Educação Superior em 2014, que enquanto o número de ingressos na



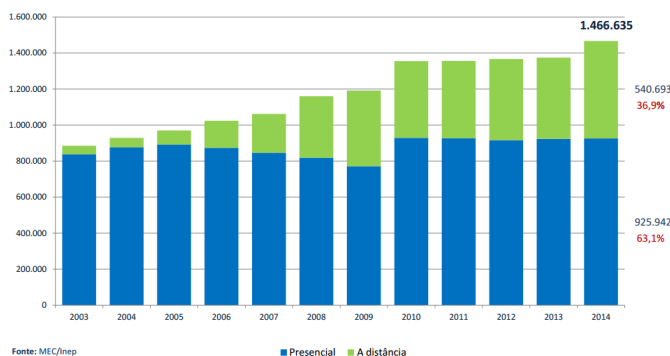
graduação presencial apresentou um crescimento de 5,4% entre 2013 e 2014 na modalidade a distância, o aumento foi de 16,3%.



**Figura 1** - Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino Brasil 2003-2014  
 Fonte: Inep/Mec – Disponível em: [Disponível em: http://www.inep.gov.br/](http://www.inep.gov.br/)

O mesmo Censo aponta que o número de alunos na modalidade a distância continua crescendo, atingindo 1,34 milhão em 2014, o que já representa uma participação de 17,1% do total de matrículas da educação superior.

Em relação aos cursos de licenciaturas no Censo (2015) identifica-se que as matrículas estabilizaram-se nos últimos 5 anos na modalidade regular e voltaram a crescer na modalidade distância com percentual de crescimento de 6,7% entre 2013 e 2014 .



**Figura 2** - Número de matrículas em cursos de licenciatura, por modalidade de ensino Brasil – 2003-2014  
 Fonte: Inep/Mec – Disponível em: [Disponível em: http://www.inep.gov.br/](http://www.inep.gov.br/)





Ainda em relação aos cursos de licenciatura, o censo (2015) aponta que na rede pública 16,6% das matrículas está na modalidade EaD, já na rede privada esse índice é de 51,1% na rede privada.

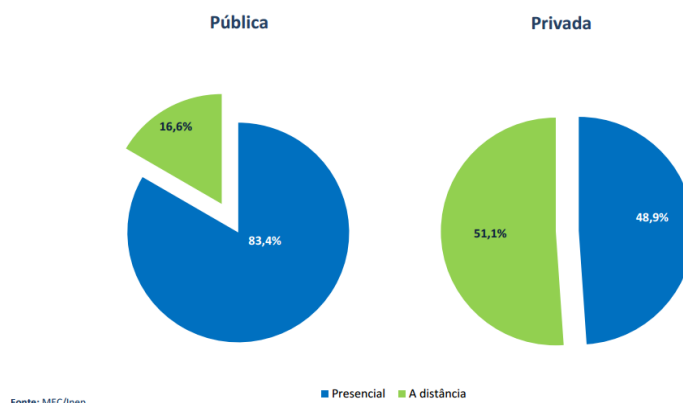


FIGURA 4 - DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE LICENCIATURA, POR MODALIDADE DE ENSINO FONTE: INEP/MEC – DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.INEP.GOV.BR/](http://www.inep.gov.br/)

Em relação ao número de concluintes destaca-se um crescimento na modalidade EaD: 17,8% de 2013 a 2014, na modalidade presencial o índice foi de 0,9%.

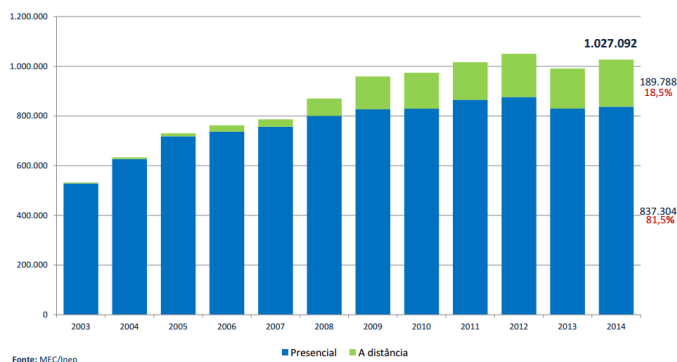


FIGURA 5 - NÚMERO DE CONCLUINTE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO, POR MODALIDADE DE ENSINO DE ENSINO – BRASIL – 2003-2014. FONTE: INEP/MEC – DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.INEP.GOV.BR/](http://www.inep.gov.br/)

Verifica-se pelos dados apurados que a modalidade EaD tem importante participação no crescimento no ensino superior, seja de ingressos ou de concluintes. Em particular no ingresso nos cursos de Licenciatura.



### 1.3 A IMPORTÂNCIA DO TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A palavra tutor, de acordo com o dicionário Houaiss (2001), vem do latim “*tutor, óris*” que significa guarda, protetor, defensor, curador, aquele que ampara, protege, defende e tutela.

Na visão do Ministério da Educação (Brasil, 2007) o tutor a distância media o processo pedagógico, separado fisicamente do aluno, e interage promovendo espaços de construção de conhecimento.

De acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), o tutor seja a distância ou presencial, deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico das disciplinas sob sua responsabilidade. Deve, sobretudo, orientar e potencializar a ação do aluno no processo de aprendizagem e, por isso, a necessidade do dinamismo, visão crítica e global e habilidade com as novas tecnologias são essenciais.

Cechinel (2000) destaca o tutor como facilitador, motivador, orientador, avaliador e mediador da aprendizagem. Em consonância Alves e Nova (2003) defendem que a função do tutor não é passar conteúdo, mas orientar na construção do conhecimento e destacam que a comunicação é mais importante do que a própria informação.

Freitas e Tarcia (2014) destacam que o tutor exerce um papel bastante ativo na condução de cursos e disciplinas online e esse papel vai além de uma simples mediação já que perpassa por presenças cognitiva, social e de ensino.

Assim, o tutor tem importante ação no processo de aprendizagem do aluno, deve exercer o papel de mediador, orientador do percurso do aluno no AVA, otimizar recursos, promover a interação com o aluno e fomentar a interação entre alunos no AVA, reconhecer e se fazer reconhecer como indivíduo no processo criando um vínculo de colaboração entre os participantes do curso.

## 2. QUALIDADE

Em termos genéricos pode-se afirmar que o conceito de qualidade pressupõe uma escala de quão bom é um produto, bem ou serviço, assim, é possível falar em má ou boa qualidade,



Erdmann (2011). A qualidade está ligada também àquilo que atende às necessidades dos clientes, sendo vista como, a ausência de deficiências, Juran (2000) apud Erdimann (2011).

Adentrando no campo da educação, a atual Constituição Federal (1988), estabelece que é assegurado ao cidadão o acesso a educação de qualidade, já que se preconiza no artigo 206 inciso VII, que o ensino será ministrado com base no princípio de garantia de padrão de qualidade, ademais, o mesmo documento, em seu artigo 214 inciso III, define que a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a melhoria da qualidade do ensino.

Com a criação do segundo Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei 13.005/14), sancionado no dia 25 de junho de 2014, estabeleceu-se como diretriz em seu art.2º, IV a melhoria da qualidade da educação. No mesmo artigo, inciso VIII, também como diretriz estabeleceu como meta a aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade. Assim, é percebida que a qualidade da educação é uma preocupação real, além de sua expansão.

A qualidade no campo educacional, para Imbernón (2004), tem sido analisada a partir da consciência do aluno, de como ele a percebe e é vista como uma trajetória, como um processo de construção contínua.

Imbernón ainda aponta que a qualidade não está unicamente no conteúdo, mas sim na interatividade do processo, na dinâmica do grupo, no uso das atividades, no estilo do professor e no material que se utiliza.

Chegando na EaD, conforme define Demo (2001), o termo qualidade resulta da preocupação e do comprometimento com a qualificação do sujeito.

Na concepção do Ministério da Educação (MEC), (2007), a interação e interatividade entre alunos, tutores e professores é um importante processo de comunicação, sendo um dos



pilares para garantir a qualidade de um curso a distância, e essa interação deve ser privilegiada e garantida.

Assim, é possível concluir que o aluno, baseando-se nas experiências vivenciadas, por meio do ambiente virtual de aprendizagem, pode ter a percepção da qualidade do atendimento recebido pelo tutor.

## 2.1 REFERENCIAIS DE QUALIDADE NA EAD

A EaD coloca-se como uma modalidade importante para o crescimento da educação superior no Brasil, no contexto da política permanente, elaborado pelo MEC. Assim, a definição de princípios, diretrizes e critérios de Referenciais de Qualidade para as IES se fizeram necessários.

Em que pese o referido documento não ter força de lei, de acordo com o MEC ele é considerado um referencial norteador que auxilia atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulamentação, supervisão e avaliação da modalidade citada e, ainda de acordo com o MEC, o Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância, deve compreender categorias que envolvem aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura conforme os principais tópicos abaixo:

(i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (ii) Sistemas de Comunicação; (iii) Material didático; (iv) Avaliação; (v) Equipe multidisciplinar; (vi) Infraestrutura de apoio; (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa; (viii) Sustentabilidade financeira.

Na visão do MEC (2007), a interação e interatividade entre os atores da EaD tem importância no sistema de comunicação, sendo garantia de qualidade de um curso a distancia, e por isso a relação entre colegas de curso também necessita de ser fomentada.

Vale ressaltar que o MEC estabelece que a atividade do Tutor a Distância é a de mediar o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes e referenciados aos polos descentralizados de apoio presencial, sendo sua principal atribuição o esclarecimento de dúvidas, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo. Além de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos.

### Realização



### Apoio





No referido documento, a falta de comunicação e do diálogo entre docentes, alunos e tutores, possibilita a sensação de isolamento, sendo apontada como uma das causas de perda de qualidade e evasão nos cursos a distancia. Destaca-se assim a importância do tutor no processo de interação do aluno.

### 3. METODOLOGIA

O embasamento da pesquisa ocorreu por meio de uma pesquisa bibliográfica, já iniciada, descrita nos capítulos 1 e 2, e de um estudo descritivo de natureza quantitativa.

Conforme Vergara (2011), a pesquisa bibliográfica é caracterizada como um estudo sistematizado baseado em material acessível e disponibilizado ao público em geral. A pesquisa descritiva, segundo Gil (2008) e Vergara (2011) têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Nesse caso não há a interferência do pesquisador, mas sim a observação, registro, interpretação e análise dos dados ou fatos.

Para Gil (2008) umas das características mais expressivas da pesquisa descritiva é a coleta de dados por meio de questionário e observação.

A pesquisa quantitativa, de acordo com Richardson (1989), método caracteriza-se pela quantificação, tanto na de coleta de informações, quanto no tratamento dessas por meio de técnicas estatísticas que podem ser das mais simples até as mais complexas buscando garantir a precisão dos trabalhos realizados. A coleta de dados enfatiza números, ou informações conversíveis em números, e são analisados com apoio da Estatística ou outras técnicas matemáticas.

Diante disso, discorreremos sobre a história da EaD, sua expansão no ensino superior no Brasil, o perfil e papel do tutor. Em relação a qualidade abordamos os referenciais de qualidade do MEC e definições sobre qualidade na prestação de serviços o que entendemos ser o foco de atuação das instituições de ensino superior.

#### Realização



#### Apoio







Na aplicação do instrumento de pesquisa, serão analisados itens que fazem a composição do referencial de qualidade do MEC, da estrutura e das funcionalidades do AVA que são utilizadas como ferramentas pelos tutores da IES pesquisada.

Sobre as funcionalidades do AVA identificamos que a IES utiliza o Blackboard e que a comunicação entre alunos e tutores pode ocorrer de forma assíncrona: avisos, emails, mensagens e fóruns, e síncronas: webconferências e chats.

A partir do referencial de qualidade do MEC elencamos ações que são esperadas na atribuição do tutor a distância:

- Mediar o processo pedagógico
- Esclarecer dúvidas
- Auxiliar no desenvolvimento das atividades
- Promover a interação

Identificamos que todas essas ações podem ser realizadas pelos tutores online, dessa IES, por meio das ferramentas disponíveis no AVA Blackboard e a partir dos itens elencados construímos quinze questões, conforme quadro 1 abaixo, para mensurar, a partir da percepção dos alunos, se a tutoria da IES apresenta a qualidade baseada no referencial do MEC.

Ações esperadas pelo MEC	Aplicação do questionário
Mediar o processo pedagógico	1. O tutor demonstra interesse em orientar e/ou resolver os problemas apresentados por mim.
	2. O tutor demonstra conhecimento sobre o conteúdo da disciplina.
	3. O tutor realiza devolutivas das atividades avaliativas que me permita reflexão acerca dos acertos e erros identificados.
Esclarecer dúvidas	4. O tutor orienta e acompanha meu desempenho e se coloca disponível para esclarecimentos de dúvidas.
	5. O tutor , quando não dá solução imediata às minhas dúvidas, retorna posteriormente e atende ou me orienta em relação à solicitação.
	6. O tutor tem iniciativa para sondar minhas dúvidas em relação à disciplina estudada.
Auxiliar no desenvolvimento das atividades	7. O tutor incentiva a exploração e o estudo dos conteúdos bem como a realização das atividades.
	8. O tutor possui uma linguagem de fácil entendimento quando envia mensagens ou publica avisos.



	9. O tutor estimula a leitura e pesquisa para complementação dos conteúdos apresentados no ambiente.
Promover a interação	10. O tutor estimula a minha interação com os demais estudantes.
	11. O tutor realiza a mediação nos fóruns de discussão promovendo a construção do conhecimento.
	12. O tutor participa dos fóruns de discussão e fomenta a participação dos estudantes.
Motivar os alunos no ambiente	13. O tutor motiva a participação de todos para que tenhamos uma relação de convivência no grupo virtual de aprendizagem.
	14. O tutor motiva minha participação no curso e cumprimento das atividades.
	15. O tutor causa experiência positiva quando realiza atendimento no ambiente virtual.

**Quadro 1** – Questões a serem aplicadas – Fonte: os autores

Para coleta das respostas, para cada questão, será utilizada a escala *Likert*, de cinco pontos, conforme Rea e Parker (2002) nesse tipo de escala a resposta do entrevistado assinala seu grau de intensidade de concordância ou discordância em uma escala que vai de altamente favorável até altamente desfavorável, com número igual de possibilidades positivas e negativas e uma categoria média neutra. Para a escala, foram atribuídos os seguintes itens: Concordo plenamente (5), Concordo (4), Nem concordo, nem discordo (3), Discordo (2) e Discordo plenamente (1).

A pesquisa, já com autorização da Pró-Reitoria de Educação a Distância da IES e com anuência do Comitê de Ética, será destinada aos alunos dos cursos de licenciatura EaD da instituição.

Dentro do universo de cursos oferecidos pela instituição, optamos pelo recorte dos alunos dos cursos de licenciatura uma vez que essa tem notável expansão da EaD, conforme evidenciado no decorrer do texto, e identificamos também, na instituição, que são cursos com a maior parte dos inscritos.

Todos os alunos das licenciaturas serão incentivados, a partir de avisos publicados nas respectivas disciplinas vigentes, a participar da pesquisa de forma anônima e aos mesmos será disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, antes do início do formulário.



Um pré-teste piloto será realizado, em agosto, com uma turma de 360 alunos das licenciaturas a fim de validar o questionário. A coleta de dados, prevista para ocorrer no mês de setembro, será realizada de forma automática também na ferramenta gratuita *Google Drive*, que ficará disponível por dez dias.

A partir da coleta dos dados pretendemos analisar os itens do questionário buscando identificar se, na percepção dos alunos, a ação do tutor pode comprometer ou potencializar qualidade de um curso ou disciplina na modalidade EaD. Esperamos com a pesquisa contribuir para a análise da qualidade das ofertas da modalidade que está em franca expansão no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ALVES, L.; NOVA, C.. **Educação a Distância: Uma Nova Concepção de Aprendizagem e Interatividade**. São Paulo, Futura, 2003.

BALBÉ, M.M.G. **A interlocução entre professor-tutor e aluno na educação a distância**. *Educar*, Curitiba, n.º. 21, p. 215-224. 2003. Editora UFPR.

BRASIL. **Decreto 2.494 de 10 de fevereiro de 1998**. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 12/04/2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. regulamenta o Art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>> Acesso em: 12/04/2016.

\_\_\_\_\_. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância – Versão Preliminar**. 2007. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>> Acesso em 20/04/2016

BETANCOURT, S.M.P. **SERVQUAL Como Instrumento de Gestão da Qualidade da Informação em Ambiente EaD**. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) PPGE/GC, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://btd.egc.ufsc.br/?tag=qualidade-da-informacao>> .Acesso em 27/01/2016



BRITO, G. F.; VERGUEIRO, W. Avaliação da qualidade orientada ao usuário: estudo de caso em biblioteca acadêmica utilizando o método SERVQUAL., 2011 . **In Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação**, Maceió, 7-10/08/2011. Disponível em: <<http://eprints.rclis.org/16033/>> Acesso em: 30/01/2016

CECHINEL, J. C. **Manual do Tutor**. Florianópolis: Udesc, 2000

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

FARIA, A. A.; SALVADORI, A. **A Educação a Distância e Seu Movimento Histórico no Brasil**. Revista das Faculdades Santa Cruz, v. 8, n. 1, janeiro/junho 2010. 8p. Disponível em: <<http://santacruz.br/v4/download/revista-academica/14/08-educacao-a-distancia-e-seu-movimento-historico-no-brasil.pdf>> Acesso em 20/04/2014

FREITAS, A. D.; TARCIA, R. L. M. **Indicadores para a Avaliação de Prática de Tutoria**. Trabalho apresentado no 20º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância; Curitiba, 6 a 9 de outubro, 2014. ABED: Curitiba, 2014. Disponível em : < <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/308.pdf>> Acesso em 15/04/2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LITWIN, E. (org). **Educação a Distância: Temas para Debate de uma Nova Agenda Educativa**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

LOURENÇO, C. D. da S.; KNOP, M. F. T.. Ensino Superior em Administração e Percepção da Qualidade de Serviços: uma aplicação da escala SERVQUAL. Revista Brasileira de Gestão de Negócios, v. 13, n.39 Abril/Junho 2011, p.219-233. Disponível em: <<http://search.proquest.com/openview/da6f5e73376c5de94e8268e83a539a74/1?pq-origsite=gscholar>> Acesso em 30/01/2016



NASCIMENTO, N. M. do. **Qualidade na Prestação de Serviço: Uma Análise no Setor de Ensino.** Dissertação (Mestrado em Gestão), ISG, Instituto Superior de Gestão, Lisboa, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.26/10829>>. Acesso em 16/01/2016

NICOLAIO, Kelly; MIGUEL, Luciana. A democratização do ensino por meio da educação a distância. **Revista Intersaberes**, Curitiba, ano 5, n. 9, p. 68-91, jan./ jun. 2010. Disponível em: <<http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/184/148>> Acesso em 28/12/2015

PAULA, de A. **Proposta de Utilização de um Modelo de Avaliação de Qualidade em Ensino a Distância, no que se Refere à Tutoria, Utilizando o Modelo SERVQUAL.** Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

PEREIRA, B. de C.S.; GIL, C. Avaliando a Satisfação de Alunos de Escolas de Administração: uma nova perspectiva de gestão. **Revista de Administração da UNIMEP**, v.5, n.1 janeiro/abril 2007. 21p. Disponível em: <<http://www.raunimep.com.br/ojs/index.php/regen/article/viewArticle/23>> Acesso em 30/01/2016

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1989.

SILVA, de P. e. **Vocabulário Jurídico.** Rio de Janeiro: Forence, 2008.

SÁ, I. M. A. **Educação a Distância: Processo Contínuo de Inclusão Social.** Fortaleza, C.E.C., 1998.

SOUZA, C. A. de; SPANHOL, F. J.; LIMAS, J. C. de O.; CASSOL, M. P.. Tutoria na educação a distância. Trabalho apresentado no **11º Congresso Internacional da Abed, Salvador**, 7 a 9 de setembro de 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/088-TC-C2.htm>> Acesso em 15/03/2015

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 13. ed. São Paulo: Atlas, 2011





## RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Livia Yasbeck Oliveira

livia\_yasbeck@hotmail.com

Anna Carolina Rubbo Pavoletti

annapavoletti@hotmail.com

Daniella Riveiro do Vale e Silva

daniellarvsv@gmail.com

UNIFEOB – Centro Universitário Octávio Bastos

**RESUMO:** Este trabalho é parte do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Octávio Bastos/SP, intitulado: Família e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: um desafio. A pesquisa busca compreender se a presença dos familiares na vida escolar da criança do 1º ao 5º ano do ensino fundamental influencia nos resultados da aprendizagem. Foi realizado um estudo bibliográfico dos papéis sociais da família e da escola e uma análise documental da presença dos pais em reuniões e notas dos alunos nas disciplinas ministradas no primeiro e segundo bimestres de 2015, em três escolas públicas da cidade de São João da Boa Vista. As análises mostraram que a presença dos familiares, de acordo com a pesquisa bibliográfica é importante para o desenvolvimento da criança, porém, os dados coletados na pesquisa documental apontaram que a frequência dos pais em reuniões não influencia na nota final do aluno.

### INTRODUÇÃO

Compreender a importância da presença dos familiares no momento de aprendizagem dos alunos tornou-se discutível nesta pesquisa por acreditarmos que quando os familiares estão presentes na educação escolar dos filhos, a responsabilidade pelo aprendizado deixa de ser somente da escola. Em função das dificuldades de delimitar seus papéis, família e escola acabam em conflitos educacionais, deixando de encontrar soluções positivas para um aprendizado significativo. Diante desse conflito, questiona-se: qual é a importância de os familiares estarem presentes no processo educacional do seu filho? A presença deles é benéfica ou não para o desenvolvimento dos alunos?

O envolvimento da família no aprendizado escolar é uma temática atual, visto que o ambiente familiar, a relação com a escola e a procura de soluções para a aprendizagem significativa, se mostra em um momento de reconhecimento de suas funções sociais e como a

504

#### Realização



#### Apoio





união das duas instituições pode cooperar para um melhor desenvolvimento da criança na escola. Portanto, com a intenção de verificar se a presença dos familiares na vida escolar do filho influencia no rendimento apontado a partir das notas, foi realizado um levantamento bibliográfico para compreensão do papel social da escola e qual o papel da família levando em consideração a aprendizagem dos alunos. Em seguida, foi feita uma análise documental no Ensino Fundamental I, com turmas de 1º ao 5º ano, em três escolas da rede pública municipal da cidade de São João da Boa Vista, SP, buscando respostas para a questão principal desta pesquisa, que é verificar se a participação dos familiares na vida escolar da criança influencia ou não no desenvolvimento dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental nas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física.

Esta análise foi realizada através da comparação entre a média de todas as matérias estudadas pelos alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e a frequência com que a família comparece na escola em reuniões pedagógicas, a fim de verificar se os familiares que não frequentam a escola são daqueles alunos que possuem notas baixas e vice-versa. A tabulação de dados ocorreu através de gráficos e tabelas com a análise da média das notas dos alunos por escola e a quantidade de familiares presentes e ausentes nas reuniões de primeiro e segundo bimestre do ano de 2015, também por escola.

Ao realizar esse levantamento documental e bibliográfico, buscou-se entender qual a importância da família dentro da escola, pois a partir do momento em que iniciou-se os estágios na área da educação, a ausência dos familiares foi percebida nas reuniões bimestrais das instituições. Notou-se também que, para a família estar presente na escola, é preciso que as instituições, em muitos casos, os convoque para que possam estar cientes do desenvolvimento cognitivo, comportamento e do aprendizado de seus filhos, diferente do período em que nós frequentamos o ensino fundamental e que a família era presente na vida escolar de seus filhos, participando das reuniões, mantendo contato com a escola e professores, mesmo que através de caderno de recados. O resultado desta pesquisa poderá contribuir para que tanto a família como a escola percebam o quão importante é a relação entre elas, independente do resultado da análise

**Realização**



**Apoio**





documental realizada, pois trabalhando em conjunto as duas terão mais forças para criarem condições de um melhor aprendizado da criança.

## DESENVOLVIMENTO

Com os avanços da sociedade em geral e, conseqüentemente, do desenvolvimento tecnológico, muitas crianças chegam às escolas com saberes diversos e com toda tecnologia disponível em suas mãos; as instituições escolares não poderiam deixar de acompanhar esse avanço. Mas, para acompanhar tais avanços, é necessário que toda a escola esteja em sintonia, tenha seus objetivos definidos e claros, e, também, que cada um da equipe pedagógica atue nas suas respectivas funções. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2005, p. 302):

Características organizacionais positivas eficazes para o bom funcionamento de uma escola: professores preparados, com clareza de seus objetivos e conteúdos, que planejem as aulas, cativem os alunos. Um bom clima de trabalho, em que a direção contribua para conseguir o empenho de todos, em que os professores aceitem aprender com a experiência dos colegas.

Assim, é preciso que os coordenadores pedagógicos não fiquem apenas com as atribuições burocráticas, mas também exerçam seu papel, que é determinante no desempenho dos professores, pois eles precisam se sentir apoiados e incentivados. Com esse apoio, o professor conseguirá também exercer sua função de planejar suas aulas de maneira que possa promover condições que favoreçam o aprendizado do aluno, tornando-os alunos argumentativos, questionadores e sujeitos ativos. A escola é uma instituição que deve estar centrada no crescimento global dos alunos, tanto nas potencialidades físicas, cognitivas e afetivas, quanto na socialização destes. Deve sempre buscar desenvolver as capacidades intelectuais e reflexivas de seus alunos, conectada com as transformações sociais, para que assim possa fazer com que o momento de aprendizagem seja cada vez mais prazeroso, dinâmico, desafiador e eficaz.

Também é relatado por Libâneo, Oliveira e Toschi (2005, p. 117) que

### Realização



### Apoio





Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos.

É preciso que a escola tenha seus objetivos claros e definidos para assim exercer a sua função social. Função social esta que é tão significativa para a sociedade, que é capaz de despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem, pela formação de cidadãos ativos, argumentativos e questionadores, além de assegurar um ambiente escolar prazeroso para seus alunos. É de conhecimento também que a escola tem como função educar para que se aprenda a conviver em uma sociedade com pessoas tão diferentes, dando a oportunidade aos alunos de saberem agir criticamente diante de situações diversas.

Ainda apresentando a escola e sua função social, entendemos que a compreensão das Teorias Pedagógicas apresentadas por Saviani (2003), também auxiliam no entendimento da evolução da função social da escola. Partimos da pedagogia tradicional que, em meados do século XIX, tinha como objetivo a educação para todos. A causa da marginalidade nesse momento era identificada pelo autor em função da ignorância, sendo marginalizado da sociedade todo aquele que não era esclarecido. Assim, “a escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade” (SAVIANI, 2003 p. 6) acreditando que acabar com a ignorância dos cidadãos através do ensino seria resolvido o problema da marginalidade. Neste tipo de pedagogia, o professor é o centro, utilizando-se da oralidade para passar seus conhecimentos; seus alunos são vistos como passivos.

Várias foram as críticas a esse modelo de escola e de pedagogia. Surgiu assim, no final do século XIX, o escolanovismo, criticando a pedagogia tradicional e acreditando ainda que a escola poderia acabar com a marginalidade. Porém, não sendo mais o ignorante a ser resgatado pela educação, mas o rejeitado, o desajustado da sociedade. A questão central dessa pedagogia seria o aprender a aprender, não somente através do professor, que agora vai ser o mediador do conhecimento, mas também através do ambiente estimulador e da relação entre os alunos.

#### Realização



#### Apoio





O Escolanovismo, ou pedagogia nova, de acordo com Saviani (2003), tinha um interesse diferenciado, acreditando que era “melhor ter uma boa escola para poucos, do que uma escola deficiente para muitos. ” (SAVIANI, 2003, p. 11). Apesar de toda essa reforma, a marginalidade não acabou; pelo contrário, ela se intensificou. No início da Pedagogia Tradicional, ainda no pensamento de Saviani,

escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadãos, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é obvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática. (SAVIANI, 2003, p. 40)

Porém, a ideia de democratização e de uma escola que mudaria a condição dos indivíduos, tendo como função tirar o cidadão da ignorância e assim criar condições para a melhoria do aprendizado, modifica-se quando a burguesia assume o poder. Os interesses desta classe neste momento são outros, pois não caminham na direção da transformação da sociedade e, sim, na perpetuação dela. Na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, de classe revolucionaria, se transforma em classe consolidada no poder, os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação de uma sociedade desigual, que continua, assim, com uma escola que não atende a todos.

O que ocorre, geralmente, é que, as condições de trabalho, o próprio modelo que impregna a atividade de ensino, as exigências e expectativas a que são submetidos professores e alunos, tudo isso faz com que o próprio professor tenta a cuidar mais daqueles que têm mais facilidade, deixando à margem aqueles que têm mais dificuldades. E é assim que nós acabamos, como professores, no interior da sala de aula, reforçando a discriminação e sendo politicamente reacionários. (SAVIANI, 2003, p. 56)

**Realização**



**Apoio**







Muitos professores, pelo fato de serem submetidos a exigências e expectativas, acabam dando mais atenção para aqueles alunos que possuem mais facilidade do que para os que realmente precisam de sua ajuda, os que possuem dificuldades, deixando-os à margem do aprendizado.

Apresentar a função social da escola e as pedagogias tradicional e nova nos remete ao questionamento central dessa pesquisa, que é saber qual a importância dos familiares estarem presentes no processo educacional do seu filho, e se a presença deles é benéfica ou não para o desenvolvimento dos alunos. Pensar a forma como a escola apresenta seus conteúdos e que aluno ela quer formar, pode auxiliar na busca por respostas, pois, um aluno passivo não se torna um cidadão crítico, capaz de levar aos familiares condições para questionamentos sobre o aprendizado que se espera receber da instituição.

A palavra função significa cumprir aquilo que lhe cabe, e, buscando encontrar o significado da função familiar, de acordo com Teixeira (2013, p.05) “a ideia de função remete ao significado de cumprir algo, desempenhar um dever ou tarefa e dessa forma, a família tem por obrigação cumprir algumas ações que lhe compete”. Nesse caso, o que é pedido para a família é que ela ensine, prepare e eduque a criança para que ela seja inserida dentro da sociedade, onde a família ensinará a questão sobre valores, cultura, afetividade, religião e educação.

A entidade familiar tem um grande peso e responsabilidade na sociedade em que estamos inseridos, pois ela é a base da formação humana, segundo o que diz a Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 226: “A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado” (CF, 1988). É na família que aprendemos os primeiros ensinamentos para a nossa formação e recebemos o primeiro contato de carinho, amor, aprendemos as necessidades físicas, intelectuais, emocionais e morais, que são algumas das funções dela. Segundo o que diz Brym (2006, p. 109).

A família é um agente educador cuja a função é transmitir a herança cultural e social durante os primeiros anos de vida, preparando a criança para seu ingresso na sociedade. Além disso, tem função social de proporcionar a conquista

#### Realização



#### Apoio





de diferentes status, como o étnico, o nacional, o religioso, o residencial, o de classe, o político, o educacional.

Entende-se aqui que a função da família em relação aos seus filhos é a de transmitir cultura e subsídios para a vida social, pois é dentro desta instituição que ela terá os primeiros contatos com o mundo e aprenderá costumes e regras para ingressar na sociedade. É dentro da família, também, que a criança vai aprender costumes religiosos, possíveis posicionamentos políticos e terá momentos que auxiliarão em sua futura aprendizagem educacional. É na própria família que o indivíduo vai aprender inconscientemente o seu papel, pois, desde que a família é formada e através dela uma criança é gerada, essa já vai aprendendo e selecionando o que é necessário para ser inserida na sociedade.

Antigamente, as funções impostas para a família eram as econômicas, políticas, religiosas e de procriação; o que hoje já não é de tanta importância, pois a função básica é a afetividade e a dignidade humana. Santos (2009, p. 1) já escreveu que “a família é a primeira instituição social do qual o indivíduo faz parte”. Então, devemos compreender que a família deve ser reconhecida como uma das partes da formação de cada indivíduo, pois é ela que pode apresentar limites, regras e criar um laço de afetividade para que a criança se insira na sociedade.

A caracterização e definição de família tem sido, nos últimos tempos, transformadas, gerando conflitos e divergências de opiniões. A família tradicional, antes conhecida como patriarcal, vem sendo diminuída pelo número de componentes e proporcionalmente a redução do tempo dedicado aos filhos acontece. Isso tem gerado discordâncias em relação aos ideais e às tarefas destinadas a cada membro.

Ao longo dos anos, assim como toda a sociedade, a família vem sofrendo alterações. De acordo com Lopes e Santos (2009, p. 2) a autoridade da família pode ser resumida em Patriarcal e Matriarcal, onde cada um desenvolve seu papel de autoridade. A família Patriarcal tem como imagem principal o pai. É ele quem administra a família, possui o poder e as influências. A mesma coisa acontece com a família Matriarcal, sendo a mãe a imagem principal da família. O que no passado era definido, desde época real, como família tradicional, que tinha o papel de



educar, passou pelo período industrial (família moderna), onde os pais começaram a se ausentar muito cedo da vida de seus filhos, entrando no mercado de trabalho e deixando-os em creches e escolas, atribuindo a essas instituições a função do cuidar, educar e ensinar. Chegamos hoje na família contemporânea, explicada por Teixeira (2013, p.4) como:

A família contemporânea se pluralizou, não se restringe mais a modelos de famílias nucleares, são famílias recompostas, homo afetivos e mais um inúmero de denominações. Ao pensarmos em família, nos vem á mente o modelo convencional, um homem e uma mulher unidos pelo casamento e cercados de filhos. O que tem identificado a família na atualidade não são o casamento, nem a diferença de sexo do par ou ainda o envolvimento de caráter sexual. Sob o caráter da juridicidade, o elemento distintivo é a presença de um vínculo afetivo a unir as pessoas com identidade de projetos de vida e propósitos comuns, gerando comprometimento mútuo.

Cabe compreender aqui que a família já recebeu várias denominações, desde a formação mais tradicional até um vínculo afetivo entre duas pessoas com os mesmos propósitos, não importando se existe ou não o casamento e a diferença de sexo. Teixeira (2013) ainda completa que, ao contrário da rigidez da família tradicional, a família moderna baseia seus conceitos em torno dos sentimentos e na divisão dos trabalhos, de forma a realizar os desejos com o casamento. Com isso, seu objetivo maior é a satisfação pessoal, mesmo com as várias transformações em relação ao conceito de família, sua estrutura e a forma de educar. Porém, o princípio de convivência e formação ética não deve ser esquecido, independente de sua organização.

Diante dessas análises, percebe-se que a família possui uma grande responsabilidade em relação à educação de seus filhos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as Diretrizes do Ministério da Educação e a Legislação Nacional garantem que os pais participem do ensino-aprendizagem de seus filhos, apesar de algumas vezes essas leis serem desrespeitadas. Além de a família ser o educador principal no desenvolvimento pessoal, ela também tem como dever inserir seu filho na sociedade, pois os primeiros valores, a criança vai aprender com a família, como já dito anteriormente. Já a escola tem a função de construir os conhecimentos

**Realização**



**Apoio**





fundamentais do processo de formação de seus alunos. É um lugar onde a criança passa boa parte de sua vida, envolvida em atividades diferenciadas, dirigidas e em lugares diferentes da sala de aula (excursões, passeios, recreio). “Contudo, neste ambiente, o atendimento às necessidades cognitivas, psicológicas, sociais e culturais é realizado de maneira mais estruturada e pedagógica do que no de casa” (POLONIA; DESSEN, 2007, p. 29).

Ao relacionar a família e a escola, podemos perceber que as duas atuam com papéis fundamentais, mas, que ao mesmo tempo em que proporcionam um bom desenvolvimento, também podem inibir seu crescimento intelectual, físico e social. Leite e Tassoni (2002) já escreveram que

Quando a família e a escola mantem boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas. Assim pais e professores devem ser estimulados a discutirem e buscarem estratégias conjuntas e específicas ao seu papel, que resultem em novas opções e condições de ajuda mútua.

A escola deve admitir a importância da família na educação escolar da criança, e estar sempre junto aos familiares, orientando qual melhor maneira deles atuarem. Quando as escolas se abrem para que a família participe, elas acabam percebendo que cada uma possui um papel diferenciado no desenvolvimento da criança. Mas, para que os pais cheguem até a escola, é necessário que se sintam parceiros. Bartolome (1981) citado por Polonia e Dessen, dizia desde a década de 80 que “a escola e a família devem se complementar, onde ambas atuem com grande responsabilidade no desenvolvimento da criança.” Também afirmou que através de reuniões de pais e comunicações o ambiente se tornava mais acolhedor.

É preciso que os professores falem com os familiares de forma simples e clara, para que não se sintam intimidados com a escola, pois a parceria entre eles é necessária para um bom desenvolvimento escolar da criança.

**Realização**



**Apoio**





## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

Conforme apresentado anteriormente, a pesquisa bibliográfica mostrou definições e relações para escola e família. Nesse momento, apresentamos a análise documental que foi realizada em escolas de São João da Boa Vista, verificando a relação entre as notas dos alunos e a frequência dos pais em reuniões, com os dados que foram utilizados para responder ao questionamento central dessa pesquisa: compreender se a presença familiar influencia ou não no rendimento dos alunos de 1º a 5º ano.

A pesquisa aconteceu em três escolas da Rede Pública Municipal da cidade de São João da Boa Vista, SP, e a média das notas em todas as disciplinas cursadas pelos alunos foram confrontadas com a presença dos pais nas reuniões nos dois primeiros bimestre do ano de 2015, sendo esses dados apresentados nos gráficos em porcentagem. Um dado relevante é que, quando foi solicitado aos diretores das instituições pesquisadas as atas e as notas dos alunos do ano letivo de 2014, foi informado que somente as notas poderiam ser disponibilizadas, pois as atas de reuniões ficavam guardadas com as professoras, e não nos arquivos da escola. No momento em que as atas foram solicitadas às professoras, a maioria afirmou que havia *jogado fora*. Devido a esse dado, desconhecido no início da pesquisa, foram utilizadas as atas de reuniões de pais e as notas dos alunos do 1º e 2º bimestres do ano de 2015.

Através das análises das tabelas de notas e atas de reuniões, os dados foram reunidos em dois gráficos por escola, comparando a presença e ausência dos familiares nas reuniões pedagógicas, por bimestre. As médias que constam nos gráficos foram elaboradas a partir da média das notas em todas as disciplinas cursadas pelos alunos e, com estas médias, foi realizado uma outra média total por escola. A presença e ausência dos familiares nos gráficos foram apresentadas em porcentagem, que foi realizada através da quantidade total presentes ou ausentes nas reuniões escolares promovidas pela instituição.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE) 9394/96 regulamenta que:

V - A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os





- quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
  - c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
  - d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
  - e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;
- VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

Entende-se a partir dos artigos V e VI da LDBE e em seus incisos que a legislação brasileira não obriga a existência de aprovação entre os anos com um mínimo de nota. Porém, a tradição das escolas brasileiras apresenta uma necessidade de mensuração do aproveitamento, seja por notas ou conceitos. Nesta pesquisa, as escolas abordadas utilizam os meios de aprovação por notas, levando em consideração o aproveitamento acima de 50% (cinquenta por cento) para a aprovação, de acordo com seus regimentos. Os gráficos e resultados levantados nas três instituições são:

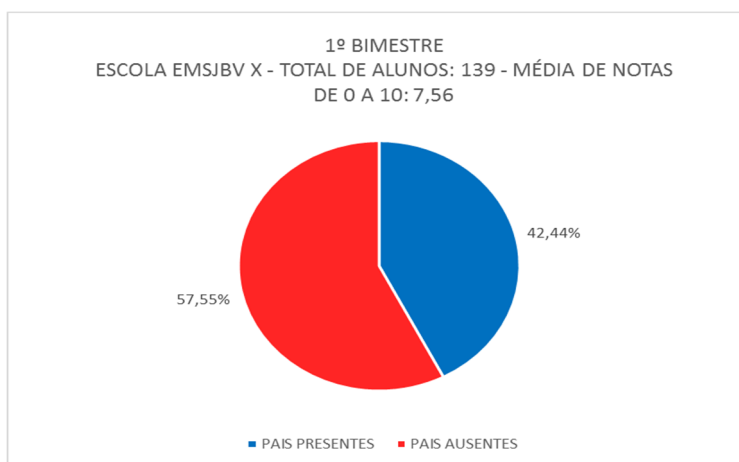
## 1. ESCOLA EMSJBV X

### Realização



### Apoio



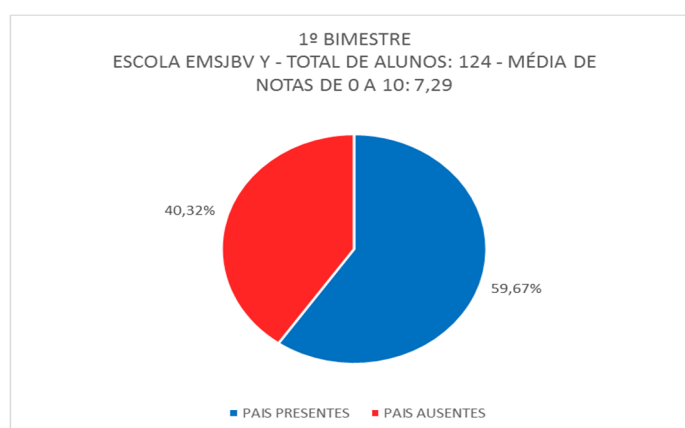


**Gráfico 1** – Notas dos alunos e Presença dos pais da escola EMSJBV X - 1º BIMESTRE

Neste gráfico, podemos perceber que a média de notas da escola EMSJBV X, no primeiro bimestre, pode ser confrontada com a ausência dos pais nas reuniões, observando que a quantidade de pais ausentes é maior que a de presentes e a média desta escola está acima do que é exigido do proposto pela escola para aprovação.

No segundo bimestre, o resultado também foi de acordo com o primeiro bimestre, sendo a presença dos pais em reuniões inferior a porcentagem dos pais ausentes.

## 2. ESCOLA EMSJBV Y

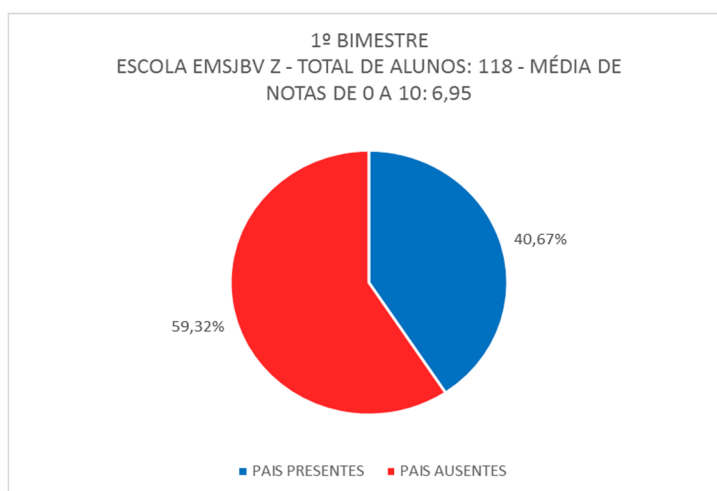


**Gráfico 2** – Notas dos alunos e Presença dos pais da escola EMSJBV Y – 1º BIMESTRE



Na escola EMSJBV Y, observa-se no primeiro bimestre que a nota está acima de 50% (cinquenta por cento), assim como na escola EMSJBV X e a presença dos pais nas reuniões escolares foi a maior entre todas as escolas e, mesmo com este número elevado de pais presentes, a média da escola não foi a maior entre as escolas pesquisadas. O mesmo ocorreu no segundo bimestre analisado.

### 3. ESCOLA EMSJBV Z



**Gráfico 3** – Notas dos alunos e Presença dos pais da escola EMSJBV Z – 1º BIMESTRE

É possível visualizar neste gráfico da Escola EMSJBV Z, do primeiro bimestre, que o total de alunos que participaram da pesquisa de 1º ao 5º ano possui a média total abaixo das médias das outras escolas pesquisadas e, apesar da ausência dos pais nas reuniões ser numerosa, a média da escola foi atingida levando em consideração uma nota acima de 5 (cinco) pontos. Assim, como nas outras instituições pesquisadas, o segundo bimestre apresentou o mesmo resultado.

A partir da pesquisa bibliográfica, foi possível compreender que a presença dos familiares dentro da escola é necessária para o desenvolvimento do aluno e sua inserção na sociedade, uma vez que a família é a primeira instituição que a criança mantém contato. Essa presença se faz necessária, pois a família é a primeira educadora da criança e é dentro dela que aprenderão



os primeiros valores da vida. Entretanto, a escola também se faz necessária, pois os valores já aprendidos em casa são novamente debatidos e incorporados à ação pedagógica, desenvolvendo as capacidades intelectuais, reflexivas, físicas, cognitivas e afetivas. Porém, em nossa análise documental, pudemos concluir que, as notas dos alunos não são influenciadas com a presença dos familiares na escola. Nas três escolas pesquisadas a frequência dos pais nas reuniões foi baixa, e de acordo com relatos das diretoras das escolas EMSJBV X, EMSJBV Y e EMSJBV Z, a maioria dessa ausência ocorre por falta de interesse dos próprios familiares.

A questão central dessa pesquisa, que era verificar qual a importância dos familiares estarem presentes no processo educacional do seu filho e se a presença deles é benéfica ou não para o desenvolvimento dos alunos, foi respondida no que diz respeito ao aproveitamento escolar, não sendo necessária, de acordo com os dados coletados, a presença dos pais em reuniões pedagógicas. Mas, vale ressaltar que essa pesquisa não esgota o tema abordado, uma vez que a revisão bibliográfica aponta para familiares que sejam presentes na vida escolar dos seus filhos, pois é com a família que as crianças poderão aprender os valores, cultura, afetividade e religião. A família faz parte da construção da aprendizagem da criança, pois, em alguns casos, as notas baixas dos alunos podem ser sinais de que eles precisam da atenção. Sendo assim, podemos concluir que, se as duas instituições se unirem a favor do bem-estar da criança, cumprindo com as suas devidas funções, as duas terão mais forças para criarem condições de um melhor aprendizado do educando.

## REFERÊNCIAS

BARTOLOME, P. I. **The changing Family and early childhood education.** *Child Education*, n. 57, 262-266.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de. 1990.

517

Realização



Apoio





BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1996/9394.htm>. Acesso em: 15/06/2016

BRYM, R. **Sociologia: Sua bússola para um novo mundo: Família e Sistema de Parentesco**. São Paulo, Thomson Learning, 2006.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. **A afetividade em sala de aula: condições do ensino e a mediação do professor**. 2002

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S.; **Educação escolar: políticas estruturas e organização**. 2. ed. São Paulo: CORTEZ, 2005.

LOPES, M. N.; SANTOS, V. **A influência da família na aprendizagem da criança**. 2009.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola: Relações Família-Escola**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A.; **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. *Paidéia*, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

SANTOS, R.; **Família e escola no processo contemporâneo de socialização primária**. Reflexão sociológica sobre representações e expectativas institucionais, Editora UFGD, Dourados, MS, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: Polêmicas do nosso tempo**. 36 ed. Campinas: Autores associados, 2003.

TEIXEIRA, G. A. S. **A Relação Família-Escola na perspectiva das famílias**. Dourados, MS: UFGD, 2013.





## CULTURA E EDUCAÇÃO: ASPECTOS EDUCACIONAIS NA FESTA DO “MAIOR PÉ DE MOLEQUE DO MUNDO” EM PIRANGUINHO – MG

Lucas Inácio Rodrigues-UNIVÁS  
lucaas.inacio12@gmail.com  
Cleyton Antônio da Costa-UNIVÁS  
cleytoncac@yahoo.com.br

**RESUMO:** A presente pesquisa intitulada “Cultura e educação: Aspectos educacionais na Festa do “Maior Pé de Moleque do Mundo em Piranguinho – MG” buscou refletir os usos que o espaço da Festa recebe pelo processo educacional na cidade de Piranguinho, sul de Minas Gerais, compreendendo a importância do trabalho educacional para a divulgação da cultura local contribuindo assim para um maior conhecimento sobre a História da cidade. Com o auxílio de fontes oficiais, orais e fotografias pudemos ter uma maior abrangência sobre esses aspectos contribuindo para uma melhor reflexão sobre o tema em questão. A Festa do Maior Pé de Moleque do Mundo, em Piranguinho – MG teve início no ano de 2006, sob a administração política do então Prefeito Adoniran Martins Renó, que foi um de seus idealizadores. Nessa Festa ocorre a participação de todas as escolas da cidade, tanto as municipais como a estadual e também as escolas particulares.

### BREVE HISTÓRICO SOBRE O PÉ DE MOLEQUE E SUA RELAÇÃO COM PIRANGUINHO

A pesquisa intitulada, “Cultura e educação: Aspectos educacionais na Festa do Maior Pé de Moleque do Mundo em Piranguinho – MG” tem como objetivo analisar e problematizar, a importância da Festa do Maior Pé de Moleque do Mundo para o processo de aprendizagem de alunos na cidade de Piranguinho, sul de Minas Gerais, refletindo sobre sua influência nos processos culturais e o ensino da História local. A cidade atualmente tem o título de “Capital Nacional do Pé de moleque”.



Este tema foi desenvolvido por meio de análises de várias memórias e por experiências de sujeitos sociais que convivem cotidianamente com a vida escolar, como professores e antigos alunos do ensino público e particular da cidade.<sup>79</sup>

Piranguinho se localiza no sul de Minas Gerais e sua população foi calculada, pelo IBGE no censo de 2010, em 8.016 habitantes. Possui como principais setores econômicos o serviço lojista e a agropecuária. Fazem limites com Piranguinho, os municípios de São José do Alegre, Itajubá, Piranguçu, Brazópolis, Cachoeira de Minas e Santa Rita do Sapucaí. Observemos a seguir um mapa com a localização geográfica onde se encontra a cidade de Piranguinho:

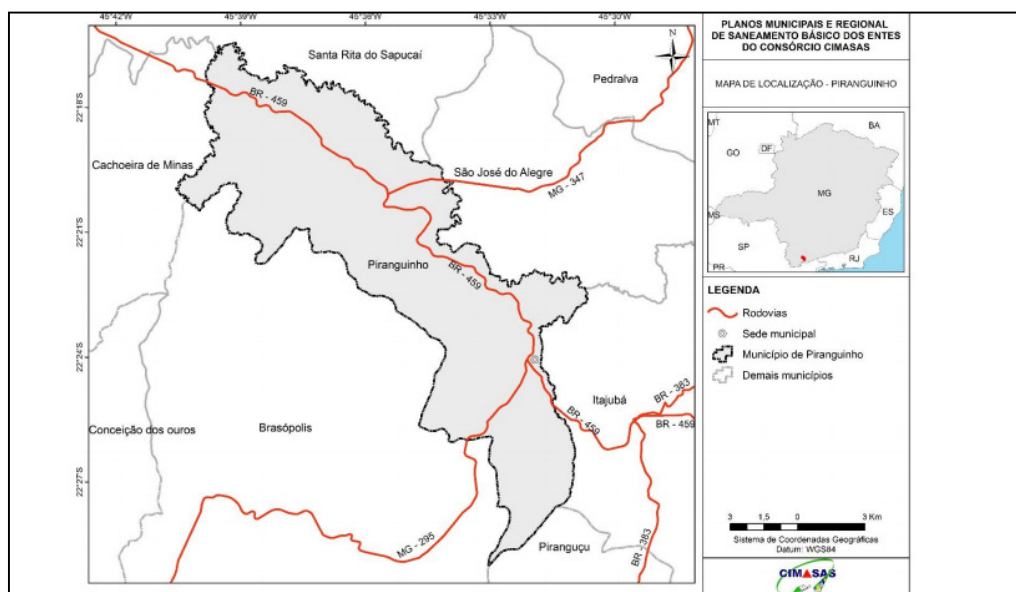


Imagem 01 - Localização geográfica da cidade de Piranguinho. (SANTOS, 2002, p.16)

A cidade de Piranguinho é conhecida nacionalmente devido a prática da confecção e venda do doce Pé de Moleque relacionando essa prática cultural com a formação social e

<sup>79</sup> Esse artigo se formou por meio de pesquisas para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso do curso de História pela Universidade do Vale do Sapucaí, no ano de 2016, sob a orientação do professor Mestre Cleiton Antônio da Costa. Por meio de entrevistas relacionadas ao tema proposto, onde conseguimos registrar as opiniões e experiências de vida que contribuiu abundantemente para a construção desse trabalho por meio da prática da História Oral, essas entrevistas foram duas, uma com o Senhor Natanael dos Santos Silva e outra com o Senhor Joaquim Mota de Almeida.

**Realização**



**Apoio**





político-administrativa do município. Com a construção da linha Férrea *Sapucahy*<sup>80</sup> no final do século XIX se iniciou o povoamento do local onde atualmente se localiza a cidade de Piranguinho.

A História local está intimamente ligada com a construção da Linha Férrea *Sapucahy* e a construção da Estação Ferroviária do Piranguinho em meados de 1896 (RENÓ, 2011). No período que o trem estava em atividade o vilarejo foi crescendo e ganhando aspecto de cidade, com maior concentração de pessoas.

Segundo Garcia:

[...] as estradas de ferro significativamente representaram a organização capitalista da produção cafeeira. [...] Constituiu-se a ferrovia num marco de mudança na organização produtiva do café, possibilitando a superação de uma fase mercantil escravista para a organização capitalista propriamente dita, impulsionando o processo de acumulação e possibilitando a introdução da organização capitalista na agricultura. (GARCIA, 1992, p.17)

As estradas de ferro possibilitaram a transformação entre a fase escravocrata e a organização capitalista no sistema brasileiro, não somente o que diz respeito à produção de café, mas também outros produtos importantes para a economia nacional.

Segundo o relato do Senhor Joaquim Mota de Almeida<sup>81</sup>, memorialista local: “O pé de moleque chegou em Piranguinho em 1911, através de uma senhora cujo nome [...] o apelido é

<sup>80</sup> A Viação Férrea do Sapucahy, aberta como E. F. do Sapucaí, em 1887, inaugurou o primeiro trecho da linha até Itajubá em 1891, partindo de Soledade, na E. F. Minas e Rio. Em 1897 chegou a Sapucaí, na divisa com São Paulo, tendo cedido o trecho que chegava de Itapira à Mogiana bem antes disso. Incorporada pela rede sul - mineira em 1910, daí à RMV em 1931 e finalmente à RFFSA em 1971, os trens de passageiros deixaram de circular no final dos anos 70 e os trilhos foram retirados a partir de 1986. [http://www.estacoesferroviarias.com.br/rmv\\_sapucaí/rmv\\_ramal\\_sapucaí.htm](http://www.estacoesferroviarias.com.br/rmv_sapucaí/rmv_ramal_sapucaí.htm), acesso em 06 de setembro de 2015.

<sup>81</sup> Morador de Piranguinho desde sua infância. Desde jovem gostava de colecionar documentos e objetos. Historiador por “vocação”. Empresário aposentado era dono de uma mini-fábrica de rádio em São Paulo, que mudara para Brazópolis com a Revolução de 1964. Trabalhava com manutenção elétrica. Disponível em <http://ajaneladobraz.blogspot.com.br/2011/03/memorias-curtas-joaquim-mota-de-almeida.html>, no dia 01 de Março de 2016.



Neném Paca. Neném [...] neném Paca. Ela abriu em barzinho, naaa [...] ferrovia[...] ainda eram coisas novas”<sup>82</sup>.

Ao compreendermos que a produção do doce Pé de Moleque somente iniciou efetivamente na cidade de Piranguinho com a construção da Estação e com a abertura de um barzinho por iniciativa da senhora Neném Paca, podemos analisar as formas de resistências que os sujeitos sociais utilizavam e utilizam para permanecerem inseridos ativamente na sociedade.

Mesmo com essas formas de resistências que nesse fato está representado pela senhora Neném Paca, a importância dessa atividade começou a perder força devido a morte da Senhora Neném. Segundo Almeida: “[...] Isso aí permaneceu esse barzinho até 1936[...] Em 36 foi encerrado o barzinho da estação, porque ela já não existia mais, ficou nas mãos dos familiares [...] Com o falecimento dela, a esposa do agente da estação [...] dona Matilde Cunha Torino”<sup>83</sup>.

Dona Matilde Torino é considerada atualmente como a precursora da produção do Pé de Moleque na cidade de Piranguinho, porém, ao analisarmos esse fragmento da entrevista realizada com o senhor Joaquim Mota de Almeida, podemos compreender uma nova visão sobre essa História dita Oficial.

Ao perceber que o “barzinho” da Estação gerava certo lucro, a mulher do chefe da Estação, Senhor Modesto Torino, apropriou-se dessa atividade para conseguir um lucro a mais para a família. Não vemos resistência por parte da família de dona Neném Paca, devido ao falecimento da mesma em meados de 1934, deixando para os filhos a administração local (RENÓ, 2011). Provavelmente os filhos de dona Neném Paca não se interessaram em prosseguir com o negócio ou podemos refletir sobre outros motivos para que eles desistissem desse trabalho.

A partir de 1936 e com a administração de dona Matilde Torino, o Pé de Moleque de Piranguinho passou a ser “vendidos dentro dos trens de passageiros graças à influência do

<sup>82</sup> Entrevista realizada pelo Jornalista Rusty Marcellini para o programa *Trilhas do Sabor, episódio 25*, no canal Rede Minas, Com o Senhor Joaquim Mota de Almeida, Publicado em 28 de Agosto de 2012.

<sup>83</sup> Entrevista realizada pelo Jornalista Rusty Marcellini para o programa *Trilhas do Sabor, episódio 25*, no canal Rede Minas, Com o Senhor Joaquim Mota de Almeida, Publicado em 28 de Agosto de 2012.

#### Realização



#### Apoio





Senhor Modesto Torino na Estação Ferroviária de Piranguinho e foram se tornando conhecidos a ponto de adquirir fama em toda região <sup>84</sup>. Posteriormente foi construída uma barraca às margens da rodovia BR-459, a barraca atualmente conhecida como Barraca Vermelha de Pé de Moleque.

Com o passar dos anos o número de Barracas de Pés de Moleque aumentaram na cidade de Piranguinho, auxiliando para a formação de uma identidade para a cidade.

## A FESTA DO MAIOR PÉ DE MOLEQUE DO MUNDO E SUA INFLUÊNCIA NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO

Com o aumento da fama da cidade devido ao maior trânsito de pessoas por conta da construção da rodovia BR-459, em meados dos anos 1960 e também com a construção de mais barracas de Pés de Moleque à margem dessa rodovia, a cidade de Piranguinho passou a ser sinônimo do próprio doce.

Em 2009 foi promulgada a lei nº 18.057 em âmbito estadual que “declara patrimônio cultural do Estado de Minas Gerais o processo artesanal de fabricação do doce denominado Pé de Moleque produzido no município de Piranguinho”<sup>85</sup>. Essa lei veio oficializar um processo cultural que com o passar dos anos se tornou um símbolo representativo para toda a cidade (RODRIGUES, 2015).

Em âmbito educacional a Festa do Maior Pé de Moleque do Mundo se faz presente de maneira bastante ativa. Para se realizar a Festa é necessário a participação de várias instituições locais, além da Prefeitura Municipal. Cada escola é responsável por alguma apresentação artística e cultural, como forma de provocar uma maior interação entre os alunos e a sociedade onde eles residem.

<sup>84</sup> <http://www.barracavermelha.com.br/historia.php>, acesso em 19 de Junho de 2016.

<sup>85</sup> <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=18057ano>, acesso em 26 de Junho de 2015.





Segundo nosso entrevistado, o jovem Natanael dos Santos Silva, de 23 anos e estudante do curso de Pedagogia na Fundação de Ensino e Pesquisa de Itajubá (FEPI):

[...] Os alunos ajudam também, acredito eu que eu me lembre na época nossa que a gente fazia aquelas bandeirinhas também [...] envolve essa parte de Festa junina, a ajuda que a gente sempre dava era essa, sem contar também que era um parte social também né? Socialização né? As crianças saem de dentro da escola, essa parte é... extracurricular eu também acho muito importante [...]. (ENTREVISTA COM NATANAEL DOS SANTOS SILVA)

Em seu depoimento podemos compreender outras atividades em que os alunos auxiliam para a realização do evento festivo. O nosso entrevistador além de ser um estudante da área da pedagogia foi também antigo aluno da rede municipal em Piranguinho, nos transmitindo uma experiência de vida. A importância dos eventos culturais e sociais ocorridos na cidade para o viés educacional é de suma importância, fazendo-nos analisar essa “Socialização”, que nosso entrevistado declara como um processo benéfico para a formação do aluno como um cidadão, respeitando as diferenças e os direitos de todas as pessoas.

Esse relato nos faz refletir sobre a importância da memória, tanto individual quanto coletiva, para o progredir de uma pesquisa em História. Ao falarmos de memória como campo de disputas, a historiadora Khoury nos diz o seguinte:

Ao lidarmos com a memória como campo de disputas e instrumento de poder, ao explorarmos os modos como memória e história se cruzam e interagem nas problemáticas sociais sobre as quais nos debruçamos, vamos observando como memórias se instituem e circulam, como são apropriadas e se transformam na experiência social vivida. (KHOURY, 2004, p.118)

A memória é um campo de pesquisa repleto de disputas e o poder está ligado aos usos dessa memória. A memória pode ser individual, ou seja, memória vivida ou lembranças marcantes de fatos que ocorreram durante a história particular, e a memória pode ser também



coletiva, que é uma memória estruturada, padronizada, memória de um fato que afetou um grupo de pessoas ou comunidades (RODRIGUES, 2015, p.08).

Segundo Domingues a respeito da memória, “é preciso também entendê-la como uma nova construção de narrativas num processo de alteração constante, ajustada de acordo com a realidade vivida por cada um”. (DOMINGUES, 2011, p.38)

A utilização da História Oral tem como objetivo, além de outros, resgatar essa memória, dar voz aos que as formas que dominam o poder tentam calar. Segundo Alessandro Portelli:

O que fazemos é recolher essa voz, amplificá-la e levá-la ao espaço público do discurso e da palavra. Isso é um trabalho político, porque tenha ver não só com o direito à palavra, o direito básico de falar, mas com o direito de falar e de que se faça caso, de falar e ser ouvido, ser escutado, de ter um papel no discurso público e nas instituições políticas, na democracia. (PORTELLI, 2009, p.02)

Buscar as diversas memórias é uma das funções dos Historiadores, profissionais que não devem se contentar com uma visão da História única e irrefutável, mas deve constantemente buscar novas versões sobre os fatos e compreender os possíveis esquecimentos que acontecem no decorrer do tempo.

Relacionando as memórias dos moradores da cidade de Piranguinho, a Festa do Pé de Moleque retrata aspectos peculiares. Essa Festa teve sua primeira edição no ano de 1999, sob a administração do então prefeito Sr. Carlos Motta, porém não houve continuação devido a fatores administrativos (RENÓ, 2011).

No ano de 2006 ocorreu a 1ª “Festa do Maior Pé de Moleque do Mundo”, nome que passou a designar os festejos juninos em Piranguinho. No livro do historiador Renó, onde se encontra dados da história da cidade, encontramos o seguinte relato: “Foram [...] apresentados pelos alunos das escolas do município números artísticos típicos, como quadrilha, casamento caipira, dança do pau de fita” (RENÓ, 2011, p.425). Podemos perceber a participação dos alunos na Festa desde seus primeiros relatos.

A seguir podemos observar a participação dos alunos e professores na 11ª Festa do Maior Pé de Moleque do Mundo, no ano de 2016:



Imagem 02–Apresentação do Pau de Fita. <sup>86</sup>

Na imagem 02 podemos observar uma dança típica das Festas juninas, a dança do Pau de fita. Ao analisarmos essa imagem, podemos visualizar das bandeiras de enfeite, que deixam o ambiente propício para as festividades juninas e as vestimentas das crianças, que são modelos próprios da Festa Junina Caipira.

A utilização de imagens ou fotografias para a formação de trabalhos é uma forma muito interessante de recordar memórias e analisar os momentos e suas transformações no decorrer da história. Segundo Lissovsky “a primeira coisa a mostrar em relação ao conteúdo da fotografia é o momento histórico que ela está retratando: fazer um movimento em direção ao contexto da

<sup>86</sup> Fotografia cedida por Jarbas Carneiro. Dia 11 de Junho de 2016.

**Realização**



**Apoio**





imagem” (LISSOVSKY, 1983, p.117). A imagem 02 nos retrata uma dança tradicional e a participação das escolas para a realização da mesma.

Partido do pressuposto da relação entre aluno e professor e considerando que o professor é um transformador de conhecimento científico em conhecimento escolar, podemos compreender segundo Freire que:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1996, p.86)

Entende-se que o papel do professor em sala de aula deve ser um instrumento de aproximação dos alunos das funções práticas da vida. O professor além de um instrumento de transmissão de conhecimento deve ser um sujeito que antes de tudo, que seja um incentivador do senso crítico e a da compreensão dos direitos humanos. O trabalho do professor deve ir além das paredes da sala de aula, o professor deve auxiliar para melhorar a qualidade de vida da sociedade, auxiliando na formação de cidadãos conscientes em relação a seus direitos e deveres, respeitando a todos.

Em seu relato Natanael nos diz: “[...] acho que quando se pensa em [...] escola, se sempre lembra dessa formação de pessoas e formar essas pessoas [...] é sempre importante a gente sempre manter essa parte... é... de identidade [...]”<sup>87</sup>. Ao ser questionado sobre a relação entre a Festa do Maior Pé de Moleque do Mundo com os aspectos educacionais nela apresentadas, nosso entrevistado nos transmite a questão sobre a identidade dos moradores e seu sentimento de pertencimento àquela cidade, nos relatando a importância da escola para a realização desse

<sup>87</sup> Senhor Natanael dos Santos Silva em entrevista realizada pelo pesquisador Lucas Inácio Rodrigues, datada de 19 de Junho de 2016.

**Realização**



**Apoio**







processo “a gente perde muito com identidade, patriótica a gente já perde, então municipal nem se fala”<sup>88</sup>.

Essa participação dos alunos na organização e em apresentações na Festa do Maior Pé de Moleque do Mundo vem aumentando com o passar dos anos e isso se deve muito ao incentivo e dedicação das escolas se tratando de ensaios para as apresentações e também por tentarem demonstrar a importância da história local na vida de cada aluno, buscando uma identidade e um lugar nessa história.

Em uma entrevista realizada pela pesquisadora Bernardes, a entrevistada<sup>89</sup>, que atualmente é professora de matemática e já teve o cargo de secretária Municipal de Educação em Piranguinho, nos diz o seguinte: “Dentro dessa idéia de não só projetar Piranguinho enquanto a ‘Capital do Pé de moleque’, mas um povo que também procura desenvolver a sua cultura e que tem expressões de sensibilidade e de diferentes artes [...]” (BERNARDES, 2015, p.61). Nesse relato percebemos as intenções de divulgar a cidade por meio da Festa e nesse processo de transmissão da cultura por meio de apresentações são organizadas com um grande apoio das escolas municipais.

Para demonstrarmos essa participação efetiva das escolas para a realização da festa, a seguir visualizaremos a Secretaria de Educação da cidade de Piranguinho, juntamente com alguns professores e funcionários das escolas em uma apresentação artística:



Imagem 03—Apresentação da quadrilha.<sup>90</sup>

<sup>88</sup> Senhor Natanael dos Santos Silva em entrevista realizada pelo pesquisador Lucas Inácio Rodrigues, datada de 19 de Junho de 2016.

<sup>89</sup>A entrevistada é denominada AL devido a sua não autorização para a exposição de seu nome real, apenas suas iniciais.

<sup>90</sup> Fotografia cedida por Jarbas Carneiro. Dia 11 de Junho de 2016.

#### Realização



#### Apoio







As apresentações nas noites da Festa do Maior Pé de Moleque do Mundo acontecem devido ao ensaio prévio dos artistas que se apresentam, no caso dos alunos das escolas, os professores e funcionários o caso é o mesmo. Os ensaios começam alguns meses antes, onde são passadas as instruções para os alunos se apresentarem, nos fazendo refletir a importância dessa Festa para a constituição social da cidade de Piranguinho.

A abordagem dos estudos sobre a História Local é diferente das abordagens tradicionais dos estudos em História e devido a essas transformações ocorridas no campo historiográfico esse aspecto passou a representar grande importância para pesquisadores e professores de História de todo o país.

Segundo Circe Bittencourt:

[...] que o ensino de História deve efetivamente superar a abordagem informativa, conteudista, tradicional, desinteressante e não significativa- para professores e alunos- e que uma das possibilidades para esta superação é sua problematização a partir do que está próximo, do que é familiar e natural aos alunos. (BETTENCOURT, 2004, p.121)

Partindo desse pressuposto, podemos refletir que o ensino de História deva ser uma maneira de levar a realidade presenciada pelos alunos como forma de conhecimento, não simplesmente o conteúdo de forma vazia e sem questionamentos. A História deve provocar no aluno reflexões sobre motivos de fatos que acontecem no cotidiano dele.

Nosso entrevistado, Natanael, ao ser questionado sobre a importância da História Local nos anos iniciais da Educação básica nos diz que: “[...] as matérias que tão la hoje são só unicamente pra poder testar o aluno mais pra frente [...] prepara o aluno no Ensino Fundamental pra ele entrar no Médio i depois prestar um vestibular, fazer o Enem, entrar numa faculdade [...]”<sup>91</sup>. Com base nessa fala, podemos perceber que o ensino atual está embasado em um processo individual que tem como objetivo preparar o aluno para ser melhor do que os outros.

<sup>91</sup> Senhor Natanael dos Santos Silva em entrevista realizada pelo pesquisador Lucas Inácio Rodrigues, datada de 19 de Junho de 2016.

#### Realização



#### Apoio





Em contrapartida percebemos que “era necessário ter uma matéria, uma disciplina específica [...]”<sup>92</sup>, uma disciplina que trabalhe unicamente com a História da cidade e os aspectos culturais que nela são representados, para provocar um sentimento de pertencimento dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi realizada com o intuito de contribuir para os estudos sobre a cidade de Piranguinho, enfatizando a importância dos estudos da História local, promovendo uma interação entre o espaço escolar e o espaço cotidiano dos alunos. A História consiste na interação entre os homens, ocasionando transformações nos modelos de viver e nos meios culturais. Sobre esse viés, buscamos encontrar respostas para perguntas que fazemos sobre a vida social e cultural contemporânea.

A História local atua na manutenção da memória do povo de sua região, quando conhecendo seu passado histórico, ocasionando um novo sentido à questão de pertencimento local. A História de Piranguinho, no sul de Minas Gerais é de suma importância para o contexto histórico de toda a região, tendo relação íntima com a construção da linha férrea. O doce Pé de Moleque começa a ser fabricado em Piranguinho já em meados de 1911, com a Dona Neném Paca, demonstrando que essa tradição local é uma tradição centenária. A oficialização da prática de produção do doce Pé de Moleque como patrimônio cultural do Estado de Minas Gerais auxiliou para um maior investimento na cidade.

Com relação a entrevista realizada, foi possível perceber experiências de vida, pois o próprio entrevistado participou como estudante na organização da Festa do Maior Pé de Moleque do Mundo. Também podemos perceber as aspirações do nosso entrevistado como um profissional da área da educação.

<sup>92</sup> Senhor Natanael dos Santos Silva em entrevista realizada pelo pesquisador Lucas Inácio Rodrigues, datada de 19 de Junho de 2016.

### Realização



### Apoio





O papel do professor é de grande importância para a formação do sujeito cidadão e o papel do professor de História, além de instigar no aluno os questionamentos que são necessários para que se possa compreender as estruturas sociais e culturais da nossa sociedade, deve também incentivar nas pesquisas da História local afim de que os estudantes possam se sentirem representados como moradores do município, conhecendo a sua própria história.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDES, Elizabete Aparecida Bittencour. **Desenvolvimento local e sustentabilidade: O caso de Piranguinho – MG.** Dissertação de mestrado em Desenvolvimentos, Tecnologias e sociedades. UNIFEI, 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** São Paulo. Cortez, 2004.

DOMINGUES, Andrea Silva. **A arte de falar: redescobrimo trajetórias e outras histórias da Colônia do Pulador Anastácio/MG.** PACO editorial. Jundiá. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 36 Ed. Paulo. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Liliane B. R. **Rio Claro e as oficinas da companhia Paulista de Estradas de Ferro: Trabalho e vida operária, 1930-1940.** Tese de doutorado, Campinas, IFCH/Unicamp, 1992.

KHOURY, Yara Aun. **Muitas Memórias, outras histórias.** São Paulo. Editora: Olho D'água. 2004.

LISSOVSKY, Maurício. A Fotografia Como Documento Histórico. In: **Fotografia; Ciclo de Palestras sobre fotografias.** Rio de Janeiro, FUNARTE, 1983.

PORTELLI, Alessandro. **História Oral e Poder.** Conferência no XXV Simpósio da ANPUH, Fortaleza, 2009.

RENÓ, Zaluar Matins; LIMA, Rosana Meire de; PASSARO, Rosemyre Maria dos Santos. **Piranguinho: tempos e lugares de cidadania vol II.** Itajubá – MG, Diagrarte editora, 2011.

RODRIGUES, Lucas Inácio. **Cidade e Memória: O doce “Pé de Moleque” como patrimônio cultural em Piranguinho – MG.** Trabalho de Conclusão de Curso. Pouso Alegre: Universidade do Vale do Sapucaí, 2016.



SANTOS, Alexandre Augusto Moreira. **Planos municipais e regionais de saneamento básico dos municípios entes do consórcio CIMASA**. CIMASA, Consórcio Intermunicipal dos Municípios da Microrregião do Alto Sapucaí para Aterro Sanitário, Itajubá. 2002.

## FONTES

BERNARDES, Elizabete Aparecida Bittencour. **Desenvolvimento local e sustentabilidade: O caso de Piranguinho – MG**. Dissertação de mestrado em Desenvolvimentos, Tecnologias e sociedades. UNIFEI, 2015. Entrevista com a Ex-Secretaria de Educação de Piranguinho. Itajubá, p. 61.

Entrevista com o senhor Natanael dos Santos Silva realizada pelo pesquisador Lucas Inácio Rodrigues, datada de 19 de Junho de 2016.

Entrevista realizada pelo Jornalista Rusty Marcellini para o programa *Trilhas do Sabor*, episódio 25, no canal Rede Minas, Com o Senhor Joaquim Mota de Almeida, Publicado em 28 de Agosto de 2012.

Fotografia cedida por Jarbas Carneiro. Dia 11 de Junho de 2016.

## SITES PESQUISADOS

<http://ajaneladobraz.blogspot.com.br/2011/03/memorias-curtas-joaquim-mota-de-almeida.html>, no dia 01 de Março de 2016.

<http://almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=18057ano>, acesso em 26 de Junho de 2015.

<http://barracavermelha.com.br/historia.php>, acesso em 19 de Junho de 2016.

<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=315100>, acesso em 25 de Junho de 2015.

[http://estacoesferroviarias.com.br/rmv\\_sapucaí/rmv\\_ramal\\_sapucaí.htm](http://estacoesferroviarias.com.br/rmv_sapucaí/rmv_ramal_sapucaí.htm), acesso em 06 de setembro de 2015.

## Realização



## Apoio





## IMPACTOS DA MIGRAÇÃO E EXPANSÃO ESCOLAR NO SUDESTE E EM MINAS GERAIS: REVERBERAÇÃO NO ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE ITUIUTABA, 1956–71

Luciene Teresinha De Souza Bezerra – UFU  
ltsbezerra@yahoo.com.br

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro – UFU  
laterzaribeiro@uol.com.br

José Carlos de Souza Araujo – UNIUBE  
jcaraujo.ufu@gmail.com

**RESUMO:** Este estudo explorou os impactos da migração e da expansão educacional referente ao analfabetismo no Brasil. No processo de desenvolvimento nacional nos anos 1950–60, a industrialização e urbanização atraíram para a cidade uma massa de população camponesa, que até então superava a população urbana, caso se considere o Sudeste ou a própria Minas Gerais. Os objetivos foram: compreender a influência da migração nas taxas de analfabetismo no município de Ituiutaba entre 1956 e 1971. Como pesquisa documental, utilizou-se as atas da Câmara Municipal, em matérias jornalísticas, em relatos orais e em dados estatísticos. Os resultados mostram que os dados locais põem em xeque eventuais consensos. Nessa pesquisa, o número de escolas rurais superou o de escolas urbanas, quando a tendência da expansão educacional era de feição urbana, como o são os grupos escolares. Ainda assim, esse município apresentou taxas de analfabetismo que superavam a média regional e nacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenvolvimento nacional. Industrialização. Urbanização. Analfabetismo. Escolas rurais.

### INTRODUÇÃO

A compreensão histórica da educação pública no Brasil tende a se beneficiar da lógica dialética de considerar o geral, o particular e o local na análise. A consciência dessa possibilidade ajuda a compreender com mais abrangência as relações entre escolarização e precariedade estrutural do ensino público no Brasil, na medida em que o dado local pode oferecer subsídios que permitem pôr em xeque os consensos e as tentativas de generalizar. Dicotomizar “[...] o particular e o universal, o específico e o geral [...]” — como diz Buffa

533

#### Realização



#### Apoio







(2002, p. 26) — é ignorar que tais categorias imbricam-se, inter-relacionam-se, correlacionam-se e convivem; ou seja, que não são necessariamente dicotômicas.

A título de contextualização, consideremos o caso da alfabetização. Nos anos 1920, a taxa de brasileiros alfabetizados na faixa etária 5–19 anos era de 9%; na década de 1940, chegou a 21,43%. Disso se deduz uma ampliação expressiva do número de matrículas, pois, “[...] em 1920, mais de 90% da população escolarizável não frequentava a escola” (ROMANELLI, 1978, p. 64). No período 1957–66, a expansão da escolarização, sobretudo no Sudeste, elevaria o percentual a mais de 53%. Ainda assim, não se pode dizer que a elevação tenha sido uniforme. Estado de projeção econômica e política, Minas Gerais apresentava índices de analfabetismo alarmante; e a julgar pelo município de Ituiutaba, no Triângulo Mineiro, a migração talvez tenha sido uma variável influente não só na manutenção do analfabetismo, mas também em sua ampliação.

Esse município se singulariza em relação ao plano geral nas relações entre migração e escolarização. Na perspectiva nacional, o movimento de expansão educacional era o de criar mais escolas nas cidades — os grupos escolares; em Ituiutaba, foi o inverso: foram necessárias mais escolas rurais porque o meio rural recebeu levas de migrantes do norte de Minas Gerais e do Nordeste, para ficar em dois exemplos, nos anos 1950 e 60. Se nesse momento, o fluxo da migração nacional era do campo para a cidade, em Ituiutaba, o alvo da migração foi o campo.

O município de Ituiutaba se consolidou economicamente a ponto de ser denominado por “capital do arroz” nos anos 1950 e 60, tal era a força econômica da rizicultura. Não por acaso, atraiu uma massa de migrantes em busca de condições de vida melhores (muitos advieram de áreas de sertão mineiras e nordestinas). Uma vez instalados no meio rural, passaram a compor a população campestre original, por si só maior que a da sede municipal. Esse aumento impôs a necessidade de criar escolas para suprir a demanda educacional das famílias que se estabeleceram nas fazendas. De tal modo, em dado momento havia quatro vezes mais escolas no campo do que na cidade. Se de 1910 a 1946 a cidade de Ituiutaba contou com uma escola pública para o elementar, até 1947 ela possuía somente dois grupos escolares.

#### Realização



#### Apoio





Com esse desenvolvimento, a sociedade e o poder público de um município de projeção econômica regional e nacional foram incapazes — assim como o país — de evitar um índice de analfabetismo de 57% nos anos 1960, mais expressivo do que as taxas de Minas Gerais. Daí se pode falar em contradição nas relações entre um desenvolvimento econômico (municipal) ascendente e sua desarticulação com o ensino público.

Com pretensões mais descritivas do que de análise problematizadora, este estudo explora esse contexto ao buscar situar o município de Ituiutaba — a cidade e o campo — no processo de expansão educacional alinhada aos projetos políticos nacionais de impacto na economia e na sociedade local, sobretudo na educação. O propósito é ampliar o entendimento do processo histórico do ensino primário em sua projeção local e regional, de acordo com o processo político-educacional entre 1956 e 1971. O estudo objetivou construir uma compreensão da migração como fator influente no aumento da população em geral e da população analfabeta em particular a partir dos anos 1950.

Para tanto, o estudo recorre a fontes estatísticas, à imprensa local, às atas da Câmara Municipal e a relatos orais a fim de discernir permanências, resistências e recriações no processo de expansão da escolarização. O levantamento e a sistematização dessas fontes produziram dados que foram organizados para ser lidos no terreno circunscrito pelas categorias de análise contexto histórico e circunstância de criação de escolas, sugeridas por Nosella e Buffa (2005). Entram em cena a expansão da escola pública no Sudeste e em Minas Gerais e o êxodo urbano, marcante no município desde meados da década de 1950 — quando houve a ida de famílias trabalhadoras para o meio rural de Ituiutaba — e a partir dos anos 1970, quando muitos desses migrantes trabalhadores rumaram para o meio urbano em busca das condições de trabalho que a mecanização do campo subtraiu e das escolas que o esvaziamento do meio rural fez fechar no campo.

**Realização**



**Apoio**





## EXPANSÃO EDUCACIONAL NO SUDESTE E EM MINAS GERAIS

Nos anos de 1950–60, houve transformações significativas na estrutura social do país alinhadas no desejo republicano de modernizá-lo; ou seja, de anular, de vez, o conservadorismo e o tradicionalismo que resistiram à renovação imposta pela República ainda entranhados em alguns setores.

Noutros termos, o Estado deu mostras de seu interesse em industrializar o país, procurando diminuir as importações e ampliar o capital; para isso, Juscelino Kubitschek instituiu um Plano de Metas, prevendo, inclusive, a construção de uma nova sede administrativa no Centro-Oeste brasileiro de tal modo, que Brasília materializou o esforço de estabelecer as bases da infraestrutura para o desenvolvimento do capital e estendê-la para o interior do país.

Nesse sentido, houve alteração no perfil demográfico: de predominantemente rural para urbano; a agricultura perdeu importância na balança comercial; ainda que produzir alimentos básicos era — e é — primordial para sustentar a massa trabalhadora urbana.

Esse período coincide com a ascensão de Juscelino Kubitschek à presidência da República, cujo Plano de Metas pretendeu alcançar o desenvolvimento de cinco décadas em cinco anos. O plano consistia em 30 metas para educação, energia e transportes, dentre outros; sua síntese — e talvez o símbolo maior — foi a transferência da capital, então no Rio de Janeiro, para o planalto central, onde seria erguida Brasília, o novo Distrito Federal. Como diz Skidmore (2007, p. 205), “[...] o Governo Kubitschek seguiu uma política de nacionalismo desenvolvimentista”. A ideologia do nacional-desenvolvimentismo se alinhou pela abertura à entrada no país de organizações estrangeiras de bens de consumo duráveis para finalizar o processo de substituição de importações.

O governo conseguiu atingir a meta de industrialização. Mas, conforme Saviani (2007, p. 350), “Manifestou-se aí a contradição entre o modelo econômico, de caráter desnacionalizante, e a ideologia política nacionalista, que estaria na base da crise dos anos iniciais da década de 1960, que desembocou no internacionalismo autoritário em sua vertente militarista”. Educação e cultura ocuparam o quarto lugar nas prioridades. Na posição ocupada

### Realização



### Apoio





peleto setor educacional, as verbas previstas somavam 3,4% do produto interno bruto; porcentual que contrasta com os 93% previstos para energia, transportes e indústrias de base (SILVA, 2015). Mais: “[...] também se realiza a disseminação do ensino privado, confessional ou não, que concorre com a dimensão pública, seja auxiliando-a ou com ela estabelecendo parceria, seja socorrendo a nascente pressão pela escolarização” (ARAUJO, 2006, p. 214).

Daí que os investimentos do Estado deviam convergir para o progresso da educação pública, em especial o nível primário, que precisava se expandir com urgência às camadas populares. A realidade da educação em nível nacional, particular e público estadual e municipal se mostra nas tabelas a seguir, que expõem dados do quantitativo de alunos segundo a dependência administrativa.

TABELA 1. Alunos segundo a administração escolar na região Sudeste, 1957–71 Fonte: IBGE, 2010.

	SUDESTE	FEDERAL	%	ESTADUAL	%	MUNICIPAL	%	PARTICULAR	%
1957	2.745.764	1.080	0,04	1.816.066	66,14	631.198	22,99	297.420	10,83
1958	2.848.199	1.011	0,04	1.862.739	65,40	703.310	24,69	281.139	9,87
1959	2.991.684	2.625	0,09	1.933.448	64,63	750.422	25,08	305.189	10,20
1960	3.156.600	3.324	0,11	2.331.760	73,87	510.221	16,16	311.295	9,86
1961	3.275.720	2.492	0,08	2.485.408	75,87	483.768	14,77	304.052	9,28
1962	3.547.846	4.574	0,13	2.679.682	75,53	544.809	15,36	318.781	8,98
1963	4.466.056	7.331	0,16	3.376.575	75,61	699.982	15,67	382.168	8,56
1964	4.983.134	6.846	0,14	3.805.789	77,07	626.380	12,68	499.119	10,11
1965	4.910.859	8.734	0,18	3.868.794	78,78	571.315	11,63	462.016	9,41
1966	5.109.989	10.408	0,20	4.107.703	80,39	531.044	10,39	460.834	9,02
1967	5.267.598	8.650	0,16	4.157.903	78,94	625.879	11,88	475.166	9,02
1968	5.411.195	8.813	0,16	4.164.827	76,97	746.004	13,79	491.551	9,08
1969	5.525.471	11.056	0,20	4.224.739	76,46	787.233	14,25	502.443	9,09



1970	5.642.496	13.440	0,24	4.317.879	76,52	823.970	14,60	487.207	8,64
1971	5932.238	9.366	0,16	4.467.672	75,31	959.164	16,17	496.036	8,36

A região Sudeste alterou pouco os percentuais em nível federal e particular; ainda que este último tenha caído em 2,5% ao fim do período na participação geral. Já no ensino público os estados têm parcela mais significativa do total das matrículas: subiu pouco mais de 9% em relação ao todo. Os municípios têm sua participação diminuída em quase 7%.

TABELA 2. Alunos segundo a administração escolar em Minas Gerais, 1957–71

	MINAS GERAIS	FEDERAL	%	ESTADUAL	%	MUNICIPAL	%	PARTICULAR	%
1957	923.230	1.080	0,12	578.579	62,67	279.315	30,25	64.256	6,96
1958	879.501	1.011	0,11	552.040	62,77	272.711	31,01	53.739	6,11
1959	939.085	2.625	0,28	579.373	61,69	300.765	32,03	56.322	6,00
1960	1.020.664	3.324	0,32	697.135	68,30	265.640	26,03	54.565	5,35
1961	1.033.971	2.492	0,24	739.246	71,50	244.228	23,62	48.005	4,64
1962	1.157.189	3.740	0,32	795.527	68,75	286.411	24,75	71.511	6,18
1963	1.437.591	3.853	0,27	1.004.414	69,86	356.023	24,77	73.301	5,10
1964	1.577.472	4.670	0,30	1.160.373	73,56	340.321	21,57	72.108	4,57
1965	1.714.491	5.643	0,33	1.322.776	77,15	314.778	18,36	71.294	4,16
1966	1.782.063	8.176	0,46	1.443.107	80,98	277.666	15,58	53.114	2,98
1967	1.853.092	6.172	0,33	1.459.764	78,78	338.976	18,29	48.180	2,60
1968	1.798.228	5.368	0,30	1.306.018	72,63	436.487	24,27	50.355	2,80
1969	1.830.082	9.840	0,54	1.321.637	72,22	446.604	24,40	52.001	2,84
1970	1.850.944	8.205	0,44	1.342.928	72,55	451.566	24,40	48.245	2,61
1971	1.941.182	7.246	0,37	1.358.795	70,00	528.015	27,20	47.126	2,43

Fonte: IBGE, 1972.





Entrelaçando-se a relação da quantidade de alunos por escola com a dependência e a localização, observa-se que o ensino particular perdeu matrículas em Minas Gerais: de 6,96%, em 1957, foi para 2,43%, em 1971; assim como o municipal, em que a queda foi próxima de 3%. Nas escolas públicas, que oscilaram ao longo do período, a matrícula aumentou em quase 7,5%. Como a participação das escolas municipais em Minas Gerais é superior à das escolas do Sudeste, esse estado tem participação mais expressiva, assim como é mais expressiva a presença do ensino particular no Sudeste do que em Minas.

TABELA 3. Unidades escolares por dependência Sudeste, 1957–71

	SUDESTE	FEDERAL	%	ESTADUAL	%	MUNICIPAL	%	PARTICULAR	%
1957	31.076	15	0,05	15.072	50,75	12.578	40,48	2.711	8,72
1958	32.278	17	0,05	16.303	50,51	13.291	41,18	2.667	8,26
1959	33.443	57	0,17	16.640	49,76	13.910	41,59	2.836	8,48
1960	34.869	52	0,15	19.635	56,31	12.299	35,27	2.883	8,27
1961	35.435	28	0,08	21.090	59,52	11.503	32,46	2.814	7,94
1962	37.177	46	0,12	21.041	56,60	13.207	35,52	2.883	7,76
1963	38.447	50	0,13	22.587	58,75	12.930	33,63	2.880	7,49
1964	42.001	59	0,14	26.452	62,98	12.203	29,05	3.287	7,83
1965	42.719	75	0,18	28.284	66,21	11.281	26,41	3.079	7,20
1966	44.051	118	0,27	30.955	70,27	9.962	22,61	3.016	6,85
1967	39.021	62	0,17	25.349	64,96	10.727	27,49	2.877	7,38
1968	39.327	68	0,17	23.190	58,96	13.059	33,20	3.016	7,67
1969	45.860	50	0,11	28.136	61,35	14.625	31,89	3.049	6,65
1970	45.756	74	0,16	28.680	62,68	13.934	30,45	3.068	6,71
1971	48.057	49	0,10	29.762	61,93	51.052	31,32	3.194	6,65

Fonte: IBGE, 1972.



Sobre a dependência das unidades escolares no Sudeste e em Minas, nota-se que, na região, esse estado aumenta a participação, mas têm queda a participação municipal e a das escolas particulares, contrastando com o Sudeste. Se em Minas a participação deste não muda, as escolas dos municípios aumentam sua participação nas matrículas numa proporção equivalente à perda matricular das particulares. Enfim, o estado de Minas tem o dobro de escolas municipais ante as estaduais (TAB. 4); no Sudeste ocorre o contrário, embora isso não signifique que o número de alunos esteja matriculado no município e estado na mesma proporção.

TABELA 4. Unidades Escolares por dependência em Minas Gerais, 1957–71 Fonte: IBGE, 1972.

	MG	EVOLUÇÃO	FEDERAL	%	ESTADUAL	%	MUNICIPAL	%	PRIVADA	%
1957	11.080	—	15	0,14	3.334	30,09	7.223	65,19	508	4,58
1958	11.303	102,01	17	0,15	3.401	30,09	7.354	65,06	531	4,70
1959	11.870	105,02	57	0,48	3.411	28,74	7.843	66,07	559	4,71
1960	12.667	106,71	52	0,41	5.165	40,77	6.926	54,68	524	4,14
1961	12.672	100,04	28	0,22	5.647	44,56	6.525	51,49	472	3,73
1962	13.581	107,17	40	0,30	4.944	36,40	7.956	58,58	641	4,72
1963	13.924	102,52	36	0,26	5.144	36,94	8.160	58,60	584	4,20
1964	15.710	112,83	49	0,31	6.791	43,23	8.223	52,34	647	4,12
1965	16.181	103,00	60	0,37	7.787	48,12	7.722	47,72	612	3,79
1966	16.505	102,00	109	0,66	9.153	55,46	6.804	41,22	439	2,66
1967	16.829	101,96	47	0,28	8.556	50,84	7.829	46,52	397	2,36
1968	16.042	0,9532	36	0,23	5.493	34,24	10.121	67,09	392	2,44
1969	16.878	105,21	44	0,26	5.241	31,05	11.180	66,24	413	2,45
1970	16.136	0,9560	46	0,29	5.107	31,64	10.570	65,51	413	2,56
1971	17.092	105,92	38	0,22	5.140	30,07	11.500	67,28	414	2,43



Nesse contexto de desenvolvimento acelerado, a educação foi submetida a um processo de expansão, também, acelerado, sobretudo da segunda metade dos anos 1950 até o começo do decênio de 1970. A escolarização se expandiu com vigor na região Sudeste, cujo volume de unidades escolares criado pode ser lido na tabela a seguir.

TABELA 5. Escolas do Sudeste e de Minas Gerais segundo localização do ensino, 1957–71

	SUDESTE	ESCOLAS	%	ESCOLAS	%	MINAS	ESCOLAS	%	ESCOLAS	%
	TOTAL	URBANA		RURAL		GERAIS	URBANAS		RURAIAS	
1957	31.076	9.220	29,67	21.856	70,33	11.080	2.812	25,38	8.268	74,62
1958	32.278	9.352	28,97	22.926	71,03	11.303	2.852	25,23	8.451	74,77
1959	33.443	9.768	29,21	23.675	70,79	11.870	2.985	25,15	8.885	74,85
1960	34.869	9.878	28,33	24.991	71,67	12.667	2.945	23,25	9.722	76,75
1961	35.435	9.962	28,11	25.473	71,89	12.672	2.853	22,51	9.819	77,49
1962	37.177	10.216	27,48	26.961	72,52	13.581	2.923	21,52	10.658	78,48
1963	38.447	10.564	27,48	27.883	72,52	13.924	2.724	19,56	11.200	80,44
1964	42.001	12.210	29,07	29.791	70,93	15.710	3.082	19,62	12.628	80,38
1965	42.719	12.968	30,36	29.751	69,64	16.181	3.445	21,29	12.736	78,71
1966	44.051	11.831	26,86	32.220	73,14	16.505	3.044	18,44	13.461	81,56
1967	39.021	9.619	24,65	29.402	75,35	16.829	2.934	17,43	13.895	82,57
1968	39.327	10.203	25,94	29.124	74,06	16.042	3.044	18,98	12.998	81,02
1969	45.860	12.123	26,43	33.737	73,57	16.878	3.125	18,52	13.753	81,48
1970	45.756	11.932	26,08	33.824	73,92	16.136	3.223	19,97	12.913	80,03
1971	48.057	12.312	25,62	35.745	74,38	17.092	3.262	19,08	13.830	80,92

Fonte: IBGE, 2010.



Talvez por isso o volume de pessoas na faixa etária 5–19 na escola tenha se elevado a 53,72% em 1970. Ante a situação das primeiras décadas do século XX, era evidente o progresso alcançado, pois nessa época segundo Romanelli (1978, p.64) “ mais de 90% de tal população escolarizável não frequentava a escola”. A tabela a seguir expõe dados relativos a esse avanço em número de matrículas.

TABELA 6. Crescimento populacional e escolarização no Brasil da população em idade escolar — faixa etária 5–19 anos (1920–70)

ANOS	POPULAÇÃO	MATRÍCULA NO PRIMÁRIO	MATRÍCULA NO MÉDIO	TOTAL DE MATRÍCULA	TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO	CRESCIMENTO DA POPULAÇÃO	CRESCIMENTO DA MATRÍCULA
1920	12.703.077	1.033.421	109.281	1.142.702	8,99%	100	100
1940	15.530.819	3.068.269	260.202	3.328.471	21,435	122,26	291,28
1950	18.826.409	4.366.792	477.434	4.924.226	26,15%	148,20	430,92
1960	25.877.643	7.458.002	1.177.427	8.635.429	33,37%	203,71	755,70
1970	35.170.643	13.906.484	4.989.776	18.896.260	53,72%	276,86	1.653,64

Fonte: ROMANELLI, 1978, p. 64.

Romanelli (1978), porém, relativiza esse avanço na expansão que, em 20 anos, dobra a taxa de escolarização na faixa etária 5–19 anos; ela salienta a “insuficiência” desse alcance, afinal em 1970 “[...] 46,28% da população escolarizável estava fora da escola [...]” (p. 64). Mais que isso, parte expressiva deste último contingente estava no meio rural, como se pode deduzir dos percentuais da tabela a seguir.



TABELA 7. População nos censos demográficos por situação de domicílio no Brasil, no Sudeste e em Minas Gerais, 1950–70

ANO	1950			1960		1970	
<i>País/UF</i>	<i>Brasil</i>	<i>Sudeste</i>	<i>MG</i>	<i>Brasil</i>	<i>MG</i>	<i>Brasil</i>	<i>MG</i>
Rural	33.161.506		5.459.273	38.987.526	5.995.460	41.603.839	5.447.982
%	63,84		70,15	54,92	60,20	44,02	47,04
Urbana	18.782.891		2.322.915	32.004.817	3.964.580	52.904.744	6.167.113
%	36,16		29,85	45,08	39,80	55,98	52,96
<b>Total</b>	<b>51.944.397</b>		<b>7.782.188</b>	<b>70.992.343</b>	<b>9.960.040</b>	<b>94.508.583</b>	<b>11.645.095</b>

Fonte: IBGE, 1950; 1960; 1970.

Com efeito, a distribuição demográfica em Minas Gerais replicava o cenário nacional; noutros termos, sua população era maciçamente residente no campo. Esse alinhamento no cenário nacional do ponto de vista da distribuição demográfica, por sua vez, replicou-se no campo da educação de tal modo, que a criação de escolas rurais — municipais —, se teve retração em dado momento, nos momentos de ascensão cresceu mais que o de grupos escolares. A tabela a seguir expõe dados pertinentes nesse sentido.

TABELA 8. Evolução do número de escolas em Minas Gerais, 1957–71

	ESCOLAS URBANAS	%	ESCOLAS RURAIS	TOTAL	%
1957	2.812	25,38	8.268	11.080	74,62
1958	2.852	25,23	8.451	11.303	74,77
1959	2.985	25,15	8.885	11.870	74,85





1960	2.945	23,25	9.722	12.667	76,75
1961	2.853	22,51	9.819	12.672	77,49
1962	2.923	21,52	10.658	13.581	78,48
1963	2.724	19,56	11.200	13.924	80,44
1964	3.082	19,62	12.628	15.710	80,38
1965	3.445	21,29	12.736	16.181	78,71
1966	3.044	18,44	13.461	16.505	81,56
1967	2.934	17,43	13.895	16.829	82,57
1968	3.044	18,98	12.998	16.042	81,02
1969	3.125	18,52	13.753	16.878	81,48
1970	3.223	19,97	12.913	16.136	80,03
1971	3.262	19,08	13.830	17.092	80,92

Fonte: IBGE, 2010.

Desse volume de escolas rurais ante o número de escolas urbanas, pode-se deduzir que a expansão da escolarização em Minas Gerais resultou mais da ação municipal do que do estado. Isso se considerarmos — convém frisar — que, ao estado, cabia criar grupos escolares e que estes eram destinados basicamente às cidades. Em parte, pode-se supor que erguer escolas no campo fosse menos oneroso do que escolas urbanas.

Noutros termos, o dispêndio financeiro na construção de escolas com, no máximo, duas salas de aulas, dois banheiros e uma varanda tendia a ser inferior aos custos de construção de um grupo escolar; igualmente, manter uma professora residindo na região onde se instalava a escola (em alguns casos, o proprietário cedia moradia para a permanência dela durante a semana), também, significava investimentos menores em recursos humanos.

Todavia, a ascensão do número de escolas rurais — sobretudo em 1971 — contrasta com o que dizem Portes e Santos. Em outros termos, num processo de êxodo do campo nos

544

Realização



Apoio





anos 1970, como afirmam esses autores, a quem se destinariam as escolas criadas no meio rural? Talvez isso se explique se considerarmos que o processo de migração campo–cidade em Minas Gerais não foi uniforme em todo o estado; que em certas regiões o êxodo pode ter sido menos severo — a exemplo de áreas menos desenvolvidas economicamente como o Vale do Jequitinhonha, onde as cidades talvez oferecessem pouco ao migrante e, de resto, à população nativa; e que houve municípios cuja população rural aumentou por conta da migração que recebeu de regiões mineiras e outros estados, a exemplo de Ituiutaba.

## ITUIUTABA NO CONTEXTO DA EXPANSÃO EDUCACIONAL

O instrumento central da expansão educacional — o grupo escolar, sobretudo na primeira metade do século — privilegiou a cidade, onde se materializaram as relações sociais, econômicas e políticas, bem como as relações pessoais cujos registros materiais podem ajudar a compreender a ampliação da escola pública. A possibilidade de desenvolvimento prometida pela cidade — pela educação de qualidade do grupo escolar, pelo emprego na indústria, pelas condições menos insalubres de vida — atraiu a população campestre, cuja presença na urbe modificaria sua feição, ao menos educacional, pois ampliava o número de analfabetos. Daí ser necessidade incontestável a massificação educacional, sobretudo a partir de 1940, quando o desenvolvimento no interior passou a ser visto como possibilidade de concretizar um projeto de unidade e homogeneidade nacional, sobretudo de políticas públicas para a educação.

Ituiutaba ilustra esse processo. Conforme o recenseamento geral de 1950, sua população era 37.245 habitantes, cuja área de residência e grau de escolarização se delinham nas tabelas a seguir:

### Realização



### Apoio





TABELA 9. POPULAÇÃO RURAL E URBANA DO MUNICÍPIO DE ITUIUTABA, 1940–70

ANO	POPULAÇÃO RURAL	%	POPULAÇÃO URBANA	%	TOTAIS
1940	30.696	88%	4.356	12%	35.052
1950	43.127	81%	10.113	19%	53.240
1960	39.488	55%	31.516	45%	71.004
1970	17.542	27%	47.114	73%	64.656 8

Fonte: IBGE, 1940; 1950; 1960; 1970.

Evidencia-se uma população rural superior à urbana. Em parte, por conta da migração de nordestinos, iniciada nos anos 1950. Com efeito, a partir de 1950, a atividade agrícola (cultivo de grãos), cujo apogeu ocorreu nas décadas de 1950 e 1960 (RIBEIRO; LIMA; QUILLICI NETO, 2013), embasou a economia e estimulou o comércio: a cidade abastecia o estado; Ituiutaba “[...] já era a maior produtora de arroz e de milho em todo o Estado de Minas Gerais, com cerca de 10.000 alqueires (mineiros) de arroz, sendo cultivados”. Seria chamada de “capital do arroz” até o fim do decênio de 1960 (SILVA, 1997, p. 26). Publicações como a *Enciclopédia dos municípios brasileiros* (1959, p. 306) salientaram esse potencial agrícola:

A principal atividade do município é a agricultura. As terras [...] são reputadas, entre as mais ferazes do mundo, comparadas segundo Humboldt, Saint-Hilaire e Edward Miliward, às da Ucrânia, na Rússia, e as do Vale do São Lourenço, no Canadá. O Cultivo em toda a zona obedece a um alto nível de mecanização, possuindo Ituiutaba mais de meio milhar de tratores, bem como numerosas colhedoiras de arroz, o que lhe vale o título de “capital do arroz”.

Atividades econômicas de destaque no decênio de 1950, a agricultura e a pecuária tinham, nos homens, sua mão de obra preferencial; enquanto às mulheres couberam atividades



domésticas e atividades escolares discentes; elas somavam 45,46% da população. Souza e Silveira (2012, p. 4) reiteram esses dados ao dizer que os migrantes “[...] buscaram escolarizar seus filhos, entretanto, eram as meninas, que de certa forma, tiveram maior incentivo a se escolarizarem, pois os meninos deveriam trabalhar na lavoura junto ao pai contribuindo com o sustento familiar”.

Com efeito, Silveira (2012, p. 1) esclarece que, nos anos 1950 e 1960, um “[...] significativo processo de desenvolvimento agrário-industrial [...]” aconteceu em Ituiutaba e região, onde a fertilidade da terra se abria ao desenvolvimento da “[...] cultura de cereais, primordialmente o arroz, estimulando, assim, a indústria de beneficiamento de grãos, gerando no âmbito econômico, importante crescimento para o pontal mineiro”. Daí a explosão demográfica no campo, cuja população feminina e masculina era quatro vezes maior do que a do meio urbano.

Até o fim da década de 1960, Ituiutaba e região receberam migrantes de lugares distintos, mas predominantemente do Rio Grande do Norte e da Paraíba. Nesse contexto de aumento populacional, o analfabetismo chegou a 57,35% nos anos 1950; taxa superior à do estado, então de 56,19%. No meio rural, o porcentual ascendia a 64,37%, maior que o da cidade, 28,68%, como exemplifica a tabela a seguir.

TABELA 10. QUANTITATIVO DE PESSOAS ALFABETIZADAS EM ITUIUTABA, 1950

DISCRIMINAÇÃO		PESSOAS PRESENTES, DE 5 ANOS DE IDADE OU MAIS					
		Números absolutos			% sobre o total		
		Total	Sabem ler e escrever	Não sabem ler e escrever	Sabem ler e escrever	Não sabem ler e escrever	
<i>Quadro urbano</i>	Homens	4.032	3.115	917	77,25	22,75	
	Mulheres	4.445	2.931	1.514	65,93	34,07	
	Total	8.477	6.046	2.431	71,32	28,68	
		Homens	18.300	7.116	11.184	38,88	61,12



<i>Quadro rural</i>	Mulhres	16.312	5.218	11.094	31,98	68,02
	Total	34.612	12.334	22.278	35,63	64,37
<i>Em geral,</i>	Homens	22.332	10.231	12.101	45,81	54,19
	Mulhres	20.757	8.149	12.608	39,25	60,75
	Total	43.089	18.380	24.609	42,65	57,35

Fonte: ENCICLOPÉDIA DOS MUNICÍPIOS Brasileiros, 1959, p. 308.

Como se lê na Tabela 10, a maior porcentagem de pessoas com idade acima de 5 anos que não sabia ler nem escrever encontrava-se no meio rural. Talvez isso justifique a iniciativa do município de criar, de 1951 a 1972, várias escolas rurais, assim como a primeira escola municipal urbana, autorizada a funcionar pela portaria 7.869.

Essa quantidade não equivalia a qualidade, como se pode deduzir na fala do arquiteto Fued José Dib que projetou e idealizou espaços para construir as primeiras escolas rurais de alvenaria do município.

A solidez da fixação de parte expressiva dos migrantes nordestinos no campo começa a aluir no início dos anos 70, quando a cidade estava mais estruturada, e a produção de arroz já havia dado sinal de esgotamento; mais que isso, no meio rural se impôs a mecanização, enquanto a pecuária de corte se superpôs à agricultura como base da economia, que buscava responder aos ditames do capitalismo de mercado e da lógica da lucratividade maior. Esse fenômeno provocou a concentração de renda entre os pecuaristas, a falência do comércio agrícola e o desemprego no campo, com o conseqüente êxodo rural. Daí caber dizer que a migração maciça campo–cidade na região de Ituiutaba não aconteceu nos anos 1950–60, mas sim a partir da década de 1970. Evidenciou-se a supremacia econômico-política de uma camada enriquecida, direta ou indiretamente, pela pecuária e, reconhecidamente, aguçada pelas propostas econômicas e práticas políticas dos governos militares instalados após o golpe de 1964. Eclodiram novos meios de empreendimento urbano em razão da adaptação de segmentos sociais ao modelo econômico, sua política de subsídios e outros incentivos à iniciativa privada.





A supressão da atividade produtiva manual no campo fez que uma quantidade expressiva de trabalhadores rurais — o pequeno produtor, o parceiro, o agregado, dentre outros atores que permeiam movem a vida no campo — a posicionar-se ante um dilema: ou migrar para outras regiões agrícolas e/ou industriais desenvolvidas, ou continuar no município como mão de obra disponível a modalidades de trabalho na área do comércio e de serviços na cidade, que, aliados a uma atividade industrial ainda incipiente, segundo Frattari Neto (2009), representou crescimento significativo na economia da cidade.

Muitos trabalhadores rurais rumaram para o meio urbano, em busca de trabalho e escola para os filhos. Segundo Silva (1997, p. 39), “[...] a partir de 1969 o ‘tráfego de nordestinos’ foi proibido pela Polícia Federal que intensificou a fiscalização, pondo fim ao pau de arara”; com o fim do ciclo da lavoura, os migrantes “[...] nordestinos passaram a habitar a periferia da cidade, transformando-se em bóias-frias, vigias, pedreiros, chapas, [tornaram-se] só trabalhadores, mas também pequenos empresários”. A ida para a cidade inflou a população urbana, além de ter havido uma taxa de natalidade maior.

À parte os migrantes analfabetos que passaram a viver na cidade de Ituiutaba, a população urbana não migrante apresentava porcentual elevado de analfabetismo, dado o número restrito de grupos escolares. Em geral, a cidade se assemelhava com uma parcela expressiva de cidades mineiras e — quiçá — do país.

Visto que a partir da década de 70 a migração para a cidade ganhou fôlego, a ida gradativa do campo para a sede municipal tendeu a esvaziar o campo da população em idade escolar; ou seja, levou à desativação de grande parte dessas escolas ao longo dos anos 1970 por falta de aluno. Se não havia razão para mantê-las em funcionamento no meio rural, na cidade o aumento da população era razão óbvia para a abertura de mais escolas públicas; ou seja, para a ação educacional do estado quanto a criar grupos escolares.

Talvez os índices elevados de analfabetismo em Ituiutaba nos anos 1950 — superiores à média do estado, convém reiterar — justifiquem-se em razão da escassez de escola pública, pois até 1954 a cidade contava com *dois* grupos escolares para *2,4 mil* pessoas na faixa etária 5 anos ou mais. Acrescente-se a esse contingente a população em idade escolar acompanhante

**Realização**



**Apoio**





dos adultos que ampliaram a população urbana de Ituiutaba em mais de 16 mil habitantes entre os anos 1960 e 1970.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil dos anos 1950 e 60, ocorreram transformações socioeconômicas e políticas que mudaram a feição das cidades, sobretudo os fenômenos da industrialização e migração do meio rural para o meio urbano. Entender essas transformações urbanas supôs fazer o que preconiza Lefèbvre (1999): pensar na mediação do social entre o econômico e o político de modo a romper com interpretações esvaziadas porque dispensam a subjetividade, o cotidiano, o vivido, a percepção etc. Assim, esperamos que as informações, os dados e a análise apresentados até aqui, permitam entender porque cabe dizer que a universalização da educação pública e gratuita sempre enfrentou impasses no âmbito do Estado para se desenvolver; impasses advindos ora de interesses privados que o Estado representa — a elite econômica que dificulta um projeto público e universal de educação gratuita; ora do Estado, que se omite ante suas responsabilidades educacionais.

Embora tenham sido criadas escolas estaduais, o governo local investiu mais do que o estadual. As contradições entre um município com índices econômicos elevados, tais quais os índices de analfabetismo — superiores à média de Minas Gerais — mostram ser complexas; ou seja, algo com determinantes externos ao município, e não — como se poderia pensar — como evento localizado.

Noutros termos, era de se supor que, também para o meio rural, houvesse um plano de educação que se alinhasse nos parâmetros daquele concebido para os cidadãos. Diferentemente, ao volume de escolas rurais equivaleu certa precariedade nas condições de escolarização e funcionamento; geridas por fazendeiros, é provável que fossem submetidas a interesses político-partidários.

### Realização



### Apoio





## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Carlos Souza. Os grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana Gonçalves. (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893–1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 206–49.

BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. Estudo dois. In: ARAÚJO, J. C. S.; GATTI JÚNIOR, D. (Org.). *Novos temas em história da educação brasileira*. Instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 25–38.

ENCICLOPÉDIA dos municípios brasileiros — XXV volume. Rio de Janeiro, IBGE, 1959.

FRATTARI NETO, Nicola José. *Educandário Espírita Ituiutaba: caminhos cruzados entre a ação inovadora e sua organização conservadora*. Ituiutaba, Minas Gerais (1954–1973), 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 1940/1950*. Quadro de totais referentes ao Estado e de distribuição segundo os municípios 1940/1950. Rio de Janeiro: serviço gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1950, tomo 1.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 1960*. Minas Gerais VII Recenseamento Geral do Brasil. Série Regional. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Departamento de Estatística de População, 1960, Volume I. Tomo XIX.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 1970*. Minas Gerais VII Recenseamento Geral do Brasil. Série Regional. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Departamento de Estatística de População Volume I. Tomo XIX.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. *Anuário estatístico do Brasil: 1957–1971*. Rio de Janeiro: IBGE, 1972.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 2010*. Disponível em: <  
[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados\\_gerais\\_amostra\\_areas\\_ponderacao/default.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_gerais_amostra_areas_ponderacao/default.shtm)>. Acesso em: 15 set. 2015.

LEFÈBVRE, Henri. *A revolução urbana*. Belo horizonte: ed. UFMG, 1999.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. A pesquisa sobre instituições escolares. Vídeoconferência promovida pelo HISTEDBR – 20 anos, UNICAMP, em 24/11/2005, interligada com o II Colóquio sobre Pesquisa e Instituições Escolares UNINOVE, São Paulo. Disponível em:

551

### Realização



### Apoio



<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Paolo\\_Nosella\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Paolo_Nosella_artigo.pdf)>. Acesso em: 5 jan. 2016

PORTES, Écio Antônio; SANTOS, Apolliane Xavier Moreira dos. Aspectos da educação e do êxodo rural em Minas Gerais (1950–1970). *Caderno de História da Educação*, v. 11, n. 2, p. 409–15, jul./dez. 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2 ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 303–50.

SILVA, Dalva M. de O. *Memória: lembrança e esquecimento*. Trabalhadores nordestinos no Pontal do Triângulo Mineiro (décadas de 1950 e 1960). 1997. Dissertação (Mestrado em História Social) — Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA, S. B. *50 anos em 5: a odisséia desenvolvimentista do Plano de Metas*. Disponível em: <[http://www.cpdoc.fgv.br/nav\\_jk/htm/o\\_brasil\\_de\\_jk/50\\_anos\\_em\\_5\\_o\\_plano\\_de\\_metas.asp](http://www.cpdoc.fgv.br/nav_jk/htm/o_brasil_de_jk/50_anos_em_5_o_plano_de_metas.asp)>.

Acesso em: 30 out. 2015.

SILVEIRA, Daiane de Lima Soares. *Migrantes nordestinas e escolarização no Pontal Mineiro (1950 a 1960): desafios, resistências, embates e conquistas*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

SKIDMORE, Thomas E. *Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco, 1930–1964*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

**Realização**



**Apoio**





## A INSERÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR

Maira Figueiredo Veira

mairafigueiredo@gmail.com

Universidade Vale do Sapucaí – UNIVAS

**RESUMO:** O presente trabalho tem como foco principal a discussão do Serviço Social, enquanto profissão na divisão sociotécnica do trabalho, inserida na Política de Educação Escolar, destacando a presença deste profissional nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental e Médio, procurando explicar a importância da presença deste profissional na área da educação. Este estudo foi realizado através pesquisa bibliográfica das legislações existentes sobre a inserção do assistente social na área da educação escolar, da posição do conjunto CFESS/CRESS através de documentos publicados, assim como os argumentos favoráveis e contrários a presença deste profissional nas escolas públicas, enquanto profissional da equipe multidisciplinar.

**PALAVRAS-CHAVE:** serviço social, educação, escolas públicas

### INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema principal o Serviço Social na divisão sociotécnica do trabalho nos espaços educacionais, mais especificamente a inserção do assistente social na Política de Educação Escolar, através das escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio que são de competência da gestão dos Governos Estaduais<sup>93</sup>.

O tema a ser abordado neste estudo vem ganhando destaque nas discussões acadêmicas do Serviço Social devido ao crescimento do mercado de trabalho dos assistentes sociais na área da educação e a crescente demanda por este profissional para auxiliar os demais profissionais

---

93 . O ensino médio tornou-se atribuição prioritária dos estados a partir da aprovação da Lei nº 9.424/96.





tanto nas escolas, quanto nas Universidades públicas e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O Serviço Social se configura como profissão, inserida na divisão sociotécnica do trabalho, em meados da década de 1930, coincidindo com a da criação das primeiras escolas de Serviço Social no Brasil. Segundo Iamamoto (2007),

Como um dos mecanismos utilizados pelas classes dominantes como meio de exercício de seu poder na sociedade, em face do crescimento da miséria relativa de contingentes importantes da classe trabalhadora urbana, o Serviço Social, aparece como uma das alternativas às ações caritativas tradicionais, a partir de uma nova 'racionalidade' no enfrentamento da questão social (IAMAMOTO, 2007, p.19).

E é nesse contexto que o Serviço Social surge no cenário escolar, no entanto é somente na década de 1990 que essa temática fica evidente no campo das pesquisas e publicações.

## 1. A INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Segundo Witiuk (2004), à emergência do Serviço Social na escola acontece devido à necessidade da inserção no ambiente escolar de um profissional de caráter assistencial em respostas as refrações da questão social que dificultam a evolução do aprendizado e a dinâmica funcional da instituição.

Witiuk (2004) destaca ainda,

(...) o Serviço Social era requisitado para o exercício de atribuições que visavam a harmonia das relações no processo de vigilância da moral e da sociabilidade das famílias empobrecidas, nas escolas. As modalidades interventivas eram objetivadas para a integração social dos indivíduos no espaço escolar, comunitário e doméstico, reforçando a identidade subalterna por meio da inculcação

### Realização



### Apoio





de valores dominantes e da interferência no seu modo de vida com adoção de condutas comportamentais adequadas aos parâmetros morais (WITIUK, 2004, p.38).

No entanto, somente com a aprovação da Constituição Federal de 1988 que a Educação passa a ser reconhecida constitucionalmente como um direito social, através do artigo 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e é nesse cenário que os assistentes sociais<sup>94</sup> puderam unir-se a outros profissionais da área da Educação na tentativa de garantir o direito a educação, criando estratégias para facilitar o acesso e a permanência dos alunos nas instituições escolares.

Com o advento da década de 1990, segundo Martins (2009), a política de educação sintonizada com a política econômica, sofre os reflexos dos ditames do pensamento neoliberal. Destacando-se assim a não priorização de investimentos públicos em educação, com isso muitos profissionais, inclusive os de serviço social acabaram migrando para outras áreas de inserção.

Contudo, somente a partir dos anos 2000, que as entidades regulamentadoras do Serviço Social, constituídas pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) passam a dar destaque para as questões relacionadas ao Serviço Social na Educação, através de debates, constituições de grupos de trabalhos regionais, produção de textos de apoio e cartilhas, encontros regionais, estaduais e nacionais, mapeamento das legislações pertinentes nos estados e municípios que contam com o assistente social nesta política.

94 . Profissão Regulamentada pela Lei 8662/93 e regida por um Código ético-político profissional, em que consta a luta pelos direitos sociais e a ampliação da cidadania.

#### Realização



#### Apoio





A partir do ano 2000 percebe-se a intensificação na elaboração de Projetos de Leis estaduais e nacional e aprovação de leis estaduais e municipais que incluam assistentes sociais no quadro de profissionais atuantes na Política de Educação Escolar.

Em 2011 foi produzido pelo CFESS o documento “Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação”, para servir de base e de análise nos debates estaduais e municipais realizados a partir de 2011 para discutir o trabalho do assistente social na política de Educação.

Esse documento tinha por finalidade contribuir para a ampliação da reflexão da educação enquanto política pública, em consonância com o projeto ético-político do Serviço Social, a fim de orientar debates acerca do trabalho dos assistentes sociais atuantes na política de Educação e ainda fortalecer as lutas sociais em defesa de uma educação emancipadora.

O documento “Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação” expõe a posição do CFESS quanto a inserção dos assistentes sociais na Política de Educação assim como a de outros profissionais para o fortalecimento da democratização do espaço escolar. Apresenta ainda,

(...) o parecer jurídico número 23/2000<sup>95</sup>, da Dra. Sylvia Terra, assessora jurídica do CFESS, sobre a implantação do Serviço Social nas escolas de ensino fundamental e médio. Tal parecer aponta, dentre outros aspectos, o direito à educação, bem como o acesso e permanência nas escolas. E que a inserção dos/as assistentes sociais nas escolas é pertinente, face “às atribuições atinentes à atividade profissional respectiva, estabelecida nos artigos 4º e 5º da Lei número 8.662/1993”. Tratou-se, também, das possibilidades legais dos projetos de lei para a implantação do Serviço Social nas escolas e da discussão sobre a regulamentação da mesma nas instâncias de poder municipal e estadual (CFESS, 2011, p. 5).

95 . Parecer Jurídico solicitado pelo CFESS sobre a implantação do Serviço Social nas escolas da rede pública de Ensino Fundamental e Ensino Médio, acerca da viabilidade jurídica e legal.

**Realização**



**Apoio**





Diante desse movimento pró-Serviço Social nas escolas, verifica-se que há quem se oponha a essa inserção, como o Ministro da Educação Aloizio Mercadante<sup>96</sup> que foi contra a aprovação do Projeto de Lei 3.688/2000 (conhecido como PL Educação), que garante a presença de assistentes sociais e psicólogos nas escolas, por não haver recursos suficientes para tais contratações.

Outro argumento contrário a presença de assistentes sociais nas escolas, segundo Witiuk (2004) é o confronto de atribuições do assistente social e do orientador educacional, iniciado no período da Ditadura Militar, quando se deu a inserção do orientador educacional nas escolas.

No Brasil atual, há uma tendência dominante de sucateamento do serviço público e das políticas públicas o que é contraposto pelas lutas dos movimentos populares e educacionais que lutam pela defesa de direitos de cidadania, ou seja, o acesso à educação de caráter público. É nesse sentido que se dá a inserção do Assistente Social no âmbito da educação, historicamente enquanto segmento da classe trabalhadora que move o processo de correlação de forças, na busca de concretização da escola como espaço de formação de indivíduos críticos na construção de novos valores que permitam a recriação de sujeitos individuais e coletivos (WITIUK, 2004, p.1).

Segundo Santos (2012), vários entraves são colocados a inserção do assistente social nas escolas públicas, dentre elas, “mais custos para os cofres públicos, a diferenciação salarial desse profissional em relação aos professores, e o próprio entendimento dos profissionais tradicionais da educação sobre as contribuições do Serviço Social para a realidade educacional (...)” (SANTOS, 2012, p.20).

Há também quem se oponha a presença de assistentes sócias nas escolas devido a falta de conhecimento sobre as atribuições deste profissional no ambiente escolar. O

<sup>96</sup> . Ministro da Educação nomeado pela Presidente Dilma, iniciando seu mandato em 24 de janeiro de 2012 e finalizando em 02 de fevereiro de 2014.

**Realização**



**Apoio**





profissional de serviço social tem suas próprias atribuições neste espaço de atuação, não se configurando como concorrente ou adversário dos demais profissionais da educação.

## 2. LEGISLAÇÕES QUE GARANTEM A PRESENÇA DO ASSISTENTE SOCIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Atualmente existem alguns estados e municípios brasileiros que possuem legislações que garantem a presença do assistente social nas escolas públicas. Verifica-se este dado após a realização de um levantamento sobre tais legislações e constatou-se que somente quatro estados brasileiros possuem legislação pertinente, sendo eles, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro e Paraná. No entanto, outros estados possuem Projetos de Leis que estão sendo discutidos nas suas respectivas Assembleias Legislativas e dentre os municípios destacam-se Uberlândia-MG, Pelota-RS, Campos dos Goytacazes-RJ, Ponta Grossa-MG, São Paulo-SP e Ribeirão Preto-SP.

A primeira lei que regulamenta a presença do assistente social nas escolas públicas foi aprovada no ano de 2004, no estado do Rio de Janeiro, sendo a Lei nº 4.298/2004, oriunda de um Projeto de Lei do ano de 1999.

No estado do Paraná a Lei nº 15.075/2006 foi aprovada em 2006, no entanto, Cunha e Cecílio (2011), destacaram que há entraves políticos, sociais e econômicos para a efetivação da Lei nº 15.075/2006, que estão ligadas: a questão orçamentária, o déficit de professores e as divergências na compreensão sobre o papel do assistente social no ambiente escolar.

Ainda em 2006 foi aprovada a Lei nº 3186 de 21 de fevereiro de 2006, que cria o Serviço Social Escolar nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul, com o objetivo de prestar assistência social aos alunos e seus familiares em consonância com equipe interdisciplinar.

E por último, em 2007 foi aprovada no estado de Minas Gerais a Lei nº 16.683/2007, resultado de uma ação conjunta dos CRESS de Minas Gerais com o mandato do Deputado Estadual André Quintão, orientada pelo amplo debate em diversos fóruns sobre o Projeto de





Lei antecedente a Lei, que autoriza o Poder Executivo a desenvolver ações de acompanhamento social nas escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gérias.

A Lei nº 16.683/2007 garante que o acompanhamento social deva ser realizado por profissionais cujo curso seja regulamentado e que esteja legalmente habilitado para o exercício da profissão. Segundo o Deputado André Quintão (2005),

a escola recebe e expressa as contradições da sociedade e é nesse contexto que o Serviço Social tem grande contribuição a dar à política pública de Educação e aos desafios que se apresentam para a elevação do rendimento escolar, a efetivação da escola como espaço de inclusão social e a formação cidadã (p.2).

A aprovação desta lei é considerada de grande importância para os assistentes sociais do Estado, entendendo que a atuação dos profissionais de Serviço Social é uma estratégia na defesa dos direitos da população atendida.

Ainda segundo o CRESS/MG (2007),

a inserção do assistente social na Política Pública de Educação impõe à categoria o desafio de construir uma intervenção qualificada, que tenha como um dos princípios éticos fundamentais o posicionamento em favor da equidade e justiça social, assegurando a universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática (p.9).

No âmbito nacional foi aprovado o Projeto de Lei nº 3.688/2000 no dia 10 de julho de 2013, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas, e até o momento permanece em tramitação aguardando ser votado no Plenário da Câmara e se aprovado, segue para a sanção presencial.

Através do levantamento preliminar realizado foi possível perceber que há um envolvimento do conjunto CRESS/CFESS acerca a inserção dos assistentes sociais na Política de Educação. Percebe-se também o movimento dos estados, que ainda não possuem legislação

**Realização**



**Apoio**





pertinente para a inserção do assistente social nas escolas públicas, a articulação para garantir a presença desse profissional no ambiente escolar, através de projetos de leis, são eles: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Espírito Santo, Distrito Federal, Bahia, Ceará, Maranhão e Amazonas.

## CONCLUSÃO

No entanto, o fato de existirem legislações que garantam a presença de assistentes sociais nas escolas não é o suficiente para que essa presença se torne realidade, principalmente se essa legislação for elaborada sem uma análise mais profunda da atuação do assistente social na educação, mesmo que a presença dos assistentes sociais nas escolas de educação básica se configure como um o desejo da categoria profissional. “Essa presença tem contribuído para a ampliação do processo educacional de um modo geral, para o acesso e a permanência da criança e do jovem na escola e estabelecer relações sociais, familiares e comunitárias visando a uma educação cidadã” (PIANA, 2009, p.141).

O assistente social inserido na educação escolar visa contribuir para a garantia do direito social a educação para todos, através da garantia do acesso e permanência, trabalhando em conjunto com os demais profissionais da escola, nas refrações da questão social presentes na escola.

Segundo Almeida (2005), a inserção dos assistentes sociais nas escolas principalmente nas escolas de ensino fundamental, tem representado, na atualidade, não apenas o desejo dessa categoria profissional e o resultado de sua atuação política e profissional na defesa dos direitos sociais e humanos, mas uma necessidade sócio-institucional cada vez mais reconhecida no âmbito do poder legislativo de diferentes estados e municípios.

O assistente social na escola tem a possibilidade de promover a aproximação das famílias e da comunidade com a realidade escolar, através de espaços de participação, sob uma perspectiva de gestão democrática. Além de atuar no cotidiano escolar com atendimentos

### Realização



### Apoio





sociais aos alunos e as famílias, articulando com outras políticas públicas a fim de atender as demandas apresentadas.

O Serviço Social só pode afirmar-se como prática institucionalizada e legitimada na sociedade ao responder a necessidades sociais derivadas da prática histórica das classes sociais na produção e reprodução dos meios de vida e de trabalho de forma socialmente determinada (IAMAMOTO, 2007, p.16).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na educação. Cadernos Especiais nº 26, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) > . Acesso em: 10 fev. 2016.

BRASIL. **Lei nº 6.662, de 7 de junho de 1993**. Dispõe sobre a Profissão de Assistente Social e dá outras providências. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8662.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm)>. Acesso em:20 fev. 2016.

BRASIL. **Projeto de lei nº 3.668, de novembro de 2000**. Dispõe sobre a introdução de Assistente Social no quadro de profissionais de educação em cada escola. Disponível em: < <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD02NOV2000.pdf#page=121>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

CUNHA, Maria Cristina Araujo Brito; CECÍLIO, Daniele Moraes. A conquista de um novo espaço de trabalho para os assistentes sociais: o ambiente escolar. In: VIII ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA CESUMAR – EPC, Maringá, PR. **Anais eletrônicos...** Centro Universitário de Maringá: CESUMAR, Maringá, 2011.



CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL DE MINAS GERAIS. Serviço social na educação: a reafirmação desse espaço sócio-ocupacional por meio da lei 16.683 de 2007. In: QUINTÃO, André. **Acompanhamento social na educação:** lei 16.683/2007. Belo Horizonte: [s.n], 2007.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação.** *GT Serviço Social na Educação.* Brasília: CFESS/CRESS, 2011.

IAMAMOTO, Marilda Vilela.. **Relações sociais e serviço social no Brasil:** esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. A presença do Serviço Social na Educação Básica do Municípios Paulistas. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 18, n. 1, 214 p. 179-216, 2009.

\_\_\_\_\_. **O Serviço Social na área da Educação.** In: Revista Serviço Social & Realidade, Franca, V. 8 N. 1, 1999.

MINAS GERAIS (Estado). **Lei n. 16.683 de 10 de Janeiro de 1997.** Autoriza o poder executivo a desenvolver ações de acompanhamento social nas escolas pública de ensino do estado. Disponível em: <<http://almg.gov.br>>. Acesso em: 09 mar. 2016.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). **Lei n. 3.183 de 21 de fevereiro de 2016.** Disponível em <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfK5EAE/tema-a-inclusao-deficiente-auditivo-na-rede-publica-ensino-estudo-sobre-a-escola-estadual-afonso-pena-no-municipio-tres-lagoas-ms?part=10>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

PARANÁ (Estado). **Lei n. 15.075 de 04 de maio de 2006.** Autoriza a implantação do Programa de Atendimento Psicopedagógico e social em todas as unidades escolares que integram a Rede de Ensino Público. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

**Realização**



**Apoio**





QUINTÃO, André. **Acompanhamento social na educação**: lei nº 16.683/2007. Belo Horizonte: [s.n], 2007.

\_\_\_\_\_. **O serviço social e a política de educação pública**. Belo Horizonte: [s.n], 2005.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei n. 4.298 de 24 de março de 2004**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de implantação do programa de atendimento psicopedagógico nas escolas que integram a rede pública de ensino de 1º e 2º graus do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <[http:// gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/136092/lei-4298-04](http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/136092/lei-4298-04)>. Acesso em: 10 mar. 2016.

SANTOS, André Michel dos. Serviço social na educação: reflexões acerca das contribuições do Assistente Social para o fortalecimento da gestão escolar. In: SCHNEIDER, Glaucia Martins; HERNANDORENA, Maria do Carmo A (orgs.). **Serviço social na educação**: perspectivas e possibilidades. Porto Alegre: CMC, 2012b.

WITIUK, I. L. **A trajetória sócio-histórica do Serviço Social no espaço da escola**. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

**Realização**



**Apoio**







## A FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE SUPERVISORAS PEDAGÓGICAS PARA A INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA SALA DE AULA

Marcela Dâmaris de Carvalho<sup>97</sup>  
Universidade Federal de Lavras  
marceladamaris@gmail.com

**RESUMO:** Este trabalho tem o objetivo de descrever a elaboração de um processo de formação em serviço para as supervisoras pedagógicas de uma rede municipal de ensino, sendo que essa formação fez parte de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras. E no âmbito da investigação realizada, considerou-se a formação em serviço do supervisor pedagógico para que o mesmo auxilie o professor a desenvolver estratégias na sala de aula a partir da tecnologia disponível. Para o planejamento dessa formação levou-se em conta a tríade estudo-aplicação-reflexão a partir do ciclo de descrição-execução-reflexão-depuração, resultando na Espiral de Aprendizagem Ascendente proposta por Valente (2002; 2005).

**PALAVRAS-CHAVE:** Tecnologia Educacional. Formação de Educadores. Coordenação Pedagógica.

### INTRODUÇÃO

Com o avanço tecnológico em diversos setores, as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) também foram inseridas nos espaços escolares pelos próprios alunos ou por professores, visto fazerem parte do cotidiano da maioria das pessoas (ALMEIDA; VALENTE, 2011), bem como pela iniciativa de alguns gestores ou através de políticas públicas. Dessa forma, a sala de aula se “amplia, dilui, mistura com muitas outras salas e espaços físicos” (MORAN, 2014, p. 34).

<sup>97</sup>Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Lavras, Mestrado Profissional em Educação.



Silva (2001) alega que as TDIC's proporcionam a oportunidade de renovação da escola e que os profissionais que nela atuam tem o grande desafio de transformar o modelo transmissivo para uma proposta que se baseia na construção colaborativa de saberes e na abertura aos contextos sociais e culturais. Existem dois paradigmas que norteiam a utilização de tecnologias no âmbito educativo: a abordagem instrucionista e a construcionista. No modelo instrucionista prevalece a informatização dos métodos tradicionais de ensino: alguém insere no computador uma série de informações que devem ser passadas para os alunos em forma de jogos, tutoriais e exercício e prática, já no modelo construcionista, o aluno constrói saberes ao estudar utilizando recursos, conteúdos e estratégias (VALENTE, 1993; 1999; 2002; 2005).

Valente (2002; 2005) explica que desde o início da implantação da Informática na Educação no Brasil têm sido discutidas as vantagens pedagógicas que as TDIC's podem oferecer e, em sua defesa, tem prevalecido a justificativa de uma educação em que o estudante realiza tarefas usando as tecnologias digitais para construir novos conhecimentos. O autor apresenta um modelo de construção do conhecimento, denominando-o de ciclo descrição-execução-reflexão-depuração, onde o aprendiz estaria superando novos desafios a partir de etapas sucessivas (mas não independentes) e ao vivenciá-las e vencê-las, conseguiria novos conhecimentos, resultando numa Espiral de Aprendizagem Ascendente (ALMEIDA; BERTONCELLO, 2011; BORGES, 2009; VALENTE, 2002; 2005; 2013).

A Espiral de Aprendizagem inicia-se com a descrição da resolução do problema (que pode ser feita através de diversos softwares<sup>98</sup> como planilhas, editores de textos, utilização de internet, linguagem de programação, etc), onde o sujeito representa ou explicita o problema a partir de seu conhecimento formal ou intuitivo, relacionando conceitos, estratégias e informações que vão lhe permitir descrever o problema. O computador executa o que o sujeito pediu, oferecendo uma devolutiva a partir do que foi solicitado. O sujeito reflete sobre o resultado e certifica-se se ele atende ou não a descrição solicitada inicialmente. Segundo

<sup>98</sup>Valente (1999; 2002; 2005) enfatiza que o ciclo completo se realiza a partir da utilização da linguagem de programação Logo. No capítulo 4 do livro O Computador na Sociedade do Conhecimento é possível encontrar as diferenças na descrição deste ciclo na utilização de editores de texto, uso de multimídia e Internet, simulação e jogos.

**Realização**



**Apoio**





Valente (2002; 2005) a reflexão pode resultar em duas ações: o estudante pode não modificar o programa porque suas ideias estão de acordo e o problema está resolvido ou depurar o programa quando a solução apresentada difere da descrição inicial. A depuração significa aperfeiçoar conceitos, estratégias através da busca de novas informações e conhecimentos e assim descreve uma nova situação, modificando a primeira. Caso esteja satisfeito com o resultado, o sujeito pode continuar desenvolvendo novas atividades e iniciar novamente o ciclo descrição-execução-reflexão-depuração-descrição.

Ao lado disso, é necessário compreender o contexto em que as ações pedagógicas de uso das tecnologias se dão. Clementi (2012) sustenta a ideia de que a responsabilidade da pedagogia desenvolvida na escola é do supervisor pedagógico que em parceria com os professores, transforma essa pedagogia em prática. A ação do supervisor pedagógico é, portanto, fundamental no auxílio aos professores na melhoria do seu desempenho na sala de aula, na reflexão e entendimento das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos (LIBÂNEO, 2010). Sua função é muito importante no ambiente escolar, pois ele colabora na organização pedagógica da escola, sugerindo a dinamização das ações educativas e possibilitando a reflexão da prática individual e coletiva (COSTA et al, 2012).

Diante da disponibilidade para a educação com o uso das tecnologias digitais que ora vivenciamos, o supervisor pedagógico tem diante de si o desafio e a responsabilidade de articular a ação docente na integração das TDIC na sala de aula. Observa-se<sup>99</sup> que muitos supervisores necessitam aprofundar seu conhecimento acerca dos recursos tecnológicos e seu embasamento teórico a respeito da utilização das TDIC's, tendo em vista a participação ativa do sujeito em seu processo de aprendizagem. Nota-se também uma carência de um direcionamento pedagógico para a integração das TDIC's e a necessidade de estudos sobre o potencial de utilização da informática educativa (RANGEL, 2013).

De acordo com Tamassia (2011), o termo formação continuada tem sido adotado pelas Secretarias de Educação para se referir a formação realizada em serviço, posterior a formação

<sup>99</sup>Essas observações resultam das experiências da autora como formadora na área de tecnologia educacional há 6 anos.

#### Realização



#### Apoio





inicial. Dessa forma, este trabalho tem o objetivo de descrever a elaboração de um processo de formação em serviço para as supervisoras pedagógicas em uma rede municipal de ensino, sendo que essa formação fez parte de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras. No âmbito da investigação realizada, considerou-se a formação em serviço do supervisor pedagógico para que o mesmo auxilie o professor a desenvolver estratégias na sala de aula a partir da tecnologia disponível.

Rangel (2010; 2013) aponta que é através do estudo que o supervisor irá se atualizar e aperfeiçoar-se para compreender e supervisionar o processo didático numa sociedade conectada e globalizada, repleta de impasses e desafios. Zieger (2013) observa que a formação do supervisor pedagógico enfrenta muitas dificuldades, faltando inclusive autores clássicos, obras consagradas ou uma bibliografia variada (SILVA JR., 2007). A autora defende, portanto, a relevância de estudos relacionados a supervisão e a ampliação de pesquisas nessa temática. Ela ressalta que para o espaço profissional do supervisor se constitua, faz-se necessário que estes profissionais desenvolvam amplos conhecimentos relacionados a sua prática (fundamentos sociopedagógicos e políticos) e concomitantemente, conhecimentos específicos referentes as suas atribuições.

Clementi (2012) evidencia que a formação continuada dos supervisores pedagógicos depende muitas vezes da mobilização pessoal do que um investimento por parte das escolas e questiona: a quem cabe a responsabilidade de formação do formador? A falta de formação continuada desse profissional, a falta de apoio das instituições e a desmotivação pessoal contribuem para que não aconteçam momentos reflexivos para a realização e vivência dessa escola que a sociedade atual exige (CLEMENTI, 2012).

As mudanças do tempo presente, nesse século XXI, apresentam novas exigências, novos modos de ser e isso vai recriando uma supervisão pedagógica permitindo que este profissional fique a serviço da organização do trabalho pedagógico e da formação contínua do docente (DOMINGUES, 2009). A formação docente que visa as transformações pedagógicas desejadas necessita de uma abordagem que remova as dificuldades em relação aos aspectos instrumentais e ao conteúdo ministrado, como aponta Almeida (2007):

“No entanto, o domínio instrumental de uma tecnologia, seja ela qual for, é insuficiente para que o professor possa compreender seus modos de produção de forma a incorporá-la à prática. É preciso criar situações de

567

#### Realização



#### Apoio





formação contextualizada, nas quais os educadores possam utilizar a tecnologia em atividades que lhes permitam interagir para resolver problemas significativos para sua vida e trabalho”. (ALMEIDA, 2007, p. 160).

Assim sendo, os processos de formação continuada de professores podem ser mediados e auxiliados pelo supervisor pedagógico que pode contribuir para que o docente: tenha contato com diversos autores e propostas para que elaborem sua própria crítica e visões sobre escola (BRUNO, 2012); relacione teoria e prática, possibilitando o contato com experiências e reflexões que proporcionem a compreensão e a solução de problemas do cotidiano (CHRISTOV, 2012) e no contexto das TDIC’s, articule o tecnológico, o pedagógico e o conteúdo.

## MÉTODOS

O planejamento de formação em serviço foi elaborado levando em conta a reflexão sobre o uso pessoal, social e profissional das TDIC, além de associar o estudo, a aplicação e reflexão sobre a integração das tecnologias digitais no contexto escolar; sendo que a tríade estudo-aplicação-reflexão foi feita a partir do ciclo de descrição-execução-reflexão-depuração, resultando na Espiral de Aprendizagem Ascendente proposta por Valente (2002; 2005).

## RESULTADOS

Para elucidar a organização do processo formativo e permitir uma análise de suas possíveis contribuições, opta-se por descrever a íntegra do planejamento. Considera-se que a descrição detalhada pode contribuir para a organização de processos formativos semelhantes em outros contextos de preparação do sistema educacional para a inserção de TDIC na sala de aula.

O tema da formação foi a “inserção de tecnologias digitais inovadoras no currículo”. O objetivo geral foi analisar as possibilidades de integração das TDIC’s na prática docente, refletindo sobre o papel do supervisor pedagógico nesse processo. E os específicos: Identificar

### Realização



### Apoio







as diferentes estratégias de uso pedagógico das TDIC's e Vivenciar experiências de aprendizagem utilizando diferentes ferramentas digitais.

Sua ementa constituiu em: Tendências em Tecnologia Educacional; Análise das possibilidades pedagógicas da integração das TDIC; Inovação Pedagógica X Inovação Tecnológica; Ação supervisora na integração das TDIC.

O conteúdo programático foi organizado da seguinte forma: 1. Utilização das TDIC's na rede municipal: dificuldades e necessidades. 2. Experiências mundiais em projetos mediados por tecnologias digitais (Classe Invertida, Gamificação, Plataforma Adaptativa, Programação, Videogames). 3. Inovação Pedagógica: Percepções pessoais sobre inovação; Diferentes perspectivas teóricas sobre inovação; Confronto teoria X percepção pessoais; Conceito grupal de inovação pedagógica; Diferenças entre inovação pedagógica e inovação tecnológica; Utilização do Padlet<sup>100</sup> na prática educativa. 4. Integração de tecnologias no currículo: Percepções pessoais sobre integração no currículo; Convergência e Divergências da integração das TDIC no currículo e Possibilidades pedagógicas das TDIC (Webquest<sup>101</sup>)

Na metodologia levou-se em conta o conhecimento prévio das participantes, promovendo reflexão individual e problematização dos temas nas rodas de conversa além de estimular a associação entre a teoria e prática. Quanto as estratégias: leitura e interpretação de textos, pesquisa na Internet, seminários, utilização de ferramentas da Web 2.0, slides, infográficos, charges.

A avaliação foi realizada durante todo o processo educativo, nas diferentes atividades de ensino e aprendizagem, observando: a participação, a compreensão de conceitos, as habilidades tecnológicas e a necessidade (ou não) de intervenção para as atividades propostas.

As atividades desenvolvidas podem ser sintetizadas, observando a figura 1:

<sup>100</sup>Padlet é um aplicativo de Internet que permite que as pessoas expressem seus pensamentos sobre um tema comum facilmente. Ele funciona como uma folha de papel on-line onde as pessoas podem colocar qualquer conteúdo (por exemplo, imagens, vídeos, documentos de texto) em qualquer lugar da página, junto com qualquer um, de qualquer dispositivo. O resultado da atividade pode ser conferido no endereço: <http://goo.gl/Kc2VxI>

<sup>101</sup>Metodologia de pesquisa na Internet, onde se estimula a pesquisa, a ação do sujeito e o pensamento crítico. Para visitar a Webquest utilizada, visite: <https://goo.gl/9uDku7>



O Quadro 1 apresenta as atividades realizadas em cada etapa do processo formativo elaborado e desenvolvido com as supervisoras pedagógicas.

**QUADRO 1 – Atividades desenvolvidas com as supervisoras pedagógicas no processo formativo**

**1º Encontro**

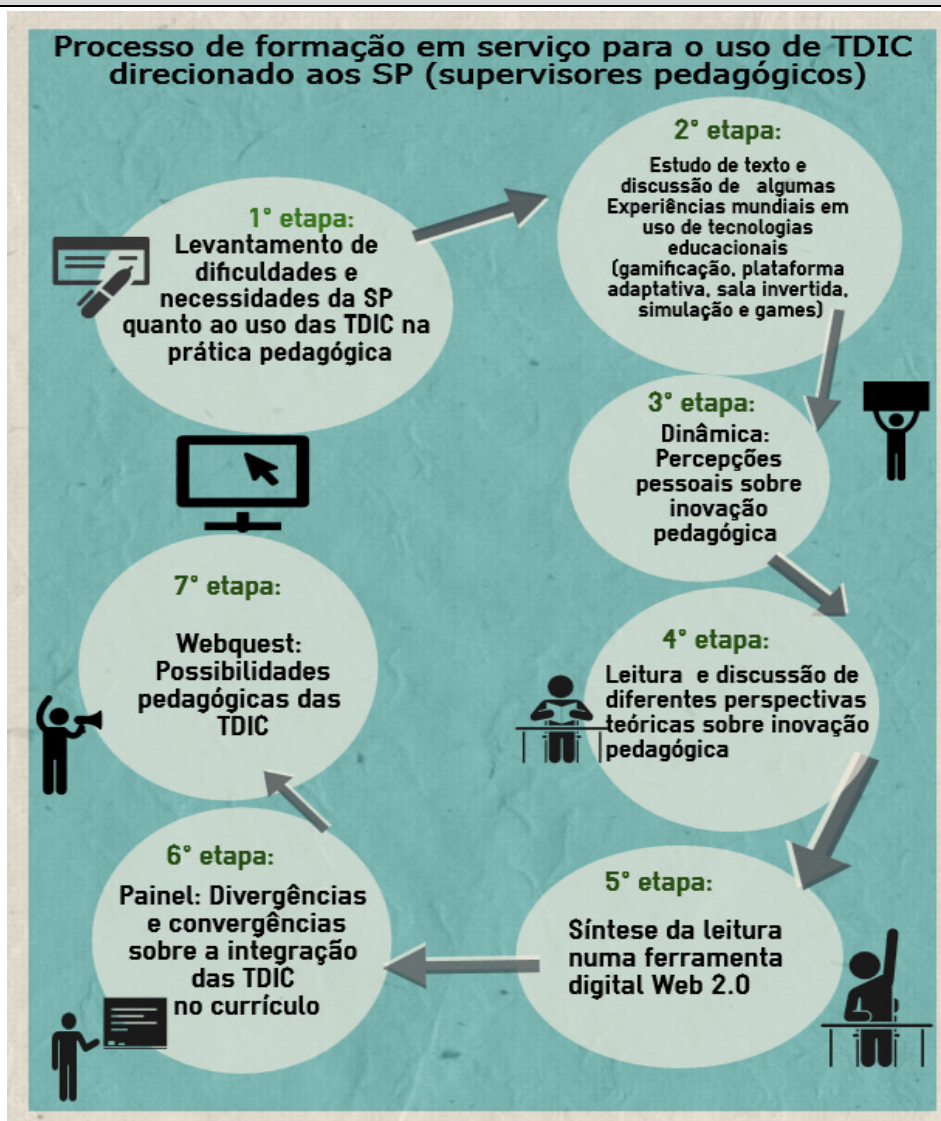


FIGURA 1: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PROCESSO FORMATIVO. FONTE: ELABORAÇÃO DOS AUTORES(2015)

**Realização**



**Apoio**





### Objetivo

- Promover a reflexão sobre o uso de tecnologias digitais, analisando suas implicações para a prática educativa, identificando as necessidades e dificuldades da supervisão pedagógica.

### Atividades desenvolvidas

1. Análise do impacto da TDIC na vida pessoal , social e profissional a partir de charges e problematizações nas roda conversa;
2. Levantamento de dificuldades e necessidades da supervisão pedagógica quanto ao uso das TDIC na prática pedagógica.

### 2º e 3º encontros

### Objetivo

- Conhecer algumas experiências pedagógicas mediadas por tecnologias digitais da comunicação.

### Atividades desenvolvidas

1. Apresentação do mapa mental: Uso de tecnologias digitais na rede municipal sob o ponto de vista das supervisoras pedagógicas
2. Experiências mundiais em uso de tecnologias educacionais
  - 2.1. Leitura e discussão de um texto onde se relata uma proposta com uso de TDIC
  - 2.2. Síntese da proposta lida
  - 2.3. Pesquisa na Internet sobre o principal conceito explicitado no texto

### Realização



### Apoio





## CONTINUAÇÃO DO QUADRO ANTERIOR

<p>2.4. Utilização de uma ferramenta digital da Web 2.0 (Padlet)</p> <p>2.5. Seminário</p>
<b>4º e 5º encontros</b>
<p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar conceitos pessoais sobre inovação pedagógica, estabelecendo diferenças entre diversas concepções teóricas sobre inovação pedagógica e sintetizar esses conceitos utilizando uma nova ferramenta digital;</li> <li>• Criar um conceito coletivo de inovação pedagógica;</li> <li>• Reconhecer algumas possibilidades de utilização do Padlet na prática pedagógica.</li> </ul>
<p><b>Atividades desenvolvidas</b></p> <p>1. Revisão sobre os principais conceitos vistos no encontro anterior: gamificação, plataforma adaptativa, sala invertida, simulação e games.</p> <p>A partir de um aula expositiva dialógica, relembrar as principais características de cada tendência em TDIC.</p> <p>2. Percepções pessoais sobre inovação.</p> <p>Dividir uma folha em 4 partes. Em cada uma das partes, deve-se registrar suas ideias sobre as perguntas: o que é inovar? Por que é necessário inovar? Como se inova? Quais são as dificuldades para se inovar em sua escola?</p> <p>1. Mapa conceitual coletivo: Percepções sobre inovação</p> <p>Cada participante deve (se quiser) falar sobre suas anotações e em seguida, a formadora faz uma síntese das ideias.</p>



### 3. Trabalho em dupla: Inovação sob diversas perspectivas

Cada dupla receberá uma folha impressa com os conceitos de inovação pedagógica sob a perspectiva de alguns teóricos.

## CONTINUAÇÃO DO QUADRO ANTERIOR

### 4. Síntese no Padlet: <http://goo.gl/ha1cGT>

Cada dupla deve acessar o link e sintetizar suas ideias no muro digital.

### 5. Confronto: teoria x percepções pessoais

No coletivo, propor uma discussão onde as participantes devem verificar se suas ideias iniciais estão dissonantes (ou não) da teoria estudada.

### 6. Quadro síntese (inovação, renovação e mudança)

Apresentar a síntese das ideias dos autores estudados.

Discutir as dificuldades da ação supervisora na proposta de mudanças na escola.

### 7. Apresentação de slides: Como usar o Padlet na prática educativa?

Apresentar os slides e discutir coletivamente as possibilidades de utilização.

## 6º encontro

### Objetivo

- Relacionar as convergências e divergências das TIDC's citadas por Valente (2013) com o seu contexto educacional.

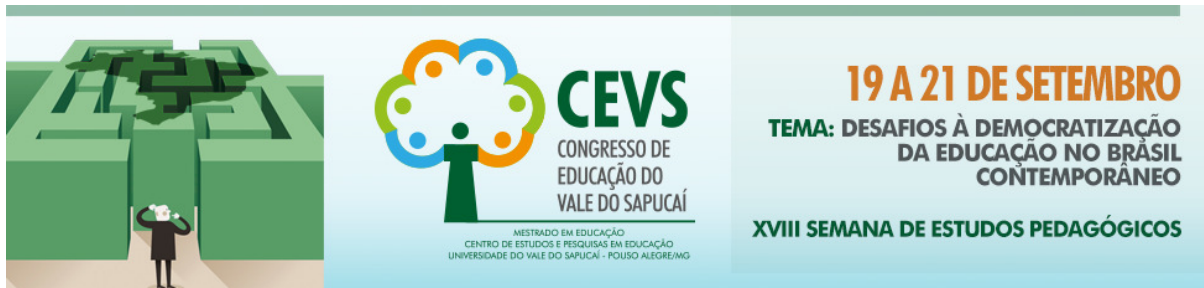
### Realização



### Apoio







- Identificar o papel da supervisão pedagógica na integração das TDIC's.

#### Atividades desenvolvidas

1. Roda de conversa: Qual a sua visão de currículo? Em sua opinião, quais são as possibilidades de inserir TDIC's na sala de aula? Quais são as dificuldades?
2. Trabalho em grupo:
  - 2.1. Dividir as participantes em grupos: convergências e divergências.
  - 2.2. Entregar uma parte do texto de Valente (2013)<sup>102</sup> sobre convergências e divergências para cada grupo
  - 2.3. Cada grupo deve ler a sua parte (convergências ou divergências), discutir e destacar as principais ideias.

#### CONTINUAÇÃO DO QUADRO ANTERIOR

3. Seminário:
  - 3.1. Cada grupo apresenta os resultados de suas discussões para às participantes.
  - 3.2. Propor ao grupo o debate sobre o papel da supervisão pedagógica na integração das TDIC's na sala de aula.

#### 7º, 8º, 9º, 10º encontro

#### Objetivo

- Experimentar a utilização de algumas possibilidades pedagógicas das TDIC's a partir de atividades exploratórias, identificando os paradigmas em cada uma delas.

#### Atividades desenvolvidas

<sup>102</sup>TDIC's e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? (VALENTE, 2013)

#### Realização



#### Apoio





1. Em roda, explicar o conceito de Webquest.

2. Solicitar que as participantes acessam o link: <https://goo.gl/9uDku7> e desenvolvam as atividades propostas.

Fonte: Elaboração dos autores (2015)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que o supervisor pode atuar como mediador para a construção de um novo modelo de ação docente, é preciso reconhecer o supervisor pedagógico como um educador em formação e proporcionar condições para que ele possa realizar debates sobre o sua ação e junto com seus pares, desenvolver novas reflexões e produzir novas práticas.

No planejamento do processo formativo elaborado especificamente para a pesquisa de mestrado, optou-se em seguir uma metodologia de ação-reflexão-ação inspirada no processo de espiral ascendente de Valente (2002; 2005), já que o conteúdo proposto sempre partia dos conhecimentos prévios, da análise do contexto escolar e a relação com a teoria. Além disso, a fim de contribuir para a consolidação dos temas estudados, sempre se procurou fazer análise e a síntese das discussões, pois se considera que ir do todo para as partes e das partes para o todo contribui para estabelecer relações, promove desequilíbrios no ciclo de descrição-execução-depuração, auxiliando assim na compreensão da complexidade da prática educativa no século XXI.

Para a formadora<sup>103</sup> e pesquisadores foi um grande desafio propor uma formação com foco construcionista. Foi muito interessante observar o ciclo de descrição-execução-reflexão-depuração-descrição acontecendo nas participantes e na própria formadora. Além disso, ficou evidente o quanto se faz necessário caminhar na construção de competências digitais, pois na

<sup>103</sup> Esclarece-se que a autora atuou como formadora do curso especificamente para a pesquisa de mestrado.

### Realização



### Apoio





utilização de TDIC's na prática educativa é preciso estabelecer diferenças fundamentais entre dar comandos aos dispositivos e pensar na e sobre a ação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B . Integração de Tecnologias à Educação: Novas Formas de Expressão do Pensamento, Produção Escrita e Leitura. IN: ALMEIDA, M.E.B, VALENTE , J.A. (org). **Formação de Educadores a Distância e Integração de Mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007. 159-169.

ALMEIDA, M. E. B.; BERTONCELLO, L. **Integração das tecnologias de informação e comunicação na educação: novos desafios e possibilidades para o desenvolvimento do currículo**. Anais do X Congresso Brasileiro de Educação. Curitiba, novembro, 2011. Disponível em <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6489\\_4005.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6489_4005.pdf)> Acesso em 15 jan. 2016.

ALMEIDA, M.E.B.; VALENTE, J. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

BORGES, M.A.F. **Apropriação das tecnologias de informação e comunicação pelos gestores educacionais**. 321 p. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BRUNO, E. B. G. O trabalho coletivo como espaço de formação. Vários autores. In: **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. 14º ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.p. 13-15.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nova voz. In: ALMEIDA, L. R.. PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 10º ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 53-66.



COSTA, T. S.; COUTO, F. P.; SANTOS, S. M. **.A integração das TICs “ao que fazer” do coordenador pedagógico: (re) pensando suas práticas.** VI Colóquio Internacional “Educação e contemporaneidade”, 20 a 22 de setembro de 2012, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

CRISTOV, L. H.S. Educação continuada: função essencial do coordenador. In: **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** 14º ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 9-14.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola.** 235 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação de São Paulo, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAN, J. M. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 5ª Ed. Campinas: Papyrus, 2013, p. 89-90.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação - uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** 8º ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 69-96.

\_\_\_\_\_. **Supervisão e gestão na escola: conceitos e práticas de mediação.** 3º ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

SILVA, B. A tecnologia é uma estratégia. In Paulo Dias & Varela de Freitas (org.). **Actas da II Conferência Internacional Desafios 2001.** Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho do Projecto Nónio, 2001. p. 839-859.

SILVA JUNIOR, C. A. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo da ação supervisora. In: SILVA JUNIOR, C. A.; RANGEL, M. **Novos olhares sobre a supervisão** 13º ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007, p. 91-110.



TAMASSIA, S. A. S. **A Ação da coordenação pedagógica e a formação continuada dos professores no Fundamental I: desafios e possibilidades.** 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

VALENTE, J. (Org.). Diferentes usos do computador na Educação. In: **Computadores e Conhecimento: repensando a educação.** Campinas, SP: Gráfica da UNICAMP, 1993.p.1-23

\_\_\_\_\_. Por Quê o Computador na Educação. In: **Computadores e Conhecimento: repensando a educação.** Campinas, SP: Gráfica da UNICAMP, 1993.p. 24-44.

\_\_\_\_\_. **O computador na sociedade do conhecimento.** Org: José Armando Valente. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

\_\_\_\_\_. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: M.C. Joly (ed.) **Tecnologia no Ensino: implicações para a aprendizagem.** São Paulo: Casa do Psicólogo Editora, 2002, p. 15-37.

\_\_\_\_\_. **A espiral da espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação.** 238 p. (Tese – Livre Docência). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** Disponível em:<[http://sinop.unemat.br/v-semi-info-edu/wp-content/uploads/2013/07/tdic\\_curriculo\\_trajetorias.pdf](http://sinop.unemat.br/v-semi-info-edu/wp-content/uploads/2013/07/tdic_curriculo_trajetorias.pdf)>. Acesso em 10 jan. 2016.

ZIEGER, L. Os saberes e fazeres da supervisão educacional: perspectivas teórico-práticas. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão e gestão na escola: conceitos e práticas de mediação.** 3º ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013, p. 87-95





## PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: META 16 E A FORMAÇÃO DE PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Marcelo da Silva Reis - UNINCOR/UNIVÁS  
Neide Pena Cária - UNIVÁS  
iinap@uol.com.br

**RESUMO:** Este trabalho tem como objeto de estudo o PNE 2014-2024 e suas metas, com foco na Meta 16, que trata da formação continuada dos professores da educação básica. Tem-se como objetivo salientar a importância da formação e aperfeiçoamento dos professores, em conformidade com as propostas pré-estabelecidas do PNE de garantir aos profissionais da educação básica essa formação. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica e documental, sendo que os dados foram pesquisados no Portal do MEC e do Observatório do PNE. Destaca-se, neste estudo, que a formação continuada para o professor do ensino básico tratada na meta 16 e suas estratégias, requerem muito mais que investimentos, mas, também, quebras de paradigmas. O cenário educacional se apresenta carente de mudanças concretas e projetos mais eficazes capazes de resolver questões históricas como é o caso da valorização da profissão docente e dos professores.

**PALAVRAS-CHAVES:** Educação básica. Formação de professor. PNE. Qualidade de educação

### INTRODUÇÃO

O tema abordado refere-se à proposta contida na Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que se trata de elevar em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de formação. No entanto, um grande percentual dos professores da Educação Básica não apresentam formação adequada.

Neste trabalho, o objetivo é colocar em discussão dados coletados sobre a formação dos professores e demonstrar a importância da formação continuada aos professores que se dedicam à educação básica, associada à complexidade do modelo federativo brasileiro. Conforme LDB nº 9394 de 1996, a educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, e tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação

579

#### Realização



#### Apoio





indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, contribuindo para a redução das desigualdades sociais (BRASIL, 1996).

De acordo com a dinâmica do mercado e tudo que envolve o cidadão no que se refere a inserção no mercado de trabalho, é possível afirmar que passa pela educação de qualidade para que lhe sirva como base de sustentação para uma carreira profissional. Porém destaca-se a qualidade da educação no Brasil que desde as primeiras intervenções Jesuíticas a partir de 1549, percebe-se claramente que o Brasil não evoluiu da forma em que a sociedade evoluiu e proporcionou novas demandas, no ensino básico como superior.

Com isso destaca-se o professor, que se tornou peça fundamental neste processo em que a readaptação do processo da educação para o desenvolvimento da sociedade moderna, exigindo capacitação e um novo perfil para atender às novas demandas do mundo moderno. A formação do professor carece de uma atenção especial, pois os indicadores observados pelos órgãos reguladores destacam baixo número de profissionais da educação básica com ensino superior e menos ainda com pós-graduação.

As grandes demandas na gestão da educação pública trazem à tona o tema “formação de professor” por ser a educação de suma importância para o desenvolvimento do país, o planejamento educacional e os desafios da implantação dos sistemas reguladores. O foco deste trabalho refere-se à Meta 16 do Plano Nacional da Educação 2014-2024. A ênfase da meta 16 trata da formação continuada dos professores da educação básica, objetivando salientar a importância da formação continuada para o aperfeiçoamento dos professores, em conformidade com as propostas pré-estabelecidas do PNE de garantir aos profissionais da educação básica essa formação.

A elaboração deste texto utilizou como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental, sendo que os dados foram pesquisados no Portal do Ministério da Educação e Cultura e do Observatório do PNE.

#### Realização



#### Apoio





## O CONTEXTO

A elevação do padrão de escolaridade básica no Brasil depende, em grande medida, dos investimentos que o poder público e a sociedade façam no tocante à valorização e ao aprimoramento da formação inicial e continuada dos profissionais da educação. As mudanças científico-tecnológicas requerem aperfeiçoamento permanente dos professores da educação básica no que tange ao conhecimento de sua área de atuação e aos avanços do campo educacional. Com base nos indicadores e as diretrizes do PNE se propõe elevar a qualidade da educação por meio da formação continuada e fazer com que a educação seja um dos pilares do desenvolvimento nacional.

A Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia), realizada em 1990, definiu um amplo conjunto de desafios que vêm sendo enfrentados de modos diversos pelos sistemas educacionais ao redor do mundo. Desde então, esforços coletivos significativos têm sido desenvolvidos no sentido de prover os meios para melhorar as condições de vida de crianças, jovens e adultos através da educação. Este chamamento global à ação foi renovado em 2000, na Cúpula Mundial de Educação (Dakar, Senegal), quando as metas estabelecidas anteriormente foram avaliadas e redimensionadas, considerando os desafios de um novo milênio.

Outra conferência foi realizada na Coréia, em 2015, onde se estabeleceu novos compromissos para médio e longo prazo, incorporando os desafios firmados nas conferências anteriores. Neste contexto, destaca-se a importância de se planejar e assumir compromissos de forma integrada de gestão e colaboração dos sistemas de ensino no que tange regulamentações e regulações para novas políticas de educação e, conseqüentemente, de formação de professor.

Em nível de organização e gestão, a Secretaria de Educação Básica zela pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio. A educação básica é o caminho para assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Atualmente, os documentos que norteiam a educação básica são a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

### Realização



### Apoio





Básica e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. Outros documentos fundamentais são a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente. (MEC, 2014).

## LEIS E DIRETRIZES

A Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 214, estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de dez anos, com a proposta de articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, e definição de diretrizes, objetivos, metas e estratégias que remetessem à manutenção e desenvolvimento do ensino em seus distintos níveis, etapas e modalidade (BRASIL, 1988).

Determina que “a União, no prazo de um ano, a partir da publicação desta Lei, encaminha ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (AGUIAR, 2010, p. 709).

Em 9 de janeiro de 2001, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, foi sancionada a Lei nº 10172, responsável pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). Tal documento, reavaliado a cada dez anos, traça diretrizes e metas para a educação em nosso país, com o intuito de que estas sejam cumpridas até o fim desse prazo. Segundo Aguiar (2010, p. 716):

Para assegurar a efetivação do PNE, especialmente no que concerne à articulação com estados, Distrito Federal e municípios, a União deveria exercer um papel relevante. Ao governo federal caberia a responsabilidade de ser o principal articulador da política nacional de educação, em estreita parceria com os estados/Distrito Federal e municípios.

O novo ciclo do Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024, é uma lei ordinária, prevista na Constituição Federal, que entrou em vigência no dia 26 de junho de 2014 e valerá por 10 anos. Ela estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da

### Realização



### Apoio





educação. A partir do momento em que o PNE começa a valer, todos os planos estaduais e municipais de Educação devem ser criados ou adaptados em consonância com as diretrizes e metas estabelecidas por ele.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. "Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a": (BRASIL, 2009). Diante deste cenário, fica explícito que o sistema de gestão da educação obrigatoriamente deve ser gerido de forma articulada tendo como objetivo as metas do PNE e os seus entes reguladores e regulamentadores, que podemos citar:

O PNE estabelece que a execução e cumprimento deverão ser monitorados de forma contínua, com avaliações periódicas. São responsáveis por esta fiscalização o Ministério da Educação (MEC), a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum Nacional de Educação. O monitoramento será realizado por meio de documentos, como estudos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que devem ser publicados a cada dois anos durante a vigência da lei para mostrar a aplicação do Plano, e a realização de atividades como Conferências Nacionais de Educação.

A lei no 13.005/2014 aprova o Plano Nacional de Educação, considerando este documento como "um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor" (BRASIL, 2014, p.07). Especificamente, sobre a temática formação de professor a meta 16 propõe:

META 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano

583

#### Realização



#### Apoio







de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL,2014, p.80).

Com base nesta meta, observa-se a preocupação coma formação continuada para o aperfeiçoamento dos professores, em conformidade com a proposta do PNE de garantir aos profissionais da educação básica essa formação. Para atender essa meta, o Plano Nacional de Educação prevê seis estratégias:

16.1. Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito.

16.2. Consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3. Expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em libras e em braile, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4. Ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.5. Ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6. Fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público. [...]” (BRASIL, 2014, p. 80)



A meta 16 e essas estratégias, juntas, propõem diversas ações, legislando sobre os modelos de formação inicial e continuada, a valorização da carreira do magistério, entre outros, e prevê o dimensionamento da demanda por formação continuada em regime de colaboração (Federal, Estadual e Municipal), contudo, nada é dito sobre as formas e em que condições se fará a formação continuada, como analisam Magalhães e Azevedo (2015).

## DADOS E PROJEÇÕES

Nos últimos anos, duas mudanças importantes foram introduzidas na educação básica: a matrícula obrigatória no ensino fundamental a partir de 6 anos completos, ampliando a duração do ensino fundamental para 9 anos; e a obrigatoriedade de matrícula/frequência escolar dos 4 aos 17 anos de idade, introduzida pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009, implementada em 2016.

Segundo dados do Censo 2015, o Brasil tem 38.682.720 matrículas na educação básica da rede pública, que abrange matrículas em creche, pré-escola, ensinos fundamental e médio, educação de jovens e adultos e educação especial, referentes às áreas urbanas e rurais e à educação em tempo parcial e integral (MEC). Estão matriculadas em creches 1.925.644 crianças; na pré-escola, 3.651.786; no ensino fundamental, 22.756.164; no médio, 6.811.005 e 2.792.758, na educação presencial de jovens e adultos, o que totaliza 37.937.357 e, na educação especial, 745.363 matrículas.

No que se refere aos professores, segundo o Observatório do PNE1 74,8% de professores que atuam na Educação Básica possuem curso superior, mas apenas 32,8% que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e 48,3% dos que lecionam no Ensino Médio “[...] tem licenciatura na área em que atuam [...]”. Essa triste realidade vem na contramão do legislado, que almeja a formação específica em nível superior, a todos os professores, além de garantia da formação continuada

Considerando a multiplicidade que este universo representa é importante implementar políticas diferenciadas para cada etapa e modalidade da educação básica, considerando as especificidades das diferentes regiões e públicos. Diversas são as ações desenvolvidas pelo

585

### Realização

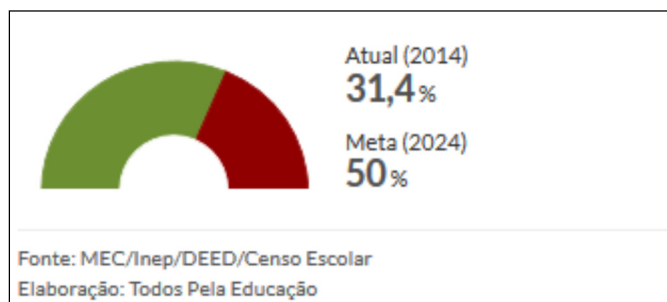


### Apoio



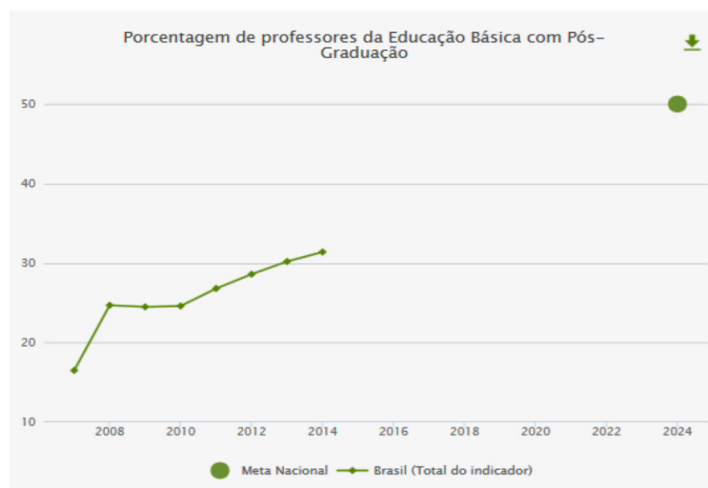


MEC com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Ações que perpassam a aprendizagem do aluno, a valorização do profissional de educação, a infraestrutura física e pedagógica da escola e o apoio aos entes federados, como ilustram os dados obtidos no Observatório do PNE, figura 1.



**Figura 1:** Professores da Educação Básica com pós-graduação.  
**Fonte:** Observatório do PNE

Atualmente, como mostra a figura 2, apenas 31,4% dos professores da Educação Básica possuem Pós-Graduação, segundo dados do Censo Escolar. A deficiência na formação Nesse sentido, a formação continuada representa um grande aliado, na medida em que possibilita que o professor supra lacunas na sua formação inicial ao mesmo tempo em que se mantém em constante aperfeiçoamento em sua atividade profissional. Inicial de nossos docentes é um dos grandes entraves na melhoria da qualidade da educação.

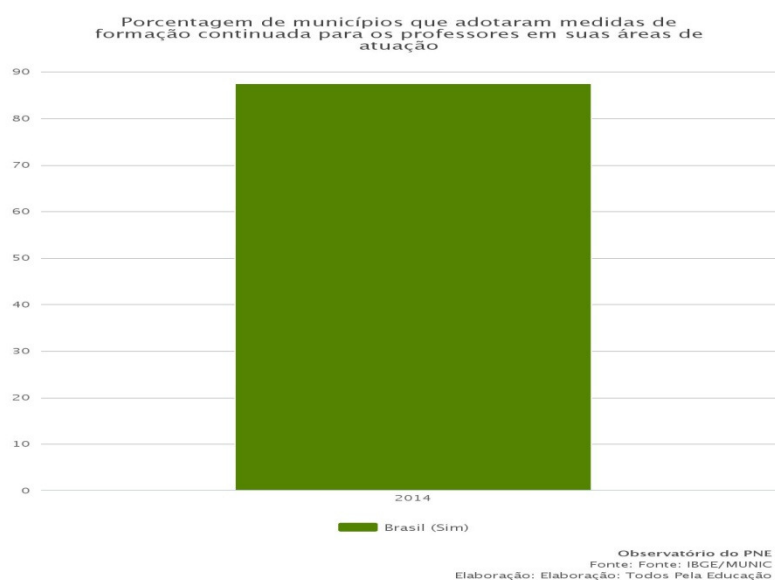


**Figura 2:** Professores da educação básica com pós-graduação  
**Fonte:** MEC/Inep/DEED/Censo Escolar Elaboração: Todos Pela Educação



O indicador mostra a porcentagem de professores da Educação Básica com pós-graduação. Em 2014, 31,4% dos docentes tinham essa formação. Em valores absolutos, isso representa 701.164.

No que se refere à formação continuada nos municípios, como ilustra a figura 3, nesse indicador podemos observar a porcentagem de municípios que adotaram alguma medida de formação continuada para os professores em suas áreas de atuação no Brasil, regiões e unidades da federação.



**Figura 3:** Formação continuada nos Municípios  
**Fonte:** Observatório do PNE

Em 2014, 87,4% dos municípios haviam adotado alguma medida nessa linha. A região com melhor número é a Sul (93,6%), enquanto a região Norte apresenta a menor porcentagem (85,8%).

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009) indicam que o MEC vem assumindo postura de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica; acena ainda como horizonte para a instituição de um sistema nacional de educação. Essa questão reveste-se de especial



complexidade dado o tamanho continental do País e o regime de pluralidade entre os entes federados, que incluem União, estados e municípios.

A formação continuada, no âmbito do ensino superior, além de se constituir em um direito dos professores da educação básica, apresenta-se como uma exigência para o exercício profissional: “Para que se tenha uma educação de qualidade e se atenda plenamente o direito à educação de cada estudante é importante que o profissional responsável pela promoção da aprendizagem tenha formação adequada”.

Os dados mostram que há um longo caminho a percorrer para garantir a todos os professores da educação básica uma formação compatível com a sua área específica de atuação profissional, bem como o aprofundamento dos estudos em nível de pós-graduação. A concretização dessa meta está vinculada aos esforços articulados dos entes federativos para dimensionar a demanda por formação continuada e promover a respectiva oferta por parte das instituições públicas, consolidando assim um planejamento estratégico, em regime de colaboração.

Para o cumprimento dessa meta, os estados e municípios deverão estar atentos aos indicadores de cada novo Censo Escolar do INEP, que mostram a porcentagem dos professores da educação básica que cursaram algum tipo de pós-graduação nos últimos anos. Assim, é fundamental, para atingir essa meta, implementar ações articuladas entre os sistemas de ensino e os programas de pós-graduação das universidades públicas, bem como assegurar a implantação de planos de carreira e remuneração para os professores da educação básica, de modo a garantir condições para a realização satisfatória dessa formação, objetivando alcançar a cobertura de 50% dos professores da educação básica com mestrado ou doutorado.

Nesse sentido, cabe apresentar os principais programas e ações em fase de realização pelo Governo brasileiro e a serem realizados até o ano 2030, como ilustrado no quadro 1 E 2.

**Quadro 1:** Principais Ações e Programas de responsabilidade do Ministério da Educação no PPA 2012-2015

Programa	Unidades Responsáveis	Unidades envolvidas
2030 – Educação Básica	SEB SECADI FNDE INEP	FNDE e Banco do Brasil Colégio Pedro II, CAPES, CEFETS, IF's, IFES, Fundação Osório INES, IBC, Fundai CAPES, Governos Estaduais e Municipais

**Realização**



**Apoio**







Fonte: Relatório de Gestão Consolidado – Ministério da Educação – Exercício 2014)

### Quadro 2: Programas de educação básica para 2030

8744 - Apoio à Alimentação Escolar na Educação Básica
20RJ - Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada de Professores, Profissionais, Funcionários e Gestores para a Educação Básica
20RS - Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica nas Comunidades do Campo, Indígenas, Tradicionais, Remanescentes de Quilombo e das Temáticas de Cidadania, Direitos Humanos, Meio Ambiente e Políticas de Inclusão dos Alunos com Deficiência.
0969 - Apoio ao Transporte Escolar na Educação Básica
4014 - Censo Escolar da Educação Básica
20RT - Certames e Tecnologias Educacionais
20RO - Concessão de Bolsas de Apoio à Educação Básica
20RI - Funcionamento das Instituições Federais de Educação Básica
12KV - Implantação e Adequação de Estruturas Esportivas Escolares
20RP - Infraestrutura para a Educação Básica
8790 - Apoio à Alfabetização e à Educação de Jovens e Adultos
2A95 - Elevação da Escolaridade e Qualificação Profissional - <u>Pro Jovem</u>
20RV - Apoio à Manutenção da Educação Infantil
12KU - Implantação de Escolas para Educação Infantil
0509 - Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica
0E53 - Apoio ao Transporte Escolar para a Educação Básica - Caminho da Escola
0E36 - Complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB
0515 - Dinheiro Direto na Escola para a Educação Básica

Fonte: Relatório de Gestão Consolidado – Ministério da Educação – Exercício 2014)

## SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

A Secretaria de Educação Básica zela pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio. A educação básica é o caminho para assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Atualmente, os documentos que norteiam a educação básica são a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares

#### Realização



#### Apoio





Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. Outros documentos fundamentais são a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente, além de programas específicos como o “Programa Educação para Todos” e o “Mais Educação”, sob responsabilidade do MEC.

## FORMAÇÃO CONTINUADA

Para Magalhães e Azevedo (2015, p. 32), a formação continuada é inerente a todo profissional, não importando a área de atuação. Enquanto, profissional, formação contínua é parte do processo de formação ao longo da carreira, como todo e qualquer profissional, “na medida em que acompanhar pesquisas, produções teóricas do campo, realizar novos cursos, inovar práticas pedagógicas, a partir do contexto em que atuam os professores, constituem procedimentos que complementam a formação inicial”.

Como ressalta Magalhães e Azevedo (2015), a formação continuada não deve suprir a formação inicial, base para o exercício profissional com qualidade, conferindo aos cidadãos as múltiplas possibilidades de ocuparem seu lugar na sociedade de forma engajada, na tomada de decisões e na luta por mudanças que coletivamente se fazem prementes na construção da nação. Como analisado por Libâneo e Pimenta (1999), as políticas e estratégias, atribuída principalmente à constância de investimentos realizados em ações isoladas, fragmentadas e desarticuladas, tem sido ineficientes para resolver os problemas de formação de professor ao longo dos anos. Não conseguiram reformular a concepção da formação de professores em serviço, e ainda nos anos 1990 prevalecia a concepção de uma formação sustentada em atividades múltiplas, descontínuas e desvinculadas da prática dos educadores.

Já nos últimos anos, de modo geral, pode-se assistir de forma Formação continuada diz respeito ao contínuo processo de conhecimento humano. Conhecer implica agir sobre um objeto, um dado, um fato, uma situação uma teoria, uma experiência, bem como rever conceitos, reelaborar um conhecimento já

### Realização



### Apoio





constituído. Nesse sentido, a expressão serve para todos, em qualquer área ou segmento do trabalho humano.

Na medida em que os professores e outros profissionais canalizam sua atenção para momentos de formação continuada o resultado esperado é a assimilação de novos conceitos, novas práticas, novas metodologias, que serão utilizados em função da otimização da sua atuação com os alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este texto em que se procurou abordar as propostas do PNE 2014-2024, contidas na Meta 16, quanto à formação dos professores para a educação básica, é importante ressaltar a partir dos dados apresentados o grande caminho a percorrer pelos profissionais da educação no que se refere à melhoria da educação básica no Brasil.

Observou-se que, a partir da aprovação do PNE, questões antes relegadas vêm ocupando espaço nas discussões e políticas com grandes avanços teóricos, muitos relatórios, inclusive com a participação da UNESCO e do Banco Mundial, mas ainda com pequenos avanços práticos no projeto educação do Brasil. De acordo com as pesquisas observadas no percurso de realização deste texto, é possível dizer que os avanços ainda são lentos, mas contínuos, devidos a fatores políticos, culturais, demográficos e tecnológicos. A educação como a economia são setores ainda muito sensíveis e também mercadológicos, e conta com uma precariedade na gestão de recursos e ineficiências de leis e diretrizes.

O PNE traçou indicadores ousados, porém necessários para um país em desenvolvimento, por isso, é preciso destacar a necessidade de capacitação do professor da educação básica que, como todo processo, também não se desenvolveu em sua totalidade de acordo com as novas propostas do PNE e das demandas do mercado.

Após este estudo, é possível ressaltar que a formação continuada para o professor do ensino básico requer investimento e gestão de todo ambiente operacional que o rodeia. No PNE, a formação continuada tratada na meta 16 e suas estratégias requerem muito mais que investimentos, mas, sim, quebras de paradigmas que envolvem este campo de atuação, pois,

### Realização



### Apoio





historicamente, o processo educacional brasileiro se apresenta conservador. Mas, nas últimas décadas, por exigência de novas demandas da sociedade, todo o modelo educacional se encontra em constante evolução com a implementação de grandes diferenças de métodos, estruturas e gestão.

A união, os estados e os municípios, enquanto entes federados, têm procurado realizar um trabalho integrado, que tem sido árduo e complexo, pois a educação no Brasil passa por uma transformação no que se refere a regulação nos sistemas de ensino, principalmente diante dos resultados de avaliações externas.

Por fim, cabe considerar que o cenário educacional ainda se apresenta carente de mudanças concretas e projetos mais eficazes que possam atacar questões históricas que ainda não foram resolvidas como é o caso da valorização da profissão docente e dos professores que deve ser colocada à frente dos professores de formação continuada. Quando as necessidades são particularizadas e segmentadas podemos afirmar que há a grande necessidade de entender o PNE e principalmente aplicar suas metas de forma a provocar um crescimento sustentável na educação do Brasil. De modo contrário, corremos o risco de termos apenas mais um plano, bem elaborado, mas pouco executado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: [ttp://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf)>. Acesso em: 28 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

AGUIAR, Marcia A. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões para reflexão. Rev. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04> Acesso: 10 de mai. 2016.



LIBÂNEO, José C.; PIMENTA, Selma G. Formação dos profissionais da educação – visão crítica e perspectivas de mudança. Educação & Sociedade. Campinas, n. 68, p.239-277, 1999.

Sites Pesquisados

<http://www.observatoriodopne.org.br/>

<http://portal.mec.gov.br>

<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>

<http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/01/rede-publica-tem-38-milhoes-de-matriculas-na-educacao-basica>

Diário da União, Seção 1, 18 de jan. 2016. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/01/2016&jornal=1&pagina=13&totalArquivos=680> Acesso: 15 de mai. 2016.

Realização



Apoio







## O ESPAÇO COLETIVO E A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA CONVERSÃO

Marcilena Assis Toledo - UNIVÁS  
marcilena@gmail.com  
Carla Helena Fernandes - UNIVÁS  
carlahelenafernandes@yahoo.com.br

**RESUMO:** O espaço coletivo na escola pode ser visto como local privilegiado para a produção de conhecimento oriundo dos saberes produzidos na prática dos professores, favorecendo também a formação profissional, compreendida como processual e contínua. A pesquisa, desenvolvida com doze professores do ensino fundamental e médio de uma escola estadual de Pouso Alegre-MG, teve o objetivo de investigar, em espaço coletivo de circulação da palavra, criado na escola, em que medida os dilemas vividos pelos professores e partilhados com seus pares podem ser mobilizadores de reflexões sobre a prática docente e da própria formação. Para tal se fez uso da Conversação, dispositivo clínico psicanalítico para trabalho com grupos. Evidenciou-se que o coletivo escolar pode receber o estatuto de formativo ao promover a (re)significação de saberes compartilhados e ao possibilitar novas formas de atuação profissional, o que se evidenciou com esses professores.

### INDRODUÇÃO

O tema pesquisado decorre de questões levantadas pela pesquisadora ao vivenciar, dentro do contexto escolar, o recorrente discurso dos professores acerca de suas dificuldade e despreparo para dar seguimento à sua função diante das solicitações contemporâneas feitas aos docentes. Nessas experiências a pesquisadora pôde constatar que muitos colegas se diziam angustiados por não saberem como dar continuidade ao seu trabalho. Buscavam aliviar suas angústias por meio de respostas práticas que os conduzissem para uma melhor forma de atuar. Muitas queixas se apresentavam na forma de adoecimento, desistência do trabalho, grandes períodos de estresses por não saberem o que fazer diante de uma realidade de muitos dilemas. Os professores queixavam-se também da ausência, no contexto escolar, de espaços de reflexão e interlocução do professor com seus pares; a docência era afirmada por esses professores como um processo individual e solitário.

A partir da experiência vivida, e que também reflete inquietações da própria pesquisadora, a presente pesquisa teve como objetivo investigar, em um espaço coletivo de

594

#### Realização



#### Apoio





circulação da palavra, criado na escola, em que medida os dilemas vividos pelos professores e partilhados com seus pares podem ser mobilizadores de reflexões sobre a prática docente e da formação profissional. A pesquisa desenvolvida é de abordagem qualitativa e faz uso da Conversação (MIRANDA; SANTIAGO, 2011), um dispositivo clínico psicanalítico para o trabalho com grupos, elaborado por Jacques Allain-Miller nos anos 1990. Segundo Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006, p.1), “a aposta que se faz nas Conversações é, principalmente, por se tratar de uma metodologia de pesquisa em grupo que considera as particulares do sujeito”.

A Conversação vem sendo aplicada em diferentes contextos da sociedade, na interlocução da Psicanálise com a Educação. Desde 1996 foi adotada pelo Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Infância – (CIEN)<sup>104</sup>, na França e hoje vem sendo também aplicada como metodologia de pesquisa em Psicanálise e Educação através do NIPSE – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação – FAE – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual de Pouso Alegre-MG e contou com a participação de um grupo de doze professores do ensino fundamental e médio. Foram realizados dez encontros no total, sendo o primeiro e o segundo com a Diretora da escola, o terceiro com os professores, seis encontros (a Conversação propriamente dita) com o grupo de professores participantes, sendo que o último teve como finalidade a devolução e o fechamento desse processo, e um último encontro com a Diretora. Além disso, tendo como princípio a escola como espaço da Conversação e visando apresentar um panorama mais abrangente da instituição, de seus objetivos e diretrizes, sobretudo no tocante à formação de professores, além das audiogravações dos encontros foram também tomados como elementos de pesquisa as observações da pesquisadora durante o período em que esteve na escola, registradas no Diário de Campo, e levantamentos em documentos escolares, como o Projeto Político Pedagógico.

<sup>104</sup> CIEN – Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Infância. Os laboratórios do CIEN são formados por equipes multidisciplinares, que se dispõem a trabalhar com a Conversação, assumindo o desafio de tentar operar sobre os efeitos segregativos da cultura contemporânea, que incidem sobre a criança e o adolescente (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006, p.5)

#### Realização



#### Apoio





Neste trabalho, porém, do levantamento realizado durante a pesquisa, será apresentado um recorte de uma das Conversações, a sexta, em que se tem como foco o momento de concluir (LACAN, 1998), ou, em outras palavras, o momento em que o professor se apropria do seu processo de formação por meio da reflexão de sua trajetória.

## FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Tendo como referência a formação continuada a partir da reflexão sobre a atuação docente (NÓVOA, 1995), a organização de grupos de professores nas escolas pode se constituir como importante elemento de formação.

A formação docente na escola é um conceito que apresenta grande potencialidade visto que, sendo o espaço das vivências, é onde o profissional da educação deve refletir acerca de as contingências produzidas nesse espaço. Para sustentar este conceito, Canário (1997, p. 6) afirma que:

A otimização do potencial formativo dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que facilitem a transformação das experiências vividas no cotidiano profissional, em aprendizagens a partir de um processo autoformativo, marcado pela reflexão e a pesquisa, a nível individual e colectivo. É esta articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional) que facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e colectivas. Os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham<sup>105</sup>.

Segundo Cunha e Prado (2010) a formação docente na escola privilegia a “colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam

---

<sup>105</sup> A otimização do potencial formativo dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que facilitem a transformação das experiências vividas no cotidiano profissional, em aprendizagens a partir de um processo autoformativo, marcado pela reflexão e a pesquisa, a nível individual e coletivo. É esta articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional) que facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e coletivas. Os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham.

### Realização



### Apoio





da construção e da gestão do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento” (p. 102). Porém, hoje, alguns espaços abertos dentro das escolas destinados à formação docente muitas vezes não se dedicam à reflexão e construção de conhecimento pedagógico a partir da prática, mas estão voltados, principalmente, para a resolução de problemas administrativos e para as questões burocráticas, o que inviabiliza o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e de seu pares, muitas vezes não se dando o devido valor ao saber do professor e sua experiência.

Para Canário (1997), a forma como estão estruturados os moldes dos processos de trabalho de uma sociedade estão estritamente relacionados com as “novas formas de pensar o agir no campo da formação profissional contínua”, o que vem questionar o “modelo de racionalidade técnica da formação, caracterizado pelo seu caráter linear e cumulativo de conhecimento” (CANÁRIO, 1997, p.10). Voltando a tônica para os sujeitos como “ponto de referencia decisivo na globalidade e continuidade dos processos de formação” (p.10), este autor reafirma a ideia de que são os próprios professores os mobilizadores de seus saberes ao construir conhecimentos a partir da experiência.

Por ter um caráter que privilegia não somente o desenvolvimento pessoal, mas também a coletividade, para Canário (1999), o processo de formação centrada no contexto de trabalho reforça no professor e no grupo a sua capacidade de autonomia em relação ao seu trabalho e às mudanças necessárias. Porém, o que se pode perceber na fala de muitos professores, ao contrário, é uma queixa de perda de autonomia no trabalho. Fato que o deixa limitado em suas ações educativas, estando esse professor preocupado em responder às demandas dos sistemas de ensino que, por vezes desconsideram sua participação e considerações nos projetos educacionais. Para o autor esse quadro reflete a própria construção histórica da escola na modernidade.

No sentido de uma formação na escola, e a partir do exercício docente, um aspecto importante é a partilha das experiências. No grupo, reunido com os pares, os professores podem, na partilha de trabalhos comuns, refletir sobre essas situações buscando por possibilidades de

**Realização**



**Apoio**





superação de seus dilemas<sup>106</sup> (ZABALZA, 2004). A relação entre a reflexão coletiva que se dá no grupo e as inquietações particulares do professor acerca do seu próprio trabalho apresenta-se como uma via de mão dupla, podendo caracterizar-se como formativa ao tocar em questões relativas à prática dos docentes em sala de aula.

Visando discutir o caráter formativo dos grupos constituídos por professores, Lopretti (2007), a partir da ideia de saberes docentes trabalhadas por Tardif (2012<sup>107</sup>), investiga a construção/reconstrução dos saberes a partir da experiência vivida pelos professores, participantes de coletivos. Os resultados da pesquisa de Lopretti (2007) indicam uma relação construtiva entre a participação dos professores nos grupos e o trabalho mais individual, em sala de aula com os alunos, e afirmam o caráter formativo e mobilizador de transformações desses coletivos.

Na voz dessa pesquisadora, a ideia de saberes docentes de Tardif, definidos como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências que integram a prática do professor, Lopretti (2007, p. 31) diz da “a experiência como potência para a reconstrução dos saberes” quando entra em jogo a reflexão, individual e coletiva. É na reflexão e na partilha que se instauram possibilidades de mudanças.

O que põe em movimento os saberes dos professores, também os saberes da formação inicial, são os dilemas que encontram na prática, no exercício da docência e no cotidiano escolar: o novo/outro aluno, a nova/outra turma, as alterações curriculares e orientações da rede e da escola, entre outros. É na experiência, conforme indica Lopretti (2007), que esses saberes podem ser transformados. E a experiência é sempre uma situação compartilhada, mesmo que os outros com quem nos encontramos estejam presentificados em nós, em outras experiências

<sup>106</sup> Para Zabalza (2004), os professores se deparam com situações dilemáticas compreendidas por este autor como “todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se oferecem ao professor no desenvolvimento de sua atividade profissional” (p. 18). O autor considera como dilema tanto situações pontuais como ter que atender às necessidades de um aluno específico ou, como as situações gerais vividas pelo professor ao ter, por exemplo, que se adequar às exigências curriculares.

<sup>107</sup> A edição usada por Lopretti é a de 2002: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002





vividas. A autora afirma sobre o necessário movimento em relação ao outro, ao mesmo tempo em que essa busca é também individual, singular. Pois, é em meio às múltiplas relações na coletividade que o processo de “elaboração e reelaboração de saberes e conhecimentos como um processo contínuo” (p. 56), possibilita que cada sujeito também reconstrua suas experiências e sua identidade.

Um aspecto importante na composição e movimento do grupo se refere aos diferentes lugares assumidos pelos sujeitos/professores, o que também é discutido por Lopretti (2007) ao fazer uma reflexão acerca desses lugares, de como os sujeitos vão assumindo diferentes papéis (termo usado pela autora) no estar no grupo. Especificamente sobre o lugar/papel de mediador, a autora o define como o lugar de questionamentos que podem ser mobilizadores para os professores, impulsionando-os a olhar sua prática mais de perto. A mediação circula no grupo e é assumida por diferentes sujeitos, tendo o coletivo características democráticas e participativas.

Para Lopretti (2007), estando no grupo, os professores podem reorganizar suas ideias, e ainda:

[...] explicar o que estão pensando em fazer, apoiados em que princípios, possibilitando que alguns saberes sejam comunicados ao grupo que, por sua vez, vai (re)significando-os, reelaborando-os, tornando um saber docente, que vai se configurando coletivamente (LOPRETTI, 2007, p.122).

Chaluh (2008), pesquisadora que discute a potência do grupo na formação continuada dos professores, sobre os professores reunidos nos coletivos escolares e acerca da experiência mobilizada, afirma:

[...] levam-nos a pensar no resgate da experiência das professoras como instância fundamental para refletir/construir saberes; a considerar os professores como construtores/gestores da escola; a valorizar como modelo de formação a constituição de grupos de trabalho, e considerar a importância do saber pedagógico para a

#### Realização



#### Apoio





prática docente pois, neste trabalho, fica evidente, a partir das considerações das professoras, a necessidade de ter conhecimentos relativos à melhor maneira de intervir tanto com cada uma das crianças como com o grupo como um todo (CHAUH, 2008, p. 76).

A autora, tendo como referência a alteridade, o diálogo e o encontro<sup>108</sup> (CHALUH, 2008, p. 2), percebe o grupo como *espaçotempo* da enunciação ( p. 112). A dança é a metáfora empregada pela autora para representar o movimentos do/no grupo onde se dá o encontro de subjetividades ao considerar, estando no grupo, o singular. O grupo é o espaço onde as palavras, em circulação, fortalecem o sujeito que, ao assumi-las, faz surgir o sujeito da enunciação; é o vento capaz de gerar acontecimentos a partir do entrelaçamento do enunciado de suas palavras. “Grupo, enlace de subjetividades que potencializa aos sujeitos da enunciação a promoção de sua produção, autoria e formação. Um grupo que dança...”(p.112).

As reflexões de Chaluh (2008), compreendendo o outro como constitutivo do sujeito, também do sujeito/professor, se voltam à linguagem como prática social potente da/na formação, do estar em grupo. Nesse sentido, os grupos tornam-se formativos porque possibilitam a interlocução e o diálogo. A palavra empodera e forma, afirma a autora que diz:

Na verdade, há vários movimentos que, entrelaçados, referem-se a uma mesma questão, *o poder da palavra, a palavra e o poder, o empoderamento*, tanto das professoras como dos alunos e das alunas. Penso que o *empoderamento* das professoras foi possível a partir da *vida* em um grupo, quando esse espaço mostrou-se como potencializador para assumirmos a palavra e sermos sujeitos da enunciação. *Empoderamento* que se dava no

<sup>108</sup> Segundo Chaluh (2008), trata-se de: “Alteridade que implica o encontro com o *outro*. O meu *outro* na escola é o meu interlocutor. [...] Alteridade nas relações em que professoras, alunos, alunas e pesquisadora estivemos implicados. Diálogo que implica entrar na corrente da comunicação possibilitando a construção de sentidos outros”. [e, ainda, a ideia-base apresentada pela autora] “Encontro e reencontro. No encontro com o *outro*, encontro-me comigo. É o encontro com o *outro* que me possibilita olhar-me, completar-me, a exotopia a que nos remete Bakhtin. No reencontro, ao voltar para mim mesma, entro em diálogo comigo e com todos os *outros* que estão dentro de mi” (CHALUH, 2008, p. 2). Observação: de Bakhtin a autora empregou as obras que seguem: *Estética da criação verbal* (2003), *Marxismo e filosofia da linguagem* (1999) e *Para uma filosofia do ato* (1993).

#### Realização



#### Apoio



GA<sup>109</sup> quando, a partir de nossas enunciações, foi possível resolver conflitos e definir ações. *Empoderamento* que se dava a partir da palavra falada e logo escrita. *Empoderamento* dos alunos e alunas a partir da produção escrita. São diferentes os pontos que tratam dessa trama, mas acredito que todos convergem para pensarmos na *força* da palavra (CHALUH, 2008, p. 101-102).

A ideia de formação para Chaluh (2008, 192) é a de provoca-ação e a autora aponta para o efeito provocador daquele que de fora, pode perceber o que, por estar tão próximo do sujeito, lhe escapa. Este movimento do dentro/fora como movimentos de construção/constituição abre janelas, aumenta os horizontes, clareia as percepções de si através do outro. Para a autora, o outro, estando no exterior e, por isso, sendo capaz de ver o que o sujeito não percebe de si, passa a ser pensado “como provocação, como alguém que provoca(ação), provoca-ação. Provoca uma ação” (p.192).

Já Fernandes (2009) localiza os coletivos de professores na construção histórica da educação. Professores submetidos à práticas de supervisão e controle autoritárias, em que são dirigidos por um outro que detém o saber e diz sobre aquilo que o professor deve ou não fazer e saber. Para a autora, os grupos de professores se apresentam no entrecruzamento de possibilidades que foram, pelos sujeitos da escola, reconstruídas/construídas no curso, e no discurso, da/na história.

Para discutir a ideia de formação com o outro, Fernandes (2009) reafirma a ideia da formação como interlocução<sup>110</sup> a partir da palavra dita, em resposta. Nesse sentido, a formação é compreendida como uma situação baseada na interlocução entre formador e professor e no

<sup>109</sup> Grupo de Reflexão sobre Letramento e Alfabetização – GA, constituído por professoras do 1º ao 4º ano (primeiro e segundo ciclos em 2008) que, coletivamente, discutiam, estudavam e propunham inserções nas salas de aula sobre a aprendizagem dos alunos na aquisição da leitura/escrita.

<sup>110</sup> A ideia de formação como interlocução vem de Andrade (2007a), Andrade (2007b), Andrade e Reis (2007) e de Andrade e Lima (2008), autoras citadas por Fernandes (2009). A autora cita: ANDRADE, L. T. **Professores leitores e sua formação**. Transformações discursivas de conhecimento e de saberes. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007. 167 p. ANDRADE, L. T. A linguagem na formação docente. Língua e escrita. **Revista Contemporânea de Educação**, Belo Horizonte, v. 1, p. 124-135, jan./abril. 2007. ANDRADE, L. T.; REIS, C. M. B. Faça o que eu digo e faça o que eu faço: a escrita como via dialógica formadora. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-16. 2007. ANDRADE, L. T.; LIMA, M. B. Q. Formação continuada de professores: a constituição de autores pela interlocução. **Diálogos sobre diálogos**, Niterói, p. 1-15. 2008.

#### Realização



#### Apoio





reconhecimento dos professores (da escola e da universidade) como sujeitos do conhecimento (p. 35). Essa ideia de formação também se relaciona à ideia de espaço como espaço/tempo de explicitação e de reflexão e valoriza ações de formação que tenham como mote a reconstrução e produção de saberes docentes necessários aos professores em suas práticas pedagógicas. Nessa concepção de formação, a interlocução entre formador e professor, a linguagem, é o elemento central.

Assim, tendo a palavra como meio constitutivo, como elo que enlaça um processo de construção de uma identidade de um sujeito na coletividade, nos faz refletir sobre o exercício docente. Também sobre o “ser” profissional que se forma e se transforma. num movimento de balança contínuo, de dentro e fora que passa do singular para o coletivo, no cotidiano da escola.

## O PROJETO

Retomando a ideia de grupo como *espaçotempo* do encontro e da enunciação de professores e, assim, como lugar de formação, o que se apresentou e discutiu no tópico anterior, da perspectiva da Psicanálise, a ideia do tempo lógico de Lacan (1998) pode auxiliar a pensar as construções de cada um dos professores e, com isso, perceber a efetividade do espaço da Conversação como uma ferramenta de desenvolvimento formativo do docente e do sujeito.

Para Lacan (1998), o tempo segue a lógica do sujeito e isso que dizer que o inconsciente é atemporal. A lógica do inconsciente não tem a mesma forma de funcionamento cronológico de marcar o tempo, tal como pensado por Newton. Lacan (1998), fala de três modalidades de tempo que dizem respeito a uma tensão temporal: o instante de ver, o tempo para compreender e o momento de concluir. Pode-se dizer que o instante de ver se refere ao sujeito que se coloca um enigma. O tempo de compreender se refere ao sujeito reflexivo na busca da solução do enigma para, então, chegar ao momento de concluir<sup>111</sup>. Essa conclusão pode ser relacionada a

<sup>111</sup> O conceito de tempo é muito mais complexo que a simples formulação apresentada nesta pesquisa. Ver mais em: LACAN, J. O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada. In: \_\_\_\_\_ **Escritos**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1998.

### Realização



### Apoio





uma possibilidade de (re)significação. Porém, dependendo da intensidade da tensão no instante de ver, os três momentos podem se reduzir apenas a esse. Para Lacan, “[...] é na urgência do movimento lógico que o sujeito precipita simultaneamente seu juízo e sua saída... a tensão do tempo inverte-se na tendência ao ato que evidencia aos outros que o sujeito conclui” (LACAN, 1998 p. 206).

No espaço/tempo do coletivo escolar pode-se identificar a ocorrência destes três tempos. Como já se afirmou, essa pesquisa visou investigar se os professores poderiam encontrar na Conversação um espaço para refletir sobre os dilemas geradores das angústias de cada um (tempo de compreender) para, se possível (porque essa não é uma certeza incondicional), chegar a uma elaboração que vá ao encontro de soluções para seus dilemas (momento de concluir). Se o ponto de angustia de cada um é o ponto de partida para o movimento é oportuno lembrar que para Lacan (1998), o tempo se desenvolve de acordo com a singularidade de cada sujeito.

Na Conversação as identificações dão um lugar ao sujeito que, tendo o outro como referencia, se situa. O objetivo é localizar o problema identificado o que surge para o professor como fracasso, dilema e impasse na sua relação com o outro, que segundo Santiago (2008, p 113), “pode ser a escola, a comunidade ou qualquer outro organismo responsável por garantir condições para o estabelecimento e a manutenção de laços simbólicos”. Para essa autora, através de sua enunciação o docente torna vivo o saber, animando-o de uma autoridade autêntica.

## OS DIZERES DOS PROFESSORES

O excerto abaixo, o qual foi nomeado de “O Projeto”, conteúdo transcrito na sexta Conversação realizada com os professores, exemplifica, a Conversação tomada como um momento de concluir (LACAN, 1998), trazendo toda uma construção, uma elaboração de saberes compartilhados. As falas dos professores sugerem, no movimento do estar no grupo, reflexões sobre a própria atuação que não se limitam ao trabalho desenvolvido, mas também se relacionam à trajetória, aos processos de formação.

### Realização



### Apoio







**19 A 21 DE SETEMBRO**  
**TEMA: DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO**  
**XVIII SEMANA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

Prof.1: A gente vai tentando, cada dia a gente faz uma coisa pra melhorar. Mas tem uma hora, eu acredito muito em uma coisa. Mas depende dos professores, eles não acreditam nisso, entendeu? Mas eu acredito, porque algumas vezes eu fiz e deu certo. Eu acredito, assim, dos professores fazerem projetos juntos. Eu acho que é muito válido. Tem professor que acha que é perda de tempo. Uma vez, eu fiz numa escola, não foi nem aqui, foi numa outra escola. E lá tinham muitos problemas, lá é bem social, sabe? E aí eu fiz um festival, que eles tinham que dançar, de cultura, assim, diferente, e eles estavam muito acostumados com Funk. Essas coisas era um projeto. Era um projeto de poesia, de um monte de coisa envolvida e dança, porque eles gostam. E surtiu tanto efeito, que, claro, com muita regra, ensaio. Claro, não foi tudo solto, eles

gostaram tanto! Os alunos, tinham uns que nunca tinham usado calça social. E depois disso, esse mesmo aluno, um deles, ele pediu a mesma roupa que eu tinha emprestado, social, que era do meu noivo, para ele ir a um casamento, entendeu? Ele é próximo, conhecido, a gente emprestou do mesmo jeito. Eu acho assim, às vezes, aqueles alunos só estão acostumados àquilo. Aquele funk, aquela cultura, e às vezes por causa de um projeto, aquele foi de poesia. De poesia e arte, mas pode ser qualquer projeto, ele mudou! É uma coisa que depende do professor que acredita...

Pesquisadora: Eu estou aqui tentando entender que, o que você está falando é em como transformar um grande projeto em pequenos projetos? Será que dar uma aula diferente, tentar alguma coisa diferente não seria um pequeno projeto? Talvez dentro da sala de aula...

Prof.2.: Eles acabaram de falar nisso, aquele projeto, como é mesmo?

Prof.3.: Gentileza gera gentileza?

Prof.1.: É. Uma vez teve um projeto “Gentileza gera gentileza”, então, eles estavam querendo voltar de novo o projeto, com os valores. Então, assim, tem professor que não acredita, mas tem hora que eu acredito tanto nisso.

Pesquisadora Mas isso não é um ponto extremamente importante? Porque de tudo aquilo que foi falado nesses dias todos, hoje, vocês estão podendo falar de coisas positivas. De movimentos positivos, de possibilidades que geraram efeitos que vocês puderam colher frutos. E que tem haver exatamente com essa postura do professor. Com aquilo que ele acredita, naquilo que ele se propõe. Se eu não acredito, eu não tentei.

Prof.1.: Porque um projeto, o professor, sozinho, ele não consegue fazer. Porque o projeto existe, então teria parceria de todos na escola, até o diretor. Porque projeto é um pouco complicado mesmo. Tira aluno da sala para ensaiar, dependendo do projeto, ele é mesmo um pouquinho trabalhoso, porque tira aluno da sala, gera um pouco de desconforto, mas que no final...

Pesquisadora Mas quando você tira o menino da sala de aula para desenvolver qualquer atividade lá fora; de alguma coisa que ele esteja completamente envolvido com o conteúdo daquela sala, isso também não é importante? E que talvez ele possa passar um tempo fora e na hora que ele volta, esse tempo que ele esteve fora compensa porque ele recupera muito mais do que ele ficar aquela coisa... rotineira...

Prof.2.: Fora, ele não dá problema de comportamento. É incrível, gente! Toda a vez que você tirou um aluno do canto dele, tirou da sala de aula, pode ser ali na praça, você não precisa chamar a atenção dele. Eu falo isso porque já saí com criança de cinco anos..

Pesquisadora Sair um pouco com o aluno de dentro da escola, o que significa isso? Para a gente poder entender o que causa o efeito diverso? O que significa levar os meninos para fora?

Prof.1.: Primeiro, tem que saber o objetivo dessa saída.

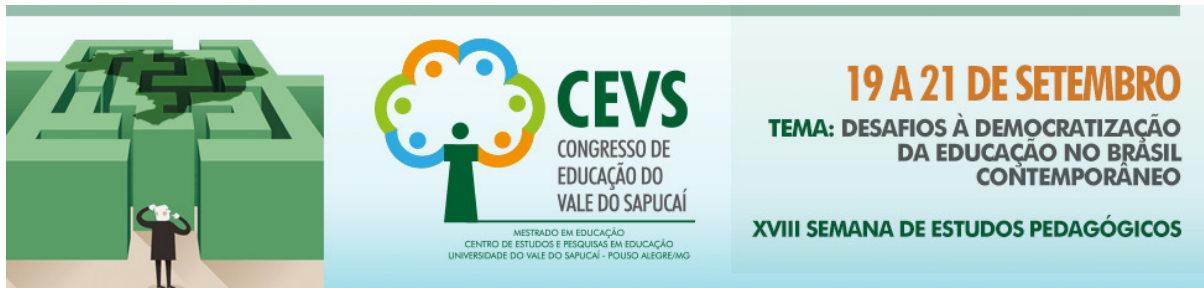
Pesquisadora.: Saiu da escola. Os motivos podem ser vários, mas a questão é o sair O que é o sair?

Prof.1. Porque é diferente para eles.

Pesquisadora: O diferente chama a atenção. Que mais?

Prof.4.: Ele vai ter novas experiências...

Pesquisadora: Isso, toda a vez que a gente tem novas experiências, isso chama a atenção. Que mais?



Prof.5.: Tem medo de ser visto na rua do jeito que ele se comporta dentro da escola. Não é a praia dele!  
 Pesquisadora Também. Ele está exposto...também tem isso! Que mais?  
 Prof.1.: Eu fiz um festival em escola que está acostumada com Funk, Eles dançavam assim, requebrando. E na outra eles não eram assim.  
 Pesquisadora Eram como?  
 Prof.1.: Recatados. E quando nós fomos dançar o Funk... O Funk assim, mais ou menos, né? Os alunos de lá não dançaram requebrando, e os da outra escola, sim.  
 Pesquisadora Como é que é então?  
 Prof.1.: Na escola que eles estão acostumados com sexo, bebida, droga, Funk, tudo à flor da pele, na hora que eles foram rebolar, a professora de educação física gritava, gente! Funk! Mexe o quadril, e eles dançaram duros, assim. E na outra não, eles se soltaram. Não no sentido que eles são, mas eles dançaram...  
 Pesquisadora: Você não está falando exatamente que o que chama a atenção é o diferente? Para um que está acostumado, o que é o diferente?  
 Prof.1.: O contrário, né?  
 Prof.4.: O diferente é mais interessante do que o cotidiano.  
 Pesquisadora Até mesmo dentro do planejamento, na sala de aula. O projeto não precisa ser tão grandioso assim.  
 Prof.5.: Ele pode ser até um projeto das próprias aulas.  
 Pesquisadora É.  
 Prof.5.: Até porque não dá para sermos diferentes nos duzentos dias letivos.  
 Prof.1.: Eu fiz um projeto para os alunos, eles colocavam um tema para cada semana trabalhar com ele. Por exemplo, uma semana isso, outra semana aquilo.  
 Pesquisadora E vocês perguntam o quê que os alunos gostariam de trabalhar?  
 Profs.: ((incompreensível)) perguntavam para os alunos.  
 Pesquisadora: E o que vocês acharam disso?  
 Prof.5.: Eu costumava fazer diferente. Com muito medo, assustava o povo mesmo. Nós levamos rap para a escola, fizemos grafite, teatro, eu vinha aqui no horário que eu podia ou não podia. Depois eu tive filhos, daí eu não tive tempo para isso, mais. Mas era assim, muito melhor do que agora. Então, assim, muita coisa a gente vai desanimando, quer dizer, às vezes, você prepara uma coisa assim e não tem aquele respaldo que você achou que teria, quando... entendeu? Daí você vai ficando com aquele saudosismo do passado. Tenho experiências fantásticas de sala de aula, tanta coisa que eu inventei na hora e deu certo, mas era diferente.  
 Pesquisadora; Por que era diferente?  
 Prof.5.: Não sei explicar porque era diferente, mas era dinâmico, sei lá. O aluno sentava no chão, era diferente a relação que eu tinha com eles. E, assim, para quem chegava, podia ser pouco disciplinar, mas atingia o objetivo.

Do trecho anterior, a partir das falas dos professores, se pode refletir sobre a formação como autoformação no sentido de que, as possibilidades e as impossibilidades docentes passam, inevitavelmente, por aquilo que está presente no desejo, na crença de cada um, como no que segue na sequência:

Prof.1.: A gente vai tentando, cada dia a gente faz uma coisa pra melhorar. Mas tem uma hora, eu acredito muito em uma coisa. Mas depende dos

605

Realização



Apoio





professores, eles não acreditam nisso, entendeu? Mas eu acredito, porque algumas vezes eu fiz e deu certo (...) É. Uma vez teve um projeto “Gentileza gera gentileza”. Então, eles estavam querendo voltar de novo o projeto, com os valores. Então, assim, tem professor que não acredita, mas tem hora que eu acredito tanto nisso.

A potência do espaço escolar que favorece as reflexões na coletividade, quando há alguém que escute o que se apresenta da subjetividade de cada um, também contribui para fortalecer os vínculos, as relações. Principalmente, quando estas podem ser percebidas, não apenas como relações dilemáticas, mas resignificadas como espaço de troca. O que pode acontecer quando o docente é capaz de considerar o desejo dos alunos ou do outro com quem se relaciona. Com isso, podem ter uma posição ativa nesta relação ao também fazer escolhas. “Prof.1.: Eu fiz um projeto para os alunos, eles colocavam um tema para cada semana trabalhar com ele. Por exemplo, uma semana isso, outra semana aquilo.”

Em se pensar nos saberes docentes adquiridos na prática diária que compõe um processo de constituição da identidade pessoal como a formação profissional faz-se necessário perceber que essa construção não ocorre em separado. O tempo da subjetividade é que mostra para que direção o desejo do sujeito está voltado em determinado tempo de sua vida e que esse tempo pode ser verificado na fala que se apresenta na sequência, em que a professora diz de diferentes atuações e formas de envolvimento, em momentos distintos de sua trajetória profissional/pessoal.

Prof.5.: Eu costumava fazer diferente. Com muito medo, assustava o povo mesmo. Nós levamos rap para a escola, fizemos grafite, teatro, eu vinha aqui no horário que eu podia ou não podia. Depois eu tive filhos, daí eu não tive tempo para isso, mais. Mas era assim, muito melhor do que agora. Então, assim, muita coisa a gente vai desanimando, quer dizer, às vezes, você prepara uma coisa assim e não tem aquele respaldo que você achou que teria, quando... entendeu? Daí você vai ficando com aquele saudosismo do passado. Tenho experiências fantásticas de sala de aula, tanta coisa que eu inventei na hora e deu certo, mas era diferente.

Pesquisadora; Por que era diferente?

606

Realização



Apoio





Prof.5.: Não sei explicar porque era diferente, mas era dinâmico, sei lá. O aluno sentava no chão, era diferente a relação que eu tinha com eles. E, assim, para quem chegava, podia ser pouco disciplinar, mas atingia o objetivo.

O tempo de elaboração, tempo de dar novos significados aos saberes e fazeres docentes, é o que se pretende no espaço da Conversação, na escola e com seus pares. Quando possível, ele pode levar o professor ao tempo de concluir. Tempo de transform(ação), de novos sentidos, de (re)significar. De apoderar-se dos significantes que circulam no coletivo.

Pesquisadora: Você não está falando exatamente que o que chama a atenção é o diferente? Para um que está acostumado, o que é o diferente?

Prof.1.: O contrário, né?

Prof.4.: O diferente é mais interessante do que o cotidiano.

Pesquisadora: Até mesmo dentro do planejamento, na sala de aula. O projeto não precisa ser tão grandioso assim.

Prof.5.: Ele pode ser até um projeto das próprias aulas.

Pesquisadora É.

Prof.5.: Até porque não dá para sermos diferentes nos duzentos dias letivos.

Na Conversação se reconhece a coletividade como espaço formativo e autoformativo, visto que nesta metodologia, mesmo trabalhando em grupo, faz-se uma aposta e considera-se o particular de cada sujeito. E por isso que a preparação de uma aula passa a ser pensada tal com o um grande projeto.

A forma possível de (re)significação de cada um dos professores dentro do espaço reflexivo, juntamente com a presença da pesquisadora, vem dizer da “boniteza” (FREIRE, 1996), da maneira como cada um, a partir da própria história e no meio de seus pares, se situa no mundo. É a beleza que se produz quando, intervindo nele, o saber é (re)significado.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro deste panorama, no espaço/tempo da coletividade de professores é que emergiu o objeto e objetivos da pesquisa que se voltou à formação docente e à reflexão dos dilemas docentes nos espaços coletivos. Contexto este que vem solicitando aos profissionais da educação, a realização de mudanças no profissional e no sujeito/professor visando atender às solicitações da contemporaneidade. O processo de mudança, porém, requer reflexões sobre seus efeitos. Buscou-se, nesse sentido, por indicativos da efetividade formativa dos espaços coletivos na escola, percebendo os efeitos da Conversação na escola como lugar da reflexão, da partilha e da formação.

O trabalho reuniu dois campos de saber, a Psicanálise e a Educação visando, na interseção entre esses campos, buscar algumas respostas para lidar com as questões subjetivas que nos colocam a complexidade do quadro atual educacional e as incertezas que acometem a todos os envolvidos, direta e indiretamente com as questões educacionais.

Na sexta Conversação, o que este texto apresentou, ao ser solicitado aos professores que falassem das suas elaborações, suas representações sobre o trabalho realizado, os professores disseram de um sentimento de solidão e impotência. Porém, ao se perceberem em pertença, ao perceberem que algo de sua vivência vai de encontro com alguns outros, os professores podem, cada um a seu modo dar novos sentidos aos dilemas que enfrentam no cotidiano docente. É na potência da coletividade que o sujeito/professor se potencializa e a formação se mantém contínua.

Na circulação da palavra, no espaço/tempo para o diálogo e a interlocução com os pares, os professores foram capazes de construir/reconstruir certezas. De (re)conhecer a complexidade do entorno de seus dilemas. Assim, pode-se afirmar a Conversação como procedimento que contribuiu com o processo formativo dos professores participantes.

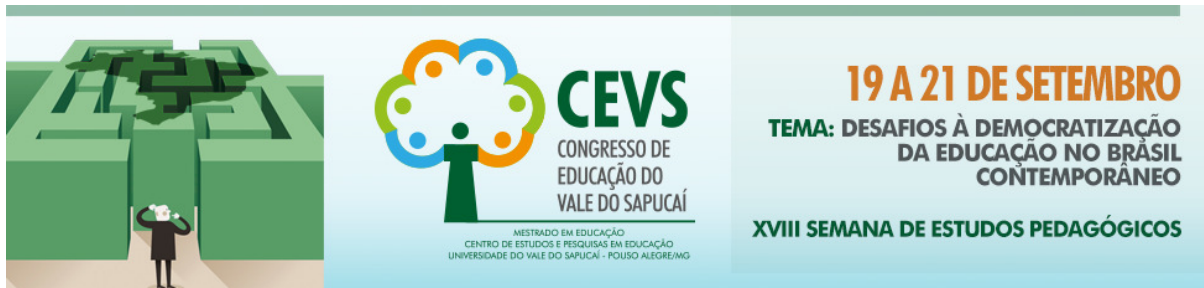
### Realização



### Apoio







## REFERÊNCIAS

- CANÁRIO, R. **Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999. (Coleção Cadernos de Organização e Gestão Curricular, v. 3). Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/gestao\\_escola\\_elaborar.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/gestao_escola_elaborar.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- \_\_\_\_\_. Nota de apresentação. In: \_\_\_\_\_. (org). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 7-12.
- CHALUH, L. N. **Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.
- CUNHA, R. C. O. B; PRADO, G. do V. T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação**. Campinas: n. 28, p. 101-111, jan./jun. 2010.
- FERNANDES, C. H. **Dizeres de professores da/na formação continuada: possibilidades de autoria**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LACAN, J. O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada. In: \_\_\_\_\_. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998 p. 197-213.
- LOPRETTI, T. A. P. **A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar: imagens de limites e possibilidades da ação educativa**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.
- MIRANDA, M. P., SANTIAGO, A. L. As conversações e a psicanálise aplicada à educação: um estudo do mal-estar do professor e o aluno considerado problema.. VIII Colóquio LEPSI IP/FE-USP. **Anais...** São Paulo, 2011. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032010000100039&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032010000100039&lng=en&nrm=abn)> Acesso em: 13 jul.2016.
- MIRANDA, M. P.; VASCONCELOS, R. N.; SANTIAGO, A. L. B. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. VI Colóquio LEPSI IP/FE-USP. **Anais...** São Paulo, 2006. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032006000100060&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100060&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 17 jul.2016.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 9-33.
- ZABALZA. M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto alegre: Artmed, 2004.



## POR ENTRE PASTAS E CADERNOS ANTIGOS: O COTIDIANO ESCOLAR DESVENDADO POR MEIO DOS ARQUIVOS ESCOLARES

Marilsa Aparecida Alberto Assis Souza – UFU  
marilsaalberto@yahoo.com.br

Betania de Oliveira Laterza Ribeiro – UFU  
laterzaribeiro@uol.com.br

Jaqueline Andrade Calixto – UFU  
jaquelineandrasedcalixto@gmail.com

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é apresentar as práticas pedagógicas vivenciadas em um grupo escolar situado em Uberaba/MG (1944 a 1962), tendo como fontes os documentos preservados no arquivo institucional. O recorte temporal abrange o período em que a instituição esteve sob coordenação de uma única diretora, que manteve um acervo organizado e minucioso dos documentos referentes aos fatos ocorridos na escola. Foram localizados registros de 210 reuniões lavradas em atas, além de recortes de jornais, relatórios de inspeção, diários e outros. O arcabouço teórico dessa pesquisa imprime estudiosos como Magalhães (2004), Souza (1998; 2000), dentre outros. A investigação empreendida ofereceu elementos para dimensionar as ações orquestradas no interior do grupo escolar nas décadas de 1940 a 1960 no que se refere às práticas educativas e pedagógicas. Conclui-se que por meio dos registros escolares é possível adentrar nas instituições, identificando práticas e sujeitos que compõem o cotidiano escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** grupo escolar, práticas pedagógicas, arquivos escolares

O presente texto é resultante de uma pesquisa de mestrado concluída na Universidade Federal de Uberlândia denominada “O Grupo Escolar Minas Gerais e a educação pública primária em Uberaba/MG entre 1927 e 1962” (SOUZA, 2012), que teve como objeto de estudo esta instituição escolar situada no interior de Minas Gerais, na cidade de Uberaba. O objetivo desta comunicação é apresentar as práticas pedagógicas que foram identificadas no interior deste grupo escolar, tendo como fonte de pesquisa diversos registros escolares que foram cuidadosamente guardados no acervo institucional.



A delimitação temporal, que abarca os anos de 1944 a 1962, se refere ao período em que o grupo escolar foi coordenado por uma única diretora. Ficando por dezoito anos consecutivos na direção, Esmeralda Rocha Bunazar realizava, periodicamente, reuniões com a equipe docente nas quais passava avisos e instruções, além de propiciar momentos de estudos e discussões acerca das atividades escolares. Tais reuniões eram sistematicamente registradas em atas, as quais se constituíram em documentos essenciais para a realização deste trabalho.

Em visita à instituição, hoje denominada Escola Estadual Minas Gerais, foi constatada a existência do “Livro da Ata de Instalação e Recortes Diversos” que contém, além da ata de instalação do grupo escolar, aproximadamente 120 recortes de três jornais diferentes que circulavam no município (O Triângulo, Correio Católico e Lavoura e Comércio) e que fizeram referências à instituição ou à educação, de forma geral. Grande parte dos recortes sobre a instituição refere-se a festas e atividades comemorativas realizadas na escola. Este caderno também contém a listagem dos alunos que fizeram a primeira comunhão nos anos de 1950 a 1955 e a lista com os nomes e endereços das professoras e funcionários do grupo escolar.

Além deste caderno, que hoje fica guardado na sala da diretora, foi verificada a existência de outros dois cadernos que ficam guardados na secretaria da escola. Um deles, em cuja capa está escrito “Ponto Diário – Livro de Notas dos Alunos - 01/07/ 1944 a 1949”, foi feito o registro da movimentação escolar e foram anotados os fatos ocorridos diariamente na instituição. Metade deste caderno foi reservado para o lançamento das notas dos alunos. O outro caderno é denominado “Ata da aplicação dos testes de promoção” e detalha as notas de cada aluno nos testes de promoção para o período subsequente.

No almoxarifado da escola está guardada uma série de cadernos de atas das reuniões das professoras realizadas entre os anos de 1944 a 1964, além dos cadernos intitulados “Caderno de visitas e impressões de autoridades – de 1945 a 1968”, “Fatos importantes na vida do Grupo”; “Atas das reuniões da Caixa Escolar – 1944 a 1977” e “Atas de Reuniões do Curso Noturno – 07/05/1947 a 24/11/1948”.

Os locais em que estes cadernos estão guardados no interior da instituição confirmam a afirmativa de Vidal (2005, p. 21) acerca dos arquivos escolares:

**Realização**



**Apoio**





Em geral, interessados no valor comprobatório dos documentos, as secretarias de escolas mantêm cuidadosos registros da vida escolar de alunos e professores, atualizando com frequência os arquivos correntes. O mesmo desvelo não é concedido à documentação histórica, na maioria das vezes acumulada em arquivos mortos, e aos documentos produzidos cotidianamente pela atividade pedagógica.

No caso da instituição em apreço, os cadernos que tratam das notas e promoções dos alunos permanecem ainda hoje na secretaria, em local de fácil acesso, haja vista que vez ou outra poderão ser consultados caso algum ex-aluno solicite documentos comprobatórios de sua vida escolar. A instituição também mantém em lugar de destaque, na sala da direção, o caderno denominado “Livro de Atas da Instalação e Recortes Diversos”, talvez por conter dados históricos da gênese da instituição. Quanto aos cadernos de atas das reuniões de professores, que são de cunho pedagógico, foram armazenados no almoxarifado, por não serem documentos necessários ao cotidiano administrativo.

É oportuno ressaltar, porém, a necessidade de respeitar os princípios da ordenação administrativa impressa pela instituição aos documentos, uma vez que esta ordenação tem como intuito assegurar eficácia à burocracia escolar, não cabendo críticas sobre a maneira que as instituições lidam com seus arquivos. É importante, porém, que a instituição seja orientada quanto ao valor destes documentos, podendo, inclusive, organizar arquivos permanentes ou históricos, favorecendo assim o acesso da comunidade e pesquisadores (VIDAL, 2005).

As atas das reuniões pedagógicas eram, a cada encontro, redigidas por professoras diferentes, o que permitiu conhecer o estilo literário e a caligrafia de cada uma delas. A caligrafia, por sua vez, destacou-se, na maioria das vezes, pela legibilidade e beleza dos traços – características esperadas na escrita destas professoras primárias que por diversas vezes, nas reuniões pedagógicas, debateram e propuseram estratégias para melhorar a caligrafia de seus alunos.

#### Realização



#### Apoio





A leitura destes documentos encontrados no arquivo escolar proporciona um encontro com os diversos sujeitos (diretora, professora, alunos, pais e inspetores) que fizeram parte do universo do grupo escolar e que hoje não estão presentes para contar suas histórias.

A leitura corrente destas atas, a continuidade de assuntos discutidos de uma reunião para outra e a ordenação semelhante da estrutura das reuniões provocam, no leitor, a sensação de que ele também faz parte, como ouvinte, daquele cenário.

O fascínio provocado pela leitura destas fontes permite reportar a Miguel (2007, p. 31), que observa que: “[...] para alguns autores, o arquivo é um nicho que contém não apenas registros e informações, mas também possibilita a sensação de descoberta do real”. Para Farge (*apud* MIGUEL, 2007, p. 32), do contato com os arquivos “[...] nasce o sentimento ingênuo, mas profundo, de rasgar um véu, de atravessar a opacidade dos saber e ter acesso, como após uma longa viagem incerta, ao essencial dos seres e das coisas”.

Entretanto, sobre a forma de lidar com estas fontes que são *sedutoras* e consideradas, à primeira vista, portadoras do real, Miguel (2007, p.32) observa:

[...] não importa se os fatos que se tornam conhecidos são verdades ou mentiras; o que importa é que eles estão ali registrados por algum motivo. Cabe ao pesquisador questionar e descobrir qual é esse motivo. Certamente, o trabalho com as fontes em um arquivo inspira tais sentimentos, mas também impulsiona na descoberta dos porquês das informações ali contidas.

Partindo-se desta perspectiva, a leitura destes documentos deve ser feita de forma crítica, procurando situar os acontecimentos em uma realidade mais ampla, que é o contexto educativo. Sendo assim, a análise do corpus empírico encontrado teve como subsídio os aportes teórico-metodológicos consolidados na perspectiva da história das instituições escolares, que levam em consideração o revisionismo crítico dos paradigmas explicativos acerca da historiografia da educação. Conforme pontuado por Magalhães (2004), este revisionismo crítico possibilita a ampliação dos estudos que têm como acepção as particularidades das instituições educativas e suas implicações com os processos sociais mais amplos.





Dentre os diversos documentos encontrados nesta instituição serão priorizados, nesta comunicação, as atas das reuniões pedagógicas, cuja leitura permitiu a identificação de alguns eixos de discussão que perpassaram as reuniões das professoras no que se refere às questões pedagógicas, dentre os quais serão apresentados: 1) a formação em serviço; 2) a metodologia de ensino e 3) as práticas avaliativas.

1- Formação em serviço: as reuniões pedagógicas do corpo docente do Grupo Escolar Minas Gerais constituíram-se em momentos de formação permanente e continuada das professoras, uma vez que tinham um tempo reservado para que elas estudassem e socializassem conhecimentos e experiências, sempre sob a mediação da diretora escolar.

A estrutura das reuniões era composta pelos seguintes momentos: leitura da ata da reunião anterior para aprovação dos presentes; informes gerais e discussão de assuntos necessários à *boa ordem do estabelecimento*. Havia, entretanto, dentro de uma mesma reunião, outros três momentos distintos dedicados ao processo de formação docente: a palestra previamente preparada por uma professora; a leitura pedagógica e a discussão do programa, conforme apresentado a seguir.

A decisão de se estabelecer um momento reservado à fala das professoras durante as reuniões foi assim registrada: “Ficou resolvido que as professoras também falarão durante as reuniões. Poderão tratar de assuntos relativos aos acontecimentos da classe, visando maior eficiência dos trabalhos escolares” (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946). Desta forma, a partir da reunião seguinte sempre se dedicava um espaço de tempo para as palestras das professoras, cujos temas eram bastante variados: método global, excursões, jogos, leitura, ensino religioso, mapas, problemas de matemática, poesia, ortografia, ciências naturais, santa missa, ciências naturais, higiene e saúde, festas infantis, etc.

Outro momento de formação que fazia parte da estrutura das reuniões era a leitura pedagógica, momento em que cada professora, individualmente, fazia a leitura silenciosa de textos referentes à educação. Após a leitura individual cada professora socializava com o grupo o texto lido, conforme observado nesta transcrição:

Como sempre, por um bocado de tempo, saboreamos através de livros pedagógicos interessantes leituras

614

#### Realização



#### Apoio





silenciosas. Logo após, usou da palavra a Exma. Diretora, afim de criticar nossas leituras. Pelo comentário que alegou-nos a Dioné, concluímos que o mestre é um diretivo na formação de sadios hábitos sociais, morais e intelectuais. Logo após seguiram-se inúmeros comentários das leituras. Numa das interpretações da Clísia, cujo assunto fora a organização da biblioteca, doação dos livros, alguém organizou em sua escola uma espécie de interrogatório referente à biblioteca [...] (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946).

Além das leituras silenciosas e palestras, ao término das reuniões quase sempre as professoras se reuniam em grupos, de acordo com a série para a qual ministravam aula, a fim discutirem o programa de ensino. Estes momentos permitiam que as professoras trabalhassem em regime de colaboração, conforme citado pelo inspetor o Mário Francia Pinto: “A união faz a força: as professoras devem ser muito unidas, sempre trabalhando em colaboração. Uma professora do 1º ano, por exemplo, deve ensinar seus alunos de acordo com o ensino de sua colega” (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 05/02/1949 a 06/10/1951).

2- Metodologia de ensino: no final do século XIX, os primeiros grupos escolares criados no Brasil tiveram como uma de suas características principais a utilização do método intuitivo, também chamado de *lição de coisas*, que consistia, conforme Souza (1998, p. 159), “na valorização da intuição como fundamento de todo conhecimento, isto é, a compreensão de que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação”. De forma prática, Valdemarin (2006, p. 171) explica que a utilização do método intuitivo pressupõe que:

A atividade educativa deve centrar-se na proposição de exercícios para aprimorar a criação de ideias claras e exatas, adequados às sucessivas etapas do desenvolvimento humano. Dada a peculiaridade da infância, estas atividades devem ser associadas à recreação e ao prazer, estratégias para obter a atenção e o aguçamento da curiosidade, conseguindo-se assim formar o hábito de atenção firme, necessário à educação intelectual.



Na década de 1920 o Brasil passou a receber influência de outra proposta educacional embasada na teoria de Dewey, que por sua vez subsidiou diversos intelectuais na proposição de uma pedagogia diferenciada, que ficou conhecida como *Escola Nova*.

Uma das principais mudanças entre o método de ensino intuitivo e o método proposto pelos escolanovistas refere-se ao deslocamento do *objeto* para o *problema* como ponto de partida das ideias. Neste sentido, a dinâmica escolar foi alterada à medida que o aluno se tornou o centro do processo de aquisição do conhecimento.

É interessante observar, porém, que embora o método intuitivo não estivesse mais em voga na década de 1940, registros encontrados nas atas do Grupo Escolar Minas Gerais correspondentes a este período ainda faziam referência a esta metodologia:

A criança não é um ser perfeito, e se o fosse não precisava dos cuidados da educação. Esta só poderá ser possível por meio dos sentidos totais. A criança precisa ouvir, ver, sentir, trabalhar, fazer qualquer coisa em busca da educação. As lições de cousas familiarizam as crianças com o mundo exterior e com todos os conhecimentos que ela tem necessidade de alcançar (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946).

O fato de existirem estas referências à *lição de cousas* e ao método intuitivo nas atas das reuniões pedagógicas não significa, necessariamente, que esta metodologia tivesse sido utilizada no Grupo Escolar na década de 1940. Supõe-se, porém, que estas referências se devam ao fato de que a proposta escolanovista e o método intuitivo estavam entrelaçados, uma vez que, conforme Souza (1998, p. 170), “o método intuitivo foi responsável pela introdução das ideias do movimento de renovação pedagógica, especialmente entre os professores do ensino primário”.

Por conseguinte, ambas as propostas tinham algo em comum: a importância atribuída à atividade do aluno, que se contrapunha ao método de ensino definido como



*tradicional*, centrado na fixação, no qual a repetição e a memorização são mais importantes que o entendimento do processo.

Contrapondo-se às aulas exaustivas baseadas na decoração, cópia e memorização, a diretora propunha às professoras que “[...] concretizassem todas as aulas como de História, Ciências, Geografia, etc., apresentando desenhos relativos às lições como vistas, quadros, retratos, jogos, álbuns para se tornar mais fácil e agradável o estudo” (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 27/07/1946 a 06/11/1948). Tal proposta também foi apresentada pelo inspetor de ensino Leôncio Amaral ao fazer a seguinte declaração: “Não se pode admitir uma aula sem material pedagógico. Como consegui-lo? Muito fácil: um simples recorte de jornal, mapas das zonas, de histórias...” (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 27/07/1946 a 06/11/1948).

Também foram muito incentivadas as atividades pedagógicas complementares que davam relevância à participação do aluno na aquisição do conhecimento, sendo consideradas, portanto, fundamentais para a aprendizagem e a socialização. A importância desse tipo de atividade também era reconhecida por pessoas não ligadas ao ambiente escolar, conforme verificado nas palavras do jornalista Georges Jardim, responsável pelo jornal *Lavoura e Comércio*, por ocasião da excursão realizada pelos alunos da escola às dependências do jornal:

[...] Este sistema de ensino é, sem dúvida alguma, o mais eficiente e o mais útil, porque nem sempre a teoria pode satisfazer plenamente às necessidades da prática e a vista grava sempre melhor que a memória. Pena é que para o estudo de todas as ciências, não se possa contar em todas as oportunidades com a experiência utilíssima da prática aliada à teoria. E a talentosa professora que conduziu seus discípulos a nossa redação demonstrou não só com o seu trabalho de espírito prático compreender as necessidades da moderna escola, como também acertou no tema escolhido [...] (GEMG. Livro da ata de instalação e recortes diversos: 1944 a 1960).

**Realização**



**Apoio**





### 3- Práticas avaliativas:

A avaliação final do aproveitamento dos alunos do Grupo Escolar Minas Gerais era feita anualmente, por meio dos testes de promoção enviados pelo Departamento de Educação de Belo Horizonte. Para aplicação desses testes havia um protocolo a ser cumprido: a diretora era a aplicadora e duas professoras da instituição eram escaladas para serem observadoras. As técnicas que acompanhavam os testes eram responsáveis por sua correção. Os critérios para promoção eram publicados no Órgão Oficial, e somente após esta publicação eram apresentados os resultados finais.

Nas turmas do 1<sup>a</sup> ao 3<sup>o</sup> ano os testes eram apenas de Língua Pátria e Aritmética, mas nas turmas do 4<sup>o</sup> ano - que estavam, portanto, concluindo o ensino primário - constavam as disciplinas de Língua Pátria; Aritmética e Geometria; História do Brasil e Geografia; Ciências e Higiene.

No livro de Ata da aplicação dos testes de promoção eram discriminadas as notas de cada aluno do 4<sup>o</sup> ano, como por exemplo: “Hélio de Carvalho – L. Pátria sete (7), Aritmética e Geometria quatro (4), História do Brasil e Geografia cinco (5) Ciências e Higiene cinco (5) média dos tests (5) média anual seis (6) média final seis (6) ” (GEMG. Ata da aplicação dos testes de promoção: 1944 a 1948). Observa-se, por estas notas e pela análise das notas dos demais alunos, que a média final era obtida somando-se a média dos testes à média anual, dividindo o resultado por dois e arredondando-o, quando necessário. Esta forma de se obter a média final do aproveitamento dos alunos procedendo à soma das notas obtidas em todas as disciplinas também foi verificada nos estudos sobre os primeiros grupos escolares mineiros realizados por Faria Filho. Para ele, tal fato indica que:

[...] na promoção dos alunos, a distinção entre as disciplinas é algo que ainda tem pouco peso, pois a baixa média em uma (Aritmética, por exemplo) poderia ser compensada por uma nota mais alta em outra (Língua Pátria, por exemplo), levando a que o rendimento do aluno fosse percebido de maneira global e não específica (FARIA FILHO, 2000, p. 169).

618

#### Realização



#### Apoio







Entretanto, é interessante observar que o próprio pessoal docente já havia se atentado para isso, haja vista que em uma das reuniões foi dito que “[...] a média em conjunto pouco vale, é preciso que o aluno tenha média suficiente em todas as matérias”. Em outra reunião foi comentado que as médias finais deveriam ser processadas com rigorosidade, uma vez que “[...] esta será levada muito a sério: o aluno que não obtiver cinco (5) mesmo que faça um bom teste, não será aprovado, pois, geralmente, os testes facilitam a promoção de meninos pouco capazes” (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 27/07/1946 a 06/11/1948).

Além destas provas oficiais encaminhadas pelo Departamento de Educação - aplicadas ao término do ano letivo para efeito de promoção à série seguinte - citações encontradas nas atas das reuniões pedagógicas permitem identificar outras situações nas quais os alunos do Grupo Escolar Minas Gerais eram submetidos a avaliações:

As provas eram usadas mensalmente para que a professora pudesse dar ao seu aluno a nota que merecia. Agora esse trabalho é feito por trimestre. Nesta reunião ficou determinado que na próxima segunda feira seriam aplicadas as provas para que se pudesse apurar o resultado, observar as vantagens e os fracassos (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946).

Em outras passagens é possível observar a relação estabelecida entre o desempenho do aluno e o esforço da professora, bem como a preocupação em não se diminuir o índice de promoções:

Pedi às professoras que redobrem os seus esforços afim de obterem melhores resultados de seus trabalhos. O número de promoção depende apenas dos esforços das mesmas. Com um ano e meio de experiências já podemos ter uma ideia dos pontos falhos e daqueles em que é preciso maior esforço (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946).



É preciso tirar os meninos da reprovação ou diminuir o número das mesmas (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946).

É dever de toda professora dedicar-se à sua classe, a fim de garantir desde já melhor porcentagem de promoção (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 27/07/1946 a 06/11/1948).

A preocupação em não diminuir a média de promoções não significava, entretanto, a aprovação indiscriminada dos alunos, uma vez que a equipe escolar tinha consciência de que “os alunos aprovados sem os conhecimentos necessários só poderão trazer ao estabelecimento e a si próprios malefícios ao invés de benefícios” (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 03/05/1956 a 06/09/1958).

Quanto à distribuição da pontuação dos alunos, havia estreita vinculação das notas ao comportamento discente, conforme observado nas orientações transcritas abaixo:

As notas serão dadas de 1 a 9. Não deverá existir zero, pois do aluno, o simples fato de vir ao grupo e pegar no lápis, já o faz merecer alguma nota. Avaliar a nota do aluno pelo seu comportamento durante a prova, sua posição, etc. Passaremos então a ver nas provas: 1º) O capricho e a letra; 2º) a resposta exata; 3º) a sequencia lógica na sua resposta; 4º) só então vamos observar seus erros ortográficos (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946).

Alguns alunos são bem comportados, mas quase nulo no aproveitamento. Outros não comportam bem, isto é comportamento que pode ser tolerado, mas aplicados, vivos e atentos. Não é justo que estes recebam uma nota inferior a cinco. Notas como três, dois e um devem ser dadas no comportamento só para alunos de péssimo caráter, que chegam a perder o respeito da professora (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 21/08/1954 a 17/03/1956).

Pela leitura das atas das reuniões pedagógicas também foi possível verificar o caráter classificatório vinculado às avaliações, uma vez que os alunos que obtivessem as melhores



notas, além de ocuparem lugares diferenciados na sala de aula, teriam seus nomes fixados em local de destaque, além de receberem distintivos e homenagens:

Os alunos serão agora colocados em classe, de acordo com a sua classificação, por ordem de adiantamento. Assim haverá mais interesse para aqueles que tiraram notas baixas, eles com certeza quererão alcançar os melhores lugares. Esta medida deve ser posta em prática o mais breve possível. O 1º aluno classificado ganhará um distintivo que ele conservará durante o mês; se ele o perder passará ao outro e assim sucessivamente durante o ano letivo. Será também realizado um auditório em homenagem a todos os primeiros alunos (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 27/07/1946 a 06/11/1948).

Embora estas práticas tivessem como objetivo incentivar o aluno a se esforçar para obter melhores notas, criava-se, na escola, hierarquias de excelência, conforme sugerido por Perrenoud (1999, p. 11): “Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos”. Sobre o caráter classificatório conferido à avaliação, Luckesi (2003, p. 47) também se posiciona afirmando que “a sala de aula é o lugar onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, em vez de predominarem os exames como recursos classificatórios”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação empreendida ofereceu elementos para dimensionar algumas ações orquestradas no interior do Grupo Escolar Minas Gerais nas décadas de 1940 a 1960 no que se refere às práticas educativas e pedagógicas. Conclui-se que as reuniões docentes constituíram-se em importantes momentos de formação e também de organização do trabalho escolar, pois nelas discutia-se a metodologia, os programas e planos de ensino e o processo avaliativo. Nota-se que a diretora teve papel preponderante na instituição, uma vez que sua atuação não se limitou a questões administrativas, burocráticas e disciplinares, mas transitava também no



campo pedagógico. Ao se priorizar, neste trabalho, as atas como fonte de pesquisa, foi preciso fazer ponderações quanto ao lugar de produção do conhecimento (LE GOFF, 2003), levando em consideração que os sujeitos envolvidos no processo educativo desenvolvem suas práticas a partir do lugar que ocupam no interior da instituição. Embora tendo focado uma instituição escolar específica, este trabalho pretende somar-se a outros que exploram temática semelhante, com o propósito de ampliar o olhar sobre a configuração da escola pública primária brasileira, em diferentes lugares e temporalidades.

Também é oportuno destacar a importância conferida aos documentos armazenados nos arquivos escolares, que nem sempre são acessíveis aos pesquisadores. Por meio deles é possível não somente dar voz aos sujeitos que fizeram parte da instituição, mas adentrar os muros escolares, desvendando práticas inerentes ao cotidiano escolar.

## BIBLIOGRAFIA

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo fundo: Editora UPF, 2000.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MAGALHÃES, Justino Pereira. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MIGUEL, Elisabeth Blank. Os arquivos e fontes como conhecimento da história das instituições escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Editores Associados, 2007.

PERRENOULD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

### Realização



### Apoio





SOUZA, Marilsa Aparecida Alberto Assis Souza. **O Grupo Escolar Minas Gerais e a educação pública primária em Uberaba/MG entre 1927 e 1962**. Dissertação (Mestrado em Educação).

Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia, 2012.

VALDEMARIM, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino.

In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIM, Tera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2005.

#### Acervo da Escola Estadual Minas Minas Gerais

GEMG. **Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946**.

\_\_\_\_\_. **Atas das reuniões das professoras: 27/07/1946 a 06/11/1948**.

\_\_\_\_\_. **Atas das reuniões das professoras: 05/02/1949 a 06/10/195**.

\_\_\_\_\_. **Atas das reuniões das professoras: 21/08/1954 a 17/03/1956**.

\_\_\_\_\_. **Atas das reuniões das professoras: 03/05/1956 a 06/09/1958**.

\_\_\_\_\_. **Ata da aplicação dos testes de promoção: 1944 a 1948**.

\_\_\_\_\_. **Livro da ata de instalação e recorte diversos: 1944 a 1960**.

#### Realização



#### Apoio







## A FOTOGRAFIA COMO FONTE PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O CASO DO APRENDIZADO AGRÍCOLA VISCONDE DE “MAUÁ”

Matias José Landim  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais  
matiaslandim@hotmail.com

Melissa Salaro Bresci  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais  
melissa.bresci@ifsuldeminas.edu.br

**RESUMO:** O presente trabalho tem o intuito de apresentar a fotografia como fonte documental importante para o estudo da história da educação. É colocada a necessidade de se conhecer o período histórico no qual os registros foram construídos, a fim de se ter uma análise mais real das situações que são apresentadas nas fotografias. Nessa perspectiva, o caso do Aprendizado Agrícola Visconde de Mauá hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul De Minas Gerais – Campus Inconfidentes vem sendo retratado. O rememoro feito a partir da fotografia revela o princípio educativo da instituição de trabalho no campo e para o campo.

### INTRODUÇÃO

Compreender a conjuntura na qual uma instituição de ensino foi criada é importante para conseguirmos compreender como ela está nos dias atuais, dessa forma, conhecer a história de nossas escolas, como surgiram, suas modificações, seus percalços são relevantes para se ter uma real visão do que é a escola nos dias atuais.

Revisitando a História da Educação, mais especificadamente a história de uma determinada instituição, pensa-se nas diferentes formas de rememorar-la, porém, esta tarefa não é tão simples, devido à necessidade de fatos documentados que recontem momentos, passagens e, por fim, detalhes que impeçam que as memórias vivenciadas caiam em esquecimentos (Menezes, 2004).

Dessa forma, procura-se uma interpretação do que é apresentado como documento, conforme dito por Le Goff (1996, p.547).

Entendemos que o documento é antes de mais nada um resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade, que o produziram, mas

624

#### Realização



#### Apoio





também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante os quais continuou a ser manipulado, ainda em silêncio.

É perceptível que a memória e a história andam juntas neste caso, pois conforme as mudanças das pessoas que analisam os documentos e a sociedade na qual estão inseridas têm-se alterações na interpretação das informações trazidas pelos mesmos.

A compreensão do que se é apresentado pode ser passível de maior variação quando o documento analisado deixa de ser escrito e passa a ser um registro de imagem, como uma simples fotografia, Le Goff (1996, p.500) que “[...] tudo o que permite a descoberta de fenômenos em situação (a semântica histórica, a cartografia, a fotografia aérea, a foto-interpretção) é particularmente útil”

Entende-se, então, que a fotografia tem um caráter “completo” para se recontar trechos da história, pois dela conseguimos um olhar diferenciado tanto das questões relacionadas ao espaço, as pessoas, a forma de se vestir, a identificação, a modernização, isto é, todas as relações que podiam ocorrer naquele local, no qual se foi registrado o momento, segundo Carvalho *et al* (2002) *apud* Sônego (2010).

Dessa forma o presente trabalho discorre sobre as possibilidades do uso da fotografia para a História da Educação e o que ela reconta de uma instituição de ensino fundada a quase cem anos no sul de Minas Gerais.

## 1- A FOTOGRAFIA E O OLHAR FOTOGRÁFICO

A trajetória do estudo histórico dependia, até pouco tempo atrás, da análise de documentos escritos que foram tratados durante muitas décadas como uma verdade absoluta sobre a história, o que é um empecilho, pois não é sempre que se tem a escrita como documentação, levando assim a se ter uma compreensão mais ampla de documento.

Esta questão levou os historiadores a buscarem novas fontes de análise dentro dos arquivos, uma delas foi a fotografia que para Sontag (1986) expressa “testemunha a inexorável dissolução do tempo, precisamente por selecionar e fixar um determinado momento”, dessa



forma tem-se a possibilidade de ter um documento fiel a história para determinar-se fatos ocorridos.

Le Goff (1996) coloca o retrato como um documento incontestável, pois o mesmo não apenas representa a história, como também a constitui, representando tanto a cena quanto os indivíduos, que com seus rostos, expressões e realismo comprovam a concretude do passado.

Para o mesmo autor, a fonte documental fotográfica é essencial, porém a mesma deve ter uma análise crítica que deve levar em conta seus diferentes constituintes e representações, como inicialmente considerar o que a fotografia desempenha um papel de documento ou monumento. A palavra documento, representa uma forma de representação do fato histórico enquanto a palavra monumento indica a herança, isto é, os fatos do passado.

Le Goff (1996) coloca, ainda, que a história e o historiador vêm sofrendo grandes mudanças, pois deixaram de lado a característica de transformar os fatos passados em documentos e começaram a transformar os documentos em heranças históricas para a população que virá.

Com a mudança de pensamento e aceitação de uma visão mais ampla dos documentos, se teve uma riqueza histórica grande, pois houve a análise de diferentes formas de documentação. A fotografia foi e é uma delas, pois a mesma consegue se relacionar tanto com os monumentos quanto com os documentos, trazendo o fato bruto passível de análise do historiador.

Com isso, Mauad (2004) aponta que a fotografia deve ser analisada de forma coerente, pois é passível de várias interpretações que podem destoar do real que foi registrado pelo fotógrafo. Desse apontamento tem-se a relação imagem/documento que vê a fotografia como uma marcação do que ocorreu no passado, isto é, o registro foi realizado com o intuito de demonstrar alguma situação que ocorria em um determinado momento ou de revelar alguma situação da sociedade da época, como por exemplo, a foto de uma cidade em crescimento em que se consegue ver várias relações, envolvendo as pessoas, meios de transporte, evolução dos prédios, etc.

#### Realização



#### Apoio





Já a segunda coloca que deve ter uma relação imagem/monumento na qual a foto é utilizada como uma simbologia, ou seja, sempre representará uma situação específica, por exemplo, a fotografia de uma modelo, na qual não se pode ter a noção do que ocorre na sociedade em sua volta.

Dessa forma, o documento, ou a imagem vinculada ao mesmo é uma espécie de montagem, não do fotógrafo, mas sim da sociedade que circundava tal situação, pois o que foi retratado representa de certa forma a realidade de uma determinada pessoa ou sociedade, sendo capaz então de sobreviver a passagem temporal, conseguindo contar algo para as gerações futuras.

Já o monumento é um esforço muitas vezes do fotógrafo, ou de quem quer ser fotografado, pois a imagem que se vincula a ele para representar no seu futuro o que queriam que fosse lembrado, sendo assim a imagem/monumento uma espécie de roupagem dada a uma situação.

Mauad (2004) vê nesse contexto, a posição do fotógrafo como essencial, pois a fotografia utiliza de uma subjetividade muito grande tanto de quem a produz quanto de quem a analisa, tanto que a mesma possui distintas classificações, interpretadas de diferentes formas por diferentes autores, o que causa uma das dificuldades em sua utilização.

Miriam Moreira Leite (1993) ressalta que a fotografia é riquíssima, porém a mesma carece de um leitor que as decifrem, outro autor a defender que a fotografia precisa de um nível de interpretação grande é Walter Benjamin (1987, p.97) que coloca o próprio fotógrafo em questionamento.

Já disse que o analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever e sim quem não sabe fotografar?. Mas um fotógrafo que não sabe ler suas próprias imagens não é pior que um analfabeto?

A fotografia sempre vai se apresentar com uma possibilidade de interpretação plural, fato este que nos leva a certos questionamentos: Qual a forma correta de utilizar a fotografia? O fotógrafo pode interferir na cena? Tem uma forma correta de analisar? Alguns autores se debruçaram sobre tais perguntas a fim de viabilizar tal registro de forma rica e “científica”.

627

**Realização**



**Apoio**





Conforme apontado por Sontag (1986) a real análise da fotografia deve alicerça-se no conhecimento de quem a analisa. Antes de fazer um levantamento sobre o que é demonstrado em um registro fotográfico é necessário compreender as condições e características da época e do local que foi fotografado, o que pode diminuir as interpretações falhas e ajudar na condução do trabalho.

Há uma quantidade grande de autores que utilizam e consideram o registro fotográfico riquíssimo para os estudos da História da Educação, porém, os mesmos autores posicionam-se dizendo que a forma com a qual tal ferramenta histórica deve ser utilizada precisa mudar, pois muito se tem que a fotografia demonstra uma verdade incontestável, clara e limpa.

Essas considerações seriam comprovadas se não considerássemos a subjetividade e a forma com a qual o fotógrafo se relaciona com a cena, deixando a fotografia não relacionada com todos os momentos registrados, mas apenas alguns, o que é corroborado por essa fala de Leite (1993) que faz análise com as fotografias de famílias aplicando a mesma também a fotografias escolares.

A leitura da imagem é feita a partir de experiências acumuladas anteriores que se desdobram na memória, diante da imagem presente. O enquadramento delimita o espaço e estabelece uma ruptura, simbólica ou real, entre o espaço visível e o espaço invisível (do que esta fora do campo). Um aspecto curioso da presença dos ausentes (ou seja, da visibilidade de quem não foi focalizado no retrato) reside nos retratos de famílias, em que seus mortos aparecem como imagens fotográficas na parede ou em cima dos móveis. (1993, p. 137)

É perceptível que para a real compreensão da fotografia é necessário o aprofundamento do historiador, para que haja uma percepção de detalhes que podem fazer toda a diferença na reconstituição da história.

A relação que podemos criar entre diferentes fotografias da mesma cena dá uma riqueza muito maior, porque possibilita a extrapolação da realidade e a chegada a fatos que não podem ser vistos na fotografia como sentimentos e normas. Tratando de ambiente escolar é perceptível





práticas curriculares diferenciadas como organização dos alunos, posição do professor em sala, se há ou não conversa entre os alunos, entre tantos outros.

Todavia, para se extrair tais dados das fotografias e necessário que o pesquisador desenvolva uma “Alfabetização do olhar” (KOSSOY ,1995; LEITE ,1993; FABRIS 1991 e BARROS (1992).) que consiste na ideia de que o historiador sempre tenha em mente que para a real análise de tais artefatos deve-se analisar a ótica com diferentes olhares sendo que o conteúdo apontado é extremamente importante, juntamente com a forma com a qual o fotógrafo fez a imagem.

Para isso, o pesquisador, segundo Barros (1992), deve compreender os diferentes níveis de análises de um registro fotográfico, o que está visível e o que se encontra implícito na análise.

## 1 - A QUESTÃO DA MEMÓRIA FOTOGRÁFICA PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

As vivências e as experiências que constroem o cotidiano são o material constituinte da história, quando isso é levado para o contexto educacional forma-se a História da Educação que reconta as relações que existiam tanto dentro das escolas, como das situações que sustentavam as mesmas.

Para compreender essas relações, Barros (1992) deixa claro que é necessário ter a realidade da escola em foco e, nisso, a fotografia e suas possibilidades de leitura, colocam em execução a explicação do passado, para a real compreensão do presente.

A fotografia dentro da História da Educação é importante, porque ela possibilita analisar imagens dos alunos e de seus posicionamentos dentro do ambiente escolar, já que, como instituições, as escolas são locais carregados de simbologias, práticas e comportamentos que ficam claros quando se observa os uniformes, as sala, a disposição das cadeiras e até mesmo a arquitetura do prédio fato esse delimitado por Souza (2001).



Enquanto documentos, as fotografias escolares consistem em um testemunho e representação das escolas em determinada época. Elas revelam um modo de ser e de se conceber a escola, formas determinadas dos sujeitos se comportarem e representarem seus papéis – professor, aluno, classe. Elas trazem informações sobre a cultura material escolar, os arranjos espaciais (arquitetura), as relações sociais, os contextos humanos (professores, diretores, alunos e suas respectivas posturas) e práticas escolares [...] (2004, s/p).

Com isso, analisar uma foto da escola ou utilizar da memória que a mesma constrói nos traz a capacidade de realizar as relações entre tempo, história, escola, processo educativo e aluno, constituição essa que ajuda a História da Educação a se constituir.

A análise fotográfica dá ao pesquisador o contexto de relações que não pode ser obtidos apenas nos documentos escritos, porque é perceptível que só esse não deixa claros os momentos vividos e as situações acontecidas, fatos esses que moldam posições e características essenciais ao rememoro da história.

O trabalho com a imagem fotográfica de situações diversas do cotidiano escolar – por meio de sua leitura – poderá produzir uma espécie de radiografia da escola, possibilitando reunir fragmentos, reconstituir fatos, expressar emoções e revelar detalhes de seu processo educacional e de sua cultura, funcionando como um dispositivo de elucidação da relação entre a escola e as marcas com o tempo, apresentando e caracterizando as relações e situações envolvendo os indivíduos, a educação e o ambiente escolar, num determinado período ALMEIDA (S/D, p.7).

Dessa forma, a reconstituição da história, seja ela de toda uma instituição escolar ou das vivências que nela podem ocorrer leva ao questionamento de como que essas fotografias recontam a trajetória desses locais. Para Magalhães (1999) recontar o que se passa dentro de um ambiente de escolarização depende diretamente da compreensão desde a sua criação, desenvolvimento, crises, funcionários, estruturas físicas, entre tantos outros elementos que podem circundar o local e os que ali frequentam.

**Realização**



**Apoio**





Todavia, essa concepção não é tão simples de ser executada, principalmente quando pensamos que para reconstituir vivências apenas ler e ouvir não basta logo para a reconstituição da História das Instituições Escolares as imagens se tornam indispensáveis, nisso Castanho (2006) explora o conceito de que a fonte iconográfica coloca as relações entre os constituintes das escolas visíveis e claras.

Esse linear entre a ilustração e a constituição histórica deixa esse tipo de registro como um incorporador de significados, conforme Fischman (2004, p. 121) coloca.

[...]desenvolver nosso conhecimento sobre temas antigos e recentes na pesquisa educacional. Essas fontes têm o potencial para tornar nosso trabalho não apenas mais abrangente e claro, como também mais relevante politicamente, porque as imagens tanto transmitem informações na batalha constante sobre o significado quanto mediam relações[...]

Relações essas que podem ser vistas dentro de todos os ambientes escolares, tanto rurais quanto urbanos, voltados para a classe trabalhadora ou não, isto é independente de qual tipo de escola que se está trabalhando sempre haverá a possibilidade de se recontar a história, que será mais bem compreendida quando se tiver um real e profundo conhecimento da conjuntura na qual as relações ali estabelecidas foram constituídas.

## 2 - A FOTOGRAFIA ESCOLAR – A HISTÓRIA DO ENSINO PELA IMAGEM

A necessidade que se tem em conhecer a história e a conjuntura na qual ela foi construída é preciso para a real compreensão dos processos educativos que acontecem nessa instituição, questões essas facilitadas quando encontramos os documentos e as fotografias presentes no arquivo escolar.

O acervo quase centenário conta com relatórios, livros de pontos cadernos de anotações e as fotografias, que montam conjuntos temáticos, ausentes de legendas na maioria das vezes, o que acabou dificultando o trabalho de certa forma, entretanto os detalhes técnicos



das fotografias propiciaram à estimativa das datas adjunto a memória de alguns moradores mais antigos da cidade. Esse fator delimitou muitas informações entre as décadas de 1940 a 1960, pois nesses 20 anos se concentram a maioria das fotos identificadas.

Observando os conjuntos de forma mais atenciosa encontramos fotografias com características peculiares que conseguem nos dar a dimensão de como era a instituição seus alunos e suas práticas. Em um conjunto que representava os alunos em época de formatura é possível notar a idade, as roupas, as poses, delimitando, assim, a ordem e a manutenção da organização institucional.

Imagem 1: Fotografia da turma de alunos do curso de Iniciação agrícola em 1948 dia de formatura



Fonte: Arquivo Escolar IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes  
Imagem 2. Turma de formandos 1948



Fonte: Arquivo Escolar – IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes





Como é perceptível nas fotos, os alunos retratados aparentam pouca idade. Isso se explica pelo fato da instituição ofertar dois cursos que buscavam o atendimento a diferentes públicos, sendo o primeiro com duração de 4 anos, que tendia a dar a instrução básica aos alunos de 10 a 13 anos, que ao final do curso recebiam o título de trabalhador rural e o segundo que tinha a duração de 2 anos e atendia a população de 14 a 16 anos de idade e, ao final do período, propiciava ao aluno o título de habilitado profissionalmente.

Foi possível constatar que independentemente da modalidade cursada, o aluno sempre seria um trabalhador do campo, como o próprio artigo 3 da Lei 9.613 de 20 de Agosto de 1946 colocava.

Art. 3º O ensino agrícola, no que respeita especialmente à preparação profissional do trabalhador agrícola, tem as finalidades seguintes: Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomadas uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados. (BRASIL, 1946)

As fotografias vinculadas aos conjuntos de atividades escolares dos alunos trazem apenas trabalhos práticas caracterizando assim o intuito das aulas da época, ensinar a trabalhar e não a formação holística dos indivíduos.

Imagem 3: Alunos do curso de mestría em atividades práticas- 1953.



Fonte: Arquivo Escolar do IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes





No ano de 1947, pelo Decreto 22.506, de 22 de Janeiro, o Aprendizado Agrícola “Visconde Mauá” transformou-se em Escola de Iniciação Agrícola “Visconde de Mauá”, tal mudança veio da consolidação da Lei do Ensino Agrícola segundo Guimarães (2010, p. 203).

Tal mudança trouxe a implantação de dois cursos o de Iniciação Agrícola com duração de 2 anos, que atendia meninos de 10 a 12 anos de idade e o de Mestria Agrícola também com duração de 2 anos que atendia meninos de 13 a 15 anos. Para ingressar no curso de mestria era obrigatório cursar a Iniciação Agrícola (ibdem, 2010, p. 204).

Os dois cursos criados atendiam uma pequena parcela da população e como nacionalmente estava ocorrendo várias estratégias para abarcar todos os indivíduos principalmente os que habitavam as zonas rurais.

Para isso a instituição aderiu aos programas criados pelo Ministério da Educação e Saúde, Ministério da Agricultura e pela organização norte-americanas, com a Comissão Brasileiro-Americana de Educação de Populações Rurais (CBAR) (CALAZANS, 1993), criando o curso de adaptação o qual era voltado a população mais velha que não adentrava nas faixas etárias fixadas para ingresso nos curso já existentes, levando assim aos adultos um curso que os prepararia para o trabalho específico em alguma área da agricultura.

Como participava das ações da CNER a instituição utilizava dos Centros Especiais de Treinamento (C.E.T) para aplicar as atividades exigidas . Os C.E.T tinham como funcionários um técnico agrícola um auxiliar de escrita e o diretor da instituição vinculada que geria as despesas, tais centros tinham a finalidade econômica de prover a escola e o meio, dos produtos agropecuários primordiais a alimentação.

Para Gimarães (2010, p.197), na maioria do tempo, os alunos da instituição tinham aulas práticas, no entanto, pouco é encontrado nos documentos sobre aulas teóricas.

Os alunos dessa modalidade tinham em seu cotidiano escolar práticas como a construção do próprio prédio onde estudavam, manter a produção agrícola da instituição em altos níveis, trabalhos em oficinas de marcenaria, ferrarias, malharias e até mesmo na produção alimentícia que era ofertada aos alunos mais novos.



Imagem 4: Alunos da oficina de marcenaria -1954



Fonte: Arquivo Escolar do IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes.

Essas condições permaneceram na instituição durante os 20 anos percorridos, fato que pode ser corroborado pelas fotografias que mesmo com o passar dos anos sempre colocam os alunos em condições de trabalho e com poucas aulas práticas.

### 3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

As fontes históricas permitem uma melhor compreensão da história educativa de uma instituição, bem como de seus posicionamentos, seus ideais, seus alunos, a forma de ensino e, por fim, suas intenções: fatos esses que nem sempre podem ser identificados apenas em documentação escrita e sim em posições, olhares e gestos, que só podem ser observados em fotografias.

Por meio das fotografias expostas nesse trabalho, pode-se observar a realidade do ensino agrícola nos períodos a que se referem: um tipo de aluno específico, população mais carente, muitas vezes marginalizados que eram matriculados em instituições como a tratada aqui com finalidade de aprender um ofício, para serem educados tal como se entende hoje.

### 4 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi de. **A escrita da história:** a fotografia escolar na história da educação. Disponível em: <<http://editorialpaco.com.br/a-escrita-da-historia-a-fotografia-escolar-na-historia-da-educacao/>>. Acesso em: 19 jun. 2016.



- BARROS, E. **O Passado Sempre Presente. Questões de Nossa época.** São Paulo: Cortez, 1992.
- BENJAMIM, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: Pequena História da Fotografia.** São Paulo: Brasiliense, 1987. 257 p.
- BRASIL. Constituição (1946). Decreto-lei nº 961346, de 20 de agosto de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Agrícola.** Rio de Janeiro, RJ, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm)>. Acesso em: 05 jun. 2016.
- BRASIL. Constituição (1947). Decreto nº 22506, de 22 de janeiro de 1947. **Altera A Denominação de Estabelecimentos de Ensino Agrícola, Subordinados Ao Ministério da Agricultura.** Rio de Janeiro, RJ, 22 jan. 1947. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-22506-22-janeiro-1947-341153-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 05 jun. 2016.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a Educação do Estado no meio rural. In: THERRIEN, Jacques e et. al (Org.). **Educação e escola no campo.** Campinas: Papirus, 1993.
- CASTANHO, S.E. M. Questões teórico metodológicas de História Cultural e Educação. In: LOMBARDI, J.C. e outros (Orgs.). **História, cultura e educação.** Campinas: Autores Associados, 2006.
- FABRIS, A. (org.) **Fotografia: usos e funções no século XIX.** São Paulo: Edusp, 1991.
- FISCHMAN, G. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In: CIAVATTA, M. e ALVES, N (Orgs.). **A leitura de imagens na pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- GUIMARÃES, Leyde Moraes. **Inconfidentes, a terra que me viu nascer: aspectos históricos gerais.** Inconfidentes-MG, O autor, 2010.
- KOSSOY, B. **Fotografia e História.** São Paulo: Ática, 1995.
- LE GOFF, J. **História e memória.** 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.
- LEITE, M.L. M. **Retratos de Família.** São Paulo: Edusp/Fapesp, 1993.
- MAGALHÃES, Justino. Contributos para a história das instituições educativas – entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, Rogério; MAGALHÃES, Justino (Org.). Para a história do ensino liceal em Portugal. Braga: Universidade do Minho, 1999. p. 63-78.
- MAUAD, Ana Maria & CARDOSO, Ciro Flamarion. “História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema”. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (Org). Op. cit., p. 417. Disponível em: <[www.siid.ucdb.br/docentes/downloads.php?Dir=arquivos&File...pdf](http://www.siid.ucdb.br/docentes/downloads.php?Dir=arquivos&File...pdf)> . Acesso em: 16/12/2015
- MENEZES, Maria Cristina (Org). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras.** Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004.
- SÔNEGO, Márcio Jesus Ferreira. **A fotografia como fonte histórica.** *Historia*, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 1, p.113-120, 2010. Disponível em: <[www.seer.furg.br/hist/article/download/2366/1248](http://www.seer.furg.br/hist/article/download/2366/1248)>. Acesso em: 15 dez. 2015.
- SONTAG, S. **Ensaio sobre fotografia.** Lisboa: Dom Quixote, 1986.



## A TEORIA DO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO HUMANA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Mayara Lybia da Silva  
Susana Gakyia Caliatto  
UNIVÁS  
mlybia.silva@gmail.com

**RESUMO:** Para entender o que ocorre na mente do aprendiz durante o processo de aprendizagem, a psicologia cognitiva faz uso da metáfora do Processamento da Informação, tal qual um computador, o fluxo de informações é processado na mente daquele que aprende. A abordagem procura explicar o desenvolvimento cognitivo analisando o processo envolvido na compreensão da informação recebida, e no desempenho eficaz de tarefas através processos como atenção, memória, codificação, funcionamento executivo, estratégias de planejamento e autorregulação da aprendizagem. O presente estudo traz as conceituações da teoria e algumas de suas contribuições para a educação e o cotidiano escolar buscando conhecer o processamento da informação humana para contribuir com as práticas educacionais, de forma que o conhecimento abstrato seja traduzido e firmado em práticas cotidianas e concretas.

**PALAVRAS CHAVE:** Aprendizagem, Processamento da informação, Estratégias.

Quando o aprendiz assiste aula, lê livros, discute diferentes temas, entre outros exemplos, recebe uma grande quantidade de dados. O sistema cognitivo direciona o foco, a memória de trabalho e a atenção trabalham para que a informação seja processada.

Aprender envolve inúmeras estruturas e funções cognitivas, envolvendo fatores diversos. Aprendizagem resulta da reorganização da estrutura cerebral, que produz novos comportamentos.

Pode-se definir mais claramente a “aprendizagem” como um processo evolutivo e constante, que implica em uma sequência de modificações observáveis e reais no comportamento do indivíduo de forma global (físico e biológico) e do meio que o rodeia (atuante e atuando) onde esse processo se traduz pelo aparecimento de formas realmente novas. (CIASCA, 2003 p.20)





A aprendizagem pode ser entendida como processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamentos ou valores são adquiridos ou modificados, resultados de estudo, experiência, formação, raciocínio e/ou observação. O desenvolvimento resultante da aprendizagem consiste em uma mudança duradoura no comportamento, baseada na experiência ou adaptação ao ambiente. Os teóricos da aprendizagem procuram descobrir leis objetivas que governam as mudanças no comportamento observável, e vêem o desenvolvimento como algo contínuo (CIASCA, 2003; GAZZANIGA, 2005).

Segundo Gazzaniga (2005), a aprendizagem é uma mudança relativamente duradoura de comportamento, resultante da experiência. Ela ocorre quando os organismos se beneficiam da experiência para que seus futuros comportamentos sejam mais bem adaptados ao ambiente.

A fim de entender o que ocorre na mente do aprendiz durante o processo de aprendizagem, a psicologia cognitiva faz uso da metáfora do Processamento da Informação. Isso acontece porque, tal qual um computador, o fluxo de informações é processado na mente daquele que aprende. O raciocínio humano ocorre de modo análogo ao processamento exercido pelo computador. O processamento da informação é uma analogia entre o funcionamento do cérebro e o funcionamento do computador: existem dados de entrada que são as impressões sensoriais e os dados de saída que correspondem ao comportamento (CASTEÑON, 2007).

Essa abordagem procura explicar o desenvolvimento cognitivo analisando o processo envolvido na compreensão da informação recebida, e no desempenho eficaz de tarefas: processos como atenção, memória, estratégias de planejamento, tomadas de decisão e estabelecimento de metas. A metáfora do processamento da informação auxilia a entender como o aprendiz constrói e armazena um novo conhecimento. Ao processar a informação, o indivíduo é considerado o protagonista do processo, que não pode ser substituído por ninguém (BZUNECK, 2010).

O modelo passou a ser largamente adotado para explicar a transformação da informação que entra no organismo e sai em forma de resposta. Dentro dessa perspectiva a atividade mental é muito importante no processo de aprendizagem porque leva o aprendiz a reestruturar constantemente seus conhecimentos e habilidades (CASTEÑON, 2007).

#### Realização



#### Apoio







As informações constituem-se como representações internas que são armazenadas em estruturas cognitivas e são assumidas como elemento básico do aprender. O conjunto de informações que o indivíduo possui em certo momento é chamado de conhecimento. A cognição refere-se a todos os processos por meio dos quais a entrada sensorial é transformada, reduzida, elaborada, armazenada, recuperada e usada (PFROMM NETTO, 1987).

Assim como os computadores contam com programas ou instruções que lhes dizem o que devem fazer com os dados, nesse contexto, é possível imaginar as pessoas como possuidoras de “programas mentais”. O comportamento pode ser entendido com base em uma integração dinâmica entre informações entrantes, informações retidas de modo duradouro na memória e programas com os quais o ser humano processa a informação.

Procuramos, detectamos, apreendemos, incorporamos e utilizamos informações. Dentro de nós as informações existem como representações internas armazenadas em estruturas cognitivas. Manipulamos de muitos modos essas representações organizadas a fim de responder de modo adaptado as demandas do ambiente (PFROMM NETTO, 1987, p. 87).

Bzuneck (2010) buscou explica como ocorre a aprendizagem com o uso da metáfora do processamento da informação. Tal como se verifica nos computadores, é feita uma analogia usando os três elementos básicos identificados em qualquer sistema de informática: entrada (input), processamento de informações (programa) e saída (output).

A fase do *Input* caracteriza-se basicamente pela entrada da informação pelos órgãos dos sentidos ou pelos mecanismos do sistema nervoso, assim ocorre a apropriação, seleção e concentração no que é relevante ou despertou interesse. A informação captada pelos órgãos sensoriais é e em seguida selecionada, interpretada e organizada; permitindo o armazenamento, a recuperação de informações disponíveis e sua aplicação a diversas situações humanas.

A fase seguinte corresponde ao programa de processamento. Como uma central de informações, a mente discrimina, reconhece, identifica as operações mentais que dependem de experiências passadas. O sistema estabelece de relações, inferências e reestruturação das representações mentais, ocorre o registro de forma favorável a compreensão, traça-se planos de ação e tomada de decisões. É o momento em que os dados são interpretados, estímulos

**Realização**



**Apoio**





recebidos são codificados (atribuído significado). Por fim, após codificado, acontece a saída da informação. O *output* consiste na elaboração e exteriorização de novas informações, ideias, reflexões e novos conhecimentos e comportamentos (PFROMM NETTO, 1987; BZUNECK, 2010).

Aprender pode ser visto como um processo interno, de aquisição e construção do conhecimento. Assim, um objetivo dos estudos cognitivos da Teoria do Processamento da Informação pode ser o de explorar a natureza e os fundamentos da aprendizagem, concentrando-se na investigação das formas pelas quais o aprendiz obtém, seleciona, organiza, armazena e aplica as informações.

Após uma breve conceituação da teoria do processamento da informação humana, a seguir são descritos os principais processos de aprendizagem de acordo com esse modelo explicativo: a atenção, memória, codificação, funcionamento executivo, estratégias de planejamento e autorregulação da aprendizagem.

## ATENÇÃO E MEMÓRIA SENSORIAL

A atenção se dá quando as sensações decorrentes da estimulação dos receptores sensoriais são levadas ao cérebro para serem decodificadas. Ocorre um aumento de receptividade dos órgãos sensoriais e de respostas psicofísicas como a maior prontidão para resposta (GUERRA, 2011).

A atenção permite filtrar as informações a que estamos expostos e dirigir o foco para o estímulo, agindo como uma lanterna. Os mecanismos de atenção permitem inibir estímulos distratores. A atenção é essencial para a aprendizagem, pois só é registrado na memória o que tiver passado pelo filtro da atenção.

A capacidade de atenção varia de indivíduo para indivíduo e também, em uma mesma pessoa, em diferentes momentos e condições. Basicamente existem três níveis de atenção: a atenção sustentada, seletiva e alternada. A atenção sustentada consiste na capacidade de manter a atenção ao longo do tempo, sustentar uma resposta comportamental durante uma atividade contínua – processamento da informação. A atenção seletiva é relativa a resposta

### Realização



### Apoio





discreta a estímulos específicos, ou seja, focalizar estímulos relevantes na presença de outros. A atenção alternada corresponde a mudança de foco de atenção em tarefas de origem cognitivas diferentes (CIASCA, 2003).

As informações captadas pela atenção pelos sentidos do aprendiz, sobretudo visão e audição, ficam armazenadas por uma fração de segundos na memória sensorial (BZUNECK, 2010). Em suma, o que for captado pela atenção do aprendiz e passar pela memória sensorial será captado pela memória de curta duração, ou seja, pela consciência (STERNBERG, 2010).

## MEMÓRIA DE CURTO PRAZO OU MEMÓRIA DE TRABALHO

A memória de trabalho pode ser comparada a um gargalo, pelo qual passam os conteúdos a serem aprendidos, mas poucos por vez. Funciona como um registro temporário que possibilita o controle consciente sobre o processamento da informação (STERNBERG, 2010).

Certos processos de controle da memória de curta duração são responsáveis por focalizar a atenção, manipular, organizar e recuperar a informação. Alguns desses processos de controle atuam automaticamente enquanto outros dependem do controle voluntário para serem realizados” (DEMBO, 1994 apud COSTA, 2000, p. 27)

O funcionamento da memória de trabalho ocorre de dois modos distintos: o modo passivo e o modo ativo. O modo passivo refere-se a natureza extremamente temporal e limitada, de sucessivos descartes, como, por exemplo, atividades automatizadas como dirigir, andar de bicicleta, ou memorizar um número de telefone até transcrever para a agenda. A parte ativa da memória de trabalho trata da codificação da informação, processo de transformação da nova informação para integração da memória.

Esse processo de codificação consiste na transferência de informação da memória de curto prazo para a memória de longo prazo. A codificação acontece quando a nova informação é interligada de várias maneiras a outras informações já conhecidas, da qual decorre imediatamente o processo de armazenamento e, posteriormente, de recuperação, ou seja, estímulo é compreendido e transformado em informação (STERNBERG, 2010).

### Realização



### Apoio





## O SISTEMA EXECUTIVO CENTRAL

Esse sistema controla as operações e a atenção para os aspectos relevantes de uma tarefa cognitiva. Uma importante função do executivo é transferir informações da memória de longo prazo para a memória de trabalho ou ainda ao contrário, integrando as informações. Para que ocorra o processamento, o executivo central irá solicitar que certos itens da memória de longa duração subam á consciência e sejam focados pela atenção e utilizados no processo. Conhecimentos prévios são imprescindíveis ao processamento de novos conhecimentos (BZUNECK, 2010).

As funções executivas são envolvidas no estabelecimento de objetivos, planejamento e organização das sequências de atividades voltadas para uma meta, gerenciamento de tempo, atenção, persistência, flexibilidade, tomada de decisões, regulação emocional e habilidades sociais (GUERRA, 2011). O desenvolvimento das funções executivas é essencial para a capacidade na resolução de problemas, avaliação do próprio comportamento e adaptação, conforme se afirma:

As funções executivas organizam as capacidades perceptivas, mnésticas e práxicas dentro de um determinado contexto com a finalidade de estabelecer uma meta específica para planejar as etapas do processo - começo, meio, fim, assim como alterações do modelo, avaliação final ou mudanças na proposta inicial, (VALLE, 2006 p.108)

Assim, pode-se dizer que função executiva está diretamente ligada ao desempenho escolar, uma vez que a aprendizagem requer organização de processos atencionais e de memória para que possa se consolidar.

## MEMÓRIA DE LONGO PRAZO

A Memória de Longa Duração pode ser comparada à uma grande biblioteca bem organizada, na qual, pelo número de registro, se localiza facilmente um livro desejado. A

### Realização



### Apoio





metáfora ilustra do fato de não ser necessário verificar a informação recordada passando por uma ordem linear e verificando cada informação (COSTA, 2000).

O sistema executivo busca a informação codificada e armazenada em sua localização exata, próxima a outras informações relacionadas, conforme o autor:

na memória da longa duração, a informação necessita ser elaborada para ser integrada. Elaborar, aqui, deve ser entendido como uma integração entre o conhecimento prévio e o conhecimento subsequente, o que envolveria trabalhar a informação de diversas formas, classificando, organizando, conectando e armazenando (COSTA, 2000, p. 28).

O conhecimento não é armazenado de modo esparso, mas necessariamente formando conjuntos. Não é um mero processo de acumulação, como uma sobreposição, mas ao contrário, consiste em uma elaboração progressiva, comparada a teias ou redes. Quando o executivo central solicita a evocação de algum conhecimento, a busca percorre as linhas. Quanto mais linhas de conexão um indivíduo possuir relativas a um conhecimento, mais facilidade terá em encontrá-lo. O fenômeno pelo qual a mente vai percorrendo as linhas de conexão, por associação semântica, denomina-se ativação difundida (BZUNECK, 2010).

Não existe aprendizagem significativa sem que o aprendiz chegue a sua compreensão (que resulta da associação do novo com o que já é sabido). Esta é uma forma de processamento onde o desfecho é o armazenamento do novo conceito na Memória de Longa Duração. Todo novo conhecimento, após o processamento, chega a armazenar-se na memória de longa duração porque se integra a algum sistema preexistente, ampliando-o ou refinando-o (STERNBERG, 2010).

## O PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO E A EDUCAÇÃO

Para desenvolver bons aprendizes não é preciso apenas ter desenvolvido habilidades, é importante também o conhecimento operacional das funções que possibilitam o aprendizado.





A teoria do processamento da informação lança luz sobre as particularidades da aprendizagem humana em uma visão cognitivista (BZUNECK, 2010).

Mayer (1986) aponta como mérito dessa teoria a centralização no processo e nas representações mentais, e não no comportamento em si, e dessa forma contribui com o desenvolvimento de teorias modernas do conhecimento, estudo dos esquemas, modelos mentais e mudança conceitual.

O modelo e o uso da metáfora de processamento da informação permitem o desenvolvimento de importantes estudos sobre estratégias de aprendizagem, que consistem em ações mentais e comportamentos com os quais o aluno se envolve durante a aprendizagem, buscando influenciar o processo de codificação para facilitar a aquisição/recuperação de informações armazenadas.

A definição, geralmente aceita, sobre o que é uma estratégia no campo do ensino-aprendizagem consiste em dizer que se trata de uma coordenação de procedimentos, escolhidos em um painel de possibilidades, em razão de uma suposta eficiência e em função de uma dada finalidade. Essa definição supõe a concomitância de várias condições, entre as quais: a lucidez do sujeito sobre a tarefa a ser realizada, a compreensibilidade do objetivo proposto, a capacidade em mobilizar um certo número de procedimentos diferentes e em efetuar uma escolha dentre eles (PERRAUDEAU, 2006, p. 7).

Segundo Bzuneck (2010) a compreensão da relevância educacional das estratégias de aprendizagem ganha mais significado pela aderência a esse modelo teórico. Com isso, as estratégias estão ligadas ao processamento da informação e estão a serviço dele.

A memória não se forma de imediato, segundo Guerra (2011) a formação das ligações entre os neurônios demanda reações químicas, produção de proteínas e tempo para que ocorra. A fixação das memórias ocorre pouco a pouco, por isso a aprendizagem requer reexposição regular e frequente. Recordar os conteúdos e experiências, sob forma de diferentes níveis e de complexidade crescente se torna imprescindível. Ver, rever, escutar, falar, voltar a falar, escrever e reescrever, contar e recontar, experimentar e vivenciar, dando significado ao que se

#### Realização



#### Apoio





faz é muito importante para consolidar o aprendizado. A repetição ou o uso do comportamento, informação ou experiência, em variadas situações em momentos diferentes promove a consolidação da informação processada. Registros transitórios são transformados em registros definitivos, não é o que acontece quando o aluno estuda às vésperas da prova, mantendo a informação somente na memória de trabalho (curto prazo).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender envolve a descoberta da relevância. Capacidade de pensar estrategicamente sobre o nosso próprio caminho de aprendizagem. Isso requer autoconsciência, para conhecer nossos próprios objetivos, recursos necessários, potencialidades e fragilidades. (CLAXTON, 2000). Desse modo, para a compreensão das estruturas não visíveis e comportamentos dos alunos, a psicologia serve a educação como base, assim como as ciências físicas servem à engenharia. Os processos pressupostos na aprendizagem podem ser observáveis através da modificação do desempenho.

Implementar uma prática pedagógica, que permita ao aluno construir aprendizagens estruturantes, implica conhecer as suas condutas cognitivas. Estas proporcionam uma melhor compreensão das atividades mentais mobilizadas por cada aluno para resolver uma tarefa escolar. Estão ligadas ao tratamento do saber, isto é, ao domínio da cognição [...] (PERRAUDEAU, 2006, p. 59).

A aprendizagem modifica não somente o conhecimento, mas também o ser. Aprender é aprender a relevância da estratégia, o domínio apropriado para a aplicação. É assumir a capacidade de avaliar seu próprio progresso. Pode ser observada a partir do comportamento do aluno que é notado, ou a partir das estruturas de pensamento que são não visíveis, mas que estão subtendidas nos comportamentos ou nos desempenhos observados (PERRAUDEAU, 2006).

O estudo das funções envolvidas na aprendizagem pode inspirar novas práticas educacionais e confirmar as outras reconhecidamente eficientes. Entender como o

### Realização



### Apoio





processamento das informações funciona pode embasar o planejamento do professor para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Estratégias pedagógicas multissensoriais são um exemplo altamente eficaz, visto que recursos múltiplos, percebidos por vários sentidos no input (visão, tato, temperatura, gustação, olfação), acionam diversos neurônios que transmitem as atividades (informação) para as diversas áreas do cérebro relacionadas as variadas modalidades sensoriais. Assim há um significado mais rico, completo e detalhado sobre o objeto aprendido, que poderá ser recordado por variados estímulos, seja o cheiro, forma, sabor. A recordação, reutilização e revisão desta rede leva a consolidação da memória, e a ativação das múltiplas redes leva a um pensamento mais complexo sobre o que se aprende e favorece a memória do aprendido.

Relembrar as informações apresentadas nas aulas também é um exemplo de estratégia muito importante, seja por perguntas, solicitando explicações, propondo a elaboração de um texto sobre as informações apresentadas, ou mesmo a discussão dos tópicos da aula. Esse tipo de estratégia oportuniza o uso da memória de trabalho que ainda está processando a aula, com a associação e comparação com experiências já armazenadas na memória e relacionadas ao que foi exposto. Assim o aluno pode perceber possíveis lacunas, o aluno só aprende algo novo se tiver oportunidade de processar o que lhe é apresentado.

Apresentar conteúdos considerando o contexto de vida do aprendiz é uma maneira de proporcionar aprendizados que ele utilizará e reutilizará em seu cotidiano, o que promoverá sua consolidação. O conjunto dessas memórias consiste em habilidades e competências produzidas pela aprendizagem e necessárias a melhor adaptação e sucesso do aprendiz.

Motivar, despertar a curiosidade, tornar o assunto mais interessante, fazer uso de conhecimentos prévios e dar significado aos que se aprende são estratégias valiosas que o entendimento do processamento da informação vem reafirmar. Dessa forma é possível despertar a atenção do aprendiz, que é indispensável no processo de aprendizagem. A escola deve ser um local onde o aprendiz se transforma o indivíduo dificilmente presta atenção em informações que não compreende ou que não sejam significativas para ele.

#### Realização



#### Apoio





Aulas longas, sem intervalos e com conteúdos densos são propícias as distrações, alternância de atividades e recursos didáticos, como exposição do tema, perguntas, mesas de discussão, recursos multimídia. É importante perceber que o conteúdo aprendido traz bons resultados, atende suas necessidades.

A proposta de desenvolver projetos com os alunos é uma boa sugestão para o desenvolvimento dos processos executivos, visto que requer iniciativa dos alunos e planejamento das atividades, prazos para execução, criatividade e regulação emocional para a interação social produtiva. Demanda também busca de informação e análise crítica dos conteúdos.

Avaliações escolares são ferramentas muito importantes dentro da proposta cognitiva de processamento da informação quando vistas como indicadores de que as estratégias de ensino e estudo são eficientes ou não e motivar a adoção de estratégias alternativas. O aluno precisa saber onde falha para refletir e melhorar. O processo de apresentar conteúdos e dar oportunidade de evocação, aplicação e constatação de erros, dúvidas e discussões sobre o que não foi compreendido são a base do processo de aprendizagem.

Conhecer o processamento da informação humana para as práticas educacionais, de forma que o conhecimento abstrato seja traduzido e firmado em práticas cotidianas e concretas, discussões interdisciplinares, conhecimento de novas abordagens, contextos aplicados somados à experiência e criatividade dos educadores são uma fórmula de sucesso. A atuação do educador competente deve perceber o desenvolvimento humano como um produto de múltiplos fatores, a competência para aprendizagem pode ser potencializada se os diversos fatores que interferem no processo forem considerados. Promover o desenvolvimento do aprendizado depende da compreensão dos seus processos, suas estruturas de funcionamento nas atividades cognitivas, onde o sujeito é redimensionado em suas possibilidades de interferir no ambiente e no próprio aprender.

#### Realização



#### Apoio





## REFERÊNCIAS

- BORUCHOVITCH, E. **Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional**. Porto Alegre, RS. Psicologia: reflexão e crítica, 1999.
- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2010.
- BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A.; NASCIMENTO, E. **Avaliação psicológica nos contextos Educativo e psicossocial**. São Paulo: Casapsi, 2012.
- BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. **Estratégias de aprendizagem: conceituação e avaliação**. São Paulo: Vetor, 2006.
- CASTEÑON, G. **O que é cognitivismo? Fundamentos filosóficos**. São Paulo, SP. EPU 2007.
- CIASCA, S. M. **Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo, SP . Casa do psicólogo, 2003.
- CLAXTON, G. **O desafio de aprender ao longo da vida**. São Paulo : Artmed, 2000.
- COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DEMBO, M. H. **Applying education psychology**. New York: Longman, 1991.
- FLAVELL, J. **Desenvolvimento cognitivo**. Artes Médicas Sul, 1979.
- GAZZANIGA, M. **Ciência Psicológica: mente, cérebro e comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MAYER, R.E. **El futuro de la psicología cognitiva**. Madrid: Alianza Psicologia, 1985.
- MONEREO, C. **Ensinar a aprender e a pensar no ensino médio: estratégias de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PAPALIA, D. E. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- PERRAUDEAU, M. **As estratégias de aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição de conhecimentos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.
- PINKER, S. **Como a mente funciona**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RAMOS, C. **O despertar do gênio: aprendendo com o cérebro inteiro**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.
- SANTOS, O. **O professor enquanto estudante: suas estratégias de aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP. Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- STERNBERG, R. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- VALLE, L. E. L. R.; MALUF, M. I. **Neuropsicologia e psicopedagogia: desenvolvimento integrado de competências essenciais para a aprendizagem. Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. Petrópolis-RJ, Vozes, 2006.





## DIFERENTES SENTIDOS QUE A FALA E A ESCUTA REVELAM EM SALA DE AULA

Merielen Cunha

mery\_cunha@hotmail.com

Filomena Elaine de Paiva Assolini

elainefdoc@ffclrp.usp.br

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP

**RESUMO:** o objetivo da presente pesquisa, em andamento, é analisar e refletir como a escuta é concebida e realizada no contexto educacional, pois sabe-se que nesse ambiente prevalece o discurso autoritário. Com base na Análise de Discurso de Matriz Francesa e nas Ciências da Educação, apresentamos um recorte e, portanto, resultados parciais da pesquisa que assinala: a) é possível para o sujeito-educador criar condições favoráveis de produção para o estudante expressar sua subjetividade e falar de si, condição importante para a organização e elaboração do simbólico; b) os espaços dialógicos no processo educativo ampliam as possibilidades relacionais entre os sujeitos; c) há dificuldade em estabelecer essa escuta atenta, pois os educadores também necessitam ser escutados em suas singularidades. Destacamos, assim, que essa escuta atenta nos/dos espaços dialógicos permite melhor nos aproximarmos do estudante, posto que as relações de poder tornam-se menos assimétricas, contribuindo para o diálogo no processo ensino-aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

Nossos estudos versam pela escuta e sua (im) possibilidade dentro do contexto escolar. Não dizemos sobre qualquer escuta, mas uma escuta sensível, atenta, singular e significativa para possibilitar interpretações e mobilizar sentidos outros. Assim, é necessário pontuarmos uma importante diferença de concepção entre as palavras ouvir e escutar para avançarmos em nossas análises e estudos.

Consideramos que ouvir é diferente de escutar. Ouvir está relacionado ao orgânico, à percepção dos sons, enquanto escutar é algo maior, é a arte de sentir, interpretar e tentar entender o que se ouviu. Corroborando com Bastos (2009, p.65) “ouvir nos remete mais



diretamente aos sentidos da audição, ao próprio ouvido, enquanto escutar significa prestar atenção para ouvir, dar ouvido a algo”.

No entanto, segundo a mesma autora (2009, p. 94)

A escuta não é uma função passiva; ela coloca em movimento o sujeito, fazendo-o falar, deparar-se com seu não saber, com suas dúvidas acerca de si e do mundo. A escuta é ativa, é preciso dar consequências a ela, como ir de encontro à satisfação e ao prazer de descobertas de um novo saber; novo saber que nos posiciona perante uma realidade da qual queremos participar e na qual queremos o direito de ter voz ativa. A escuta precisa orientar-se para a singularidade do sujeito, possibilitando que ele se expresse, fale e implique seu desejo.

É com o intuito de atentar-se para a singularidade e subjetividade dos sujeitos que nos debruçamos na interpretação que emerge da escuta. Concebemos interpretação como uma ação que ultrapassa a compreensão, pois segundo Voltolini (2011) com-preender, implica em um ato de aprisionar, o qual sempre resulta em um apagamento do que o outro diz a fim do que se sabe dele, enquanto a interpretação (ORLANDI, 2000) nunca será absoluta e única, pois é influenciada pelo afeto, experiências, posição, crença e vivências de quem se propõe a realizá-la.

A instituição escolar propicia relações humanas, sendo assim um lugar fundamental na constituição de sujeitos, sejam educadores ou educandos. Somos constituídos pela linguagem, que necessariamente envolve a interação com o outro, no entanto a instituição escolar é composta pelo discurso do professor detentor do saber, um discurso autoritário, que segundo a tipologia do discurso de Orlandi (2011) é nomeado como discurso pedagógico (DP). Tal discurso não pressupõe escuta, interação ou interlocução, “apagando” o interlocutor. Essa relação desigual de poder, marcada historicamente, dificulta os diálogos dentro da sala de aula, aspecto suficiente para impedir relações e comprometer o processo de aprendizagem.

Sendo assim, a escuta é um aspecto relevante e merece ser analisada, pois pode contribuir para a prática docente. O educador poderá deslocar as palavras dos alunos para lugares muito significativos e propiciar uma melhora da escuta do próprio educando, que auxiliará no avançar de suas questões da trajetória escolar e fora dela.

Dessa forma, o educador “move-se” do lugar de professor autoridade e possibilita um investimento na produção de sentidos e elaboração do saber. Contudo, essa tarefa requer uma



reflexão árdua, a fim de interpretar os ditos e não-ditos, em razão de que a linguagem não é transparente (ORLANDI, 2000).

As reflexões propostas nesse texto terão um enfoque discursivo, mais especificamente no que se refere aos conceitos apresentados pela Análise de Discurso de matriz francesa, visto que as análises serão embasadas nos discursos de sujeitos-educadores. Por isso, a seguir apresentaremos alguns conceitos da Análise de Discurso de matriz francesa que consideramos mais relevantes para as análises.

## 1. ANÁLISE DO DISCURSO DE MATRIZ FRANCESA: ALGUNS CONCEITOS BASILARES

Adotamos a Análise de Discurso de linha francesa, doravante AD, como referencial teórico-metodológico e descreveremos alguns dos muitos conceitos importantes para os gestos interpretativos. Sendo assim é preciso esclarecer, no entanto, que não se pretende aprofundar com exatidão todos os conceitos que constituem essa abordagem, mas tentaremos esclarecer, na medida do possível, aqueles que se fazem pertinentes à compreensão de nosso estudo.

A AD tem como objeto de estudo e reflexão, como seu próprio nome diz, o discurso. Orlandi (2000, p.15) o define como “ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento”. Assim, a AD não trabalha com a língua de forma isolada, mas com o funcionamento dela para a produção de sentidos.

Orlandi (2000, p.26) relata que

a Análise de Discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido.

Para tal prática, a AD se apoia nos domínios disciplinares da linguística, psicanálise e marxismo. Traz da linguística a análise da não transparência da linguagem, do materialismo histórico, a importância da história na produção de sentidos e da psicanálise, o deslocamento de homem para sujeito. Assim, a AD trabalha na confluência desses campos de conhecimento (ORLANDI, 2000).

Os efeitos de sentido do discurso são produzidos em determinadas condições, ou seja, “sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi” (ORLANDI, 2000, p.30). Dessa maneira, as condições de produção podem ser compreendidas como as circunstâncias, a situação e a memória dos sujeitos que se efetivam no momento do dizer.



O processo de produção de sentidos é marcado pela formação discursiva, que é definida por Orlandi (2000, p.43) “como aquilo que numa formação ideológica dada- ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada- determina o que pode e deve ser dito”. Isto posto, a formação discursiva pode ser compreendida como o “lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito” (ASSOLINI, 2003. p.18).

O sujeito para AD não é uma entidade homogênea, mas o resultado de uma estrutura complexa constituída pelo inconsciente e pela ideologia. Segundo Pêuchex (1997, p.152)

o caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente como ideologia e inconsciente é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo um tecido de evidências “subjetivas” devendo entender-se este último adjetivo não como “que afetam o sujeito”, mas “nas quais se constitui o sujeito

Partindo desse pressuposto, o indivíduo é interpelado em sujeito, constituído pelo campo da linguagem, sua relação com o Outro (inconsciente) e afetado pela história. É um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso, ou seja, assujeitado (ORLANDI, 2000).

No discurso o sujeito significa em condições determinadas, mas é afetado por uma realidade discursiva ilusória promovida por dois tipos de esquecimento: esquecimento nº 1 e esquecimento nº 2. No esquecimento nº 1, “ideológico”, o sujeito se coloca como origem do que diz, como fonte exclusiva. Por esse esquecimento ele apaga, rejeita, inconscientemente, os elementos exteriores à formação discursiva que está filiado. O esquecimento nº 2 dá ao sujeito a ilusão que o discurso reflete o conhecimento objetivo, tal como ele está pensando (PÊCHEUX, 1997).

Sabemos que não aprofundamos e nem esgotamos os conceitos que constituem essa abordagem, porém, tentamos esclarecer, na medida do possível, aqueles que acreditamos ser mais pertinentes para as análises.

## CORPUS, ANÁLISES E GESTOS INTERPRETATIVOS

Paulo Freire (1996) enfatiza que o processo educativo é como o encontro de diferentes que ensinam e aprendem mutuamente num espaço dialógico. Destacamos um aspecto fundamental para esse espaço dialógico, o lugar do sujeito professor como responsável por criar situações que propiciem esse espaço. Assim, são necessárias mudanças na prática e posicionamento do sujeito-educador para que seja possível observar e analisar os efeitos da fala e escuta no processo relacional que constantemente emergem em sala de aula, porém consideramos a escuta como base para troca, base para comunicação.

652

Realização



Apoio





A partir dessa premissa, escolhemos como estratégia para essa “abertura” na prática pedagógica, a roda de conversa, sendo essa um espaço dialógico. Sabemos que muitas outras são possíveis, mas tendo em vista a parceria multidisciplinar das áreas Fonoaudiologia e Pedagogia, a necessidade de um espaço e tempo destinado ao processo de comunicação e a escuta como base do processo, tal estratégia foi utilizada semanalmente em sala de aula.

Para este trabalho, trazemos especificamente recortes de um depoimento oral de um sujeito-educador que leciona há 27 anos na Rede Municipal de Educação, cidade do interior do Estado de São Paulo. O trabalho foi desenvolvido na Educação Infantil (pré II).

Nosso *corpus* foi constituído por alguns recortes desse depoimento, bem como alguns fatos concernentes às condições de produção referentes à coleta do depoimento. Vale ressaltar que o gesto de interpretação visa analisar os efeitos de sentidos que foram materializados pelo discurso, porém devemos considerar “a cada um, seu ponto de vista, e, acima de todos, a verdade inacessível” (PÊCHEUX, 1997, p.209). Ele se faz entre a memória institucional (o arquivo) e os efeitos de memória (interdiscurso), podendo assim estabilizar e/ou deslocar sentidos (ORLANDI, 2000).

A constituição do *corpus* resulta de uma construção do próprio analista, não de uma forma empírica, mas seguindo critérios teóricos (ORLANDI, 2000) e para analisar o discurso é exigido de analistas uma escuta refinada, bem como um ir e vir ininterrupto entre teoria, consulta ao *corpus* e análise. Descritas as condições de produção começaremos as análises.

#### Recorte nº1

Refere-se a um fragmento da entrevista em que o sujeito-educador relata sua opinião sobre a escuta dentro do ambiente escolar

*“então eu acho que está faltando isso na escola, a gente está falando e ao mesmo tempo a gente não está sendo ouvida, é como se todo mundo estivesse surdo. Tem outras prioridades, tá! Então, isso tá me incomodando muito na escola!”*

A psicanálise enfatiza a necessidade de resgatar a singularidade e subjetividade do sujeito por meio da fala e da escuta. Bastos (2009, p.94) relata que “os alunos precisam que os professores lhes dêem chances de expressarem-se por si próprios, para que possam falar e ser escutados, pois a posição de escuta é fundamental para resgatar as particularidades e as hipóteses de cada um”, porém essa necessidade também é dos professores e a instituição escolar não propicia momentos para que isso ocorra.

Essa “negação” da instituição escolar, com a qual o sujeito do discurso se identifica, é materializada em seu discurso quando verbaliza que a escola “*tem outras prioridades*”.

#### Realização



#### Apoio







Althusser (1996) enquadra a escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE) cuja função é a “reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas” (ALTHUSSER, 1996, p.62) e com essa função e objetivo a subjetividade dos sujeitos pode ser excluída.

Fica materializado no discurso que o sujeito sente-se afetado pela ausência da escuta por parte da escola, porém o que lhe mobiliza é a ausência da escuta de suas necessidades, desejos, prioridades, pois por mais que o sujeito acredita estar dizendo da escola, ele se diz. Segundo Eckert-Hoff (2015, p.100) “ao falarmos do outro, é de nós mesmos que falamos, uma vez que, mesmo sem percebermos, sempre e inevitavelmente escapam fagulhas do sujeito cindido”. Ao mesmo tempo, o sujeito evidencia sua dificuldade de escuta nessa instituição, pois também não escuta ninguém, aspecto esse materializado no fragmento “*todo mundo...surdo*”.

#### Recorte nº 2

Refere-se à experiência do sujeito-educador com o trabalho desenvolvido: roda de conversa na educação infantil.

*“eu acho assim, eu nunca tinha tido a experiência de pegar as crianças pequenas para ouvir, né? eu achei muito interessante isso porque eu falei para eles que eu estava chateada com alguma coisa que houve na sala, achei muito interessante porque troca, é uma troca né?”*

No termo “*crianças pequenas*” o sujeito-educador materializa a verticalidade na relação professor-aluno, ou seja, não se coloca em uma posição de igualdade na comunicação. Em sala de aula, a relação educador/educando é assimétrica. É um adulto e uma criança (diferença de idade); é o professor que decide o conteúdo a ser estudado e a forma; o poder da fala também é do professor e o bom aluno, segundo o senso comum da comunidade escolar, deve obedecer.

O professor, pela posição que ocupa já tem privilégio em relação ao aluno, além de que, o ser criança recebe como qualificação para seus discursos “fala da criança”. As autoras Lier-De-Vitto e Arantes (1998) relatam que essa qualificação remete à fala de alguém que não pode ser reconhecido ainda e propriamente como falante de uma língua. Aspecto esse, que implica nos efeitos dessa fala para um “já falante”. Então, a generalidade acarreta em um encobrimento da heterogeneidade. Segundo Voltolini (2011) as perguntas das crianças não são desinteressadas nem abstratas, elas apresentam uma intenção fundamental e não se endereçam a um interlocutor imparcial, pois na resposta há uma implicação pessoal.

O sujeito-professor conseguiu perceber essa implicação pessoal no processo relacional, quando foi materializado no seu discurso “*troca, é uma troca, né?*”, pois para a “troca” é necessário reciprocidade. Assim, as “*crianças pequenas*” auxiliaram no deslocamento de

#### Realização



#### Apoio





posição do sujeito-educador, afinal o sujeito "[...] precisa dirigir sua fala a alguém para que esta retorne e ele a ouça. Não se ouve se não usar esse recurso" (KUPFER, 2013, p. 138).

Complementando Kupfer (2013), o autor Quinet (2015, p.26) relata que “ao articular a fala, o lugar do Outro aparece, e esse lugar é transferido a quem endereço minha fala, que é também minha demanda...de amor”. Outro, aqui descrito com letra maiúscula, remete ao inconsciente.

### Recorte nº 3

Refere-se à percepção do sujeito-educador quanto aos resultados, por ele observado, do trabalho desenvolvido com roda de conversa

*“eu acho que eles pararam um pouco mais para escutar ta? eu acho que a atenção deles está mais porque se eu estou lendo a historinha e um começa a falar uma coisa, que não tem nada a ver, eles já começam a policiar aquele ali, então eu achei muito legal isso (Por que você acha que agora eles param para escutar?) Eu acho assim... porque eu também paro para ouvir eles (risos) mais, então eu acho que isso daí ajudou, você entendeu?”*

Evidencia-se nesse fragmento que a experiência com a roda de conversa proporcionou mudanças na postura do sujeito-educador, especificamente quanto à escuta significativa. Segundo Coracini (2008, p.17)

só a partir de experiências de si é que o professor saberá encontrar caminhos para oferecer ao seu aluno experiências semelhantes, nas quais ele possa não apenas dizer, mas se dizer, não apenas falar, mas se falar, não apenas escrever, mas se (in)screver na (in)scritura da vida, onde ele tecerá o seu lugar

Assim, o sujeito-professor se constitui por diversas vozes que tecem a sua subjetividade a cada momento, nomeadas por identificações, que não fixam o sujeito, mas desestabilizam suas características e o transforma num sujeito em processo, ou seja, em constante transformação (CORACINI, 2000).

O educador Paulo Freire (1996) deixa evidente em sua obra a importância de o educador escutar. Tal ação significa dar abertura à fala do outro, aos gestos do outro, às diferenças do outro. Essa abertura deve ser permanente por parte do sujeito que escuta, no entanto, isso não quer dizer que o sujeito concorde ou que se reduza aos desejos do outro, isso seria anulação. A verdadeira escuta não diminui em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de opor-

### Realização



### Apoio





se e de posicionar-se. Pelo contrário, é a partir dela que o sujeito se prepara melhor para expressar-se.

Porém, não é tarefa fácil visto que

o sujeito professor guarda em si o desejo de autoridade, de controle do outro, de poder; enfim, desejo que, embora frustrado, recalcado, emerge a todo momento via linguagem e via atitudes que garantem a tentativa de manutenção do centro, mesmo que ele perceba que esse centro lhe escapa a todo momento, deixando em seu lugar uma sensação difusa de desconforto e insegurança (CORACINI, 2000, p.157)

A insegurança, conflito e sensação difusa foram materializados pelo riso. Observamos que o riso escapou entre as palavras e no meio da frase, aspecto que indica o não controle do sujeito-educador sobre o outro, pois isso também lhe escapa. Freud relatando sobre o humor, também manifestado pelo riso, define que “o humor não é resignado, mas rebelde” (FREUD, 1927, p.100), assim o humor serve a uma “ilusão”, sendo francamente defensivo.

Importante destacar que o sujeito-educador ao narrar sua experiência construiu sua subjetividade. Ao analisarmos as sequências discursivas observamos que o sujeito-educador inicia falando do outro (escola) e somente depois se (ins)creve explicitamente no discurso. Conforme as autoras Tfouni, Martha e Monte-Serrat (2015, p.6) é “a capacidade de narrar que movimenta a subjetividade, que a coloca adiante”.

## CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Importante destacar que a AD, em consonância com o paradigma indiciário de Ginzburg (1986), nos faz atentar para elementos que passariam despercebidos a uma escuta ou olhar desatentos, pois nos pautamos nessas teorias para compreender os indícios que emergem dos discursos e das condições de produção. Para Ginzburg (1986), é necessário “decifrar” ou “ler” as pistas, pois é a partir de dados aparentemente negligenciáveis que é possível remontar uma realidade complexa não experimentável diretamente. Tal perspectiva coaduna com a AD, como descrito anteriormente, que se vale da interpretação dos dados, que devem ser buscados, perscrutados, a partir de indícios linguísticos-discursivos. O conhecimento é indireto, indiciário e conjectural.

As análises realizadas nos oferecem indícios de que é possível ao sujeito educador criar condições favoráveis de escuta dentro da sala de aula. Essas ações são importantes para expressão da subjetividade e um espaço para o sujeito falar de si. Essa condição é importante para a organização e elaboração do simbólico.

656

Realização



Apoio





É desejável que os profissionais da educação tenham escuta atenta e sensível para perscrutarem os lapsos, contradições e metáforas presentes na oralidade e escrita de seus alunos, pois essa escuta permite melhor nos aproximarmos do estudante, posto que as relações de poder tornam-se menos assimétricas, há deslocamento de posições e possibilidade de um discurso polissêmico, contribuindo, assim, para o diálogo no processo ensino-aprendizagem.

A experiência, estratégia da roda de conversa em sala de aula, proporcionou uma flexibilidade no processo educativo ampliando as possibilidades relacionais entre sujeito-educador e sujeito-educando ampliando a oportunidade da construção de novos conhecimentos.

A escuta não é tarefa fácil e nem simples. O professor, muitas vezes, não consegue estabelecê-la devido ao fato de que ele também necessita ser escutado em sua singularidade.

A escuta toca o sujeito. Quando a escuta se efetiva, abre-se um espaço num exercício de alteridade e respeito ao outro.

## REFERÊNCIAS

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. **Interpretação e Letramento**: os pilares de sustentação da autoria. Tese (doutorado)- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado** (notas para uma investigação). In S. Zizek (Org.). Um mapa da ideologia. (p. 105-142). Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BASTOS, Alice Beatriz B. Izique. **A escuta psicanalítica e a educação. Psicólogo Informação**, São Paulo, v. 13, n. 13, p.91-98, fev. 2009.

CORACINI, Maria José R. F. **Subjetividade e Identidade do professor de Português**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n. 36, p. 147-158, jul./dez., 2000.

\_\_\_\_\_. **A escritura de si e identidade**: o sujeito professor em formação. Campinas: Mercado das letras, 2008.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **O discurso do sujeito professor em formação**: (des)construindo subjetividades. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p.91-106, abr. 2015.

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



FREUD, Sigmund. **O Futuro de uma Ilusão, O Mal-Estar Na Civilização e Outros Trabalhos**. Obras Completas (Imago) - Vol. 21 (1927-1931).

GINZBURG, Carlo. **Sinais, raízes de um paradigma indiciário**. In: Mitos, emblemas e sinais. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro: Psicanálise e Educação**. São Paulo: Escuta, 2013.

LIER-DE-VITTO, Maria Francisca F. Andrade; ARANTES, Lúcia. **Sobre os efeitos da fala da criança: da heterogeneidade desses efeitos**. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p.65-71, jun. 1998.

ORLANDI, Eni Purcinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes Editoras, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad.: Eni Pulcinelli Orlandi. 3ª edição. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

QUINET, Antonio. **Os Outros em Lacan**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

TFOUNI, Leda Verdiani; MARTHA, Diana Junkes Bueno; MONTE-SERRAT, Dionéia Motta. **Narrar para narrar-se: entre o livro e a sabedoria, a autoria**. 2015. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/278029331\\_Narrar\\_para\\_narrar-se\\_entre\\_o\\_livro\\_e\\_a\\_sabedoria\\_a\\_autoria](https://www.researchgate.net/publication/278029331_Narrar_para_narrar-se_entre_o_livro_e_a_sabedoria_a_autoria)>. Acesso em: 05 jan. 2016.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

**Realização**



**Apoio**







## O PIBID E A FORMAÇÃO DOS ALUNOS DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO IFSULDEMINAS - MACHADO

Michele Correa Freitas Soares  
IFSULDEMINAS  
michele.soares@ifsuldeminas.edu.br

**RESUMO:** O trabalho apresenta uma reflexão sobre o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e sua contribuição para formação inicial dos alunos da Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas, campus Machado. O Programa tem como objetivo estimular e incentivar a formação de docentes para a atuação na escola básica pública. As análises foram feitas a partir do relato dos participantes do programa, que são bolsistas, ao final do período de dois anos, onde foi solicitado que narrassem quais contribuições o PIBID trouxe para sua formação inicial de docente. Percebeu-se que o PIBID trouxe contribuições significativas para os licenciandos, tanto para formação profissional quanto para a pessoal. O PIBID forneceu, segundo as análises realizadas, formação teórico-prática consistente aliada à universidade, colaborando para desvelar a realidade da escola pública brasileira, além de estimular uma busca na formação da identidade profissional dos futuros docentes.

### INTRODUÇÃO

A escola pública, espaço por excelência para a construção e transmissão de conhecimentos vem recebendo muitas críticas. Como parte integrante da escola está o professor, de quem é requerido cada vez mais conhecimentos, que sua prática atenda às necessidades educativas dos alunos e possua competência técnica para uma formação humana e cidadã.

A escola democrática é aquela que atende à diversidade e dá oportunidades de emancipação e crescimento a todos os indivíduos nos seus aspectos, físico, social, cognitivo e afetivo. Quando esse direito não é plenamente atendido, seja pela ineficiência do sistema, seja pela violência onde a escola está localizada ou pelas dificuldades de acesso à mesma, o futuro de muitas crianças-cidadãs está sendo prejudicado (LAPO, 2003).

659

Realização



Apoio





Investir em educação perpassa por diversos fatores: recursos materiais, transporte para os alunos, combate à violência no entorno das escolas, e principalmente melhoria nas condições de trabalho do professor, incluindo aí a sua remuneração e sua formação profissional. Para Freire (2001, p.52), “uma das grandes tarefas políticas a ser cumprida se acha na perseguição constante de tornar possível amanhã o impossível de hoje somente quando, às vezes, se faz possível viabilizar alguns impossíveis de agora”.

A prática educativa, em sua riqueza e complexidade, é fenômeno da existência, por isso exclusivamente humano (FREIRE, 2001). Educar é algo inerente ao ser humano, seja a educação formal ou informal, o processo sempre será educativo. Aos professores ficou a responsabilidade junto com a família de formar e informar os futuros cidadãos. Responsabilidade essa que vem sendo requerida cada vez mais, ultrapassando até os limites da sua função (TARDIF, 2002).

A importância que o docente tem para a sociedade é inquestionável, podendo esse fato ser observado levando-se em conta os índices de desenvolvimento dos países europeus e da América do Norte, onde a valorização destes profissionais é tratada como prioridade. A educação deve preparar os indivíduos para o domínio do tríplice universo que rege nossa existência concreta, ou seja:

Numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais (SEVERINO, 2002, p.11).

Para que a escola atenda às demandas e cumpra seu papel faz-se necessário que os governos enxerguem os investimentos em educação como algo fundamental, primordial, necessário. A educação é uma das maiores responsáveis por alavancar o desenvolvimento de um país.

#### Realização



#### Apoio





Freire (1996) afirmou que a educação é capaz de mudar as pessoas e essas, transformarem a humanidade, reforçando assim o sentido de quanto uma educação de qualidade pode alterar as condições de vida e a realidade social.

Segundo a Câmara de Educação Básica, em relatório divulgado em 2007, há um déficit de quase 300 mil professores no Brasil e este número com certeza vem crescendo ano após ano. Correndo mesmo um risco de uma enorme falta de profissionais. Sabe-se que a procura pelas licenciaturas vem diminuindo a cada ano devido a fatores bem conhecidos, tais como, a desvalorização do professor, baixa remuneração, escolas mal equipadas e violência. São fatores que compõem o quadro que o profissional docente enfrenta hoje e que influencia a procura pelos cursos que formam esses profissionais (MAIOLI, 2004).

Uma reflexão que se pode fazer é quanto à necessidade de incentivo em relação à procura pelas licenciaturas, pois sem esses cursos de formação poderá haver um comprometimento do futuro do país em todas as áreas. Como pensar a existência de escolas sem professores, como almejar o crescimento e desenvolvimento econômico em de um país sem indivíduos qualificados e preparados, como formar cidadãos conscientes da sua função na sociedade?

A formação inicial de professores é indiscutivelmente importante e também necessária para a melhoria da situação atual da educação pública no Brasil. Os índices que frequentemente são divulgados nas avaliações nacionais e internacionais mostram o quanto o país ainda precisa caminhar para se tornar referência na educação (CNE, 2007).

Percebendo essa problemática o governo brasileiro tem lançado políticas públicas de formação e incentivo à docência. Sabe-se que, sem investimentos na área não haverá desenvolvimento científico, cultural e nem crescimento do país nas próximas décadas. Sem educação o país ficará estagnado, ainda mais em um mundo globalizado onde predominam as tecnologias, no país poucas escolas têm computadores e salas de informática funcionando. E o analfabetismo ainda é uma realidade presente em todas as regiões do país. É urgente que seja incentivada a procura pelas licenciaturas, começando pela formação inicial do docente e passando para a valorização da carreira do professor no âmbito salarial (DALBEN, 2010).

**Realização**



**Apoio**





Uma das mais recentes iniciativas do governo voltadas para a formação de docentes é o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Uma política do Ministério da Educação e Cultura- MEC em parceria com a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior-CAPEL, a qual vem sendo ampliada, a cada ano, e desenvolvida nas Instituições de Ensino Superior que possuem licenciaturas. Esse programa objetiva incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica (BRASIL, 2010).

Voltado para a formação de docentes o PIBID/Capes é um programa de formato inédito no país e está presente em todo o Brasil desde 2007, quando foi lançado o primeiro edital. Segundo a Capes, participavam do PIBID, 3.088 bolsistas, 195 instituições de ensino superior de todo o país, com 288 projetos de iniciação à docência em aproximadamente 4 mil escolas públicas de educação básica. Hoje o PIBID conta com 90 mil bolsistas em 5.800 escolas públicas de todo o Brasil (BRASIL,2010).

Percebe-se por esses números como o PIBID é abrangente e o quanto esse Programa foi ampliado em menos de uma década.

## O DESENVOLVIMENTO DO PIBID

Em 2011, o IFSULDEMINAS participou do primeiro edital do PIBID, no qual propôs um projeto, com duração de dois anos, que depois foi renovado por mais quatro anos 2014/2018 por meio de novo edital. O PIBID ainda está em vigor nos três campi que compõem o IFSULDEMINAS: Machado, Muzambinho e Inconfidentes. Para o desenvolvimento do projeto maior, em cada câmpus há dois subprojetos envolvendo as licenciaturas e um deles é o do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, que tem 21 bolsistas, dois coordenadores de área do subprojeto. Além desses, participam, três escolas públicas de ensino básico, quatro supervisores e 1.450 alunos nas três escolas, escolhidas por meio de adesão voluntária ao PIBID e em parceria firmada com a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais através da Superintendência Regional de Ensino de Varginha.

### Realização



### Apoio







A proposta do subprojeto da Licenciatura em Ciências Biológicas é de inserir os alunos bolsistas do curso nas escolas públicas, com o objetivo de conhecerem a realidade dessas escolas e se perceberem nelas, além de tomarem contato com a dinâmica das escolas, tendo a oportunidade de colaborar com as atividades dos docentes e de fundamentar a formação inicial por meio da reflexão teoria-prática. Para participarem do programa, os alunos interessados passam por processo seletivo, onde na primeira fase escrevem uma carta de intenções com relação ao programa e depois, os selecionados nessa fase, participam de uma entrevista.

Esse projeto teve inicialmente como objetivo, a formação teórico-prática dos licenciandos e no desenvolvimento de um laboratório móvel de baixo custo, com materiais alternativos formando kits de experimentação para biologia e ciências. O laboratório móvel foi montado com recursos do PIBID mediante verba enviada pela CAPES.

A proposta dos kits de laboratório móvel, deveu-se ao fato de as escolas participantes do projeto não possuírem laboratórios e equipamentos adequados e em número suficiente para realizar aulas práticas de biologia e química.



Figura 1: Entrega do laboratório móvel à uma das escolas parceiras do PIBID

Fonte: Arquivo PIBID/IFSULDEMINAS

A formação inicial é privilegiada, levando os alunos bolsistas do PIBID a tomarem contato com a realidade da escola, semanalmente, onde participam das atividades do dia-a-dia





escolar. Ajudam os professores elaborando experimentos para as aulas práticas, realizam campanhas de conscientização sobre assuntos pertinentes, organizam peças teatrais e passeatas na comunidade.

Como resultado do trabalho dos bolsistas, foi desenvolvida uma apostila com os experimentos realizados em sala de aula utilizando o laboratório móvel, para ser doada para as escolas participantes desse Programa.

Durante dois anos os bolsistas PIBID realizaram dezenas de aulas práticas com experimentos, cada um deles registrado e fotografado. E ao fim desses dois anos, foi feita uma catalogação dos experimentos, que depois de organizada, foi enviada para a gráfica. Cada escola participante desse Programa recebeu 10 unidades da referida apostila, numa cerimônia de entrega à direção, em que participaram os bolsistas, supervisores e coordenadora do projeto



Figura 2: Entrega das apostilas e do kit do laboratório móvel à escola participante  
Fonte: Arquivo PIBID/IFSULDEMINAS

O que se pode notar é que o PIBID permite a construção de um diálogo entre as escolas públicas e a universidade, o que se revela fundamental para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas de ensino básico e para uma consistente formação inicial de professores



nas universidades. Assim, o objetivo deste estudo foi analisar o significado do PIBID para os participantes do programa, que além de bolsistas são também alunos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

## METODOLOGIA

Como metodologia serviu-se da pesquisa qualitativa. Nesse tipo de pesquisa o investigador se apropria de compreensões sobre as atitudes e reações dos sujeitos participantes. Segundo palavras de Ludke e André (1986, p. 18) “a investigação qualitativa é rica em dados descritivos, é aberta e flexível e foca a realidade de forma complexa e contextualizada”.

A pesquisa qualitativa não se preocupa com etapas programadas e a coleta e a análise dos dados não possuem divisões estanques. Nesse tipo de pesquisa as informações são geralmente interpretadas, o que pode originar a exigência de novas buscas de dados. Nessa direção buscou-se analisar os depoimentos dos bolsistas, a partir do relatório semestral do PIBID que os mesmos elaboravam. Considerou-se para esta análise, depoimentos dos 20 bolsistas que ficaram no PIBID por dois anos e estavam concluindo a Licenciatura em Ciências Biológicas, portanto o último relatório que estariam redigindo dentro do programa. Nesse relatório foi proposto aos mesmos que respondessem ao seguinte questionamento: “Qual contribuição o PIBID trouxe para sua formação inicial de professor?”

A partir dos relatos dos bolsistas do PIBID pode-se destacar alguns excertos e algumas informações importantes, que vêm respaldar o investimento do governo nessa política de incentivo à formação docente. Nas análises os alunos participantes foram identificados como pibidianos e um número corresponde a cada um deles.

## O PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

A análise dos depoimentos dos participantes do PIBID aponta a diversidade de pontos levantados, os quais serão apresentados neste estudo. Uma das maiores contribuições do PIBID talvez seja o desencadeamento de um processo reflexivo no licenciando, reflexão essa que vem

### Realização



003

### Apoio





antes mesmo de iniciar a docência de forma efetiva na escola. Esse Programa propicia que os bolsistas não esperem cursar metade da carga horária da licenciatura para poderem ir para as escolas e iniciarem o estágio. Eles podem ir imediatamente após serem aprovados em processo seletivo e nomeados e esse é o grande diferencial, começar antes a tomar contato com a realidade em que irão atuar.

Sobre o questionamento quanto a importância que o PIBID teve para a formação inicial, foram abordados vários aspectos, dentre os quais a oportunidade de experimentar a prática da docência:

Escolhi a licenciatura não como possibilidade e sim como opção, por isso participar de um programa de iniciação a docência é muito importante na minha formação. O PIBID foi e continua sendo um grande passo na minha vida acadêmica, pois tenho a grande oportunidade de conhecer e viver o dia a dia da docência, coisa que só dentro da sala de aula na faculdade, eu não vivenciaria (PIBIDIANO 1).

Outro ponto salientado pelos alunos foi poder conciliar a formação teórica da universidade com a prática docente na escola básica.

Foi através do PIBID que pude observar como é de suma importância que se trabalhe conteúdo aliado à prática. Me deparei também com a realidade que se encontra uma escola pública em minha cidade, de forma a não oferecer recursos didáticos e estruturais para uma melhor transmissão do conhecimento. Mas aprendi que apesar dos obstáculos, o professor pode encontrar recursos e maneiras alternativas, para que de forma simples e diferenciada possa promover a compreensão do aluno (PIBIDIANO 2).

O que se pode notar é que esse contato do bolsista com a escola lhe permitiu conhecer a realidade e a precariedade das condições físicas e materiais. Porém, como solução enxerga que um professor criativo e competente pode vencer essas dificuldades.

Outro ponto observado pelos universitários participantes do PIBID é a importância da prática docente no sentido de auxiliar a vencer os medos e a insegurança, ou seja, a influência do programa no enfrentamento das dificuldades de comunicação. Essa característica pode ser observada nos seguintes recortes dos depoimentos analisados:

**Realização**



**Apoio**





Eu pude aprender mais sobre o peso e o significado da palavra professor em uma instituição de ensino. O PIBID me possibilitou perder alguns medos como a timidez, e me fez ver o quanto o professor é importante na formação de cidadãos, porque é através de alguns professores que muitas crianças e adolescentes vão se inspirar para o futuro (PIBIDIANO 3).

A experiência de estar em uma sala de aula aplicando as práticas, me ajudou muito a diminuir a minha timidez, comecei a ficar mais autoconfiante e a diminuir o nervosismo de falar em público (PIBIDIANO 4).

Agora estou mais segura do que faço e falo, estar diante de uma sala de aula não é fácil principalmente quando o medo e a insegurança tomam conta de seus sentidos, mas com essa experiência de estar em contato diretamente com alunos posso colocar esse medo em segundo plano e através de ensinamentos posso vencer minha ansiedade e insegurança (PIBIDIANO 5).

Vencer os medos e insegurança no âmbito da educação vem com o passar do tempo, quando o professor vai mostrando uma trajetória coerente, de avanços, de sensatez e firmeza. Para Moran (2007, p. 73), o professor:

Passa por etapas em que se sente perdido, angustiado, fora de foco. Retoma o rumo, depois, revigorado, estimulado por novos desafios, pelo contato com seus alunos, pela vontade de continuar vivendo, aprendendo, realizando-se e frustrando-se, mas mantendo o impulso de avançar.

Outro aspecto abordado nos depoimentos é que o PIBID permite a convivência do licenciando em sua formação com uma equipe multidisciplinar, visto que convive com os docentes da faculdade e com os outros integrantes do projeto, como os supervisores na escola, seus co-formadores. Um dos relatos traz: *“Pude contar através do projeto com o apoio de toda equipe, não só nossos colegas bolsistas como também os professores da escola, os quais participaram com grande vontade do projeto, de nossos supervisores”* (PIBIDIANO 5).

Outro aspecto observado nos relatos é a valorização do papel do professor que vai muito além de repassar os conteúdos e as informações aos alunos:





O professor passa não só a matéria em si, mas passa também carinho, fé, profissionalismo e competência que é o que faz a diferença na educação. Com o pouco que pude perceber, gostei muito do papel que estou exercendo, pois, ver o aluno aprender é uma experiência única e gratificante (PIBIDIANO 6).

Esse depoimento veio ao encontro a fala de Freire (1996) que afirma “ensinar exige querer bem ao educando e ensinar não é transferir conhecimentos”.

Nas experiências relatadas pelos bolsistas do PIBID, outro aspecto evidenciado foi o despertar do lado humano na relação do aluno universitário com o aluno da escola pública. Reconheceram que ao mesmo tempo em que estão se qualificando profissionalmente estão cultivando os valores humanos, o que vai modificar o modo que enxergam a vida:

Depois da parte prática e didática do PIBID vou falar um pouco da parte humana que em mim aflorou. O PIBID mostrou que alunos não são só crianças revoltadas, que odeiam os professores, que querem derrubar a escola e etc. O PIBID mostrou que por trás dessas crianças, se a gente olhar bem lá no fundinho daqueles olhinhos tristes, existem crianças com medo, com dor, com frio, com fome... O PIBID me mostrou que a escola é sim uma extensão da nossa casa, e que alunos são sim, uma extensão da nossa família... Eu percebi que devo olhar sempre uma criança como a criança que ela é[...] (PIBIDIANO 7).

Os relatórios sobre o PIBID referem ainda à formação de pesquisadores, uma atividade atrelada ao ensino na escola e na universidade. Esse programa também incentiva que os alunos registrem e produzam trabalhos, artigos científicos, relatos de experiências sobre as atividades que estão sendo desenvolvidas nas escolas, apoia financeiramente a ida à eventos como encontros e congressos. Pode-se identificar esse aspecto no relato: “*Graças ao programa, participei também de grandes congressos, tive três trabalhos aceitos, apresentei dois deles e pude conhecer lugares que jamais imaginei conhecer*” (PIBIDIANO 8).

Conhecer a realidade das escolas básicas públicas e perceber que muitos dos alunos que lá estão possuem dificuldades de aprendizagem é outra constatação dos universitários participantes do PIBID apresentada em seus relatos. Como exemplo, o depoimento: “Ao

**Realização**



**Apoio**







*frequentar as aulas, pude vivenciar a realidade pela qual, achava que não existia, alunos de ensino médio, com dificuldades graves no aprendizado, as quais vem desde do início do ensino fundamental, presenciei o lado verdadeiro de ser professor” (PIBIDIANO 9).*

Essa vivência dos licenciandos participantes do PIBID permitiu que percebessem que, embora estejam na mesma série, os alunos da escola básica apresentam heterogeneidade nos conhecimentos, o que fez pensarem que as aulas devam ser adequadas a cada turma respeitando suas particularidades. Nessa direção, as disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura são de fundamental importância para a prática cotidiana em sala de aula. Esse aspecto pode ser observado no seguinte relato:

No decorrer do projeto pude encontrar também as dificuldades de lecionar aulas em várias salas e séries. Havia muita diferença de aprendizagem de uma sala para outra, mesmo ambas sendo da mesma série, com isso pude ver o porquê dos professores, das disciplinas pedagógicas, eles nos mostravam que é muito importante um professor antes de mais nada conhecer a sua sala e os seus alunos, para poder direcionar a sua aula para o caminho certo, antes achava que havia apenas um modelo de prática de ensino para todas as aulas e séries, pois quando estudava sempre tinha as aulas da mesma forma, independente se mudava de professor, porém com a participação do projeto pude ver que não tem como ser sempre a mesma aula para todas as salas, a sua aula tem que ir de acordo com os seus alunos. Não há nada mais gratificante do que dar aula naquelas “salas problemas” e transformá-las nas salas mais agradáveis de dar aulas (PIBIDIANO 10).

Freire (1996) afirmou que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Essa premissa está presente no relato: *“particularmente falando o que mais me chama atenção no projeto é que eu tento ensinar, mas vejo que eu é que sou mais ensinado pelos alunos e pelo grupo” (PIBIDIANO 11).*

A experiência e o contato com a realidade escolar podem reafirmar a escolha da docência, desvelar a dinâmica da escola e o papel do professor na formação dos alunos. Esses aspectos foram evidenciados nos seguintes relatos:



Esse projeto que me acrescentou tanta maturidade em quesito de sala de aula, pude ver que quero ser professora e estou certa que escolhi a profissão do meu futuro. Todas as escolas deveriam ter a participação de PIBID, ele proporciona troca de experiências e aprendizado sempre com objetivo de melhorar a educação em nosso país (PIBIDIANO 12).

O PIBID nos abre um grande leque de conhecimento e aprendizado; relação com alunos, professores, diretores, supervisores e o papel que cada um desempenha na escola. Compreender como é feito um plano de aula, planejamento bimestral, como são divididas as notas de um bimestre, como acontece cada avaliação, trabalho, como é organizado um diário. Entender como cada aluno aprende e quais são as maneiras que a educação pode ser transmitida (PIBIDIANO 13).

Essas considerações vêm ao encontro da fala de Paulo Freire (1996) quando afirma que: “A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”. Experimentar a prática docente na escola permitiu aos bolsistas do PIBID perceberem as atividades propostas, e incentivou-os a participar, como mostra o relato:

Um fato que me marcou durante todo o desenvolvimento das atividades foi o brilho que vi no olhar dos alunos quando eu estava explicando e mostrando algum experimento. Isso me dá uma grande satisfação de ver que estou contribuindo para o aprendizado de alguém e sempre se lembrará de mim por isso (PIBIDIANO 14).

Conforme um relato informal da diretora de uma das escolas participantes, “o desempenho dos alunos da escola em Biologia e Ciências melhorou consideravelmente depois que o PIBID chegou à escola. As notas e o interesse pelas aulas aumentaram significativamente”. Um dos relatos traz o que consideraram o melhor desse Programa:

[...] promover uma maior interação entre os alunos e professores do ensino fundamental e médio com a universidade, por meio de experimentos e da criação de material prático, com o intuito de facilitar o trabalho do docente em sala de aula (PIBIDIANO 15).

#### Realização



#### Apoio





No que tange às considerações dos professores das escolas participantes, o PIBID contribuiu no sentido de os alunos bolsistas terem orientado as aulas práticas, já trabalhadas de forma teórica pelo professor da disciplina. É muito importante que os futuros professores percebam que as aulas dinâmicas, contextualizadas e lúdicas aumentam o interesse dos alunos pelos conteúdos e melhora o desempenho e participação dos mesmos nas aulas.

E mais, todos os bolsistas que participaram da investigação foram unânimes em afirmar nos depoimentos que, em relação aos demais colegas de curso que não participaram do PIBID, puderam ganhar em termos de experiência para enfrentar a realidade da escola pública brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisados os depoimentos dos bolsistas e os objetivos do PIBID, podemos constatar que o referido programa tem atingido sua proposta de forma satisfatória e concreta. Houve o desencadeamento de um processo reflexivo nos licenciandos que foi ao encontro dos objetivos do PIBID. Dentre esses objetivos, o de elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e a contribuição para articular teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Os bolsistas tiveram a oportunidade de conciliar a formação teórica da universidade com a prática na escola básica e assim puderam perceber a importância da prática docente no sentido de auxiliar a vencer os medos e a insegurança comuns no início da carreira. Perceberam também o valor e a grande contribuição do professor para a sociedade, pois, lhe cabe a responsabilidade na formação do futuro cidadão, portanto o PIBID incentiva a experimentação dos pibidianos no

### Realização



### Apoio





chão da escola, o que contribui para a sua formação como docente. Como afirmou Saviani (1995, p.17)

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

O PIBID também incentiva a formação de pesquisadores, atividade atrelada ao ensino na escola e na universidade, propiciando condições aos bolsistas de participarem em eventos científicos pelo país.

Com as atividades do PIBID, os alunos puderam conhecer a realidade das escolas básicas no município e perceber que muitos dos alunos que lá estão, possuem dificuldades de aprendizagem, o que indica que as aulas devam ser adequadas a cada turma, respeitando suas particularidades, porém puderam constatar que essa prática não acontece na maioria das aulas e muitos alunos ainda apresentam defasagem em relação a conteúdos já estudados.

As aulas práticas na escola básica complementam o que já foi trabalhado de forma teórica pelo professor da disciplina na universidade. Também colaboram para despertar o lado humano na relação aluno universitário e aluno de escola pública de nível básico. Segundo relatos dos bolsistas, as disciplinas pedagógicas no curso de licenciatura são de fundamental importância para a prática cotidiana em sala de aula, é um “aprender sempre”, pois permitiram que conhecessem o papel do professor na formação dos alunos e que o tipo de atividade proposta influencia e incentiva a participação dos alunos.

Os participantes do PIBID perceberam a contribuição do programa às suas vidas profissional e pessoal, transformando concepções preconceituosas e equivocadas com relação à escola e aos alunos, em um sentimento de pertencimento e de motivação pela carreira docente. Mostraram que estão sentindo contaminados pelo prazer de conviver e pelo desafio de poder fazer a diferença na vida dos alunos da escola básica. Mais do que isso, o PIBID acrescentou à

672

#### Realização



#### Apoio





formação inicial desses futuros docentes, experiências formativas que somente na faculdade, não conseguiriam obter. Em suma, em um futuro próximo, esses pibidianos poderão estar nas escolas exercendo com êxito e competência a docência, pois já conheceram a realidade da educação pública no Brasil.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação, CAPES. **Relatório de Gestão 2009-2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica.** DEB. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf> Acesso:23 jun. 2016.
- CNE Conselho Nacional de Educação. Escassez de Professores no ensino médio. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB) Maio/2007 acesso em 23 jun.2016
- DALBEN, A. I. L. de F. *et. al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa,** Rio de janeiro: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_ **Educação como prática da liberdade.** 22 ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_ **Educação e mudança.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- \_\_\_\_\_ **Política e educação,** 5 ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- LAPO, F R. B; BUENO B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa,** n.118, p 65,88, 2003.
- LUDKE, M.; ANDRÉ; M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MAIOLI, E.E.C. **O desprestígio social na profissão docente: o ser professor/a nas séries iniciais.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações,** 5 ed. São Paulo, Autores Associados, 1995.
- SEVERINO, A. J. Competência técnica e sensibilidade ético-política: o desafio da formação de professores. **Cadernos FEDEP** (Fórum Estadual de Defesa da Escola Pública), São Paulo, n.1, p.1º-23, fevereiro de 2002.
- TARDIF, M. T. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

### Realização



### Apoio







## COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO (CPA): RELATO DE UMA PRÁTICA DE AUTOAVALIAÇÃO BEM SUCEDIDA

Nelson Lambert de Andrade - UNIVÁS  
n.lambert@uol.com.br

Denise Aparecida dos Santos - FDSM  
deniseaparecidagomessantos@gmail.com

Geovany Pires Rosa - UNIVÁS  
professorgeovany@gmail.com

Rosely Ribeiro da Costa  
rosely@univas.edu.br

**RESUMO:** Este artigo trata-se de um relato de experiência de atuação de uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) na realização do processo de autoavaliação. O objetivo é divulgar como o trabalho desenvolvido pela CPA tem contribuído no processo de tomada de decisões da IES, repercutindo em melhorias dos processos administrativos e pedagógicos nos serviços prestados e na qualidade de ensino. Demonstra-se que, após dez anos de Sinaes, ainda hoje, o grande desafio do processo de avaliação da qualidade do ensino superior é o de transformar as culturas estabelecidas, superar atitudes negativas, historicamente arraigadas quanto à avaliação no cenário educacional e obter mais participação de todos os envolvidos. A CPA é o canal de diálogo entre a comunidade acadêmica e os gestores no processo de avaliação institucional e traz, em sua própria constituição, potencialidades que, se bem aproveitadas, podem gerar maximização de resultados para todos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autoavaliação. Educação Superior. Qualidade. Regulação.

### INTRODUÇÃO

Este texto traz a discussão um relato de experiência de atuação de uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) desenvolvida em uma Instituição de Ensino Superior, localizada no sul de Minas Gerais, que atua nas áreas de educação e saúde há quase meio século, oferecendo cursos de graduação, mestrados e doutorado.

A Comissão Própria de Avaliação (CPA), objeto deste relato de experiência, foi criada em 2005 a partir das exigências do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Entretanto, os processos autoavaliativos são realizados desde a década de 1990. A



composição da CPA segue os ditos da Lei 10.861/2004, contando com os diversos segmentos da comunidade representados em sua estrutura. Funciona de forma autônoma em relação às demais instâncias da IES, como órgão de apoio à Reitoria. Desenvolve o seu trabalho com independência, sem prescindir do fluxo acadêmico-administrativo que é dado, principalmente, pela Administração Superior da Universidade, com o objetivo de operacionalizar os processos de autoavaliação, que preza o propósito formativo e de autoconhecimento. A comissão também recebe apoio da mantenedora e da gerência de informática, da assessoria de comunicação, tendo espaço garantido no portal institucional, nas redes sociais e nas demais mídias.

Para o desenvolvimento deste estudo foi realizada uma pesquisa documental que, no entendimento Marconi e Lakatos (2010), se caracteriza quando o pesquisador se vale de coleta de dados em documentos escritos. Foram utilizadas várias fontes advindas dos processos avaliativos desenvolvidos na IES desde 1994 que se encontram nos arquivos da IES. Especificamente o *corpus* de análise se compõe dos relatórios de autoavaliação, livro de atas de reuniões da CPA e do banco de dados da própria CPA.

A CPA é uma estrutura que funciona como um canal de diálogo entre a comunidade acadêmica e a Instituição de Ensino Superior (IES), destinada a coletar manifestações para o processo de autoavaliação institucional. Seu funcionamento é recomendado também como uma boa prática de governança, na medida em que confere mais transparência e diálogo ao relacionamento da IES com as partes interessadas. A autoavaliação institucional faz parte do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, instituído pela Lei n.º 10.861/04, e constitui-se em um processo de caráter formativo e de compromisso coletivo (MEC/Sinaes, 2004).

O objetivo da CPA é identificar o perfil da universidade e o significado de sua atuação por meio de suas atribuições legais constantes preconizadas pelo Sinaes, sempre em consonância com as especificidades da IES. É formada por representantes do corpo docente, discente, técnico-administrativo e da sociedade civil organizada, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação

**Realização**



**Apoio**





das informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), obedecidas as seguintes diretrizes:

- I - constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada à composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;
- II - atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior. A CPA coordena a avaliação das atividades fins, ensino, pesquisa e extensão, e das atividades meio, processos, infraestrutura e gestão.

A fim de atender às diretrizes do Sinaes, algumas CPAs contam com um órgão operacional subordinado à Comissão Própria de Avaliação que tem como objetivo coordenar e executar o processo de autoavaliação e sistematizar informações para prestá-las à CPA, que é o órgão executivo da avaliação interna.

Após dez anos de Sinaes, ainda hoje, o grande desafio do processo de avaliação da qualidade do ensino superior é o de transformar as culturas estabelecidas, superar atitudes negativas, historicamente arraigadas ao termo avaliação no cenário educacional e obter mais participação de todos os envolvidos. Um dos desafios da autoavaliação, para muitos administradores de instituições de educação superior, é sair da tradicional e confortável posição na qual a gestão se significou e produziu sentidos. Por essa razão, muitas IES optam por utilizar os referenciais internos para obterem uma postura de estreitamento do diálogo com a comunidade acadêmica e com a sociedade, a fim de conseguir mais adesão às prerrogativas que orientam o processo de avaliação.

Diante do exposto, neste relato de experiência, parte-se do pressuposto de que a autoavaliação não pode ser considerada apenas como uma formalidade que deve ser cumprida por exigência legal do órgão regulador. Ela é um instrumento que, a partir dos dados coletados, pode gerar mudanças significativas na gestão e nos resultados da IES, por ser capaz de



[...] produzir conhecimentos, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade (MEC, 2004, p. 5-6).

Nesse sentido, cabe ressaltar que, o processo da autoavaliação, além de cumprir uma exigência regulatória do Ministério da Educação, visa produzir resultados para o aprimoramento da gestão acadêmica por corresponder ao diagnóstico que identifica aspectos que requerem melhorias ou intervenção pedagógica dentro da IES. Ou seja, esses processos autoavaliativos não podem estar subordinados a interesses outros como, por exemplo, pelas pressões do mercado. Eles devem estar desvinculados de ranqueamentos e de comparações com ênfase quantitativa.

Tendo como fundamentação esta caracterização, este artigo apresenta uma contextualização do trabalho desenvolvido pela CPA no processo de realização da autoavaliação institucional. O objetivo é divulgar práticas consideradas bem sucedidas pelo que têm influenciado nas tomadas de decisões dos gestores, visando à melhoria dos processos de gestão desenvolvidos na IES e, conseqüentemente, à qualidade de ensino e dos serviços prestados.

## FUNDAMENTOS LEGAIS

Num contexto de expansão e diversificação do ensino superior no Brasil, por meio principalmente, da iniciativa privada, a partir da década de 1980, o Governo, preocupado com o nível de qualidade dos cursos superiores existentes no Brasil, definiu em sua Política Nacional de Educação, por meio da Lei n.º 9.131, de 1.995, parâmetros avaliativos para “zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem”. Isso foi re-ratificado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005, de 25/06/2014, ao Institucionalizar um

### Realização



### Apoio





amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa, englobando os setores público e privado, a fim de promover a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica, amparado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394, de 1996, que define claramente o papel da União em relação à Avaliação Institucional.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi instituído pela Lei n.º 10.861, (BRASIL 2004) que estabelece, em seu Art. 1.º, como objetivo “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes”, segundo o art. 9.º, VI, VIII e IX, da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

As bases da avaliação proposta têm como características fundamentais a autoavaliação institucional como centro do processo avaliativo, a integração dos diversos instrumentos com base em uma concepção global e o respeito à identidade e à diversidade institucionais, buscando:

- .ultrapassar a simples preocupação com desempenhos ou rendimentos estudantis, buscando os significados mais amplos da formação profissional;
- .explicitar a responsabilidade social da Educação Superior, especialmente quanto ao avanço da ciência, à formação da cidadania e ao aprofundamento dos valores democráticos;
- .superar meras verificações e mensurações, destacando os significados das atividades institucionais não apenas do ponto de vista acadêmico, mas também quanto aos impactos sociais, econômicos, culturais e políticos;
- .aprofundar a ideia da responsabilidade social no desenvolvimento da IES, operando como processo de construção, com participação acadêmica e social, e não como instrumento de checagem e cobrança individual; e
- .valorizar a solidariedade e a cooperação, e não a competitividade e o sucesso individual.

A avaliação da institucional, tendo em vista a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004 e o Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006, envolve a autoavaliação e avaliação externa e constitui um dos três processos que compõe o Sinaes. Em seu conjunto, os processos avaliativos devem constituir um sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando as coerências conceitual,

**Realização**



**Apoio**







epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades.

A Lei 10.861 estabelece, em seu artigo terceiro, que os objetivos da avaliação da educação superior devem considerar obrigatoriamente as dez dimensões institucionais divididas em cinco eixos. Já em seu artigo 11, evidencia os prazos e regramentos para a constituição da CPA, definindo que esta Comissão, além das obrigações de atender solicitações de informações ao INEP, possui atribuição de “condução dos processos de avaliação internos da instituição”, ou seja, as 10 dimensões distribuídas nos cinco eixos, como ilustrado no quadro a seguir:

**Quadro 1:** Eixos de avaliação institucional externa

<b>Eixo 1:</b> Planejamento e Avaliação Institucional	Contempla a dimensão 8: Planejamento e Avaliação; Relato Institucional descrevendo os principais elementos do processo interno e externo de avaliação em relação ao PDI; Inclui os Relatórios da CPA, do período que constitui o objeto da avaliação.
<b>Eixo 2:</b> Desenvolvimento Institucional	Considera as dimensões (1) Missão e PDI (3) Responsabilidade Social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.
<b>Eixo 3:</b> Políticas Acadêmicas	Abrange a dimensões (2) Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão, como também a pós-graduação e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades, (4) Comunicação com a sociedade e (9) Políticas de Atendimento aos Discentes, estudantes e egressos; sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior e outros itens de interesse da CPA.
<b>Eixo 4:</b> Políticas de Gestão	Compreende as Dimensões: (5) Políticas de Pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; (6) Organização e Gestão da Instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios e (10) Sustentabilidade Financeira.
<b>Eixo 5:</b> Infraestrutura Física	Contempla a dimensão (7) Infraestrutura física.

**Fonte:** Portaria n.º 92, de 31 de janeiro de 2014, adaptado pelos autores.

## A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A autoavaliação é um processo de avaliação interna da IES. É coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da instituição e orientada pelas diretrizes e roteiro da autoavaliação institucional da Conferação Nacional de Avaliação da Educação Superior



(CONAES). Ela é um processo contínuo por meio do qual a IES constrói conhecimento sobre sua própria realidade e busca compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social. Para contemplar os requisitos presentes nos cinco eixos, a CPA sistematiza informações, analisa coletivamente os significados de suas realizações, desvenda formas de organização, administração e ação, identifica pontos fracos, bem como pontos fortes e potencialidades, e estabelece estratégias de superação de problemas.

A Autoavaliação Institucional acontece semestralmente, dividindo-se em eixos, de acordo com as Instruções Normativas do INEP. Ainda, há autoavaliação dos técnicos administrativos, incluindo também os gestores. A coleta de informações é realizada por meio eletrônico, o que possibilita o acesso em diferentes lugares com perguntas divididas em dimensões, buscando atender as mesmas, estabelecidas na regulação do INEP. Este sistema permite o acesso da CPA aos resultados no dia seguinte ao encerramento da avaliação e, depois de serem sistematizados, são disponibilizados aos gestores, coordenadores de cursos e docentes. Aos discentes, os resultados são divulgados pelos gestores após serem analisados e reorganizados. Além desse viés, há dois painéis situados em locais de grande circulação que apresentam as ações que foram desenvolvidas, as que estão em análise e as que estão sendo implantadas em decorrência dos dados apresentados pela autoavaliação.

Além da autoavaliação, há também a avaliação externa, que é realizada *in loco* via Comissão Externa de Avaliação Institucional, designada pelo INEP, tendo como referência os padrões de qualidade para a educação superior, expressos nos instrumentos de avaliação e nos relatórios das autoavaliações, bem como no relato institucional. O processo de avaliação externa, independente de sua abordagem, se orienta por uma visão multidimensional que busca integrar sua natureza formativa e de regulação numa perspectiva de globalidade.

#### 4 UMA EXPERIÊNCIA DE AUTOAVALIAÇÃO

O exercício da política de autoavaliação, realizada pela CPA, na IES pesquisada, permite o envolvimento da comunidade universitária, inclusive na formulação das questões que

##### Realização



##### Apoio



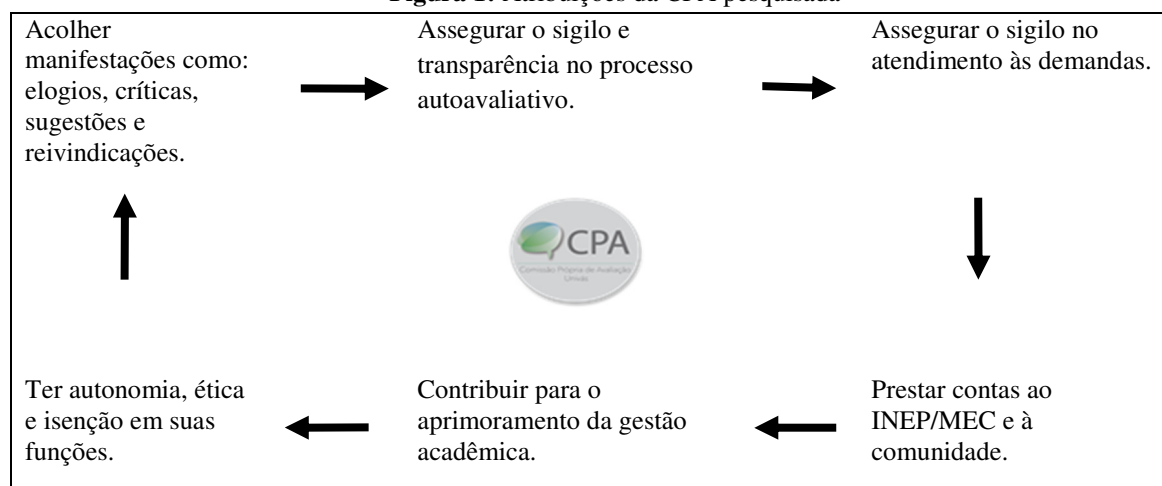


compõem o instrumento de pesquisa. Além das tarefas recorrentes, a CPA usa o portal da Universidade para ratificar e difundir o papel da Comissão, aproveitando as demandas recebidas e executando um processo de esclarecimento de uma série de questões recorrentes no dia a dia, com o propósito de dar mais transparência e estimular o relacionamento com a comunidade acadêmica. Em decorrência disso, a CPA tem sido procurada como objeto de estudo em algumas pesquisas científicas, em teses e dissertações.

Visando a uma prática objetiva, a CPA procura reunir um grupo ativo de participantes que propõe ações decididas coletivamente com o objetivo focado em um determinado problema ou à melhoria contínua. As propostas são discutidas a partir de pesquisas que utilizam formas usuais de investigação por meio de questionários ou entrevistas sem descartar as informações concretas da infraestrutura, dados históricos e estatísticos etc. Os dados são coletados e sistematizados com o apoio da equipe técnica da IES e da CPA. A partir de então, são discutidos pela CPA de onde se originam as ações a serem realizadas pela comissão.

Dessa forma, podem-se resumir as atribuições da CPA pesquisada no seguinte fluxo:

**Figura 1:** Atribuições da CPA pesquisada



**Fonte:** Elaborada pelos autores

Como se observa nas atribuições acima, a adoção do fluxo é baseada no método PDCA – (Plan-Do-Check-Act), composto por quatro etapas: planejar, executar, verificar e agir



corretivamente. É uma ferramenta mundialmente utilizada que, por ser alinhada por uma diretriz, auxilia na organização do processo de implementação de melhorias. Segundo Campos (1992), o PDCA é aplicado aos processos de autoavaliação institucional, devido ser um método simples e, ao mesmo tempo, eficaz e focado em resultados.

## TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS PELA CPA

Primeiramente, é importante destacar que a análise dos dados se dá com a utilização do formulário 5W2H, que é um *checklist* das manifestações da comunidade acadêmica que necessitam ser conhecidas pela direção com o máximo de clareza possível. Ele funciona como um mapeamento (por unidade, curso, disciplina) dos posicionamentos, em que ficará estabelecido o que será feito, quem fará o quê, em qual período de tempo, em qual área da Universidade e por quais motivos esta atividade deve ser feita. Em um segundo momento, figura-se, na tabela, o como será feita tal atividade e o custo para a instituição.

A implantação da planilha do 5W2H tem sido extremamente útil para o tratamento das questões abertas e a análise das manifestações da comunidade, uma vez que elimina por completo qualquer dúvida que possa surgir sobre um processo ou sua atividade. O processo de pesquisa, análise e ações a serem realizadas se dão de forma reflexiva e ativa que pode compreendido, a partir da teorização de Schön (2000), como o da “reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação”. Tal processo é explicado pelo autor como caracterizado pela intenção de se utilizar a planilha para uma descrição da reflexão-na-ação e é entendido como a análise que o sujeito realiza sobre as suas práticas em sala de aula, bem como processos da sua própria ação.

Embora, no campo da avaliação haja certa aceitação tácita de maior valor científico das metodologias quantitativas que afirmam as características positivistas da produção de conhecimento, a abordagem utilizada na CPA da IES, em questão, considera em processo de análise a autoavaliação como formativa, voltada à natureza qualitativa. Isso não significa desconsiderar as características de regulação e controle, de natureza positivista/mecanicista, também presentes na abordagem formativa, apontadas por diversos autores, como Bonniol e Vial (2001) que consideram a noção de avaliação formativa como uma retomada sistêmica que

### Realização



### Apoio





se aproxima da psicologia do trabalho em termos de comportamento. Segundo os autores, a racionalização tecnicista do processo de aprendizagem muito tem a ver com a racionalização que ocorre no processo de produção das fábricas.

Com foco na avaliação formativa, a utilização dos resultados da autoavaliação, a partir da percepção dos alunos para descrever, analisar e avaliar eventuais práticas que não foram aceitas pelos discentes tem contribuído para o aprimoramento dos processos educativos em todas as suas instâncias por possibilitar, por meio de um processo reflexivo (SCHÖN, 2000) de todos os envolvidos, uma melhoria contínua de desempenho.

Neste sentido, vale recorrer a Mendes e Munhoz (2007) que, ao discutirem sobre a importância da avaliação e seus consequentes indicadores de desempenho, ressaltam a necessidade de se considerar alguns instrumentos, a saber: busca de medição adequada; promoção da reflexão; abrangência; contextualização e transparência, antes, durante e depois do processo autoavaliativo. Esta concepção vai ao encontro do princípio, teorizado por Schön (2000), que tem a reflexão como algo inerente ao indivíduo, não havendo dois indivíduos iguais e cada qual com um modo específico pelo qual organiza a sua prática a partir de sua história, suas experiências e conhecimentos. Nessa linha de reflexão, é possível também nos remetermos a Freire (2001, p.39) que assim argumenta: “o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática”.

Comprometidos com este ideal de reflexão na ação, cabe destacar que num processo de autoavaliação não basta apenas preencher uma planilha com dados informações. É necessário que a CPA reflita, de forma sistemática e planejada, sobre a ação percebida pelo aluno para que tal reflexão leve o professor, enquanto profissional que realiza a função docente, a uma ação corretiva e transformadora, levando-o a idealizar as suas metas de formação.

Como destaca Andrade (2015, p. 132), a avaliação formativa situa-se na perspectiva de uma regulação assumida pelo professor, “cuja tarefa será calcular, ao mesmo tempo, o caminho já percorrido por cada um e o que, resta a percorrer, a fim de intervir e otimizar o processo de aprendizagem em curso”. Assim, é possível inferir a função político-pedagógico da autoavaliação, o desenvolvimento de responsabilidade e atitude crítica e ética dos agentes do

**Realização**



**Apoio**







processo avaliativo, por proporcionarem aos alunos, professores e colaboradores a análise de si e a conscientização de conformidades e não conformidades, pontos fortes e pontos fracos. Esse alinhamento de ações deve, portanto, estar preconizado nas técnicas do planejamento estratégico, tão necessárias ao desenvolvimento de quaisquer organizações, como preconiza Drucker (2012).

### TRATAMENTO DOS DADOS: QUESTÕES FECHADAS

Findo o prazo de aplicação dos questionários, a comissão tem acesso aos resultados do instrumento de investigação aplicado. A partir deles, são gerados gráficos estatísticos do resultado, que são socializados no site da Univás, aos quais têm acesso o professor, os coordenadores de curso, os diretores de unidades e reitoria, da seguinte forma:

a) Gráficos da universidade: um gráfico para cada questão. Cada coluna representa uma alternativa, somando-se todas as respostas dadas naquela pergunta.

b) Gráficos por unidade: um gráfico para cada questão referente a uma unidade (Fátima ou Central). Cada coluna representa uma alternativa e, para cada uma, será inserida outra com o resultado da universidade, de forma a se comparar unidade em relação à Univás.

c) Gráficos por curso: um gráfico para cada questão referente ao curso, em cada coluna. Para cada coluna, que representa uma alternativa, serão inseridas outras duas com os resultados da universidade e da unidade, onde o curso é ministrado, por se tratar de uma IES presente em dois *campus*, de forma a compará-lo em relação à unidade e em relação à universidade.

d) Gráficos por período: um gráfico para cada questão referente a um período do curso, contendo uma coluna para representar cada alternativa. Para cada coluna, serão inseridas outras três, sendo a primeira com o resultado da universidade, a segunda com o resultado da unidade e, a terceira, com o resultado do curso, de forma a se comparar período em relação ao curso, unidade e universidade.

e) Gráficos por Disciplina: um gráfico para cada questão referente a uma disciplina, em que cada coluna representa uma alternativa. Para cada coluna, serão inseridas outras quatro, sendo a primeira com o resultado da universidade, a segunda com o resultado da unidade, a

#### Realização



#### Apoio





terceira com o resultado do curso e a quarta com o resultado do período, de forma a se comparar a disciplina em relação ao seu período, curso, unidade e universidade.

f) Média na avaliação da CPA: a porcentagem em relação à média da universidade é obtida pela diferença entre a média da universidade e a média analisada. O resultado, multiplicado por 100 e, dividido pela média da universidade, é a porcentagem apresentada. Resultados em azul representam a porcentagem em que o professor está acima da média da universidade e, os em vermelho, que o professor está abaixo da média da universidade. O mesmo cálculo é utilizado tendo como base a média da unidade para se obter a coluna de porcentagem em relação à média da unidade.

Além dos resultados apresentados graficamente e por média, é coletado o resultado da questão aberta contendo críticas, sugestões e elogios da comunidade acadêmica. Tais dados são encaminhados a cada um dos dirigentes da universidade com o objetivo de analisar e sanar as não conformidades apontadas pelos respondentes e, se possível, atendê-las, conforme estabelece a dimensão 8.1.2, referente às ações acadêmicas e administrativas em função dos resultados da autoavaliação, constantes do eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional.

Essas ações corretivas são devidamente acompanhadas pelos gestores que, necessariamente, encaminham uma cópia para a CPA. Além dessas ações, a Pró-Reitoria de Graduação, visando dar visibilidade às ações originadas do processo de avaliação, juntamente com a CPA, idealizou dois painéis instalados em cada uma das unidades, que resumem o andamento das principais ações corretivas, referentes às inconformidades apontadas pela comunidade e que são atualizados a cada semestre.

## TRATAMENTO DOS DADOS: QUESTÕES ABERTAS

Segundo Campos (1992), o fundamento essencial de uma boa gestão está em se estabelecer um plano de ação corretiva para toda meta que se queira atingir. No entendimento de Andrade (2014, p. 132), os resultados das questões abertas da autoavaliação fornecem o diagnóstico da realidade educacional (*feedback*) e indica ações corretivas (5W2H) que os gestores podem se amparar na tomada de decisões.

### Realização



### Apoio





O *feedback* obtido por meio da autoavaliação caminha junto com o processo de regulação a fim de intervir e otimizar as ações da gestão com vistas aos melhores resultados. Isso, nos leva a apontar o caráter formativo da regulação, se autoavaliação se realizar orientados pelos princípios da avaliação formativa. (ANDRADE, p.132, 2014, grifo do autor).

Com base neste argumento, vale ressaltar que a ação corretiva, referida neste texto, é o procedimento tomado para eliminar as causas de uma não conformidade apontada por meio das questões abertas da autoavaliação, de maneira a evitar a repetição da mesma prática. Ela, além de objetivar evidenciar exatamente algum tipo de problema, favorece condições ao sujeito observado para exercer uma reflexão crítica sobre o enunciado e, conseqüentemente, apontar a solução a mais eficaz possível. Esse processo possibilita mais economia para a instituição e menor desperdício de energia em situações corriqueiras do dia a dia.

O foco da ação corretiva é a origem do problema e baseia-se nas causas dos problemas identificados, por buscar a eliminação da raiz da adversidade. Caso a não conformidade volte a se manifestar em alguma avaliação seguinte, sinaliza que o plano de ação (5W2H), que contempla o planejamento das iniciativas necessárias para a eliminação da não conformidade, não foi executado a fim de atingir o resultado desejado pelo sujeito observado. Por essa razão, devem ser evidenciados todos os passos do que será executado, a que tempo e de quem é a responsabilidade pela iniciativa. Além disso, deverá apontar o porquê de se realizar tal atividade, como e onde ela será realizada e quanto que isso custará à instituição.

O professor, ao responder os questionamentos dos alunos direcionados pelo formulário 5W2H (*what, when, who, why, where, how e howmuch*), emerge a filosofia do plano de ação sempre focada naquilo que se entende por melhoria contínua, conforme preceitua o parágrafo 1.º do artigo 1.º, da Lei 10.864/2004:

O Sinaes tem por finalidades **a melhoria da qualidade da educação superior**, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a

**Realização**



**Apoio**





promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004, **grifo nosso**).

Diante disso, podemos inferir que, para atender os ditames legais e promover a melhoria da qualidade do ensino, o sucesso está na eficácia do planejamento das ações necessárias para o seu alcance. Ou seja, para atingir a qualidade desejada e promover transformações no âmbito educacional, necessitamos agir, realizando uma ou várias ações, com data predeterminada. Além disso, esse formulário é a garantia de que nenhuma etapa importante será esquecida ou abandonada.

Uma vantagem percebida com relação ao plano de ação 5W2h é o comprometimento das pessoas, isto é, além do professor, o coordenador do curso e o diretor acadêmico também se envolvem e se comprometem com as ações planejadas. Por outro lado, quanto mais detalhado for o plano, maior será a motivação e o comprometimento de todos.

Nessas condições, fica mais fácil entender qual é o caminho que a Instituição pretende seguir. Esse entendimento, além de ser necessário para a execução das atividades, aumenta as chances de sucesso do plano de ação. Nessa lógica, considerando as características atuais da regulação e as especificidades próprias da educação, os serviços educacionais não podem ser tratados como um serviço qualquer. Ou seja, a administração, seja ela pública ou privada, deve voltar-se para o monitoramento de resultados – controle *a posteriori* – criando espaços da competição administrativa entre entidades às quais foi garantida a autonomia por meio de *benchmarks*. Com isso, o Estado busca superar o conceito tradicional de regulação, que quase sempre se voltava para a regulamentação e centrado na definição de procedimentos.

Sobre a regulação, trata-se de um marco normativo e de como o cumprimento de normas nas instituições oficiais se relaciona com o poder político, no sentido da prescrição e da sociedade. Desde a instituição do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, o processo de regulação recebe uma nova abordagem mais flexível na definição dos processos, porém



rígida na avaliação da eficiência e eficácia, como analisa Cária (2012). Para Bresser-Pereira (2006), os controles sociais são essenciais na administração gerencial, na medida em que compensam a redução do controle legal de procedimentos e complementam o controle de resultados. Na percepção de Cária (2012), o Estado brasileiro passa por mudanças em seu processo de administração com repercussões na gestão pública de todas as instituições. No caso, a regulação do ensino superior atinge todas as instituições, independentemente de pública ou privada. A Constituição Federal de 1988 representa um marco de referência dessa nova caracterização do Estado regulador que passa a ser “Estado Regulador”, expressão cunhada por Afonso (2000).

Por fim, como analisado por Andrade (2014, p. 113), no relatório da CPA (2014), a necessidade de se avaliar a qualidade dos serviços prestados pelas IES não se apresenta de forma isolada. De acordo com a análise empreendida pelo autor, “essas tendências são decorrentes das transformações no mundo produtivo e trouxeram novas demandas e expectativas da sociedade e da economia para as instituições de ensino superior, sendo assumidas pelos órgãos reguladores do Estado”. Assim, ao contrário, o autor ressalta que a autoavaliação deve ser compreendida no contexto de algumas tendências como: “o desenvolvimento das tecnologias e do desenvolvimento econômico; a especialização do trabalho, a competitividade no mercado mundial e o valor assumido pelo conhecimento”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência procurou apresentar algumas práticas consideradas bem sucedidas pela equipe da CPA por serem utilizadas pelos gestores no processo de tomadas de decisões para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pela IES.

Com quase três décadas de existência é possível perceber a importância das práticas da CPA para a gestão da universidade em questão, não só pela melhoria dos serviços prestados, mas também pela mobilização da comunidade que, cada vez mais, é efetiva e frequente em prol da realização de uma autoavaliação com perfil formativo e de autoconhecimento.





Ao se analisar o processo de operacionalização desta ferramenta, verifica-se que os objetivos têm sido alcançados de acordo com a realidade e as necessidades acadêmicas. Os trâmites, adotados para o cumprimento do processo da autoavaliação institucional e a aprendizagem institucional tem possibilitado a melhoria da qualidade da gestão acadêmica e do ensino. O diálogo frequente entre a CPA e os gestores sobre os resultados da coleta de dados oportuniza diversas ações corretivas e, conseqüentemente, de melhorias, no sentido de qualificar seus serviços e atender sua missão institucional.

Vale frisar que avaliar a qualidade da educação em função do que ela produz em termos da sua função acadêmica, demanda não somente a análise de seus resultados, mas, principalmente, a avaliação das repercussões de seu trabalho e os meios pelos quais tais resultados são obtidos, bem como as ações realizadas a partir dos resultados. Nesse sentido, os resultados devem ser objetos de uma análise individualizada não somente pela alta administração, como também pela direção acadêmica e seus coordenadores, a fim de que possam verificar como a qualidade educacional da instituição é percebida pela comunidade. No seu início, o fato de não ter uma cultura avaliativa estruturada levou a grande maioria das IES a um procedimento avaliativo meramente burocrático, encarando a exigência do Sinaes apenas como mais uma tarefa a ser cumprida. Esse descompasso se deve a um trabalho realizado em decorrência da insipiência sobre a importância do papel da CPA nos processos ensino-aprendizagem e administrativo e também pela falta de ação-reflexão sobre a ação de cada agente acadêmico. Essa realidade se justifica pela razão de simplesmente cumprir normas e prazos estabelecidos por atos legais, sem o comprometimento pertinente à avaliação e ao processo de gestão, em seus diversos aspectos (pedagógico, econômico, administrativo). Ou seja, diante de um processo que flui na contramão, oriundo de uma forte resistência em todas as etapas do processo avaliativo, a avaliação institucional perde grande parte de suas potencialidades.

Por fim, recomendamos que a autoavaliação deve se transformar em objeto de estudo na própria comunidade acadêmica para que possa propiciar ao sujeito avaliado a oportunidade de se transformar, por meio do processo de ação-reflexão-ação sobre a prática pedagógica.

#### Realização



#### Apoio





## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANDRADE, N. L. **Autoavaliação a partir da ótica dos gestores de uma instituição de ensino superior**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade de São Paulo Puc/SP. São Paulo, 2015.
- BONNIOL, J.J.; VIAL, M. Modelos de Avaliação – Textos Fundamentais. Porto Alegre, ARTMED, 2001. BRASIL. **Plano diretor da reforma do aparelho de estado (1995)**. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em 3 fev. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação externa das instituições de educação superior: diretrizes e instrumento**. Brasília: MEC/CONAES/INEP. 2006.
- \_\_\_\_\_. **Portaria MEC nº 92, de 31 de janeiro de 2014**. Aprova em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação. Brasília: MEC/2014. DOU nº 24 terça -feira, 4 de fevereiro de 2014, Seção 1, Página 5
- BRESSER-PEREIRA, L. C. Sociedade civil: sua democratização para a reformado Estado. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; WILHEIM, J.; SOLA, L. (Orgs.). **Sociedade e estado em transformação**. São Paulo: Unesp/Enap, 1999.
- CAMPOS, V. F. **TQC – Controle e gestão da qualidade: No estilo japonês**. FCO/UFMG – Belo Horizonte (1992).
- CÁRIA, N. P.. **A parceria das empresas de educação privadas com as redes de educação do sul de Minas Gerais**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade de São Paulo Puc/SP. São Paulo, 2012.
- DIAS SOBRINHO, J. Educação superior sem fronteiras. **Cenários da globalização: bem público, bem público global, comércio transnacional? Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 9-29, jun. 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MENDES, G. S. C.; MUNHOZ, A. M. H. Instrumentos de avaliação diversificados: um aspecto da avaliação processual e do trabalho pedagógico. **Revista Série Acadêmica**. Campinas: PUC- Campinas n 22, jan-dez, 2007.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

### Realização



### Apoio





## APONTAMENTOS SOBRE A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL E A POLÍTICA DE COTAS DO PROUNI EM UMA FACULDADE DE DIREITO DO SUL DE MINAS GERAIS

Otávio José dos Santos Filho  
otaviojose@hotmail.com

Fabiana de Cássia Rodrigues  
fabricassia@yahoo.com.br

**RESUMO:** O presente trabalho teve por objetivo conhecer e analisar a trajetória de estudantes negros que foram beneficiados pela política de cotas do ProUni, em uma faculdade no sul de Minas Gerais. A proposta metodológica configurou-se de cunho qualitativo e teve na entrevista seu principal recurso metodológico. A política de cotas para negros no Ensino Superior se insere no contexto das ações afirmativas no Brasil e visa amenizar desigualdades sociais, econômicas e educacionais entre raças. Questões colocadas; qual foi a trajetória desses estudantes até chegarem à universidade? Sofreram preconceito? Como vivenciam o fato de serem beneficiados pelas cotas? Possuem dificuldades para se manter na universidade? Ouvimos os sujeitos a partir de como vivenciam e significam as suas participações na política de cotas do ProUni e a relação com o preconceito racial. As contradições entre os indivíduos foram notadas. Podemos observar que para construirmos uma sociedade mais igualitária e verdadeiramente democrática precisamos de ações e mecanismos que sejam capazes de destruir esses preconceitos, criando assim uma mentalidade que se baseie em igualdades de direitos e solidariedade de pessoas de uma sociedade mais humanitária e aberta para aceitar as diferenças raciais e culturais de cada indivíduo.

**PALAVRAS-CHAVES:** Ações Afirmativas, Desigualdade Racial, ProUni.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz parte dos resultados de uma investigação desenvolvida na linha de pesquisa “Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente” do Mestrado em educação da Univas, que teve por objetivo conhecer e analisar a trajetória de estudantes negros que foram beneficiados pela política de cotas do ProUni, em uma faculdade no sul de Minas



Gerais. A pesquisa objetivou ainda investigar os impactos dessa política na vida dos estudantes cotistas. Pretendeu-se também conhecer e analisar a trajetória desses estudantes, buscando compreender como vivenciaram e qual o significado da sua participação na política de cota e, mais especificamente, a relação desses cotistas com o preconceito racial, antes e durante a vida acadêmica na universidade. A proposta metodológica configurou-se de cunho qualitativo e teve na entrevista seu principal recurso metodológico (LUDKE, ANDRÉ, 1986).

A política de cotas para negros no Ensino Superior se insere no contexto das ações afirmativas no Brasil e visa amenizar desigualdades sociais, econômicas e educacionais entre raças. Alguns estudos têm apontado as complexidades envolvidas no processo de implementação dessa política, indicando que mais do que apenas possibilitar o acesso dos estudantes negros no ensino superior, faz-se necessário pensar nos modos de garantir sua permanência (DAFLON, FERES JUNIOR e CAMPOS, 2012).

O que julgamos importante nesse estudo é saber o que os próprios beneficiários imaginam desta política de acesso para negros ao ensino superior e quais implicações essa política tem trazido para as suas vidas, tendo em vista as origens históricas da questão racial, candente na realidade social brasileira.

O artigo está dividido em 3 partes, além desta introdução. Primeiramente, discute-se o referencial teórico a respeito da discussão sobre a questão racial no Brasil, em seguida, trata-se das políticas afirmativas, especialmente a de quotas nas últimas décadas e, por fim, apresenta-se uma síntese dos resultados encontrados a partir das entrevistas realizadas com os alunos quotistas.

## A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL.

Como referencial teórico, dialogamos com autores clássicos na temática racial no país, como Fernandes (2007), Hasenbalg (2005). Após a abolição da escravidão, desenvolveu-se no Brasil um mito quanto à existência de uma “democracia racial” na população brasileira, um ideal de que no Brasil se vivia harmoniosamente entre as raças, o que vem sendo difundido desde os tempos coloniais, quando qualquer tipo de manifestação de preconceito deveria ser tratada e



considerada como manifestação não brasileira, e difundia-se que não havia barreiras baseadas em cor, na defesa de que seríamos um povo sem preconceito (Hasenbalg, 2005; Fernandes, 2007).

A partir dessa realidade histórica, desenvolveram-se estudos críticos que questionam a ideia que se difundiu acerca da “democracia racial”. Edward Telles (2004, p.6), comentando sobre democracia racial, explica que, “por volta da década de 1950, o Brasil havia adquirido reputação internacional por sua democracia racial. Por isso, a Unesco encomendou uma série de estudos para compreender o segredo da reputada harmonia racial do Brasil num mundo marcado pelos horrores do racismo e do genocídio”. Florestan Fernandes foi o principal pesquisador brasileiro do projeto da Unesco para estudar o porque da democracia racial no Brasil, Sendo que suas conclusões surpreenderam seus patrocinadores, onde o racismo era muito difundido na sociedade brasileira e atacou diretamente a democracia racial...e concluiu que os brancos brasileiros eram hostis e preconceituosos para com os negros e continuavam a se beneficiar com a dominação racial, muito depois do fim da escravidão (TELLES, 2004, p. 33).

Para Fernandes (2007), havia uma cultura de “democracia racial” dominante na época, sendo ele diretamente contrário a essa explicação. Se para Gilberto Freyre não havia conflito racial, uma vez que “não existia problema racial no Brasil”, para Fernandes se não existia um conflito explícito, havia, sim, um “problema”. (FERNANDES, 2007, pág. 15).

Florestan Fernandes se constituiu como um dos maiores estudiosos da realidade social do povo brasileiro e se envolveu politicamente em movimentos que tiveram como objetivos combater as injustiças e desigualdades no país. No livro *O negro no mundo dos brancos*, em que ele trata a realidade racial entre negros e brancos na sociedade brasileira, Florestan Fernandes nos leva a enxergar esse mundo por uma outra “fresta da janela” (FERNANDES, 2007).

O liberto se viu despreparado para competir com o imigrante branco. Segundo Fernandes (2007, p. 66), “A concorrência dos imigrantes não só os desalojou das posições mais ou menos vantajosas que ocupavam; impediu que eles absorvessem, na linha do padrão tradicional de ajustamento econômico imperante sob a escravidão, as oportunidades novas”. A

**Realização**



**Apoio**







abolição não só trouxe problemas para o escravo, mas também para o homem livre de cor. Nesse momento o negro saiu do regime servil sem condições para se adaptar ao novo sistema de trabalho totalmente diferente do que estava acostumado a realizar. Fernandes (2007) pontua que o Brasil, no fim do século XIX, estava passando por um momento de surto econômico, o comércio em franco desenvolvimento, mas o liberto não conseguia se inserir neste mercado, passa a competir com o branco em atividades outrora degradadas e repelidas sem ter meios de enfrentar e vencer essa forma sutil e excludente de mantê-lo às margens da sociedade. Não houve amparo do governo, muito menos indenização por tantos anos de exploração do trabalho escravo. Fernandes apresenta essa situação de um ponto de vista sociológico e coloca que o negro ainda não conseguiu um patamar que venha a lhe favorecer uma rápida integração às estruturas ocupacionais, sociais e culturais que o capitalismo criou com sua emergência e expansão. Santos (2014) afirma que:

Um grande salto sociológico no campo das relações raciais dado por Fernandes foi seu reconhecimento de que a discriminação racial e o preconceito de cor são produzidos como barreiras, tanto no processo de mobilidade vertical ascendente, quanto na conquista do prestígio social, da riqueza (renda) e do poder político (SANTOS, 2014, p. 207).

Para Fernandes (2007), só com o tempo o negro conseguiria emparelhar-se com o branco, mas mesmo assim de forma tão discreta e imperfeita que até hoje ele se sente impotente para disputar desse “Trabalho livre na Pátria livre”. Quando eles conseguem se incorporar em algum trabalho percebe-se que são atividades sem prestígio, sem qualificações e sem perspectivas futuras, uma realidade que podemos observar todos os dias no cotidiano da sociedade brasileira que para o negro aparecer em uma posição social onde não costumava estar ou ser o sujeito de relevância em um comercial, um ancora de um jornal de renome nacional, causa espanto nos olhares daqueles que o observa. Para Fernandes (2007, p. 67) “[...] o que parece ser ascensão social no horizonte cultural do negro e do mulato, muitas vezes não passa de mera incorporação ao sistema de classes”. A ascensão social ou mobilidade social vertical

**Realização**



**Apoio**





verdadeira ainda não aconteceu para os negros como processo histórico resolvido coletivamente. Quando isso chega a acontecer, não acontece para uma coletividade, mas para certos indivíduos da população de cor isoladamente, sem acarretar uma transformação dos padrões negativos que incorporam as relações raciais ou alterar o fluxo de mobilidade positiva no meio negro. Fernandes (2007) ainda afirma que:

Em suma, a expansão urbana, a revolução industrial e a modernização ainda não produziram efeitos bastante profundos para modificar a extrema desigualdade racial que herdamos do passado. Embora “indivíduos de cor” participem (em algumas regiões segundo proporções aparentemente consideráveis), das “conquistas do progresso”, não se pode afirmar, objetivamente, que eles compartilhem, coletivamente das correntes de mobilidade social vertical vinculadas à estrutura, ao funcionamento e ao desenvolvimento da sociedade de classes (p. 67).

Tal afirmação contraria a ideia de “Democracia racial” que imperaria no Brasil, quando se confunde tolerância racial com democracia racial, onde, imperam as desigualdades, comprovadas por alguns dados.<sup>112</sup>

A Escravidão era um conflito constante com as ideias de mundo que a religião pregava, mas nem mesmo esse conflito de natureza moral amenizou a situação do negro, nem melhorou sua condição com um tratamento mais humano, “provocou apenas uma tendência para disfarçar as coisas, separando o permissível do real”(Fernandes, 2007, p. 82).

Começando do ponto zero de sua inclusão em uma nova ordem social, o negro e o mulato se depararam com várias opções, todas deploráveis. Primeiramente, voltando para suas

<sup>112</sup>Dados recentes do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e estatística), apontam que entre 2004 e 2014, houve um crescimento no número de negros que têm acesso ao ensino superior, mas continua sendo insuficiente para se equiparar aos verificados entre os brancos. Foi observado que entre os jovens pretos ou pardos, com idade entre 18 a 24 anos, 16,7% frequentavam o ensino superior, em 2004; em 2014 esse número saltou para 45,5%, ou seja, quase que triplicou, mesmo assim, o número entre os brancos, em 2004, era de um percentual de 47,2%. Uma década depois, em 2014, esse número chegou a 71,4%. Mesmo com esse crescimento no número de negros no ensino superior, o abismo acadêmico ainda persiste entre esses dois grupos. Tais dados nos permitem observar como as iniquidades no ensino se perpetuam em décadas pós-abolição.

#### Realização



#### Apoio





áreas de origem, dos seus ascendentes, isto é, de volta para o nordeste em áreas rurais estagnadas ou para comunidades atrasadas no interior de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. A segunda opção seria a permanência como trabalhador rural, comumente passando para um novo empregador, sendo que não possuía as tradições culturais dos imigrantes nas cooperações de família nem as técnicas de poupança para obter um capital para a sua mobilidade social e, terceiro, a opção que lhe restava era ficar na cidade grande e se submeter às aglomerações das favelas, o que não significava que estar nas cidades grandes oferecia a partilha das oportunidades da cidade, mas o desemprego permanente ou temporário, taxado de preguiçoso e sobrecarregando a mulher que, por vezes, sustentava a casa (Borges Pereira, 2011). Uma quarta opção, para Florestan, era a fuga para as cidades pequenas, exercendo trabalhos de pouca expressão, sem a competição com o trabalhador branco, estrangeiro ou nacional, começando ali uma nova vida, o que implicava em uma aceitação voluntária em posições desvantajosas que não traziam esperanças de um futuro promissor.

Fernandes (2007) define essa situação dos ex-escravos como a incapacidade da sociedade criar meios para desenvolver a economia capitalista o suficiente para absorver essa mão de obra. Com esse desfecho, foram expulsos para as periferias da ordem social competitiva ou para as estruturas coloniais que viveram no passado. Sociologicamente, a pobreza extrema dos ex-escravos e a exclusão dos libertos pelo feito da competição com os imigrantes poderia explicar tal desfecho, mas a escravidão não preparou o escravo para se tornar um trabalhador livre. Fernandes, (2007) afirma que,

Por trás da estrutura social da ordem social escravocrata e senhorial, o “escravo” e o “negro” eram dois elementos paralelos. Eliminado o “escravo” pela mudança social, o “negro” se converteu num resíduo racial, perdeu a condição social que adquirira no regime da escravidão e foi relegado, como “negro”, à categoria mais baixa da “população pobre”, no momento exato em que alguns dos seus setores partilhavam das oportunidades franqueadas pelo trabalho livre e pela constituição de uma classe operária assalariada. (FERNANDES, 2007, p. 87)

**Realização**



**Apoio**





Para Fernandes (2007), o negro foi o primeiro a extrair o processo pelo qual ele poderia ser transformado de “negro” a um novo ser social. Mas o negro não parou no tempo e nem se deixou levar. Ele reivindicou a sua condição de “ser” social, tentando impor a si e aos brancos, indiferentes a sua “segunda abolição”, o que lhe foi recusado como manifestação de racismo. De acordo com Fernandes (2007, p. 92), “[...] o branco só percebe o negro ou o mulato e tem consciência dele quando enfrenta uma situação concreta, inesperada, ou quando a sua atenção é dirigida para questões relacionadas com o problema da cor”. O único caminho para que o negro saia desse estigma racial que o acompanha dependerá da mudança lenta e gradativa da prosperidade do negro e do mulato, sendo que o preconceito e a discriminação nas formas que aparecem no Brasil contribuem para manter a desigualdade e a discriminação.

Hasenbalg (2005) faz um contraponto importante à tese de Florestan, em parte justificável, pois Hasenbalg faz sua pesquisa nos anos de 1970, o que permite novas conclusões acerca da persistência do racismo. Parece que a obra de Florestan nesta temática percebe uma possibilidade de incorporação do negro na sociedade de classes que poderia contrapor-se ao preconceito racial de alguma maneira.

Segundo Hasenbalg (2005), Fernandes acreditava que as arcaicas relações raciais desapareceriam quando a ordem social competitiva se libertasse das distorções de renda nas mãos de uma só raça. Ou seja, uma autêntica democracia racial só seria alcançada, quando negros e mulatos ocupassem posições de destaque alcançadas pelos brancos, o que não aconteceu. O negro foi mantido às margens da sociedade até os anos de 1930, quando começaram a acontecer certos sinais de crise no modelo tradicional das relações raciais. Parte da população negra começou a assumir posições de classe típicas, muitos através do processo de proletarianização e outra minoria assumiu e se incorporou às classes médias. No entanto, podemos sentir que não foi o suficiente para que negros e mulatos alcançassem completa igualdade social frente aos brancos. Hasenbalg, (2005, p. 80), relata que “[...] após a abolição da escravidão, o modelo arcaico de relações raciais destinado a regular as relações entre senhores, escravos e libertos manteve-se quase totalmente”. Após a abolição, a sociedade adotou um sistema de relação racial de total subordinação do negro. Podemos observar que o

**Realização**



**Apoio**





aboliconismo não aboliu apesar de seus ideais humanitários (FERNANDES, 2007). O que continuou como realidade foi que o preconceito e a discriminação racial, que eram características do sistema escravista, e os senhores continuavam a coagir os escravos com a sua incapacidade legal de se desvencilhar de séculos de exploração. De acordo com Santos (2014, p. 207, 208):

Nas pesquisas de Hasenbalg (2005) há uma tentativa analítica de desenfaturar o legado do escravismo como explicação das relações raciais contemporâneas, argumento muito comum na obra de Florestan Fernandes. Na contramão, ele indica que o racismo e a discriminação foram acentuados depois da abolição como as principais causas da subordinação social dos não brancos e seu recrutamento a posições inferiores. Assim, a raça, como atributo socialmente elaborado, é compreendida como um critério eficaz dentre os mecanismos que regulam o preenchimento de posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social.

Para Hasenbalg(2005), à época da abolição, a grande maioria de afro-brasileiros vivia fora da região que estava em franco desenvolvimento e industrialização, o país desenvolvido, nesse caso, a região sudeste. As outras regiões como o nordeste, que configurava o país subdesenvolvido, abarcava a maioria da população não branca, nesse mesmo período se configurou uma tendência oposta no sudeste, o crescimento da população branca, configurando assim os imigrantes. O país vivia às vésperas da abolição, no sudeste havia uma clara relação de aboliconismo com imigracionismo, que nesse contexto, o progresso era exigir o branqueamento do país, o que revelava o destino do escravo e da população de cor livre após a abolição. O escravismo já não era mais uma solução barata para o sistema, mas um entrave para a modernização do país, segundo o pensamento dos aboliconistas.

O braço mais desejado no momento era o braço do imigrante, sem mácula; não o braço do liberto, do negro considerado preguiçoso, a causa da ociosidade, da dissolução. Para Hasenbalg, (2005, p. 165), “A solução da falta de mão de obra aparecia com o imigrante para resolver os problemas da mão de obra na agricultura e também como solução do projeto de

**Realização**



**Apoio**







modernização a longo prazo, em que o branqueamento da população nacional era altamente desejado”. Hasenbalg (2005, p. 169) aponta que;

[...] genericamente falando, o conjunto da população de cor estava em desvantagem na competição com os trabalhadores estrangeiros. Não obstante, o impacto da imigração europeia foi sentido desigualmente por diferentes setores da população não branca. Contudo, as pessoas de cor com algumas qualificações ocupacionais sofreram a concorrência dos imigrantes nas cidades. Em São Paulo, por exemplo, Florestan Fernandes mostrou como os negros e mulatos concentrados em ofícios urbanos, pequeno comércio e serviços, foram, de fato, deslocados pelos imigrantes, resultando assim no êxodo, de negros e mulatos mais qualificados. Simultaneamente, um numeroso grupo de trabalhadores negros rústicos fixou-se nas cidades de São Paulo e Santos para prestar serviços não-qualificados ou levar uma existência precária na periferia urbana (Hasenbalg, 2005, p. 169).

Hasenbalg (2005) descreve que, mesmo nos setores domésticos, o que até o presente é dominado pelas mulheres de cor, se sentiu com a competição dos imigrantes. No Distrito Federal (Rio de Janeiro), por exemplo, dos 74.785 empregados domésticos em 1890; 41.320 eram negros ou pessoas de cor; 21.090 se configuravam em brancos brasileiros; e 12.375 estrangeiros. Enquanto que para Fernandes (2007) as barreiras contra os negros se baseiam no preconceito de classes, superando essas barreiras, o preconceito poderia ser superado. Para Hasenbalg(2005), essas barreiras são de ordem fortemente racial dificultando a ascensão social do negro.

## 1. POLÍTICAS AFIRMATIVAS – PROUNI E COTAS.

Diante da realidade de desigualdades, de diferenças sociais e exploração, o Estado instituiu políticas para reparar os séculos de distinção e injustiças que a essa raça foi imposta. Tais políticas são conhecidas popularmente de ações afirmativas ou políticas de cotas. Uma dessas políticas se denomina ProUni, e destacamos o estudo das cotas raciais presentes nesta política como pano de fundo para analisarmos a vivência dos alunos inseridos neste programa.



Sendo assim, nesta pesquisa, ouvimos os sujeitos a partir de como vivenciam e significam as suas participações na política de cotas do ProUni e a relação com o preconceito racial.

Podemos observar através do estudo que após a abolição da escravidão no Brasil, o negro continuou sofrendo com muitas barreiras à uma inserção igualitária, já que não poderiam ascender socialmente por serem negros ou almejar um trabalho ou uma profissão de maior prestígio na sociedade.

Devido às conquistas da sociedade civil nos processos de democratização da política brasileira, nos anos 90, ocorreu um processo de transição da democracia racial para as ações afirmativas, quando o governo brasileiro pela primeira vez reconheceu o racismo na sociedade e com isso o movimento negro ganhou força (TELLES, 2004).

Muitas garantias constitucionais haviam sido restabelecidas desde 1978, mas o Brasil só retomou formalmente a democracia em 1985. Essa democratização se deu de maneira lenta e desigual, mas abriu espaço para muitos ativistas dos movimentos sociais de vários tipos. Os direitos civis e políticos foram formalmente garantidos e de certa forma as demandas de alguns movimentos foram priorizadas.

O movimento negro não teria força alguma com a ideia do mito da democracia racial permeando a sociedade. Desde a década de 1970, o movimento negro vinha denunciando o mito da democracia racial, com atos como a fundação do bloco carnavalesco Ilê Aiyê, em Salvador, em protesto contra a discriminação racial no carnaval baiano, sinalizando assim as mobilizações culturais passadas para um movimento dos negros no presente.

Segundo Telles (2004), em resposta às crescentes demandas do movimento negro alguns estados implantaram conselhos especiais sobre a condição do negro, sendo o primeiro na cidade de São Paulo.

O propósito desses conselhos era monitorar a legislação que defendia os interesses da população negra, devendo sugerir projetos à Assembleia Legislativa, a setores do Executivo e investigar possíveis denúncias de discriminação e de violência da classe militar. Os representantes desses conselhos ficaram confiantes devido ao momento histórico que o movimento estava passando. Muitas oportunidades poderiam vir a partir daquele momento. A

#### Realização



#### Apoio





experiência do primeiro conselho da cidade de São Paulo foi um exemplo para outros estados como Bahia, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro.

Em 1985, o então presidente da república José Sarney, que não era um dos adeptos da democracia racial, propôs o Conselho Negro de Ação Compensatória em nível federal, mas nunca o implementou. Aproveitando a data comemorativa do centenário da abolição, criou a Fundação Cultural Palmares. Em um de seus discursos, o presidente “vacilou”, falando que a abolição da escravatura foi pacífica e consensual e criticou a democracia racial. Típico de um político que deseja agradar a todos os seus possíveis eleitores.

Para Telles (2004, p. 42), a Constituição de 1988 foi um grande avanço para o movimento negro no país, pois:

[...] evoluciona as bases legais da defesa dos direitos humanos no país e também reconheceu os princípios de tolerância, multiculturalismo, dignidade individual, direitos e identidades, tornando-se a base para centenas de leis antirracistas em vários níveis jurisdicionais. Em particular, o Artigo 5 (inciso 42) tornou a prática de racismo um crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão.

A mudança da democracia racial para a ação afirmativa representa um momento dramático na história brasileira. Ocorrendo principalmente nos anos 1990, a transição consistiu no reconhecimento do racismo pelo governo brasileiro e pela sociedade em geral, na consolidação das organizações do movimento negro, sua limitada incorporação ao processo democrático e, finalmente, a implementação de ações afirmativas com base na raça em muitas instituições brasileiras (TELLES, 2004).

Segundo Fernandes (2007), a segregação já era praticada no passado senhorial, apesar da convivência por vezes íntima entre senhores e escravos. O negro e o branco poderiam conviver de uma forma harmoniosa mas ao mesmo tempo com duplo estilo de vida que separava espacial, moral e socialmente o “mundo da senzala” do “mundo da casa grande”. Precisamos observar a escravidão no Brasil com um olhar crítico, um olhar de perto, na lavoura de cana de

**Realização**



**Apoio**





açúcar, de dentro da senzala, dentro do moinho, de perto do tronco ou até mesmo amarrados a ele. Muitos acreditam que só há o preconceito de classes e não de raça, mas isso não é a realidade. De acordo com Schützer e Iolanda (2003, p.131)

A sociedade brasileira vive sob o mito da chamada “democracia racial”: não existem preconceitos e há direitos iguais para todos. Porém, observando mais apuradamente a sociedade, pode-se perceber que a realidade dos fatos é bem diferente; os preconceitos são muitos e acontecem de forma camuflada, dificultando, muitas vezes a sua percepção.

O Brasil tem passado por processos de redemocratização recentes, tentando preencher algumas lacunas na sociedade que ainda não se resolveram. Segundo Moehlecke(2002, p. 198), “Uma dessas lacunas, refere-se à permanência de condições adscritas, isto é, características não mutáveis inerentes a um indivíduo, como cor e sexo, a interferir na definição das oportunidades de ingresso no mercado de trabalho, progressão na carreira, desempenho educacional, acesso ao ensino superior, participação na vida política”. A sociedade brasileira tem apresentado por anos, até mesmo décadas, dificuldades de perceber as causas que acometem esses grupos discriminados, o que no caso aqui a ser discutido, os afrodescendentes, o porquê das dificuldades de ascensão social desse grupo.

Vivermos em um país com a chamada “democracia racial”, algo que por muito tempo foi em todo o mundo divulgado como exemplo de democracia entre raças para todas as outras nações, com tantas lacunas sociais e educacionais entre negros e brancos (Fernandes, 2007). Podemos observar que muitas dessas lacunas ainda podem ser percebidas e encontradas de maneira tão visível em nossa sociedade. Sendo assim, não há como termos uma democracia racial e tantas desigualdades sociais.

Foram muitas as lutas do movimento negro para que o governo reconhecesse o racismo na sociedade como um elemento cruel e nocivo àqueles que o sofrem. Para Moehlecke (2002, p. 198):

[...] são várias as controvérsias acerca de quais seriam as melhores soluções, já que essa situação tem-se mostrado inalterada por décadas. Uma das propostas que surgiram

702

**Realização**



**Apoio**





como resposta ao problema foram as políticas de ação afirmativa, também designadas política de cotas, reserva de vagas, ação compensatória, que veiculam tema e experiência relativamente novos no debate e agenda pública brasileira.

Sendo assim, muitas ideias foram difundidas e trabalhadas para que se chegasse a uma definição do que viriam a ser as ações afirmativas e a quem elas poderiam alcançar e vir a sanar tais lacunas. Segundo Gomes (2001, p. 21),

[...]as ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade.

As ações afirmativas desenvolvidas pelo governo brasileiro passaram a ser um marco, uma conquista da sociedade brasileira que por muito tempo vem presenciando as diferenças sociais que perduram em nosso país desde os primeiros anos de liberdade do povo negro no Brasil. Moehlecke (2002, p. 203) afirma que,

[...] podemos falar em ação afirmativa como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social.

**Realização**



**Apoio**







Para Lima (2007), as políticas públicas de ações afirmativas não são reivindicações que nasceram no atual governo, são reivindicações antigas das organizações do movimento negro no Brasil. Essas reivindicações que datam desde os anos 60 do século passado, quando o ex-senador Abdias Nascimento já insistia na discussão de tais políticas para combater as desigualdades raciais do nosso país. Essas políticas foram instituídas para remediar situações desiguais de oportunidades como as que se evidenciam com as informações sobre a ínfima presença de negros como estudantes nas instituições privadas de ensino superior e, especialmente, nas públicas, no Brasil. Situações de desigualdades como essas tem criado a imagem de um indivíduo negro submisso que não reivindica os seus direitos e que está sempre à margem dos que estão lutando por uma sociedade mais igualitária. Isso não se faz verdade quando podemos observar no contexto histórico que os negros, mesmo assim, sendo humilhados e submetidos, agredidos e reduzidos a simples peça na complexa engrenagem da grande lavoura, muitos lutaram contra a sua condição, em momentos de silencioso ou altíssimo heroísmo (PINSKY, 1991). Ou seja, o negro sempre esteve lutando por uma condição melhor dentro da sociedade.

## 2. RESULTADOS DAS ENTREVISTAS COM ALUNOS QUOTISTAS DE UMA UNIVERSIDADE NO SUL DE MG

A escolha dos sujeitos para a pesquisa se deu no próprio local de estudos e pesquisa aos quais os alunos pertenciam. A aproximação dos sujeitos ocorreu através do contato por telefone e e-mail, que foi fornecido pela secretaria da faculdade, assim, os convidamos para participar do trabalho a ser realizado. Com as primeiras aproximações junto aos sujeitos a serem entrevistados, foi possível, a partir de sugestões e indicações deles e da secretaria da faculdade, a conquista de novos sujeitos possíveis ou aptos a participar da pesquisa. Buscamos entrevistar apenas alunos que eram bolsistas do Prouni que se auto declararam negros ou afrodescendentes, sendo que os entrevistados possuíam bolsas de 50% e de 100%. Entramos em contato com 15 alunos cotistas do Prouni. Muitos não aceitaram participar das entrevistas por timidez e muitas vezes por alegar falta de tempo em sua rotina diária, outros por não estarem seguros de participar de um programa que nem eles mesmos concordam, o que observamos na fala do



aluno Pedro Sousa (nome fictício), que não concordava com o programa, mas ao mesmo tempo entrou porque viu como uma oportunidade para entrar na faculdade, e outros por desconhecerem o verdadeiro sentido do programa de cotas. Resumindo, conseguimos entrevistar dez alunos cotistas do Prouni, por ser uma pesquisa de cunho qualitativo, julgamos que o número de alunos entrevistados era o suficiente para fazermos as considerações dos objetivos propostos. Para Duarte (2002), no que diz respeito ao número de pessoas, a quantidade de entrevistados poderá variar em um número de mais ou menos 20 entrevistados, o que não impede de ir realizando entrevistas até chegar ao material obtido que permita uma análise mais densa das relações estabelecidas naquele meio e a compreensão de “significados, sistemas simbólicos e de classificação, códigos, práticas, valores, atitudes, ideias e sentimentos” (DUARTE, 2002, p. 144). Observando através desse prisma, chegamos à conclusão que o número de entrevistados já se fazia suficiente para darmos sequencia ao trabalho proposto.

As entrevistas se basearam em um pré-roteiro semiaberto e foram importantes como um instrumento de pesquisa, visto que a narração, segundo Benjamin (1986), revela o conceito de experiência alicerçada tanto nas vivências dos sujeitos, quanto na interação com a própria vida. Noutra dimensão, a narração lida com a experiência que viabiliza autonomia do sujeito na criação do contexto. Nesse sentido, para Benjamin (1986, p. 203):

[...] metade da arte narrativa está em evitar explicações [...]. O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação.

A ideia da livre interpretação viabilizada pela narrativa foi muito interessante durante a coleta dos depoimentos, já que percebemos, na maioria delas, uma fluidez, liberdade e autonomia no conteúdo das narrativas. Ao realizar um apanhado geral das narrativas, a maioria dos sujeitos da pesquisa tinha opinião a favor das cotas étnico-raciais, como a posição política do pesquisador. Algo interessante dessa autonomia e liberdade dos sujeitos da pesquisa foi a constatação de que, no final das narrativas, nenhum dos sujeitos arguíram quanto à nossa opinião sobre a temática.

**Realização**



**Apoio**





Levando em consideração as falas dos sujeitos, é importante observar que a maioria vem de famílias humildes, com muita dificuldade para se manter na faculdade e estudar. O que concluímos também foram as contradições de alguns sujeitos que mesmo sendo beneficiados pelo programa de políticas de cotas do ProUni se declararam contrários a ela, demonstrando total desconhecimento dos objetivos das políticas de cotas. O que ficou em evidência, em alguns casos, foi que os entrevistados que não sofreram preconceito ou eram contrários às cotas eram aqueles que não têm dificuldades para o estudo e apesar de se autodeclararem negros, não se consideram como tal. Quanto à oportunidade de estarem cursando a faculdade, todos foram unânimes ao afirmar que é algo que está mudando a vida deles e poderá transformá-los em pessoas melhores. As contradições entre os indivíduos foram notadas sempre que questionados sobre o apoio ou não às cotas. Todos estavam recebendo o benefício oferecido; apesar disso, o curioso é que dois dos três que não concordavam com as cotas tinham a pele mais clara e nenhum deles declarou ter sofrido preconceito, bem como nenhum deles manifestou enfrentarem problema de ordem financeira ou social em suas famílias, mesmo relatando que vieram de famílias humildes.

A política de cotas vem como uma ação para frear a onda de desigualdades que perdurava sobre a raça negra por mais de um século no pós-abolição. As mudanças que as cotas têm desenvolvido na vida desses sujeitos serão determinantes para que eles possam construir a vida de maneira que possam enfrentar as desigualdades, as provas do dia a dia e o preconceito com mais dignidade, determinação e confiança. O que consideramos é que a educação é um imperativo para a mudança na vida desses excluídos ou para sair da faixa à margem da sociedade.

Podemos observar que para construirmos uma sociedade mais igualitária e verdadeiramente democrática precisamos de ações e mecanismos que sejam capazes de destruir esses preconceitos, criando assim uma mentalidade que se baseie em igualdades de direitos e solidariedade de pessoas de uma sociedade mais humanitária e aberta para aceitar as diferenças raciais e culturais de cada indivíduo.

#### Realização



#### Apoio





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. – 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BORGES PEREIRA, João Baptista. **Diversidade e pluralidade**: o negro na sociedade brasileira. REVISTA USP, São Paulo, n.89, p. 278-284, março/maio 2011.
- DUARTE, ROSÁLIA; **Pesquisa qualitativa**: reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa, n. 115, mp. a1rç3o9/-125040,2 março/ 2002
- DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. **Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro**: Um panorama analítico. Cad. Pesquisa. vol.43 no. 148 São Paulo jan./abril. 2013
- FERNANDES, F.O **Negro no Mundo dos Brancos**. - 2. ed. revista. São Paulo:Global editora, 2007.
- GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**: o Direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. – 2. ed.Belo Horizonte:Editora UFMG, 2005.
- IANNI, Octávio. **O preconceito racial no Brasil** (Entrevista). São Paulo. Estudos avançados, n. 18 (50), 2004.
- LIMA, Francisco José Sousa. **Identidade étnico-racial no contexto das políticas de ação afirmativa**:Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia.Instituto Ecumênico de Pós-Graduação.Mestrado emTeologia. São Leopoldo, 2007.
- LUDKE, M. e ANDRÉ M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MOEHLECKE, Sabrina. **Ação Afirmativa: história e debates no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil**. 10ª ed. São Paulo: contexto, 1991.
- ROCHA, Décio ; SANT'ANNA, V. L. A. ; DAHER, M. C. F. G. . **A entrevista em situação de pesquisa acadêmica**: reflexões numa perspectiva discursiva. Polifonia (UFMT), Mato Grosso, v. 8, p. 161-180, 2004.
- SANTOS, Sérgio Pereira dos. **Os ‘intrusos’ e os ‘outros’ quebrando o aquário e mudando os horizontes**: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais noprocessoseletivo para cursos de graduação da UFES – 2006-2012. 390 f. Vitória ES. 2014.
- SCHÜTZER, Kátia. IOLANDA, Oliveira. Petronilha B. G. E. (Org.). **Identidade Negra**: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. In: A questão racial e os cursos de formação de professores. Anped. São Paulo, 2003.
- TELLES, Edward E. **O significado da raça na sociedade Brasileira**. Princeton e Oxford: Princeton University Press, 2004

707

### Realização



### Apoio



## PODER, SABER E IDENTIDADE: O CURRÍCULO PRESENTE EM O DOADOR DE MEMÓRIAS

Patrícia Cardoso Moreira  
Faculdade de Letras - Universidade Federal de Goiás - UFG  
cardpatricia@gmail.com

**RESUMO:** Neste estudo buscaremos proceder uma análise documental da obra *O Doador de Memórias* (*The Giver*, Lois Lowry, EUA, 1993), tomada aqui como um texto cultural que nos permite refletir sobre questões relacionadas ao currículo. Essa matéria, que vem sendo amplamente discutida internacionalmente por cientistas da educação, desde os anos 1920, tem-se destacado também no Brasil, onde uma expressiva lista de linguistas aplicados tem se dedicado às Teorias do Currículo. Nossa análise volta a atenção para três pontos que são caros a essa teorização – poder, saber e identidade – retratados a partir de recortes da obra supracitada.

**PALAVRAS-CHAVE:** currículo; teorias do currículo; poder; saber; identidade.

### INTRODUÇÃO

Para Silva (2009), ao falarmos de uma “teoria do currículo” podemos pensar que existe um objeto materializado no mundo exterior chamado “currículo” a espera de uma teoria que o descreva. Essa visão estruturalista e positivista considera que o currículo antecede a sua teorização. Entretanto, o mesmo autor alerta que um viés pós-estruturalista predomina na atual análise social e cultural do currículo. Para essa perspectiva, a teoria não descreve o currículo, mas está “implicada na sua produção”. Ou seja, uma teoria está empenhada na invenção, na criação, na representação de algo que ela nomeia currículo. Uma teoria do currículo é uma representação da realidade, é resultado de uma descrição “simbólica, linguística” dessa realidade (SILVA, 2009, p. 11).

Fica difícil, portanto, considerar a existência de uma única teoria do currículo. Do ponto de vista pós-estruturalista, vários discursos produzem, criam, inventam vários currículos, conseqüentemente, resultando em diversas teorias do currículo. Seguindo o pensamento de Silva (2009), três diferentes discursos estão presentes na elaboração de currículos: o discurso

708

Realização



Apoio







tradicional, o discurso crítico e o discurso pós-crítico. Seja qual for o discurso que produza a teoria curricular, a questão central é que as diferenças dizem respeito ao que cada uma irá selecionar como conhecimentos a serem ensinados e quais conhecimentos irá excluir. Essa seleção irá determinar o que as pessoas irão ser, o que elas irão se tornar, que identidades ou subjetividades serão formadas. Essas duas questões convergem para o fato de que “o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder” (SILVA, 2009, p. 16).

O objetivo deste trabalho é lançar algumas teorias curriculares sobre a obra *O Doador de Memórias* (Lowry, 2014) a fim de buscar traços que nos informem um tipo de currículo que seleciona o conhecimento a ser ensinado/aprendido, que marca relações de poder e tece as identidades dos membros de uma comunidade. O artigo está organizado da seguinte forma: primeiramente, discorro acerca das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo. Em seguida, faço uma breve resenha da narrativa *O Doador de Memórias*. Em um terceiro momento, descrevo a metodologia adotada para, então, apresentar análise de excertos da obra. Passo, enfim, a algumas considerações finais.

## 1 TEORIAS CURRICULARES

### 1.1 TEORIAS TRADICIONAIS DO CURRÍCULO

Pelo exposto na seção anterior, temos que o currículo não é algo imparcial. Nas palavras de Sacristán (1991, p.17), um currículo, em seu conteúdo e forma, está historicamente configurado e “se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto de valores e pressupostos que é preciso decifrar.” Assim sendo, até o início do século XX, prevaleceu nos ambientes escolares o currículo clássico humanista<sup>113</sup> até então hegemônico na educação de crianças e jovens. A educação proposta por esse currículo estava ao alcance de uma minoria. Entretanto, com crescente processo de industrialização e urbanização, movimentos imigratórios e a demanda por uma educação em

---

<sup>113</sup> “Basicamente, nesse modelo, o objetivo era introduzir os estudantes ao repertório das grandes obras literárias e das heranças clássicas grega e latina, incluindo o domínio das respectivas línguas”. (SILVA, 2009, p. 26).

#### Realização



#### Apoio





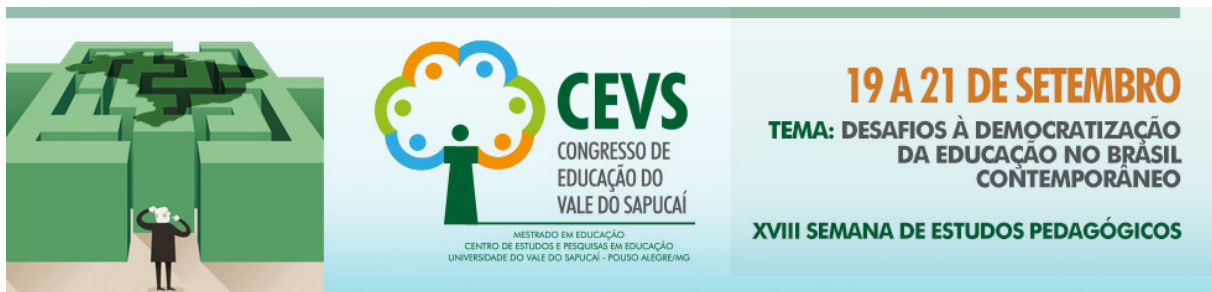
massa, a utilidade desses conhecimentos clássicos para o homem moderno foi colocada em cheque.

Silva (2009) considera a publicação, em 1918, de *The curriculum* de Franklin Bobbitt como sendo o início dos Estudos do Currículo. Bobbitt pensou um currículo cujos principais objetivos eram elaborar e executar (ou ainda, fazer) uma educação voltada para formação de mão-de-obra especializada. Esse discurso estritamente econômico idealizou a escola como uma indústria e a maior preocupação da educação era ensinar as habilidades necessárias às futuras ocupações ou profissões consideradas úteis ao mercado e à indústria. Os ideais curriculares de Bobbitt fundamentaram anos mais tarde as propostas de Ralph W. Tyler, cuja publicação, em 1949, de *Basic Principles of Curriculum and Instruction* estabeleceu os rumos do campo do currículo nos Estados Unidos e em outros países, a exemplo do Brasil, que copiaram e seguiram esse modelo por várias décadas. Lopes e Macedo (2010, p. 13) consideram esse um processo de “transferência instrumental de teorias americanas” marcada por uma “assimilação de modelos para a elaboração curricular, em sua maioria de viés funcionalista”.

Esforços progressistas inspirados pelas ideias do americano John Dewey tentaram propor um currículo que levasse em conta as experiências e os interesses dos educandos e não a sua estrita formação técnica e profissional. Entretanto, a herança do modelo tecnocrático de Bobbitt e Tyler se consolidou como sendo a mais atraente e manteve sua hegemonia até os anos 1970.

## 1.2 TEORIAS CRÍTICAS DO CURRÍCULO

As agitações sociais e culturais ocorridas em nível mundial nos anos de 1960 geraram, na década seguinte, publicações de inspiração marxista que disparavam críticas à teoria curricular tradicional e à estrutura educacional por ela proposta. Silva (2010, p. 10) observa que “no centro dessa tradição crítica esteve sempre uma preocupação com as questões do currículo. A tradição crítica compreendeu [...] que o currículo corporifica os nexos entre saber, poder e identidade”. As contribuições de alguns desses críticos são por ele destacadas.



Segundo análise desse autor, as teorizações críticas de orientação neomarxista de Althusser (1970) e Bourdieu e Passeron (1970) não tiveram como alvos específicos a educação e o currículo, mas produziram insumos importantes para elaborações subsequentes. Silva (2009) explica que Althusser entendeu a escola como sendo um dos *aparelhos ideológicos do Estado*, ou seja, um mecanismo empenhado em divulgar a ideologia dominante e a promover a continuidade do *status quo*, essencialmente através de seu currículo. Na visão desse filósofo francês, “a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis” (SILVA 2009, p. 32).

Conforme Silva (2009), Bourdieu e Passeron, diferente de Althusser, mostraram como existe na escola uma reprodução da cultura da classe dominante como sendo a ideal, a correta, a verdadeira, a cultura de prestígio social, moeda corrente que tem um valor de troca na sociedade – ela é um *capital cultural*. Outros valores culturais quaisquer não tem espaço na escola, simplesmente porque não são “cultura”. Como explica o autor, os teóricos franceses consideraram que o currículo tem o papel de promover essa exclusão uma vez que está “baseado na cultura dominante” [...] se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido na linguagem dominante (SILVA 2009, p. 35)”. Assim sendo, a escola promove a manutenção das desigualdades já que educandos da classe privilegiada têm mais chance de sucesso na escola do que aqueles de classes dominadas.

Uma perspectiva crítica do currículo de viés sociológico prosperou na Inglaterra entre os anos 1970 e 1980. Seguindo uma tradição inaugurada por Michael Young e a Nova Sociologia da Educação (NSE), Basil Bernstein compôs três construtos (classificação, enquadramento e código) para acusar questões de poder e controle presentes na organização curricular. Em Silva (2009) temos que Bernstein denuncia a existência de diferentes graus de integração (ou *classificação*) que este promove ou não entre as áreas de conhecimento. Aponta também como a pedagogia, ou seja, a diferentes formas (ritmo, tempo, espaço) de transmissão dos conhecimentos (ou *enquadramento*), configura uma forma de controle. No argumento de Bernstein, currículo e pedagogia determinam um conjunto de regras (ou *código*)

**Realização**



**Apoio**





adquiridos de forma implícita pelas pessoas no ambiente escolar e que as diferenciam enquanto pertencentes a classes sociais distintas.

Como contribuição do brasileiro Paulo Freire às teorias do currículo, Silva (2009) destaca os conceitos de *educação bancária* e *educação problematizadora*. O primeiro constitui uma crítica à simples transmissão ativa de conhecimentos pelo educador e sua recepção passiva pelo educando. “Freire ataca o caráter verbalista, narrativo, dissertativo do currículo tradicional [...] profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer” (SILVA, 2009, p. 59). O segundo conceito, ao contrário, configura uma proposta alternativa de interação entre educador e educando, na qual o conhecimento, o *currículo programático*, é construído dialogicamente entre as duas partes e não simplesmente comunicado pelo professor ao aluno.

Nos Estados Unidos, entre o fim da década de 1970 e início dos anos 1980, dois nomes se destacaram na teorização crítica do currículo: Michael Apple e Henry Giroux. Nas palavras de Apple:

[...] a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal veem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade.[...]. Assim, quer gostemos ou não, um poder diferencial intromete-se no âmago das questões de currículo e de ensino (APPLE, 2011, p. 52).

Desse modo, Apple chama a atenção para os motivos pelas quais essa seleção, essa diferenciação, se torna algo naturalizado e indiscutível. Seu questionamento, diz o autor, é essencialmente político e diz respeito às relações de poder que dão ao conhecimento técnico mais prestígio do que a outros tipos de conhecimento. No centro de tudo isso, está o currículo, o ensino, que beneficia alguns grupos e exclui e deprecia outros. Entretanto, o teórico não vê essa imposição de domínio como um processo tranquilo e sem conflitos. Apple vê o currículo como um “campo de resistência” (SILVA, 2009, 49). Ou seja, um local onde essa hegemonia deve ser contraposta e questionada incessantemente.



Também Henry Giroux teorizou especificamente sobre o currículo tradicional, criticando seu tecnicismo, ênfase na eficiência e conseqüente supressão do “caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais, e particularmente, no caso do currículo, do conhecimento” e, portanto, reforçando e reproduzindo “desigualdades e injustiças sociais” (SILVA, 2009, p. 51-52). Contrário às visões naturalizadas acerca do determinismo, poder e controle exercidos pela economia sobre a educação e o currículo, Giroux também concebe o currículo como um local de resistência e discussão democrática (*esfera pública*), onde professores e alunos podem assumir o papel de contestadores (*intelectuais transformadores*) dessas relações de poder a que estão impostos e onde suas ideias e aspirações (*vozes*) possam ser ouvidas e legitimadas.

### 1.3 TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO

Conforme Corazza (2002, p. 103), um currículo que se quer pós-crítico é orientado por “perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernistas, pós-coloniais e multiculturalistas e com conceitos criados pelos estudos culturais e feministas, gays e lésbicos, filosofias da diferença e pedagogias da diversidade”. Tais teorias passaram a informar formulações acerca do currículo, principalmente a partir dos anos 1990.

De muitas maneiras, o que se entende por educação e currículo hoje está extremamente veiculado às ideias da Modernidade. A educação e o currículo modernos reforçam discursos totalizantes (*metanarrativas*), um convencimento de que o bom saber é aquele que busca a racionalidade técnica e científica. É aquele que objetiva a funcionalidade de uma profissão e que atenda as demandas de progresso da sociedade como um todo. É aquele que incentiva a valorização de uma cultura considerada canônica e de prestígio. Em uma reação contrária a tudo isso, temos a perspectiva pós-moderna que

[...] tem uma desconfiança profunda [...] às pretensões totalizantes de saber do pensamento moderno. [...] questiona as noções de razão e racionalidade que são fundamentais para a perspectiva iluminista da Modernidade. [...] essas noções ao invés de levar ao estabelecimento da sociedade perfeita [...], levaram ao

#### Realização



#### Apoio







pesadelo de uma sociedade totalitária e burocraticamente organizada. [...] O pós-modernismo coloca também em dúvida a noção de progresso [...]. Para o pós-modernismo, [...] o progresso não é algo necessariamente desejável ou benigno. [...] o avanço constante da ciência e da tecnologia, apesar de evidentes benefícios, tem resultado, também, em certos subprodutos claramente indesejáveis (SILVA, 2009, p. 112-113).

O currículo pós-moderno não segue as metanarrativas modernas. Ele as problematiza e propõe que se valorize os saberes locais e cotidianos, a cultura popular e não somente a canônica. Descarta ainda os princípios de homogeneização e abre espaço para as subjetividades. O sujeito pós-moderno longe de ser estável, racional e autônomo, é um sujeito em constante mudança, um sujeito cuja identidade é fragmentada, fluida e definida sócio-historicamente. No currículo pós-moderno não há certezas, mas possibilidades.

As teorias pós-críticas do currículo se afiliam também aos ideais pós-estruturalistas e pós-coloniais. Partindo da visão pós-estruturalista do processo de significação não como algo binário – é isso ou aquilo – mas como algo incerto, indeterminado, o currículo pós-crítico vê o conhecimento como algo produzido sócio-culturalmente e atravessado por relações de poder. As verdades comumente aceitas são constantemente reavaliadas e desveladas no sentido de se tentar entender por que algumas ideias adquiririam tal status. De forma semelhante, uma perspectiva pós-colonialista de currículo reavalia os processos pelos quais o mundo se configurou da forma como está, ou seja, “colocando o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio” (SILVA, 2009, p. 127). Isso implica discutir os processos de exploração econômica e dominação cultural e os discursos sobre raça e nacionalidade que forjam as identidades dos sujeitos.

O mundo contemporâneo é marcado pela diversidade cultural. No desenho do currículo, especificamente, esse multiculturalismo apresenta-se, segundo Silva (2009, p. 85), como um fenômeno “fundamentalmente ambíguo” e marcado por relações de poder. Uma perspectiva liberal pensa um currículo multiculturalista que busque a “tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas” (p. 88). Canen (2010, p. 187) critica essa perspectiva alertando ser ela a expressão de “discursos que silenciam ou estereotipam o outro”. Já um currículo



multiculturalista mais crítico está comprometido com o esforço de luta dos grupos dominados no sentido de terem suas culturas legitimadas e fazendo parte da cultura nacional – marcadamente, uma “cultura branca, masculina, europeia, heterossexual” (SILVA, 2009, p. 88).

Teóricos dedicados a investigar as questões de gênero e raça e etnia também passaram a interpelar a configuração dos currículos e denunciar as diferenças nele perpetuadas. Com relação a questão de gênero, Silva (2009) analisa como as teorias feministas da educação passaram a denunciar o currículo como reprodutor de uma sociedade predominantemente masculina, patriarcal, que separa homens e mulheres “com os primeiros apropriando-se de uma parte gritantemente desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade. Na perspectiva feminista, “o mundo social está feito de acordo com interesses e formas masculinas de pensamento e conhecimento”. O mesmo autor revela que os temas raça e etnia motivaram, inicialmente, investigações sobre o fracasso, em diferentes níveis de escolarização, dos estudantes ligados a minorias raciais e étnicas. Em um segundo momento, passou-se a uma problematização e desconstrução do currículo como “texto racial”, propagador da diferença e do preconceito, e instrumento que reafirma “o privilégio das identidades dominantes” e trata “as identidades dominadas como exóticas e folclóricas” (SILVA, 2009, p. 92-93).

As discussões e questionamentos levantados pela área conhecida como Estudos Culturais (doravante, EC) também estão presentes nas teorias contemporâneas sobre o currículo. Iniciado na Inglaterra, na segunda metade do século XX, os EC se empenharam em desconstruir noções de cultura estabelecidas até então e propor a visão de cultura como “um campo de produção de significação social [...] no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla”. Dessa forma, a visão comumente aceita de que uma cultura desfruta, em relação às demais culturas, de uma posição de superioridade é construída socialmente, na interação, e é tantas vezes reproduzida e reforçada que adquire um estatuto de verdade e torna-se, na visão dos EC, “naturalizada” (SILVA, 2009, p. 133). Sob o escopo dos EC, cultura de elite, cultura de massa e cultura popular (e suas produções) são, afinal, cultura.



## 2. O DOADOR DE MEMÓRIAS (THE GIVER, LOWRY, 2014)

*O doador de memórias* conta a história de Jonas, cidadão de uma sociedade pacífica e conformista em um tempo e espaço futuros não identificados. Aos doze anos, Jonas, assim como todas as crianças de sua idade, recebe sua *Atribuição* (profissão para a qual será treinado) e se torna o único aprendiz do único Recebedor de memórias das experiências humanas passadas. Essas memórias são anteriores a política da Mesmice (*Sameness*), que implementou o controle climático, a eliminação das guerras e a substituição de famílias socialmente constituídas por outras arranjadas biologicamente. Esta é uma sociedade onde o desejo sexual (*Atiçamentos / Stirnings*) é suprimida através de medicação diária; as possibilidades de dor e sofrimento assim como as chances de sentir prazer são minimizadas.

Na Mesmice, as pessoas têm suas subjetividades suprimidas e as etapas de suas vidas cuidadosamente planejadas e reguladas por um Comitê de Anciãos. A cada ano uma cerimônia é realizada e cada grupo de crianças passa a exibir algum símbolo de seu estágio de desenvolvimento (os “Noves” recebem uma bicicleta, pois passarão a cumprir um certo número diário de horas de voluntariado). Os bebês nascem de mulheres exclusivamente escolhidas para essa função e, então, são designados a casais de adultos que os irão nutrir até a vida adulta. Crianças inquietas e que choram muito, assim como os idosos e criminosos sofrem eutanásia ou *Dispensa*.

É no Capítulo 8, que Jonas recebe sua *Atribuição*. Ele será treinado para suceder o atual Recebedor de Memórias (agora, Doador de Memórias). Diferentemente das outras crianças, ele receberia sua instrução sozinho e isolado dos outros. Jonas é o escolhido por sua “capacidade de ver além”. A partir daí Jonas passa a receber as experiências passadas (boas e ruins) da humanidade. É nesse processo que Jonas vem a entender o real significado da *Dispensa*. E ao saber que o novo bebê de sua família (Gabriel) será dispensado, Jonas decide que irá fugir da comunidade para salvá-lo. Fora dali, em *Alhures (Elsewhere)*, Jonas passa a enfrentar mudanças de paisagens, intempéries, fome, o cansaço da jornada a um destino incerto e, com ele, Gabriel.

### Realização



### Apoio





### 3 METODOLOGIA

O presente estudo faz uso de uma abordagem qualitativa do tipo análise documental. Bell (2008, p. 109) nos dá uma definição abrangente de documento como sendo “uma impressão deixada de um objeto físico, por um ser humano”, incluindo, portanto, fontes não-escritas (fotografias, filmes, vídeos, slides). Sendo as fontes escritas as mais comuns em pesquisa educacional, para Ludke e André (1986) qualquer material escrito que nos informe sobre a conduta das pessoas caracteriza-se como um documento, podendo assim servir como fonte de dados para pesquisa.

*O Doador de Memórias* será visto aqui como documento e fonte de dados para análise e consideraremos também, para esse trabalho, a visão dos Estudos Culturais sobre obra literária enquanto texto cultural, ou seja, um dentre outros “artefatos que nos “contam” coisas sobre si e sobre o contexto em que circulam e em que foram produzidos” (COSTA, 2010, p.138). Lois Lowry trouxe uma inovação para o mercado editorial americano ao escrever um título de ficção distópica<sup>114</sup> direcionada ao público juvenil/ jovem adulto em 1993. A partir dos anos 2000 o gênero tem-se destacado em número e popularidade em meio ao público leitor juvenil em diversos países, incluindo o Brasil.

### 4 DISCUSSÃO DOS DADOS

Nessa seção, passo à discussão de excertos do livro *O doador de memórias* (ODM)<sup>115</sup>, tendo como base as teorias curriculares. Meu objetivo é tentar demonstrar como, na vida da comunidade descrita em ODM, subjaz um currículo que “é uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 2009, p. 150). É possível inferir que tal sociedade está sob o direcionamento

<sup>114</sup> Ficção distópica é uma narrativa sobre uma ilusão futurista de uma sociedade perfeita e igualitária, cuja estabilidade é garantida pelo controle de um governo totalitário e opressor, resultando na perda de liberdades civis, no controle da liberdade sexual ou reprodutiva, constante monitoramento e vigilância das pessoas e de suas ações e temor do mundo exterior. Obras distópicas em língua inglesa incluem *1984* (George Orwell, 1949), *O admirável mundo novo* (Aldous Huxley, 1931) e *Fahrenheit 451* (Ray Bradbury, 1953). No segmento juvenil (*Young Adults*), as trilogias *Jogos Vorazes* (Suzanne Collins, 2008) e *Divergente* (Veronica Roth, 2011) estão entre os títulos mais populares. Na literatura brasileira, destaca-se a trilogia *Anômalos* (Bárbara Morais, 2013).

<sup>115</sup> Ao longo da seção 4, farei uso das iniciais ODM, ora para representar a obra *O doador de memórias*, ora para me referir à organização social descrita no romance.

#### Realização



#### Apoio





de um “currículo” que nos informa quem é quem, o que deve ser sabido ou não e quais são as relações de poder imbricadas em sua dinâmica.

#### 4.1 Currículo, poder e identidade

Silva (2010) argumenta que a identidade de um grupo se define não só pelo que ele é, pelo o que seus membros têm em comum. Ela também se define pelo o que o grupo não é, pelo que o faz diferente de outros grupos. Podemos tomar esse processo como natural e que sempre, desde o início, foi assim. Entretanto, “aquilo que um grupo tem em comum é resultado de um processo de criação de símbolos, de imagens, de memórias, de narrativas, de mitos que cimentam a unidade de um grupo, que definem sua identidade” (SILVA (2010, p. 47). O processo de construção identitária, longe de ser pacífico, tranquilo, e desinteressado, está, na verdade, “atravessado por relações de poder (SILVA, 2010, p. 47).

Em ODM, uma comunidade supostamente igualitária e justa vive isolada do mundo exterior. Ações diversas garantem o fim da dor, do sofrimento e dos conflitos. Essa aparente estabilidade, no entanto, é facilmente posta à prova, pois a diferenças existem, apesar de naturalizadas. É o que se percebe na conversa entre a mãe e a irmã de Jonas, Lily, e, na sequência, as reflexões do jovem sobre a atribuição de mãe-biológica:

##### Excerto 1

– Tomara que minha Atribuição seja a de Mãe-biológica. [...] – Três anos – replicou a Mãe [...]. – Três nascimentos e só. Depois disso, tornam-se Operárias para o resto de suas vidas adultas, até o dia em que entram para a Casa dos Idosos. É isso o que você quer, Lily? Três anos de preguiça e depois trabalho físico pesado até ficar velha? – Bom, acho que não – reconheceu ela, relutante (LOWRY, 2014, p.26, grifo nosso).

##### Excerto 2

Quando [...] uma menina chamada Inger, recebeu sua Atribuição de Mãe-biológica, Jonas se lembrou que sua mãe considerava aquela Atribuição pouco nobre. No entanto, achou que o Comitê escolhera bem. Inger era uma boa menina, mas um tanto preguiçosa, e seu corpo era forte [...]. Mãe-biológica era uma função importante, ainda que desprovida de prestígio (LOWRY, 2014, p. 57, grifo nosso).

#### Realização



#### Apoio







Ao receberem suas atribuições “os Dozes” em ODM são informados de que currículo irão seguir a partir daquele momento. Um currículo que, de acordo com Silva (2001, p. 192), tem como objetivo “a produção de uma determinada subjetividade” e, sendo assim, determina “quais saberes – conhecimentos, atitudes, valores – são adequados para obtê-la?”. Portanto, podemos inferir que existe em ODM um currículo que determina (ou estereotipa?) a identidade de Inger: uma criança de constituição forte e preguiçosa, de quem se espera que engravide e tenha três bebês, pelo menos, e, depois, trabalhe como operária até a velhice, vivendo na obscuridade de duas posições sociais desprestigiadas. Ainda, segundo o autor,

o currículo pode ser visto como um discurso que, ao incorporar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos muito particulares[...]. As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares [...] sobre normas particulares de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais [...]. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe [...] (SILVA, 2001, p. 195).

Nesse sentido, o excerto abaixo nos leva a perceber como, em ODM, a organização social é inseminada por uma metanarrativa que supervaloriza os criadores do período diurno e desqualifica a equipe noturna, função inferior, exercida por pessoas pouco habilitadas. São discriminados ainda por não participarem dos valores hegemônicos de socialização a exemplo da instituição “família”.

### Excerto 3

Já tinham ouvido o Pai [de Jonas] queixar-se da equipe noturna antes. Era considerada uma função inferior fazer parte da equipe noturna de Criadores, atribuída àquelas pessoas desprovidas de interesses, habilidades ou visão para os trabalhos mais imprescindíveis do período diurno. A maioria delas nem sequer recebia um cônjuge, porque lhes faltava, de alguma forma, a capacidade essencial de se relacionar com os outros, indispensável para a criação

719

### Realização



### Apoio





de uma unidade familiar (LOWRY, 2014, p. 12, grifo nosso).

O currículo da Mesmice também tenta apagar as diferenças. O melhor exemplo disso é que as pessoas em ODM ingerem uma droga diariamente o que as impede de enxergarem as cores. Tudo é visto em tons de cinza e, mesmo que as diferenças possam ser notadas minimamente, falar sobre elas constitui um tabu, passível de punição. De forma semelhante, naquela comunidade, os espelhos são raros. Podemos deduzir que tais estratégias se destinam à ocultação das diversidades de cor, raça e etnia e consequente homogeneização das identidades. Afinal, se começarmos a olhar para nós mesmos com atenção e para os outros, como é o caso de Jonas, começaremos a perceber e questionar as diferenças. É o que podemos entender dos trechos a seguir:

#### Excerto 4

Quase todos os cidadãos da comunidade tinham olhos escuros. [...] Jonas e uma menina Cinco, que, ele notara, tinha os olhos diferentes, mais claros. Ninguém comentava essas coisas; não constituía uma regra, mas considerava-se indelicado chamar a atenção para o que fosse constrangedor ou diferente nas pessoas (LOWRY, 2014, p. 24, grifo nosso).

#### Excerto 5

Espelhos eram raros na comunidade; não eram proibidos, mas não havia realmente a necessidade de possuí-los, e ele nunca se dera ao trabalho de olhar muito para si mesmo[...]. Agora, vendo a criança nova e a expressão do seu rosto, Jonas lembrou que os olhos claros não eram apenas incomuns, mas conferiam aos que os tinham uma certa aparência – de quê? (LOWRY, 2014, p. 25, grifo nosso).

### 4.3 CURRÍCULO, SABER E PODER

Silva (2001, p. 192) comenta as formulações de Foucault sobre como os governos modernos se utilizam do conhecimento sobre uma população como formas de controlá-la. Nessa linha, uma teoria curricular lhes pode ser bastante útil e estratégica, uma vez que nos conta coisas sobre as pessoas. “Uma Teoria do Currículo consiste [...] em formular formas de melhor organizar experiências de conhecimento dirigidas a produção de formas particulares de



subjetividade.” Em ODM a vida das pessoas é monitorada pelo “Comitê” e esse conhecimento sobre suas ações é utilizado para garantir que o currículo desejável seja cumprido e para que deslizes sejam controlados, corrigidos e mesmo punidos, como mostrado nos quatro excertos seguintes.

#### Excerto 6

A liberdade de escolher onde passar aquelas horas [de voluntariado] sempre lhe parecera um luxo maravilhoso, já que os outros momentos do dia eram tão minuciosamente controlados (LOWRY, 2014, p. 30, grifo nosso).

#### Excerto 7

[...]um Onze[...] se apresentara na Cerimônia de Doze apenas para ouvir publicamente que não havia cumprido o número exigido de horas de trabalho voluntário e, portanto, não receberia a sua Atribuição. Haviam-lhe concedido um mês adicional para completar o tempo, após o qual recebera sua Atribuição em particular, sem aplausos nem comemorações: uma desonra que anuviara todo o seu futuro (LOWRY, 2014, p. 32, grifo nosso).

#### Excerto 8

– Às vezes não nos sentimos inteiramente seguros ao decidir sobre as Atribuições, mesmo depois de uma observação escrupulosa. [...] Por isso, continuamos a observação durante o treinamento, para modificar certos comportamentos quando necessário (LOWRY, 2014, p. 65, grifo nosso).

#### Excerto 9

– Os Anciãos conhecem Asher[o melhor amigo de Jonas]– aparteou a mãe. – Vão encontrar a Atribuição exata para ele (LOWRY, 2014, p. 21, grifo nosso).

É possível perceber que o saber gerado a partir do monitoramento da vida diária das pessoas em ODM dá ao Comitê de Anciãos os dados (o poder) de que precisa para governar segundo um currículo que já definiu previamente os conhecimentos que se espera que os cidadãos adquiram, os comportamentos a serem cultivados e as consequências do não cumprimento desse currículo. Não se pode deixar de perceber nessa dinâmica social, o perfil tradicional de currículo, que busca produzir um sujeito “conformista e essencializado” (SILVA, (2001, p. 192). É esse tipo de sujeito que o Doador descreve, no trecho a seguir, ao falar com

#### Realização



#### Apoio





Jonas dos modos de agir e pensar das pessoas de sua comunidade e, em particular, de sua amiga Fiona, cuja atribuição é Cuidadora de Idosos. No excerto 11, a própria Fiona dá uma descrição do seu currículo.

#### Excerto 10

– Escute aqui, Jonas, eles não podem agir de outro modo. Eles não sabem de nada. – O senhor já me disse isso antes. – Disse porque é verdade. É a maneira como vivem. É a vida que foi criada para eles. [...] E quanto a Fiona? Ela adora os Idosos! Está sendo treinada para cuidar deles. Ela já sabe disso [da Dispensa]? O que vai fazer quando descobrir? Como vai se sentir? [...] – Fiona já está recebendo treinamento para a refinada arte da dispensa – contou-lhe o Doador. – Ela é muito eficiente em seu trabalho, sua amiga de cabelos vermelhos. Sentimentos não fazem parte da vida que ela aprendeu a viver (p. 158, grifo nosso).

#### Excerto 11

– Ah, ainda tenho muito o que aprender – replicou Fiona. – Há o trabalho administrativo, as regras dietéticas, as punições por desobediência... Aliás, sabia que se usa uma vara disciplinar nos Idosos igual à das crianças pequenas? E existe a terapia ocupacional, e as atividades de recreação, e a medicação, e... (LOWRY, 2014, p. 94, grifo nosso).

Assim, sendo, o currículo que desenhou a atribuição de Fiona e “criou a sua vida” selecionou os conteúdos que dão a ela o poder de punir ou pôr um fim na vida de pessoas idosos. Fica claro que “o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz ” (SILVA, 2010, p. 27).

### 4.3 CURRÍCULO, SABER E IDENTIDADE

AMesmice (*Sameness*) é a política de homogeneização adotada pela comunidade em ODM para garantir uma espécie de identidade padrão para seus habitantes. Uma das estratégias adotadas é o que chamam de “precisão de linguagem”. Vejamos esses trechos:

#### Realização



#### Apoio





#### Excerto 12

Jonas se forçou a pronunciar as palavras [...] – Vocês me amam? [...] – Jonas, logo você! Precisão de linguagem, por favor! [...] nossa comunidade não pode funcionar direito se as pessoas não usarem uma linguagem precisa. Você poderia perguntar: “Vocês gostam de mim?” [...] “Vocês se orgulham dos meus talentos?” E a resposta é, com toda a convicção, “Sim”. – Compreende por que é inconveniente usar uma palavra como “amor”? – perguntou a Mãe. Jonas balançou a cabeça. – Sim, obrigado, compreendo – respondeu lentamente. Foi sua primeira mentira para os pais (LOWRY, 2014, p. 132, grifo nosso).

#### Excerto 13

Finalmente, a Mãe se sentou ao lado dele à mesa. – Jonas – disse ela com um sorriso –, sabe a sensação que você descreveu como “desejo”? Foi o seu primeiro Atiçamento. [...] Chegou a hora de você começar a tomar as pílulas, é só. É esse o tratamento para os Atiçamentos. [...] Era o tipo da coisa sobre a qual não se perguntava a um amigo, porque se corria o risco de cair naquela desconfortável categoria de “ser diferente”. [...] Era sempre melhor, mais educado, conversar sobre coisas em comum (LOWRY, 2014, p. 41-42, grifo nosso).

A preocupação com a precisão de uso das palavras nos trechos anteriores nos remete ao papel do currículo na “imposição de regras em matéria de gramática, de léxico, de ortografia, de pronúncia, de estilo” (GRIGNON, 2001, p. 180) cujo objetivo é legitimar um discurso no qual “o uso popular, local, vernacular é percebido como um desvio da norma, do bom uso, do bom gosto, como uma falta que precisa ser corrigida” (GRIGNON, 2001, p. 180). Nesse sentido, uma norma padrão em ODM seleciona algumas palavras e exclui outras consideradas inconvenientes e imprecisas. Dominar esse vocabulário preciso significa possuir um capital cultural, no sentido proposto por Bourdieu, que é valorizado pela classe dominante. Esse capital cultural tem o poder de (des)qualificar os cidadãos e suas subjetividades. A posse desse saber marca uma identidade associada ao “melhor”, “mais educado”. Aqueles que não dominam tal conhecimento estão sujeitos ao “risco” e ao “desconforto” de “serem diferentes”.





## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta comunicação teve como objetivo refletir sobre questões relacionadas ao currículo voltando a atenção para três construtos basilares dessa essa teorização: poder, saber e identidade retratados a partir de recortes da obra de ficção distópica infanto-juvenil *O Doador de Memórias* (ODM). A análise documental desse texto cultural procura inferir, através de excertos da narrativa, como a organização social descrita em *ODM* corrobora a ideia de que o currículo está em nossas vidas, ao mesmo tempo em que produz nossas vidas. O currículo nos diz de nosso tempo, lugar e espaço. O currículo nos diz de nossa vida escolar, mas não é só isso. Desde o começo, o currículo diz (ou tenta nos dizer) quem somos e seremos. O currículo está inscrito na cultura e em nossas produções (nossos textos) culturais. Ele seleciona o que é bom conhecimento e o que não é. Existe um currículo tradicional que nos diz que a boa literatura se reduz às obras consideradas clássicas. Mas não seriam clássicas hoje, porque um currículo as fez assim?

Há hoje uma forte presença (senão, uma liderança) do romance distópico no mercado editorial jovem adulto. Que relações podemos estabelecer entre esses produtos da cultura de massa e o que pensam esses jovens? Do ponto de vista pós-crítico, há lugar para essa literatura no currículo escolar? Em sua análise literária, *Leitores vorazes: Literatura jovem e distopia no mundo atual*, Silva (2014, p. 7) observa que a produção acadêmica voltada para a literatura infantil perde de longe para aquelas dedicadas à literatura canônica e erudita. Mesmo assim, quando se trata da “literatura para o âmbito jovem, entre a adolescência e a idade adulta, a ausência de análises acadêmicas rareia ainda mais, muito em virtude de ser uma fase que ganhou destaque mais recentemente”. Propus um olhar para o *ODM* sob a lente das Teorias do Currículo. Acredito que analistas do currículo tenham muito mais a dizer da possibilidade, ou mesmo da relevância da inserção da literatura distópica para jovens adultos nos currículos escolares.

### Realização



### Apoio





## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez. 2011. p. 49-69.

CANEN, A. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 174-195.

CORAZZA, S. M. Diferença pura de um pós-currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 103-114.

COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 133-149.

GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, [1995]/2001. p. 178-189.

LOWRY, L. **O doador de memórias**. Tradução de Maria Luiza Newlands. São Paulo: Arqueiro, 2014. 190 p.

SACRISTAN, J.G. Aproximação ao concito de currículo. In: \_\_\_\_\_. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1991. p. 13-53.

SILVA, G. M.R. **Leitores vorazes: Literatura jovem e distopia no mundo atual**. Niterói: UFF/IL, 2014. Monografia (Pós-Graduação em Literatura Infantojuvenil) – Universidade Federal Fluminense - UFF, Instituto de Letras - IL.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, [1999] 2009.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, [1999] 2010. p. 1-70.

\_\_\_\_\_. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, [1995]/2001. p. 190-217.

### Realização



### Apoio





## A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA VISÃO DE DOCENTES

Renata Beatriz Klehm  
Universidade do Vale do Sapucaí  
bia.klehm@gmail.com

Luana Costa Almeida  
luanaca@gmail.com  
Universidade do Vale do Sapucaí  
luanaca@gmail.com

**RESUMO:** O objetivo do estudo foi analisar as práticas avaliativas adotadas por professores de Educação Física que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa descritiva, na qual foram entrevistados dois professores de Educação Física, sendo um da rede pública estadual e outro da rede particular de uma cidade do Sul de Minas. O instrumento utilizado para a coleta de informações foi a entrevista semiestruturada. Para análise de dados, foram extraídas categorias que discutem concepções, critérios e práticas avaliativas adotadas pelos pesquisados. Foi possível concluir que os professores participantes de nossa pesquisa, tanto da escola pública como particular, acreditam que a avaliação os auxilia em seu trabalho docente desde que seja processual, embora nem sempre estejam de acordo sobre seu delineamento ou significado.

**Palavras-chave:** Avaliação. Práticas Avaliativas. Educação Física Escolar.

### INTRODUÇÃO

Ao retomarmos a discussão da avaliação na Educação Física, fica claro que embora nesta disciplina a prática avaliativa carregue especificidades, ela compartilha da discussão mais ampla do campo da avaliação escolar na medida em que pressupõe o acompanhamento passo a passo do processo de ensino e aprendizagem. Para Libâneo (1994, p.195), a avaliação escolar é entendida como:

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo

726

#### Realização



#### Apoio





de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

De acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN, a avaliação deve ser algo útil, servindo para orientar tanto o aluno como o professor, fornecendo informações que ajudarão a dimensionar os avanços e as dificuldades de ambos dentro do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1997). Dessa forma, e como explicitado no documento de reforma curricular da secretaria de educação de Minas Gerais - CBC (MINAS GERAIS, 2008), as questões que envolvem a avaliação da aprendizagem escolar demandam atenção especial, por desempenharem diversas funções e servirem a vários objetivos, tanto para professores e alunos, quanto para a instituição escolar.

Segundo Campos (2011), a avaliação do componente curricular Educação Física deve ser determinada pelo processo de trabalho pedagógico bem como, contextualizada e analisada de maneira ampla, inserindo-se no Projeto Político Pedagógico-PPP da escola e não restrita a métodos, procedimentos técnicos e aplicação de testes físicos. Ainda, segundo o PCN, o professor deve ter clareza sobre os instrumentos de avaliação a vista de que contemplem os objetivos propostos para a disciplina (BRASIL, 1997).

É importante enfatizar ainda que a avaliação deve estar comprometida com o contínuo aprimoramento dos sujeitos e do processo de ensino-aprendizagem. No contexto do ensino da disciplina Educação Física, é fundamental que a avaliação da aprendizagem esteja presente ao longo de todo o processo educativo (avaliação processual, formativa).

Em seus estudos sobre a temática da avaliação em Educação Física, Bagnara (2011), constata que, dentre os critérios utilizados com maior frequência pelos professores da área para identificar os avanços e dificuldades dos alunos no processo ensino-aprendizagem estão a participação em aula, interesse, frequência, comportamento e aplicação de testes físicos e motores.

#### Realização



#### Apoio





Campos (2011) considera a avaliação participativa do aluno como sendo uma alternativa muito interessante e, em especial, para a Educação Física escolar. Para o autor, este tipo de avaliação é importante para a disciplina pelo fato da Educação Física ser a disciplina pedagógica onde há uma maior interação entre professor e aluno e o trabalho se fundamenta, em sua essência, no prazer e na alegria, que são aspectos importantes que devem ser estimulados para que o educando leve para sua vida adulta.

A partir do que foi exposto, fica clara a importância de se estabelecer os princípios avaliativos para Educação Física na escola, sendo imprescindível que estes estejam em consonância com o ato de planejar. É fundamental que haja, por parte dos professores, um planejamento pensado com a definição de objetivos claros e possíveis, com a seleção de conteúdos de ensino adequados à realidade dos educandos, com a escolha de uma metodologia de trabalho claramente definida e, conseqüentemente, com uma avaliação apropriada para o acompanhamento do processo e tomada de decisões.

A avaliação não pode, pois, se limitar a uma apreciação sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Ela deve levar a uma revisão dos conteúdos selecionados, do método utilizado, das atividades realizadas, das relações estabelecidas em sala de aula, ou seja, uma revisão do ensino (ANDRÉ; PASSOS, 2002, p. 179).

Partindo dessas proposições, o objetivo do estudo foi analisar as práticas avaliativas adotadas por professores de Educação Física que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental.

## METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa e do tipo descritiva. Para Triviños (1987, p. 110), “o estudo descritivo pretende descrever com o máximo de exatidão possível os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Assim, a pesquisa descritiva é utilizada quando se objetiva conhecer determinada comunidade, suas características, valores e problemas relacionados à cultura.

### Realização



### Apoio







Considerando os objetivos da pesquisa, foi selecionada como técnica para a coleta de informações a entrevista semiestruturada. Mais especificamente, a opção pela entrevista semiestruturada se justifica, como pontua Negrine (1999), por este instrumento permitir que se realizem explorações não previstas e oferecer liberdade ao entrevistado para discorrer sobre o tema ou abordar aspectos que considere importante.

À vista disso, e como orientado na literatura, para a realização da entrevista foi elaborado um roteiro de questões para professores de Educação Física de acordo com os objetivos do estudo, abordando os seguintes temas: Conceito e Objetivos da Educação Física escolar e Avaliação em Educação Física escolar.

As entrevistas tiveram duração de aproximada de cinquenta minutos, e, com a aquiescência dos entrevistados foram gravadas para transcrição e posterior análise.

## DESCRIÇÃO DO ESPAÇO INVESTIGATIVO E DOS SUJEITOS

Para este estudo, foram selecionadas duas escolas de uma cidade do Sul de Minas Gerais, sendo uma pública estadual e a outra particular. Nossa opção se justifica exatamente pelas origens diferentes e características próprias de escolas da rede pública e particular, fato que suscitou curiosidade em verificar se há diferença nas práticas avaliativas dos professores de Educação Física nessas duas redes.

A professora de Educação Física da escola particular é formada há 19 anos no curso de Licenciatura Plena e atua na escola há 7 anos. Na escola pública, o professor, formado há 26 anos, possui graduação em Educação Física (Licenciatura Plena) e atua neste estabelecimento de ensino há 18 anos.

Os professores de Educação Física foram identificados pela letra P, sendo (P1) a professora da escola particular e (P2) o professor da escola pública.



## **AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O QUE DIZEM OS PROFESSORES**

Para iniciar a análise das entrevistas e sua relação com o tema avaliação, pareceu relevante começar com questões que procurassem obter dos pesquisados, informações a respeito dos objetivos de ensino elencados por eles para a disciplina Educação Física na escola.

Em se tratando de objetivos de ensino e avaliação da aprendizagem é fundamental evidenciar a relação existente entre eles, pois conforme afirma Fernandes (2009, p.59) é preciso “[...] definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e avaliação [...]”. Assim, as práticas avaliativas devem ser orientadas pelos objetivos de ensino firmados no planejamento da disciplina. Portanto, ao avaliar, assim como ensinar é importante ter por baliza um planejamento no qual constem, além dos conteúdos, os fins almejados com vistas a ações intencionais.

A partir desses pressupostos, questionou-se aos docentes como verificam que os objetivos propostos estão sendo atingidos. A professora (P1) diz que se vale da observação em aula, verificando o aluno quanto a sua performance nas atividades, mas relata que nem todos apresentam o mesmo grau de desenvolvimento e que isto é um complicador na hora de avaliar seus alunos. No entanto, demonstra preocupação com os alunos que apresentam mais dificuldade de aprendizagem e que oportuniza para estes alunos estímulos extras para que alcancem o objetivo final.

Já o professor (P2) costuma relacionar a concretização dos objetivos com a melhora do rendimento escolar e a questões atitudinais. Ele afirma: “A gente sabe que a gente atinge o objetivo quando percebe que a classe melhora no rendimento escolar, melhora no entendimento com o professor, não só com o professor de EF”.

Para Luckesi (2008), os objetivos orientam na decisão sobre quais estratégias de ensino podem ser utilizadas, bem como na seleção dos instrumentos avaliativos com vistas a auxiliar na organização e reorganização da ação pedagógica pelo docente.



Na análise das entrevistas no tocante ao que se refere especificamente a avaliação, foi possível constatar que os entrevistados demonstraram em suas falas considerarem a avaliação como fator importante no processo de ensino-aprendizagem. A esse respeito o professor (P2) relatou: “A avaliação é importante, entre outras coisas, para a própria diretriz minha dentro da Educação Física. Se daquele jeito que eu estou trabalhando os conteúdos foram assimilados ou não pelos alunos.

Semelhante as declarações do professor (P2), a esse respeito, a professora (P1) discorre: “Eu acho que é importante sim, para você avaliar o trabalho que está sendo feito. E ainda também se o aluno consegue assimilar o que você está passando, se ele está se sentindo bem, se ele está gostando, se não está”. Em complemento a essa questão foi ainda perguntado à professora (P1) por que e para que ela avaliava seus alunos, a que respondeu: “Eu acho importante eles terem essa noção de como eles estão”.

É possível perceber nas falas dos professores (P1) e (P2), que os mesmos consideram a avaliação da aprendizagem como um meio de que dispõem para obter informações a respeito dos avanços e das dificuldades dos seus alunos, o que está de acordo com o que defende Luckesi (2008) quando destaca que a avaliação tem a função de motivar o crescimento, uma vez que ela motiva na mesma medida em que diagnostica e cria o desejo de obter resultados mais satisfatórios, dando suporte ao processo de ensino e aprendizagem.

Baseado nas falas dos professores, e analisando os PCN (BRASIL, 1997, p. 58), a consideração que se pode fazer é que “[...] a avaliação deve ser de utilidade, tanto para o aluno como para o professor, para que ambos possam dimensionar os avanços e as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem e torná-lo cada vez mais produtivo”.

Buscando mais subsídios para compreender a temática da avaliação nas escolas pesquisadas, outras questões foram abordadas. Entre elas, perguntou-se aos professores em que momentos eles avaliavam seus alunos e com que frequência estas avaliações ocorriam.

Segundo a professora (P1), suas avaliações são contínuas, através da observação dos alunos em todas as aulas. Já o professor (P2), diz seguir o calendário de avaliação da escola. Entretanto, ele menciona que alguns aspectos em particular são avaliados a cada aula, como



interesse em participar das atividades e disciplina, sendo estes critérios avaliativos registrados no diário da sala a que o aluno pertence.

Quando indagados sobre a forma que realizam essas avaliações, foi possível verificar que na prática avaliativa dos professores pesquisados, de maneira geral, prevalece a observação, seja do comportamento dos alunos em aula, da participação nas atividades, do respeito com professores e colegas, da vestimenta, pontualidade ou presença. Na escola particular foi possível observar, ainda, que a professora se utiliza de aspectos do desenvolvimento físico e motor. O professor (P2) utiliza também trabalhos teóricos sobre o conhecimento da história e das regras esportivas.

Durante a pesquisa, questionou-se também aos professores acerca do porquê de avaliarem seus alunos e qual finalidade atribuíam ao processo avaliativo.

Para a professora (P1) a avaliação auxilia não só no seu trabalho, mas também para o aluno perceber os seus avanços na disciplina, tanto na parte motora quanto no desenvolvimento de atitudes e valores: “Eu acho importante eles terem essa noção de como eles estão. [...] A criança ela é avaliada na parte motora, como que eles se comportam com os colegas, como eles se comportam comigo”.

Já para o professor (P2), e em conformidade com aspectos anteriormente analisados, a avaliação é considerada como algo subjetivo e passível de falhas, não só na EF como também nas outras disciplinas escolares. O professor faz questão de enfatizar que o seu principal objetivo com a Educação Física é a formação dos alunos, seja na parte motora, afetiva ou cognitiva e que através da metodologia que adota e dos conteúdos selecionados acredita que possa contribuir para a formação cidadã dos estudantes. A avaliação, para ele, busca verificar se os alunos aprenderam não só os conteúdos, como também se estão mostrando entendimento de questões relacionada a vida escolar e cotidiana como respeitar a todos, saber cooperar, manter hábitos de higiene, conhecer e identificar os benefícios e riscos da prática esportiva, não sujar a escola, etc. Por isso justifica que a avaliação deva ser contínua. Além disso, relata que a avaliação o auxilia no direcionamento e replanejamento de suas aulas com vistas a alcançar os objetivos propostos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos avanços nas discussões acerca da avaliação da aprendizagem, em se tratando do componente curricular Educação Física, percebe-se ainda, a necessidade de um entendimento mais amplo e planejado da avaliação de seu ensino. Por esta razão, este estudo teve como objetivo analisar as práticas avaliativas adotadas por professores de Educação Física da rede particular e pública de uma cidade do Sul de Minas.

Identificou-se que, segundo os docentes, a avaliação possibilita conhecer melhor cada aluno, suas potencialidades e dificuldades no processo ensino-aprendizagem. Ainda, para os entrevistados, a avaliação é considerada o melhor termômetro para verificar se o trabalho que estão realizando está dando resultado, se está sendo satisfatório.

Verificou-se, portanto, que os professores participantes de nossa pesquisa, tanto da escola pública como particular, acreditam que a avaliação os auxiliam em seu trabalho docente desde que seja processual, embora nem sempre estejam de acordo sobre seu delineamento ou significado.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ; M. E. D. A. de; PASSOS, L. F. Avaliação escolar: desafios e perspectivas. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de. **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002, cap.10, p. 177-195.
- BAGNARA, I. C. **Perspectivas da avaliação na Educação Física Escolar**. 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd159/avaliacao-na-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 31 out. 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.
- CAMPOS, L. A. S. **Didática da Educação Física**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011.
- DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.
- FERNANDES, S.; GREENVILE, R. Avaliação da aprendizagem na Educação Física. **Motrivivência**. Ano XIX, nº 28, p.120-138. Jul./2009.

### Realização



### Apoio







FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2009.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, Seriação e Avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Universidade, 1999, p. 61-93.

MINAS GERAIS, Governo de. Secretaria de Estado de Educação. **Educação Física**: proposta curricular, ensinos fundamental e médio. Belo Horizonte: 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

**Realização**



**Apoio**





## PERFIL DO GESTOR: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO NAS ESCOLAS

Rene Borges - IFSULDEMINAS- Poços de Caldas/MG  
reneborges@gmail.com

Sônia Aparecida Siquelli - UNIFEOB/UNIVAS  
soniasiquelli@hotmail.com

**RESUMO:** Este trabalho, resultado de pesquisa e reflexões após discussões sobre gestão escolar em sala de aula durante o trabalho de conclusão de curso de Pedagogia pelo Centro Universitário da Fundação Octávio Bastos-Unifeob/São João do Boa Vista/SP no ano de 2015, objetivou conhecer, refletir, analisar e discutir questões sobre a gestão escolar da Educação Básica da rede pública e identificar o perfil do gestor escolar. A metodologia empregada foi de natureza qualitativa e descreveu, a partir de reflexão das referências da área e nos documentos oficiais, buscou-se compreender seu perfil, abordando quais as atividades desenvolvidas na escola, e se estes se dedicam mais ao nível pedagógico ou ao administrativo. Foi possível detectar que os cargos de gestão escolar são ocupados, em sua maioria, por mulheres, que buscam por formação específica, que ocupam os cargos e trabalham de forma democrática, envolvendo os conselhos e a comunidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Perfil de Gestão. Formação. Educação Básica.

### INTRODUÇÃO

Na busca pela compreensão sobre quem são os gestores das escolas brasileiras, quais são as atividades mais desenvolvidas no seu cotidiano, se possuem o hábito de dar mais atenção ao nível administrativo ou pedagógico ou se desenvolvem ambas as atividades, como é a formação deles e como é a ocupação dos cargos. Refletir sobre o perfil do gestor das escolas públicas no Brasil, no primeiro momento, baseado em dois autores típicos da área de gestão: Libâneo (2004) e Lück (2000, 2009), que abordam a formação dos gestores e como são as escolhas, as finalidades do gestor. No segundo momento, trata-se de uma descrição do perfil do gestor escolar no Brasil, que vai elencar aspectos importantes da dimensão da gestão, através de pesquisa bibliográfica.

#### Realização



#### Apoio





Segundo Libâneo (2004), o diretor escolar é responsável pelo funcionamento administrativo, pedagógico e relacional da escola. Portanto, ele precisa receber capacitação para saber lidar com essa complexidade que é a escola. Já Lück (2000), ao abordar os profissionais dessa área, afirma que muitos não têm formação específica para a gestão, e quando a têm, acaba sendo uma formação livresca, uma particularidade dos cursos da área social.

Não há por parte das políticas de formação continuada uma preocupação com a formação do gestor escolar, é de responsabilidade do sistema de ensino, fornecer e fazer com que os diretores frequentassem formação continuada, sendo de suma importância a formação inicial e continuada dos gestores, para que estejam mais preparados para enfrentar as demandas da escola.

Diz Lück (2009) sobre como lidar com toda a demanda que é de sua responsabilidade, o trabalho do gestor escolar exige o exercício de múltiplas competências, que acaba sendo um desafio para os gestores. Cabe ao sistema também orientá-los. De um lado, tem a multiplicidade de competência, e de outro a dinâmica constante das situações, que faz novos desdobramentos e novos desafios ao gestor. Não se pode deixar de considerar a importância da formação dos gestores, como no curso de e na pós-graduação, assim como os cursos de extensão oferecidos pelo sistema de ensino ou patrocinados pelos mesmos.

Os programas de capacitações são de órgãos centrais e seus conteúdos são trabalhados de forma generalizada, trabalhando o todo e desligando da realidade do dia a dia da escola, e não o cotidiano e seus desafios diários. O que promove um distanciamento da realidade e do que é proposto nas capacitações, o próprio sistema acaba concorrendo para que essa formação seja só para demonstrar que teve a capacitação e os gestores não o aplicam em sua prática diária na escola.

Lück (2009) afirma a existência do distanciamento entre teoria e prática, entre o pensar e o fazer presentes nos programas de capacitação, onde se vê que os belos discursos não são possíveis de serem colocados em prática. Esse distanciamento inicia-se no momento em que os cursos focalizam o conteúdo em conhecimentos formais, deixando de lado os componentes necessários para desenvolver habilidades, o saber fazer e as atitudes. Faz-se necessário que se

#### Realização



#### Apoio





tenha orientação de como devem ser as ações nas escolas, fazendo uma ligação da teoria com a prática, para formar gestões que sejam construtoras de conhecimentos sobre o que se fazer no contexto escolar.

Os conteúdos dos cursos de capacitação são organizados fazendo com que o cursista fique desmotivado pelo próprio curso, pois são formulados de maneira que não condiz com a realidade vivenciada nas escolas. O que demonstra ser preciso estudos que baseiem-se em situações reais e concretas. Quando o objeto de estudo acaba sendo desconhecido do meio do convívio dos cursistas, eles acabam se desligando das aulas, deixando assim de ter essa formação continuada.

Os cursos tendem a partir do pressuposto de que pessoas atuem individualmente e que irão transferir para a sua prática os conteúdos tratados, mas invalidado, pois para que esse gestor possa fazer alguma mudança é necessário ter uma certa liderança e habilidade de mobilização da equipe, o que geralmente não é desenvolvido nos cursos, valendo ressaltar ser a gestão um processo compartilhado, de equipe, tendo em vista que a equipe deveria ser capacitada em conjunto, segundo Luck (2009)

A metodologia utilizada nos cursos muitas vezes conteudista, transmissão de informação e conhecimento e não resolução de problemas. Uma metodologia que faça a construção capaz de promover junto aos gestores a orientação necessária de sensibilidade aos desdobramentos, às situações, e à orientação para sua compreensão, como condição para agir adequadamente em relação a elas.

Para Libâneo (2004), sobre a prática dos gestores nas escolas, o que acontece normalmente é que o gestor escolar assume toda a parte burocrática-financeira e delega a parte pedagógica ao professor coordenador. A importância do coordenador pedagógico não minimiza a responsabilidade do diretor em exercer a liderança para garantir a participação de todos, nas tomadas de decisões e nas soluções de problemas. O diretor tem a sua responsabilidade junto à comunidade também, pois é ele que passa a imagem de credibilidade, de responsabilidade e de envolvimento com o processo democrático.

#### Realização



#### Apoio





## O GESTOR ENQUANTO UM LÍDER: CARGO E FUNÇÃO

Nesta visão, o gestor é como um líder, como uma pessoa que consegue ligar os anseios, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a união e a participação de todas as partes da escola na gestão de um projeto comum. Como gestor da escola, como dirigente, ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreende a escola nos seus aspectos pedagógicos, culturais, administrativos e financeiros.

Libâneo (2004) aponta mais uma situação de complexidade real que deve ser considerada pelos profissionais da escola, ou seja, quanto à escolha do diretor. Isto requer muita responsabilidade do sistema de ensino e da comunidade, pois nos sistemas municipais de ensino os gestores atendem aos interesses políticos e não o compromisso com a educação, apesar de a LDB nº 9394/96 afirmar que este cargo deva se dar somente por concurso público. No ensino público estadual, geralmente, o ingresso do gestor acontece através de concurso público, e nem sempre o escolhido é o que está apto aos temas de liderança.

Isso significa que a equipe escolar precisa estabelecer condições prévias para os candidatos, relacionadas à qualificação e competência profissional e experiência na área educacional. Além disso, os candidatos deverão comprovar liderança e capacidade de gestão, apresentando um programa de trabalho (LIBÂNEO, 2004, p.114)

O exercício da gestão está relacionado a alguns fatores, autoridade, disciplina, responsabilidade e iniciativa, mas é preciso que se faça uma interpretação correta desses fatores. A autoridade é exercer o poder delegado a alguém para coordenar e dirigir as decisões tomadas no coletivo, disciplina e a conduta perante os regulamentos, normas, interesses da vida escolar, adotado coletivamente. Responsabilidade é uma requisição essencial à autoridade, mesmo nas tomadas de decisões no coletivo, na descentralização dos trabalhos, a responsabilidade final é sempre de quem dirige, a iniciativa é ter a capacidade de encontrar soluções aos problemas de uma forma crítica, saber lidar com os imprevistos, com o inusitado.

Segundo Lück (2009), o gestor é o responsável principal pela escola, tem que fazer todos os setores e a comunidade se envolverem na educação, tanto no quesito administrativo, quanto





no pedagógico. Descrevendo as competências de fundamentação da educação e da gestão escolar, Luck:

Garante o funcionamento pleno da escola como organização social, com o foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais. Aplica nas práticas de gestão escolar e na orientação dos planos de trabalho e ações promovidas na escola, fundamentos, princípios e diretrizes educacionais consistentes e em acordo com as demandas de aprendizagem e formação de alunos como cidadãos autônomos, críticos e participativos. Promove na escola o sentido de visão social do seu trabalho e elevadas expectativas em relação aos seus resultados educacionais, como condição para garantir qualidade social na formação e aprendizagem dos alunos. Define, atualiza e implementa padrões de qualidade para as práticas educacionais escolares, com visão abrangente e de futuro, de acordo com as demandas de formação promovidas pela dinâmica social e econômica do país, do estado e do município. Promove e mantém na escola a integração, coerência e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional, com foco na realização do papel social da escola e qualidade das ações educacionais voltadas para seu principal objetivo: a aprendizagem e formação dos alunos. Promove na escola o sentido de unidade e garante padrões elevados de ensino, orientado por princípios e diretrizes inclusivos, de equidade e respeito à diversidade, de modo que todos os alunos tenham sucesso escolar e se desenvolvam o mais plenamente possível. Articula e engloba as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condição para garantir a unidade de trabalho e desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora. Adota em sua atuação de gestão escolar uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade (LÜCK , 2009 p.15).

#### Realização



#### Apoio





Nesta visão o gestor é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, expondo também que a responsabilidade do gestor não deve ser repartida entre os participantes da gestão escolar. Nas escolas, observa-se, geralmente, que ocorre divisão dos trabalhos, deixando somente para o diretor as responsabilidades administrativas, e para a equipe pedagógica as responsabilidades pedagógicas. Os profissionais da área pedagógica participam dessa liderança, mas a responsabilidade deve ser do diretor, sendo uma coliderança. É papel do diretor zelar pela escola em seu todo, atuando em todos os momentos, em todas as ações da aprendizagem dos alunos à formação. Segundo Lück (2009) gerir é saber administrar a dinâmica cultural da escola, com as políticas públicas e diretrizes para implementar o seu projeto político-pedagógico, com o compromisso de fazer da escola um ambiente democrático, um espaço educacional autônomo, que tenha a participação de todos, que as decisões sejam tomadas em conjunto e compartilhada, e que se tenha o autocontrole para se ter retorno de informações das avaliações.

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio-educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento. Por efetividade entende-se, pois, a realização de objetivos avançados, em acordo com as novas necessidades de transformação sócio-econômico-cultural, mediante a dinamização do talento humano, sinergicamente organizado (LÜCK, 2009, p.24).

A dimensão da gestão assim apontada é importantíssima na educação, pois é por meio dela que se observa a escola, quais são seus problemas, e através da visão estratégica e das ações integradas que pode buscar soluções.

[...] gestão escolar é um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo. O fim último da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola, desenvolvam

740

#### Realização



#### Apoio





as competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam pensar criativamente, analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, oralmente e por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos (LÜCK, 2009, p.25).

A gestão escolar estabelece-se em estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora, orientada para fazer mudanças e fazer o processo educacional se desenvolver, para ser cada vez mais forte na formação e aprendizagem dos seus alunos. Fazendo a integração das áreas para que esse objetivo seja alcançado com êxito.

Tem por objetivo garantir a estrutura necessária à implantação dos objetivos educacionais da gestão, não promove os resultados almejados, sendo indispensável para que as dimensões sejam atingidas de maneira concretizada.

Essas dimensões envolvem a fundamentação conceitual e legal da educação e da gestão educacional, o planejamento, o monitoramento e avaliação das ações promovidas na escola, e a gestão de seus resultados de modo que todas as demais dimensões e ações educacionais sejam realizadas com foco na promoção da aprendizagem e formação dos alunos, com qualidade social (LÜCK, 2009, p.26).

Segundo a autora, sobre quais são estas dimensões de implementação, afirma serem aquelas desempenhadas com a finalidade de promover, diretamente, mudanças e transformações no contexto escolar. Sugere promover mudanças das práticas educacionais, para desenvolver e melhorar a abrangência educacional. Segundo Lück (2009) as dimensões de implementação são aquelas mais diretamente vinculadas à produção de resultados: 1. Gestão democrática e participativa; 2. Gestão de pessoa; 3. Gestão pedagógica; 4. Gestão administrativa; 5. Gestão da cultura escolar e 6. Gestão do cotidiano escolar, com enfoque no acesso à aprendizagem e formação dos alunos, com qualidade social.

**Realização**



**Apoio**





Já as dimensões de organização se apresentam em quatro dimensões: 1. Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar; 2. Planejamento e organização do trabalho escolar; 3. Monitoramento de processos e avaliação institucional e 4. Gestão de resultados educacionais. Essas divisões não podem sucumbir, pois é preciso ter em mente que todas estão interligadas. São uma combinação de dimensões, cada uma com o seu valor e importância, como elemento que compõe todo o processo de gestão.

Para se ter uma gestão de qualidade é preciso que os gestores tenham capacitação e formação contínua, uma formação que dificilmente acontece, e para um bom desempenho é preciso que o diretor esteja sempre à frente da parte administrativa e pedagógica, trabalhando as duas conjuntamente, nunca admitindo uma e passando a responsabilidade da outra para outros da equipe gestora.

## **DADOS DE PESQUISA: O QUE DIZ O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - SAEB**

Os dados abaixo foram retirados de uma tese de doutorado, intitulada Perfil da Gestão Escolar no Brasil, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no ano de 2006, de autoria de Ângelo Ricardo de Souza. Por ser considerável ao tema desta pesquisa ao conhecer o perfil do gestor escolar, foram elencados os dados que melhor favoreceram a compreensão histórica de como é forjado o gestor na escola brasileira, seu perfil quanto ao gênero e quanto ao conselho escolar.

## **UMA QUESTÃO DE GÊNERO FEMININO**

Para Souza (2003), em sua tese de doutoramento, analisou-se quem são os gestores através da análise dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB de 2003, iniciando com o percentual de gestores do gênero masculino e feminino, depois uma análise de como são dados os cargos aos gestores, e quais das escolas têm conselho de classe. Uma pequena análise, mas de grande importância, pois são aspectos que fazem uma boa gestão escolar.



Segundo o pesquisador, no SAEB (2003) foram coletados dados dos professores e diretores pelo Instituto de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira – INEP/MEC, em que 3.990 escolas públicas foram questionadas, sendo 94% de escolas urbanas e 6% localizadas em zona rural, 60% dessas escolas são mantidas pelo poder público estadual e 40% escolas municipais. Analisando esses dados, Souza (2003) observa-se que o predomínio no cargo de gestor nas escolas públicas, majoritariamente, é de mulheres, 78,2% dos cargos e os homens com 21,8% dos cargos. Das mulheres 65% têm mais de 40 anos de idade; dessas, 86% têm curso superior e mais de 10 anos de experiência na educação.

Esse grande número de mulheres na gestão das escolas se verifica em todos os níveis de ensino, mas em especial, nas escolas até a 4ª série (5º ano atual), do Ensino Fundamental. Sendo 83% ocupados por mulheres e somente 16% cabendo aos homens. Porém, por outro lado, os homens têm maior participação nas escolas de grau de ensino mais elevado, como ocorre nas escolas do ensino médio em que eles correspondem a 31%, mas mesmo assim, as mulheres continuam sendo maioria: 68%.

Um número que chama bastante a atenção é sobre a formação dos professores homens no ensino fundamental: 45,4% deles não têm curso superior neste nível do ensino fundamental, acarretando uma falta destes profissionais, por falta de qualificação dos mesmos para a gestão.

Nas escolas do Brasil, 40% dos gestores masculinos têm menos de 40 anos de idade, sendo que 33% dos femininos se encontram nessa mesma faixa etária. Para os homens a segunda maior faixa é de 35 a 39 anos e para as mulheres é entre 45 a 49 anos. Isso deixa claro que os homens assumem posições de comando nas escolas com menos idade que as mulheres. Claro que a experiência não está só relacionada aos anos de trabalho com a educação, mas sim, quanto a questão dos profissionais que buscam se aperfeiçoar com cursos de extensão e capacitações para gestores.

Sobre o perfil do gestor, segundo Souza (2003), o SAEB também é composto por experiência educacional; 85% estão na educação há mais de 11 anos, mas a exigência de experiência educacional aos homens é menor que a exigida das mulheres, sendo que 47,6% dos

**Realização**



**Apoio**







gestores têm menos de 15 anos de trabalho na educação e as gestoras apenas 30,6% possuem mais de 15 anos de experiência profissional; 44% delas têm mais de 20 anos de carreira.

Quanto à questão de como foram concedidos os cargos de diretores, alguns por meio de indicações ou seleção, outros por eleições, essa escolha independente da maneira, é uma ação essencialmente política, mostra os dados do SAEB/2003, segundo Souza (2003), seja com ou sem concurso público, sempre vai ser uma ação política. Porém, quando se trata de cargos que foram preenchidos por indicação tem a cultura de justificar tal ação como sendo a gestão um cargo político de confiança.

Nesse aspecto, o que chama a atenção dos apontamentos feitos é o fato de que mais de 43% dos gestores escolhidos por eleição e seleção com eleição, se forem somados os 6%, via seleção, se tem um total de 49% de gestores que assumiram os cargos de forma mais democrática, ou com mais transparência, o que apresenta ser um avanço para uma gestão mais democrática.

Souza (2003) mostra que esse mecanismo mais democrático ocorre com mais frequência nas escolas do ensino médio, pois a maioria pertence ao poder estadual. Já nas escolas do 5º ano ao 9º, que são municipais em sua maioria, o gestor é nomeado por forma de indicação técnica ou política. Os municípios compõem uma esfera política, que possui maior controle político imediato. Assim, a indicação do gestor ainda tem um significado de ampliação do controle e domínio da instituição escola.

## UMA QUESTÃO DO CONSELHO DE ESCOLA

Outro fator que pode ajudar a traçar o perfil da gestão é o conselho de escola, que segundo Souza (2003), é quando a escola conta com o conselho, a instituição forja a democracia em seu espaço, o gestor faz uma gestão descentralizadora, fazendo com que o poder não venha somente dele, mas, de todos funcionários, comunidade e professores busquem juntos soluções para os problemas que a escola enfrenta no momento. Mas, o que se vê quanto ao número de escolas que conta com conselho ou que consegue reuni-lo mais de duas vezes no ano, é que ainda é irrisório.

### Realização



### Apoio





Conforme a LDB nº 9394/96, em seu artº14, a escola deve contar com a presença de representantes de todos os seguimentos escolares. Assim, o conselho de escola faz com que vários profissionais estejam presentes na escola e atuem sobre ela, promovendo diálogos, um dos aspectos que é pré-condição para a democratização da gestão.

Os dados da pesquisa de Souza (2003) mostram que, nas escolas estaduais, 73,3% realizaram seus conselhos três ou mais vezes no ano de 2003, enquanto 43,4% das escolas municipais não têm conselho escolar ou não se reuniram duas vezes naquele ano. As escolas estaduais, independente do ano ou nível, sempre tem mais de 73% do conselho escolar ativo, e, nas escolas municipais, esse número nunca passa de 58%. Se a forma de escolha dos gestores tiver uma ligação, como o conselho de escola, há maior possibilidade de uma gestão mais democrática, e a experiência está relacionada com disposição ao diálogo, pois diretores que têm mais de 20 anos de experiência na educação, são os que mais acionam o conselho de escola, e essa mesma faixa etária é a que menos aparece nos grupos de gestores que não reuniram ou não têm conselho em sua escola.

Mas, quando depara com a questão do tempo em que o gestor está à frente, a mesma escola e o funcionamento do conselho de escola têm o seguinte percentual: os diretores que estão na direção ao menos 2 anos, 63% deles reúnem o conselho pelo menos 3 vezes no ano. Entre os diretores de 2 a 4 anos na mesma escola, 68% no grupo têm o conselho de escola ativo, e os diretores de 5 a 10 anos, 74,1% deles têm nas escolas o conselho funcionando ativamente. Portanto, até essa faixa de tempo, de até 10 anos, exercendo a função de diretor na mesma escola pode-se observar que esse porcentual só aumenta.

A partir dos 11 anos de trabalho, como gestor na mesma instituição, o percentual de gestores que têm em sua escola o conselho ativo começa a decrescer. Os gestores de 11 a 15 anos na mesma escola 72,9%, e os que estão há mais de 15 anos são 66,7% em conselho ativo, isso significa que um mesmo gestor à frente da mesma escola pode acabar centralizando a política, diminuindo o diálogo e fazendo com que a escola perca a parte democrática.

Pode-se concluir, graças a estes dados quanto ao perfil de gestão escolar, que a maioria dos gestores são mulheres, e que os homens só aparecem na gestão em maior número em escolas



do ensino médio. As mais diversas formas de escolha de gestores estão presentes na gestão escolar brasileira, mas temos que chamar a atenção quanto ao número de gestores que entram pela forma mais democrática. As escolas que contam com o conselho escolar ativo, passam a ser mais democratizadas.

Com essa pesquisa foi possível fazer um breve levantamento de alguns aspectos que constroem o perfil dos gestores escolares no Brasil, considerando que os dados mostram que muitos gestores buscam trabalhar de uma forma mais democrática, envolvendo a comunidade, com os conselhos de escola, e que alguns também buscam aperfeiçoar-se para melhor desempenho na gestão. O contato com essa realidade fez com que muitas perguntas fossem respondidas, e foi possível ver como a gestão brasileira ainda precisa sofrer mudanças para que se tenha uma gestão democrática participativa, para poder alcançar os reflexos esperados na educação brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a disseminação dos objetivos e resultados esperados, bem como de ideias e propostas que possibilitam a máxima circulação de informações úteis para a solução de problemas. Para que tenham tal consciência, os gestores atualizados e informados sobre as mudanças de paradigmas na educação, bem como de suas responsabilidades e funções. Daí, a relevância da continuidade e especialização na formação, como já apresentado anteriormente.

Sobre o perfil traçado dos gestores escolares, segundo o SAEB, foram levados em consideração os seguintes aspectos: gênero; experiência educacional; como é dado o cargo e quais escolas têm conselho de classe e de escola ativos. Quanto ao gênero, constatou-se o predomínio de mulheres no cargo de gestor em todos os níveis, mas principalmente no ensino fundamental.

No que se refere ao tempo de experiência na educação, englobando os anos de trabalho e também a busca por aperfeiçoamento através de cursos de extensão e capacitação, houve a percepção da falta de qualificação para a gestão. Tratando-se de como é dado o cargo, seja por indicação, seleção ou eleição, com ou sem concurso público, atendem os interesses políticos.

### Realização



### Apoio





Nos municípios, principalmente até o 5º ano do ensino fundamental, os cargos são dados, em sua maioria, por indicação. A justificativa, quando o cargo é por indicação, é que se trata de cargo político de confiança, como forma de ampliação do controle e domínio da instituição escolar. No entanto, constatou-se um avanço, já que, quase metade dos gestores assumiu o cargo de forma mais democrática e transparente, principalmente no ensino médio, responsabilidade do governo estadual.

Quanto aos conselhos de classe, foi verificado que os diretores com mais experiência são os que mais acionam o conselho escolar e que esses são os que menos aparecem nos grupos que não reuniram ou que não tem conselho, ou seja, uma escola que conta com a participação e envolvimento do conselho sugere uma gestão mais democrática e participativa. Embora quanto mais tempo na função de diretor na mesma escola, mais o percentual de conselho ativo e que se reúne aumenta, este tempo limita-se ao prazo de dez anos, pois após 11 anos, o percentual de conselho ativo decresce, ou seja, se o gestor permanece por muito tempo na função na mesma escola, acaba por centralizar a política. Ao contrário, espera-se que a gestão seja descentralizadora, onde o poder não se limite apenas ao gestor, mas a todos da comunidade escolar na tomada de decisões e na busca de soluções coletivamente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394/1996.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores, Em aberto**, Brasília, 2000.

SOUZA, Ângelo Ricardo. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil. Tese de Doutorado**, Universidade Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

### Realização



### Apoio





## MAPEAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR COMPREENDENDO O PERÍODO DE 2009 A 2015

Rosa Lirane Godinho de Andrade - UNICID

rosagod@hotmail.com.br

**RESUMO:** Esta pesquisa pretende mapear e sistematizar as teses e dissertações catalogadas e disponibilizadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, na área da educação, no campo da gestão escolar, tendo como foco privilegiado da pesquisa, as práticas de gestão escolar. A pesquisa se insere no campo dos estudos sobre o Estado da Arte, revelando os pontos de tensões e ou os avanços na compreensão do objeto estudado. Para a realização da pesquisa delimitamos o período de 2009 a 2015, tendo como referência para continuidade dos estudos, a obra denominada Estado da Arte: Gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000-2008), de MARTINS (2011), que faz um levantamento nacional da produção científica, identificando o que os estudiosos vêm analisando em relação ao tema. O estudo apoia-se em referenciais teóricos como: DOURADO (2006), LIMA (2011); PARO (2000) e SANDER (2005).

**PALAVRAS-CHAVES:** Práticas de Gestão Escolar; Práxis de Gestão Escolar; Ação de Gestão Escolar.

### INTRODUÇÃO

A pesquisa pretende investigar, mapear, sistematizar e analisar os estudos realizados na área da educação, no campo da gestão escolar, tendo como foco privilegiado de pesquisa, as práticas de gestão escolar, compreendendo o período de 2009 a 2015.

O interesse em estudar as práticas de gestão se deu de modo a conhecer e compreender o cotidiano das escolas, a fim de analisar as potencialidades e fragilidades que emergem da realidade escolar, podendo promover reflexões acerca da relação escola e políticas educacionais vigentes. Assim assevera Paro:

[...] Na medida em que qualquer proposta educativa escolar só se efetiva por meio da prática que tem lugar nas escolas, parece evidente que não se podem traçar políticas realistas de provimento de um ensino de qualidade sem

#### Realização



#### Apoio







que considerem as dimensões dessa prática. Na perspectiva de uma proposta de melhoria da qualidade do ensino, a pesquisa e o conhecimento dessa realidade são necessários, quer para se considerarem as potencialidades da escola, sabendo-se com que mediações se podem contar para se conseguir o que se deseja, quer para se identificarem os obstáculos existentes, propondo-se medidas que modifiquem a própria realidade escolar. (PARO, 2000).

Para compreendermos essas práticas, se faz necessário levar em conta os conflitos em torno do sistema econômico da nossa sociedade e do Estado, confrontando os fenômenos educacionais com o mundo econômico, cultural, político e social. Segundo SANDER:

A preocupação com a sistematização das práticas de organização e administração, tal como as conhecemos no mundo ocidental, se manifesta a partir do século XIX, por ocasião da explosão organizacional imposta pela Revolução Industrial.

[...]Efetivamente, desde o Descobrimento até a Primeira República, as publicações sobre políticas educacionais e práticas de organização e administração do ensino eram memórias, relatórios e descrições assistemáticas, de caráter subjetivo, normativo, prescritivo e legalista. Foi somente no contexto da efervescência política e cultural das décadas de 1920 e 1930 que nasceu a administração educacional como campo profissional de estudo. (SANDER, 2005).

As práticas de gestão escolar são afetadas pelas medidas políticas tomadas a fim de regular o funcionamento e a organização da sociedade e de suas instituições, conseqüentemente da escola. Partindo dessa premissa, o estudo indicará se as práticas são frutos resultantes do modo de organização preestabelecido pela estrutura da sociedade vigente, por modelos normativos e legalistas externos ou se são resultantes de ações inovadoras de sujeitos sociais interessados em transformar a sociedade e a estrutura escolar imposta ao longo dos anos. Segundo SANDER:

[...] É possível identificar duas vertentes atuais nos esforços de produção do conhecimento no campo da política e do governo da educação. Trata-se do enfoque

**Realização**



**Apoio**





produtivo, voltado para o mercado, e do enfoque democrático, voltado para a cidadania. [...] O enfoque produtivo, de natureza comercial, é próprio das instituições neoprofissionalizantes e competitivas, voltadas para as forças do mercado, que, no atual contexto da globalização da economia e da atividade humana, são fortemente influenciados pelo pensamento neoliberal dos centros de poder econômico nacional e internacional. O enfoque democrático, de natureza participativa, é próprio das instituições científicas, que se preocupam primordialmente com a produção e disseminação do saber científico e tecnológico e com a formação política e cultural da cidadania.

[...] A segunda se insere nos movimentos sociais que lutam pela qualidade de vida humana na escola e na sociedade, alicerçada na participação equitativa nos bens econômicos e culturais produzidos coletivamente. (SANDER, 2005).

Quando falamos em ações externas, referimo-nos às determinações normativas e legais emanadas dos órgãos centrais, as quais são estruturadas com um determinado perfil, modo de pensar e valores, criadas de forma genérica, decisões estas que devem ser obedecidas por todos, independentemente da vontade desses que fazem o dia-a-dia da escola, fazendo com que a escola fique sujeita ao conflito ideológico vigente numa dada sociedade, como se fosse possível homogeneizar suas particularidades.

Essas ações externas tratam as escolas como instituições homogêneas e uniformes, sem considerar seu perfil local, suas necessidades, seus problemas, seus anseios, sua heterogeneidade, seu momento político e sua identidade coletiva, resultando num processo de tensão entre o que está determinado por forças externas e a capacidade das forças internas, ação dos sujeitos da comunidade educativa. Nesse sentido, dá-se a importância de investigar o que ocorre no “chão” das escolas por meio das práticas vivenciadas no seu interior.

No contexto das escolas o que muitas vezes acontece é a padronização das práticas de gestão escolar, estruturadas a partir dessas normativas externas, que representam um vasto conjunto de regras formais criadas de forma hierárquica para regular as ações e práticas no seu interior, considerando que ocorrerá uma reprodução em conformidade com as normas

**Realização**



**Apoio**





estabelecidas, mantendo os interesses apenas de uma parcela da sociedade. Vejamos o que assevera LIMA:

Em todo o caso, o seu discurso tenderá para uma racionalização das práticas, concedendo prioridade aos aspectos formais e estruturais que se encontram oficialmente definidos, à realidade normativa, ao que está previsto e regulamentado, àquilo que *deve ser*. Quase sempre nos quedamos por uma imagem estática e bem definida nos seus contornos jurídicos e formais, por uma realidade normativa que, sendo importante e mesmo indispensável, se constitui como realidade oficial, não dando conta de outras realidades. Um modelo de gestão assim caracterizado e definido assemelha-se a um protótipo e, neste sentido, parece pressupor que a acção organizacional, em cada escola, é exclusivamente orientada por um modelo — é uma réplica, uma imagem reflectida sem distorções assinaláveis ou, no limite, uma fotocópia fiel. As estruturas e as formas encontram-se pré-definidas e estabelecidas, são anteriores à acção organizacional escolar, guiam-na, sendo reproduzidas em conformidade, isto é, sendo actualizadas e concretizadas consoante está formalmente previsto. (LIMA, 2011)

A realidade escolar é múltipla e apresenta uma ampla diversidade, contemplando diferentes segmentos da sociedade. Portanto, necessita construir suas práticas e suas ações em torno do seu contexto.

As práticas de gestão são repletas de valores, crenças, posturas, comportamentos, hábitos e escolhas que se apresentam nas ações e relações cotidianas das escolas.

As práticas de gestão vêm se constituindo no contexto educacional como formas de articular e criar elementos e mecanismos decisivos na oferta da educação pública de qualidade. Mas que compreensão há em torno do conceito de qualidade?

Segundo práticas sob o paradigma neoliberal, o conceito de qualidade está associado à lógica de mercado, ou seja, a função da escola é apenas levar os educandos a se apropriarem dos conhecimentos constantes nas tradicionais disciplinas, cuja qualidade é passível de ser medida pela quantidade de informações dominadas pelos alunos; no entanto, quando as práticas se pautam numa perspectiva de gestão democrática, inovadora voltada para a transformação do



cidadão, os fins da educação são bem maiores do que apenas a transmissão de informações, deve favorecer uma vida com maior satisfação pessoal e melhor convivência social, focando a dimensão social dos objetivos da escola. Vejamos como define PARO:

A qualidade da educação não é passível de verificação imediata e relativamente rigorosa por meio de mecanismos convencionais de aferição, aplicáveis à maioria dos produtos postos à venda no mercado. Por esse motivo, no empreendimento educacional, necessita-se, mais de do que em outros setores, uma significativa adesão dos agentes aos objetivos e às formas de realizá-los. [...] a não identificação dos agentes com os objetivos compromete a qualidade dos resultados. [...] refere-se ao papel da estrutura didática e administrativa no desempenho escolar. Trata-se de um dos aspectos pouco pesquisados no que tange aos determinantes da qualidade do ensino. Não obstante, tomada essa qualidade numa perspectiva ético-política que privilegia a formação do cidadão atuante numa sociedade democrática, e considerando a imprescindível coerência entre atos e palavras para a concretização dessa formação, o estudo das dimensões em que a organização didático-pedagógica e a estrutura administrativa da escola condicionam a prática escolar e a efetiva realização dos objetivos mostra-se altamente relevante [...]. (PARO, 2000).

A educação se diferencia das demais instituições, pois seu produto não tem padrão definido de qualidade, que pode ser medido por meio de provas classificatórias e competitivas. A avaliação deve se atentar para o processo que se desenvolve no interior das escolas, dando atenção para as condições em que se dá a vivência individual e social desses alunos na escola (quais valores e anseios estão envolvidos nesse processo); que recursos e insumos estão presentes na estrutura dessa escola; que tipo de relação social e de divisão de poder se encontram estabelecidas no seu interior. Vejamos o posicionamento de PARO:

Não obstante a importância da educação para a constituição do indivíduo histórico, mormente na sociedade atual, a escola é uma das únicas instituições para cujo produto não existem padrões definidos de qualidade. [...] É por isso que, na escola, a garantia de um bom produto só se pode dar garantindo-se o bom processo. Isto

752

**Realização**



**Apoio**





relativiza enormemente as aferições de produtividade da escola baseadas apenas nos índices de aprovação e reprovação ou nas tais avaliações externas que se apoiam exclusivamente no desempenho dos alunos em testes e provas realizados pontualmente. (PARO, 2001)

Quando se pretende que a escola favoreça uma educação para a democracia e para uma sociedade melhor, se faz necessário que as práticas desenvolvidas no seu interior não sejam inoperantes, mas propiciem meios para esse tipo de formação, considerando suas especificidades e necessidades.

Levando-se em conta o cotidiano escolar, as relações que ali se estabelecem, e as ações que se desenvolvem a partir das práticas concretas dos atores envolvidos na comunidade escolar, é que se presume uma escola pública de qualidade.

Para compreender esse contexto, é preciso uma reflexão acerca da finalidade da educação, e da gestão escolar, enfatizando os meios que são selecionados para atingir o que se deseja, ou seja, enfatizarmos o processo, os recursos e insumos existentes, a valorização e a formação dos profissionais que ali atuam, as relações e as formas de poder que instituídas na escola. Segundo PARO:

Embora no senso comum de uma sociedade autoritária a *gestão* (ou a administração, que será aqui tomada como sinônimo) apareça ligada a relações de mando e submissão, não é isso que lhe dá a especificidade e a razão de ser, mas sim seu caráter de mediação para a concretização de fins. [...] Assim, dado determinado fim, é preciso selecionar os meios, bem como forma de utilizá-los, para atingir precisamente o que se deseja. De igual modo, meios inadequados podem desvirtuar os fins ou comprometer o seu alcance. (PARO, 2011)

Os fins da educação privilegia a formação do cidadão atuante numa sociedade. Assim assevera PARO:

Entendida a educação como atualização histórica do homem e condição imprescindível, embora não suficiente, para que ele, pela apropriação do saber produzido historicamente, construa sua própria humanidade histórico-social, parece justo admitir que a escola fundamental pauta-se pela realização de objetivos numa

**Realização**



**Apoio**







dupla dimensão: individual e social. A dimensão individual diz respeito ao provimento do saber necessário ao autodesenvolvimento do educando, dando-lhe condições de realizar seu bem-estar pessoal e usufruto dos bens sociais e culturais posto ao dos cidadãos [...] Por sua vez, a dimensão social liga-se à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do “viver bem” de todos, ou seja, para a realização da liberdade como construção social. (PARO, 2001).

Portanto, as práticas de gestão escolar desenvolvidas no interior das escolas não devem se apresentar com caráter de natureza econômica ou capitalista, devem se desenvolver para atender as especificidades e os fins da educação. As práticas que organizam e buscam os meios devem ser eminentemente educativas e emancipatórias. Os problemas da escola não podem ser vistos meramente como administrativos, tendo no uso de métodos ou técnicas, provenientes da administração empresarial, a solução para os problemas. Assim assevera PARO:

Se se pretende, com a educação escolar, concorrer para a emancipação do indivíduo como cidadão partícipe de uma sociedade democrática e, ao mesmo tempo, dar-lhe meios, não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégios de poucos, então a gestão escolar deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos. Por isso, é preciso refutar, de modo veemente, a tendência atualmente presente no âmbito do Estado e de setores do ensino que consiste em reduzir a gestão escolar a soluções estritamente tecnicistas importadas da administração empresarial capitalista. Segundo essa concepção, basta a introdução de técnicas sofisticadas de gerência próprias da empresa comercial, aliada a treinamentos intensivos dos diretores e demais servidores das escolas, para se resolverem os problemas da educação escolar. (PARO, 2001)

As práticas de gestão são meios, entre outros, para atingir os fins da educação. Portanto, necessitam ser repensadas, considerando novas formas de relação de poder no interior das



escolas, considerando os segmentos sociais que a compõem, construindo o cotidiano baseado na participação. Assim assevera DOURADO:

Assim, a gestão escolar voltada para a transformação social contrapõe-se à centralização do poder na instituição escolar e nas demais organizações, primando pela participação dos estudantes, funcionários, professores, pais e comunidade local na gestão da escola e na luta pela superação da forma como a sociedade está organizada. Isso implica repensar a concepção de trabalho, as relações sociais estabelecidas no interior da escola, a forma como ela está organizada, a natureza e especificidade da instituição escolar e as condições reais de trabalho pedagógico. (DOURADO, 2006)

Para direcionamento dos estudos, partiremos dos seguintes questionamentos: Quais as práticas de gestão escolar são predominantes nos estudos? Quais os focos privilegiados mais abordados nas pesquisas analisadas? Em que as temáticas focalizadas nas pesquisas estudadas contribuem para a constituição do campo estudado? Quais os temas relevantes, emergentes e recorrentes que discorrem sobre as práticas de gestão escolar? De que forma as práticas de gestão implicam na qualidade do ensino?

O estudo pretende por meio de subcategorias de análise das práticas de gestão diagnosticar e analisar os elementos que emergem da realidade do contexto escolar, favorecendo possíveis reflexões para as políticas educacionais e para as práticas da equipe gestora das escolas.

## METODOLOGIA DA COLETA DE DADOS

A presente pesquisa insere-se no campo dos estudos sobre o Estado da Arte, que se define, segundo SOARES:

As pesquisas de caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento (chamadas, usualmente, de pesquisa do estado da arte), são recentes, no Brasil, e são, sem dúvida, de grande importância, pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema, sua

755

### Realização



### Apoio





amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas. (SOARES, 2000).

Contemplando a metodologia do Estado da Arte podemos citar como a primeira obra a publicada no Brasil à de Lourenço Filho (1941), com foco na administração da educação. Segundo SANDER:

[...] o primeiro estudo de Lourenço Filho (1941) sobre administração do ensino no Brasil, publicado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Na sua obra, Lourenço Filho, criador e primeiro Diretor do INEP, fez lúcida análise do estado do conhecimento da administração da educação no país [...] (SANDER, 2007)

Destacam-se ainda, nessa linha de pesquisa, os estudos realizados por Castro e Werle (1999, 2000) que sistematizaram a produção científica, abordando os temas da administração escolar e ou gestão escolar; os estudos coordenados por Wittmann e Gracindo (2001), analisando trabalhos de 1991 a 1997, sobre gestão; Pereira e Andrade (2005) que realizaram estudos com enfoque para a construção de um novo perfil de administrador educacional; Benno Sander (2007) que apresenta uma revisão da produção discente realizada nas décadas de 1980 a 1990, com enfoque para a produção intelectual no campo da administração educacional; os estudos realizados por Maia (2008), abrangendo o período de 1983 a 2000, enfocando a temática administração e gestão; e, como ponto de partida e referência para esse estudo o Estado da Arte: Gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados, coordenado por MARTINS (2011), que traz em seu bojo análises acerca da administração e gestão escolar no Brasil.

A metodologia de pesquisa terá uma abordagem quanti-qualitativa, utilizando a técnica documental - “forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise, por parte do pesquisador”, (SEVERINO, 2007).

A investigação científica dar-se-á por meio da “internet”, a partir dos registros disponíveis, decorrentes de pesquisas anteriores que integrem o banco de dados da Agência de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, vinculada ao



Ministério da Educação – MEC, que acompanha e avalia o desempenho do sistema nacional de pós-graduação.

A pesquisa teve início com a definição dos descritores que direcionam as buscas a serem realizadas para os estudos do tema.

Para a definição preliminar dos descritores foi realizada uma busca de sinônimos da palavra “prática”, procurando ampliar o repertório de textos que retratam a mesma temática. Utilizamos para consulta o recurso digital líder mundial Thesaurus.com, ferramenta que disponibiliza um banco de dados de palavras sinônimas. Na busca realizada, selecionamos como sinônimo de “prática”: “práxis” e “ação”.

A partir desse procedimento, associamos as palavras encontradas ao campo de estudo “gestão escolar”, definindo a partir de suas combinações, os descritores que serão utilizados como palavras-chaves para a pesquisa: Práticas de Gestão Escolar; Práxis de Gestão Escolar e Ação de Gestão Escolar.

A princípio a investigação se constitui a partir das categorias formadas pelos descritores, base referencial para a pesquisa, os quais se desdobram ao longo do processo em subcategorias de análise, definidas a partir da tabulação dos elementos relevantes identificados e selecionados nos textos analisados.

No banco de dados da Capes, a consulta para o levantamento dos resumos foi feito por assunto, ordenada por relevância de temas, utilizando como filtro o período de publicação de 2009 a 2015, com o tipo de recurso dissertações e teses, utilizando as palavras-chaves: Práticas de gestão escolar; Práxis de gestão escolar e Ação de gestão escolar.

A pesquisa se divide em três capítulos. Inicialmente faremos uma revisão de literatura abordando a trajetória histórica das práticas de gestão escolar. No segundo capítulo faremos uma análise quantitativa dos textos estudados, na seguinte ordem:

- a) Por região brasileira;
- b) Temporal;
- c) Por titularidade;
- d) Quadro referencial com os principais teóricos que subsidiaram as pesquisas;



- e) Quadro conceitual, agrupando as subcategorias de acordo com a análise de conteúdo realizada; e
- f) Quadro comparativo, abordando as temáticas emergentes e recorrentes, após a análise de conteúdo.

No terceiro capítulo procederemos à análise, inferências e interpretação qualitativa das subcategorias elencadas. Na sequência as reflexões e considerações finais.

## RESULTADOS

Ao procedermos ao levantamento foram encontrados 60 (sessenta) trabalhos referentes aos descritores indicadores para a pesquisa. Destes trabalhos selecionados e catalogados, 55% referem-se ao descritor “Práticas de Gestão Escolar”; 42% ao descritor “Ação de Gestão Escolar” e 3% ao descritor “Práxis de Gestão Escolar”.

Após a coleta do material, procedemos à leitura dos resumos. À medida que se constitui o processo de leitura surgiram os elementos de relevância que serão referenciados como subcategorias de análise, servindo de base para a reflexão e compreensão dos conceitos e práticas envolvendo o estado do conhecimento. Destacaremos como subcategorias: Autonomia Escolar, Gestão Democrática, Currículo, Formação do Gestor, Qualidade da Educação, Bons Desempenhos e Projeto Político Pedagógico. Na sequência, elaboraremos sínteses preliminares, agrupando as subcategorias em quadros e tabelas, de acordo com o foco privilegiado dos resumos, e reflexões e considerações finais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOURADO, Luiz Fernando. Financiamento da educação no Brasil: aportes teóricos e a construção de uma rede de pesquisadores. In: GOUVEIA, A.B.; SOUZA, A.R.; TAVARES, T.M. (Org.). **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: UFPR, 2006a. p. 27-40.

DOURADO, Luiz Fernando. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, N.S.C.





(Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília, DF: Liber Livro, 2006b. p. 21-50.

DOURADO, L.F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006c. p. 77-95.

DOURADO, L.F. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2006d.

LIMA, Licínio. **Administração Escolar**: Estudos. Porto: Porto Editora. Revista Portuguesa de Educação. 2011, 24 (1), p. 249-257.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xanã, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Situação e perspectivas da educação brasileira**: uma contribuição. In: **Gestão democrática da escola pública**. 3. Ed., São Paulo: Ed. Ática, 2001.

PARO, Henrique Vitor. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**. V. 16. n. 48. set - dez. 2011.

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

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

SEVERINO, Antônio José. **Metodologia do trabalho científico**. 23.. ED. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. Ed. Belo Horizonte: autêntica, 2000.



## O PROCURADOR EDUCACIONAL INSTITUCIONAL (PI): O ELO ENTRE O MEC E A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Rosely Ribeiro da Costa - UNIVÁS  
roselyribeiro@globo.com

Neide Pena Cária - UNIVÁS  
iinap@uol.com.br

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é delinear a partir de documentos legais a função e as atividades relacionadas à prática do Procurador Educacional Institucional (PI) no ambiente acadêmico, procurando contribuir para a construção da identidade deste profissional no ensino superior. Utilizou-se como metodologia uma análise descritiva, de natureza bibliográfica e documental, com amparo teórico nas legislações pertinentes à regulação e avaliação da educação superior brasileira e na experiência prática de uma das autoras. Demonstra-se que o trabalho do PI é de extrema responsabilidade e atravessa todas as instâncias da instituição de ensino que, embora com realidades particulares e específicas, estão submissas às mesmas prerrogativas legais, tornando-se figura de função estratégica nas IES. Com a atribuição primordial de atender às demandas do MEC deve ter conhecimento de toda dinâmica acadêmica e institucional e, para isso, deve lançar mão de estratégias com a finalidade de aprimorar o seu conhecimento e o seu trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Procurador Institucional (PI). Educação Superior. Avaliação. Regulação.

### INTRODUÇÃO

A partir da implementação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), no ano de 2004, os processos de regulação e avaliação da educação superior brasileira passaram a ser sistematizados, coordenados e executados pelo Ministério da Educação e suas instâncias, como a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Essas instâncias, com o uso de dados estatísticos coletados por meio de Censo da Educação Superior e realização de avaliações conseguem apresentar indicadores capazes de traçar um

760

Realização



Apoio





panorama da situação da educação superior brasileira. Além disso, podem fornecer ainda subsídios que se constituem como ferramentas para o estabelecimento de políticas educacionais e políticas de gestão.

A implementação do SINAES aumentou o grau de exigências e sistematização das coletas, bem como o processamento de dados para credenciamento e recredenciamento de instituições e autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, sejam presenciais e a distância. Cada vez mais as instituições de ensino superior, pública ou privada, qualquer que seja sua organização acadêmica, estão sendo obrigadas a conhecer e trabalhar com diversos sistemas e plataformas informatizadas, com especificidades operacionais diferenciadas que demandam tempo no preenchimento, coleta de dados, conferência e acompanhamento de resultados.

Nesse contexto, torna-se cada vez mais necessária a intensificação de interlocução entre as IES e os órgãos reguladores e instâncias do Ministério da Educação, o que justifica a presença do Procurador Educacional Institucional, ou simplesmente PI, cuja atividade é de relevada importância no atual cenário educacional.

Este artigo tem como objetivo contribuir para a construção da identidade deste profissional no ensino superior – o PI – procurando delinear a partir de documentos legais a função e as atividades relacionadas à prática do Procurador Educacional Institucional no ambiente acadêmico. O estudo origina-se da pesquisa realizada para a dissertação de Mestrado em Educação, concluído em 2016 (Univás). A metodologia utilizada foi uma análise descritiva, de natureza bibliográfica e documental, com amparo teórico nas legislações pertinentes à regulação e avaliação da educação superior brasileira e na experiência prática de PI em uma instituição de ensino superior.

## QUEM É O PI? PESQUISADOR INSTITUCIONAL OU PROCURADOR EDUCACIONAL INSTITUCIONAL?

Embora podendo ser acumuladas pelo mesmo profissional, e o surgimento dessas figuras se confundam, na legislação vigente, as funções do Pesquisador Institucional e do



Procurador Educacional Institucional, ambos denominados “PI”, têm atribuições distintas dentro do ambiente acadêmico e de interlocução entre o Ministério da Educação, secretarias e autarquias. Cabe destacar que, ao Pesquisador Institucional, é atribuída a responsabilidade de preenchimento anual do Censo da Educação Superior, e ao Procurador Educacional Institucional, objeto específico deste estudo, são atribuídas responsabilidades distintas, necessárias ao fluxo e tramitação dos processos regulatórios e de avaliação.

A figura do Pesquisador Institucional começa a surgir nas IES em dezembro de 2000, com a implementação do Sistema Integrado de Informações sobre a Educação Superior – SIED-SUP, quando, por meio do Ofício Circular 90/2000/MEC/INEP, o INEP solicitava às instituições:

[...] a indicação de pessoa adequada para verificar, corrigir ou confirmar, todos os dados que compõem o perfil cadastral da Entidade Mantenedora.

[...] a indicação da (s) pessoa (s) adequada (s) para verificar, corrigir ou confirmar todos os dados que compõem o perfil cadastral da IES e dos seus cursos.

Tal sistema, lançado pelo INEP tinha por objetivo fornecer informações sobre o sistema brasileiro de educação superior, coletando dados específicos da mantenedora, da instituição e seus cursos, servindo também para alimentar dados do Censo da Educação Superior. No ano de 2004, foi implementado pelo MEC o Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior – SAPIEnS/MEC, que é

[...] um sistema informatizado que possibilita a inserção de documentos, despachos e relatórios nos respectivos processos, por meio da Internet com utilização de tecnologias de informação, de forma a permitir a interação entre as instituições de educação superior e os órgãos do Ministério da Educação, visando a tramitação dos processos, o acompanhamento e o controle (BRASIL, 2004b).

#### Realização



#### Apoio





Ainda, sem denominação oficial, começam a surgir, a partir de então, novas atribuições para o profissional que viria a ser o Pesquisador Institucional, uma vez que coube ao representante da IES, indicado para alimentar de informações o sistema SIED-SUP e operar, também, esse novo sistema de informação.

Em janeiro de 2005, foi publicada a Portaria Normativa MEC n.º 46, de 10 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005), oficializando legalmente a figura do Pesquisador Institucional. Por meio deste documento, o MEC delineou como responsabilidade desse profissional a coleta de dados e preenchimento anual das informações solicitadas pelo Censo da Educação Superior:

Art. 4º As Instituições de Educação Superior deverão designar um Pesquisador Institucional para ser o interlocutor e responsável pelas informações da instituição junto a DEAES-INEP.

§ 1º O pesquisador Institucional será responsável pela coleta de dados e preenchimento do Questionário Eletrônico do Censo da Educação Superior no Sistema Integrado de Informações da Educação Superior - SIED-SUP.

Tal função torna-se, então, de relevada importância, uma vez que, por meio das informações e dados estatísticos obtidos a partir do preenchimento do Censo é possível retratar a realidade educacional no setor da educação superior, contribuindo como um instrumento que possibilite o estabelecimento de políticas públicas no país. Atualmente, esta figura ainda permanece ativa na IES bem como a sua função. Entretanto, é necessário que, anualmente, os gestores da IES atualizem ou mantenham a indicação de um Pesquisador Institucional a cada edição do Censo da Educação Superior, junto ao INEP.

Em 2007, por meio da Portaria Normativa n.º 40, de 12 de dezembro de 2007, o Ministério da Educação instituiu o e-MEC, em substituição aos sistemas eletrônicos existentes – SIED-Sup e SAPIENS. O e-MEC é um sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no Sistema Federal de Educação com a conveniência de simplificar, racionalizar e abreviar o trâmite dos processos de regulação de cursos superiores junto ao Ministério da Educação,

763

#### Realização



#### Apoio







utilizando as possibilidades oferecidas pela tecnologia da informação. A partir de então todos os atos regulatórios referentes ao ensino superior passaram a tramitar por este sistema, o e-MEC. O acesso ao referido sistema era feito por um Procurador Institucional, cadastrado pela mantenedora.

Por meio da reedição da Portaria Normativa n.º 40, de 2007, publicada na Portaria Normativa n.º 23, em 29 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), é instituída, oficialmente no ambiente das IES, a figura do Procurador Educacional Institucional. Tal profissional tem como função essencial ser o representante oficial indicado pela instituição, tendo como uma de suas responsabilidades a alimentação de dados nos sistemas de informações do MEC, conforme estabelecido no artigo 61-E da referida Portaria:

A instituição deverá indicar um Procurador Educacional Institucional (PI), que será o responsável pelas respectivas informações no Cadastro e-MEC e nos processos regulatórios correspondentes, bem como pelos elementos de avaliação, incluídas as informações necessárias à realização do ENADE (BRASIL, 2010b).

No exercício de sua função, o PI é investido de responsabilidade legal nos processos de inerentes à regulação, avaliação e supervisão da educação superior, conforme apresentado no artigo 61-E, § 2º, da Portaria Normativa nº 23, de 2010:

O PI deverá ser investido de poderes para prestar informações em nome da instituição, por ato de seu representante legal ao identificá-lo no sistema e-MEC, articulando, na instituição, com os responsáveis pelos demais sistemas de informações do MEC (BRASIL, 2010).

Por ter responsabilidade de prestar informações em nome da IES, torna-se necessário que o PI esteja alinhado com as políticas, procedimentos e normas institucionais e articulado com diversos setores institucionais, tais como Direção, Coordenação de Cursos, Secretaria Acadêmica, Comissão Permanente de Avaliação e demais setores que façam parte da estrutura



organizacional, com a finalidade de tornar eficiente a interlocução entre a IES e seus órgãos reguladores. Para isso, a Portaria Normativa nº 23, artigo 61-E, § 1º, assim orienta:

O PI deverá, preferencialmente, estar ligado à Reitoria ou à Pró-Reitoria de Graduação da instituição ou órgãos equivalentes, a fim de que a comunicação com os órgãos do MEC considere as políticas, procedimentos e dados da instituição no seu conjunto.

Embora, em atos legais, não se estabeleça um perfil técnico e especializado para o exercício da função de Procurador Educacional Institucional, é possível delinear-lo, com base nos fundamentos legais, como sendo um conhecedor da instituição e da legislação pertinente do setor educacional, com competências, atitudes e habilidades específicas para o exercício da função.

Com isso, é possível constatar que a instituição dessa nova figura no ambiente acadêmico, tornou-se fundamental na otimização do fluxo de informações ao MEC, essenciais para os processos regulatórios, refletindo na efetividade da qualidade da educação superior brasileira, o que realça a importância da descrição das atribuições e competências do PI.

## ATRIBUIÇÕES E COMPETÊNCIAS DO PI

Ao Procurador Educacional Institucional (PI) é atribuída, como função primordial, a interlocução com as instâncias reguladoras e regulamentadoras, previstas da estrutura da educação superior brasileira. Para efetivação dessa função, o PI é incumbido de trabalhar com sistemas informatizados, cujos dados alimentados impactam diretamente no desenvolvimento dos processos regulatórios e de avaliação em tramitação na instância reguladora do MEC, representada pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior – SERES e no INEP, que é o órgão responsável pela tramitação dos processos de avaliação do setor. O PI, portanto, possui responsabilidades específicas com relação aos respectivos sistemas relacionados a seguir:

### Realização



### Apoio





## RELATIVAMENTE AO E-MEC

Instituído pela Portaria Normativa nº 40, de 2 de dezembro de 2007, republicada em 2010, o se-MEC é o sistema eletrônico de acompanhamento de processos que regulam a educação superior no Brasil. Nesse sistema tramitam todos os processos de credenciamento e reconhecimentos de Instituições de Ensino Superior, bem como os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, regulamentados no Decreto nº 5773/2006 (BRASIL, 2006). Nesse sistema o Procurador Educacional Institucional é o responsável por manter atualizado o cadastro e-MEC; realizar e atualizar cadastro de docentes, coordenação, cursos, disciplinas, carga horária; realizar e atualizar o cadastro da pós-graduação *lato sensu*; aditar as atualizações de documentos institucionais (PDI, Regimento e Projetos Pedagógicos). Além da abertura de processos de regulação, cabe ao PI o acompanhamento e a instrução dos processos, bem como responder às diligências.

No sistema e-MEC encontra-se também o Cadastro e-MEC, um cadastro eletrônico de consulta pública pela internet, que se constitui ainda como base de dados oficial e única de informações relativas às instituições e cursos de educação superior e de referência a ser utilizada pelos órgãos do MEC e suas autarquias vinculadas, além de interoperar com os diversos outros sistemas, em especial os sistemas: PROUNI, FIES, SISU, ENADE, Censo da Educação Superior, entre outros (BRASIL, 2010).

No que se refere à avaliação e à supervisão, é também atribuição do PI: preencher formulários eletrônicos de avaliação; acompanhar e validar os resultados de avaliações externas e seus indicadores; realizar impugnações ou contrarrazões de relatórios de visitas de avaliação; preencher formulários referentes a protocolos e termos de compromisso; atender aos processos referentes a medidas cautelares, termos de saneamento e processos administrativos.

Ainda, no sistema e-MEC, é responsabilidade do PI atualizar as informações sobre a composição da CPA (Comissão Própria de Avaliação), cabendo-lhe inserir, até o dia 30 de março de cada ano, o relatório de avaliação institucional, como também a manifestação e ou validação das informações sobre insumos e indicadores pertencentes ao SINAES (ENADE, CPC e IGC).

### Realização



### Apoio





Cabe ressaltar que todas as atividades oriundas do Sistema e-MEC dependem prazo, que variam de 15 a 30 dias para resposta, dependendo do tipo de processo e da instância em que ele se encontra. O respeito a esses prazos se torna fator de suma importância nessas atividades, pois o não cumprimento acarreta em sanções para as IES, nelas incluídas a perda de autonomia, a impossibilidade de oferta de novas vagas, de novos cursos até o descredenciamento institucional.

## RELATIVAMENTE AO ENADE

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) integra o Sistema Nacional de Avaliação, com a finalidade de avaliar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação (BRASIL, 2004a). Atualmente, o ENADE é obrigatório e a situação de regularidade do estudante, neste exame, deve constar em seu histórico escolar. A primeira aplicação do ENADE ocorreu no ano de 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento.

Operacionalizado pelo INEP, o ENADE possui plataforma informatizada própria, sendo atribuída ao PI a responsabilidade de nela realizar o enquadramento dos cursos avaliados; acompanhar o cadastro das inscrições dos alunos habilitados e irregulares até a emissão do rotocolo de encerramento; acompanhar o preenchimento dos questionários dos estudantes e do coordenador; acompanhar a divulgação dos relatórios dos cursos e da IES. Além da atribuição operacional, cabe também ao PI o acompanhamento da legislação e as questões regulatórias como, cronograma, diretrizes, portarias, manuais, bem como participar de seminários ofertados pelo INEP sobre o tema, atuando como multiplicador junto aos envolvidos na gestão acadêmica dos cursos e da IES.

Portanto, no exercício da função, além dos conhecimentos operacionais em plataformas informatizadas dos órgãos de regulação e avaliação, cabe ainda ao PI ser um conhecedor das plataformas e sistemas informatizados utilizados pela IES em que atua, com fins de agilizar e

### Realização



### Apoio





otimizar a busca de informações, com a finalidade de agilizar e otimizar, com um nível maior de confiabilidade, o fluxo de interlocução.

## **RELATIVAMENTE ÀS DEMAIS FUNÇÕES DO PI**

No dia da IES, entre as inúmeras funções atribuídas ao PI, cabe ainda registrar que é função do PI a organização de uma rotina diária que deverá estar prevista, prioritariamente, a saber: o acesso ao sistema e-MEC para verificação de mensagens, bem como o acompanhamento de processos regulatórios em trâmite; consultas diárias e atentas ao Diário Oficial da União, sites do MEC, INEP e CNE. Cabe ainda ao PI, quando necessário, fazer os devidos contatos com os técnicos dos órgãos oficiais, via meio eletrônico, ou com idas pessoalmente a Brasília, na busca melhores esclarecimentos junto aos profissionais/técnicos dos respectivos órgãos oficiais de regulação e avaliação (MEC, SERES e INEP).

## **O PI À LUZ DA TEORIA E DA PRÁTICA NA REALIDADE ACADÊMICA**

A realidade de uma IES é particular e específica a cada uma, entretanto, todas estão submetidas aos mesmos instrumentos legais. Entre o teórico, o legal e as ações necessárias no cotidiano das IES, há um complexo de fatores que tanto pode contribuir para um trabalho eficiente como pode ser empecilhos que necessitam de ações criativas, dinâmicas e proativas da parte do PI. E, caso contrário, a IES poderá ser prejudicada.

É possível destacar, por meio da prática empreendida no dia a dia das IES, alguns fatores e elementos que interferem no trabalho do PI que podem ser considerados como essenciais para o delineamento de um perfil profissional do PI: autocapacitação, comunicação e ética profissional, os quais passa-se discutir.

### **AUTOCAPACITAÇÃO**

Mesmo não sendo exigência para o exercício da função de PI uma formação acadêmica específica, é possível afirmar que desempenho da função exige do profissional capacitação contínua e específica que vai além dos conhecimentos adquiridos em uma formação universitária ou em informações obtidas nos inúmeros instrumentos e atos legais que instituíram





a referida função no cenário da regulação. Como analisa Tardif (2012), ao relacionar trabalho e saber no caso dos professores que atuam em sala de aula, “a utilização dos diferentes saberes se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho”. Para o autor, “o saber está a serviço do trabalho” (TARDIF, 2012, p. 17). Nesta perspectiva, isso significa que as relações dos profissionais com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

Referindo-se aos saberes de experiência ou saberes práticos, Tardif (2012, p. 39) analisa que no exercício de uma função brotam saberes da experiência e são por ela validados: “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma da *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”. Portanto, os saberes são constitutivos de toda prática profissional. No caso do trabalho do PI, no dia a dia da IES, este profissional se depara, continuamente, com novas exigências, novos atos legais que redirecionam processos, introduzem procedimentos, entre outros, exigindo tanto de novos conhecimentos como reelaboração de outros para responder adequadamente ao que se está demandando.

Vale ainda ressaltar que nem sempre as demandas são tão simples, que podem ser resolvidas com consulta nas leis e resoluções e, por isso, é comum o PI precisar recorrer a consultas ao MEC, o que demanda, entre outras competências, tomada de decisões, seleção e organizações de informações. Como o retorno do MEC, na maioria das vezes, demora um tempo razoável e, nem sempre as respostas são objetivas, as ações acabam se concentrando nas mãos do PI, que é o profissional empoderado pela instituição para representá-la junto ao e-MEC. Diante do exposto, neste trabalho, corroboramos Tardif (2012, p. 39), que entende os saberes como “elementos constitutivos da prática”.

Este entendimento vai ao encontro do conceito de “autocapacitação”, na perspectiva psicológica de Steven L. McShane (*University of Western Austrália*) e Mary Ann Von Glinow (*Florida International University*), obra traduzida no Brasil em 2014: “Conceito psicológico no qual as pessoas sentem mais autodeterminação, significado, competência e impacto em relação ao seu papel na organização” (MCSHINE; GLINOW, 2014, p. 166). Como a função do PI são

#### Realização



#### Apoio





atividades relacionadas à gestão da IES, gestão de informações entre a instituição e o e-MEC e vice-versa, é nessa perspectiva de gestão, como interlocutor entre duas instâncias organizacionais (IES e e-MEC) que se insere esta análise.

Tratando do comportamento organizacional e conhecimentos emergentes na realidade global, McShane e Glinow (2014, 166) abordam a questão da autocapacitação no ambiente organizacional. Para esses autores, a definição mais amplamente aceita é que a autocapacitação é um conceito psicológico representado por quatro dimensões: autodeterminação, significado, competência e impacto do papel do indivíduo na empresa.

Relativamente à “autodeterminação”, esses autores defendem que “funcionários autocapacitados sentem que têm liberdade, independência e capacitação de decisão sobre suas atividades de trabalho” (p. 166). No caso de “Significado”, os autores entendem que “funcionários autocapacitados se importam com seu trabalho e acreditam que o que fazem é importante”.

No que se refere a “competência”, os autores explicam que “pessoas autocapacitadas têm confiança na própria capacidade para realizar bem o trabalho e capacidade para crescer com novos desafios” e, por último, quanto ao impacto do papel do indivíduo na empresa, os referidos autores analisam a importância de o funcionário conhecer o impacto do seu trabalho na organização e na sociedade: “Funcionários autocapacitados se consideram participantes ativos na organização; ou seja, suas decisões e ações influenciam o sucesso dela” (MCSHANE; GLINOW, 2014, p. 166).

Sendo assim, é possível dizer que os fatores, relacionados pelos autores, estão presentes na função do PI, pois a dinâmica das atividades por ele desenvolvidas exige tomada de decisões e iniciativas de autoaprendizagem o tempo todo, o que exigem autodeterminação, automotivação para aprender e competência na tomada de decisões.

## COMUNICAÇÃO

Conforme destacado na legislação pesquisada, é investida ao PI a responsabilidade de prestar informações em nome da IES. Conforme orientações legais, o PI deve estar ligado à

### Realização



### Apoio





Reitoria ou à Pró-Reitoria de Graduação da instituição ou a órgãos equivalentes, a fim de que a comunicação com os órgãos do MEC considere as políticas, procedimentos e dados da instituição no seu conjunto (BRASIL, 2010). Tal formatação foi delineada por considerar que os setores estratégicos de uma IES, tais como, Direção, Coordenação de Cursos, Secretaria Acadêmica, Comissão Permanente de Avaliação estão a elas subordinadas, ou seja, à Reitoria e/ou Pró-Reitoria.

Assim sendo, ressalta-se que a articulação com tais setores dentro de uma IES se torna condição *sine qua non* para o trabalho eficiente do PI pois, são nesses departamentos que compõem a estrutura acadêmica que ele buscará as informações necessárias para atendimento das demandas do MEC e instrução de processos. Para isso, torna-se imprescindível o estabelecimento eficaz e eficiente de um processo de comunicação.

De acordo com Nassar (2008), o processo de comunicação é o componente mais importante para o estabelecimento de relacionamentos de uma organização com os mais diversos públicos, suas redes de relacionamento e a sociedade. Tomando a instituição de ensino como uma organização (LICÍNIO LIMA, 2011), podendo, assim, ser caracterizada na definição de Nassar (2008, p. 62) “como um sistema social e histórico, formal, que obrigatoriamente se comunica e se relaciona, de forma endógena, com seus integrantes, e de forma exógena, com outros sistemas sociais e com a sociedade”, se justifica a relevância da comunicação no exercício da função de PI no âmbito acadêmico.

Segundo Nassar (2008, p. 64), é por meio da comunicação que a organização estabelece “diálogos a respeito de suas políticas, suas ações e suas pretensões”, bem como informa, organiza e reconhece seus públicos de interesse, entre os quais seus colaboradores. Por meio da comunicação, a organização “legitima a sua existência e trabalha pela melhoria do ambiente de trabalho, entre outros objetivos”. No caso do PI, processo análogo ocorre no ambiente acadêmico. É a comunicação que torna possível visualizar a aplicação do processo de diálogo entre as diversas instâncias, no efetivo exercício da função do PI. Daí, uma das exigências da função de PI é estar sempre atualizado das decisões administrativas, políticas e pedagógicas da IES e dos cursos, com a finalidade de verificar o alinhamento dessas decisões junto aos

#### Realização



#### Apoio





processos regulatórios, sendo esta uma das prerrogativas que legitima a sua existência na organização.

## ÉTICA E RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL

Ao discorrer sobre a função do Procurador Educacional Institucional neste trabalho, é possível constatar que o mesmo transita por diversos departamentos da IES, lidando com diversas informações e documentos, com prazos e demandas, muitas vezes, improrrogáveis, às vezes, informações de caráter sigiloso. Portanto, não basta constante aperfeiçoamento e boa comunicação no ambiente de trabalho. É necessário que haja uma consciência do compromisso ético e da responsabilidade que perpassam a função desempenhada que, no caso do PI, entendeu-se mais adequado denominar de ética e responsabilidade profissional.

Sendo assim, torna-se fundamental que o profissional PI seja imbuído de responsabilidade, postura e consciência ética no manuseio e disseminação de certas informações que função e a posição dentro da organização educacional lhe proporcionam. Segundo Sá (2013, p. 3) em sentido amplo “a ética tem sido entendida como a ciência da conduta humana perante o ser e seus semelhantes”. Nesse entendimento, relaciona a conduta de uma pessoa em relação com outra, porém, na relação do profissional com situações e questões do trabalho, ele caracteriza como ética profissional.

No caso do PI, no exercício de suas atividades, vale considerar que desvios éticos, além de colocar em riscos a integridade de sua reputação como indivíduo e como profissional, interfere diretamente na qualidade dos serviços da IES, bem como interferem na sua continuidade, enquanto instituição de ensino e enquanto organização.

De acordo com Sá (2013), o exercício de uma profissão deve estar revestido do aspecto virtuoso, seja ele de caráter universal ou específico ao desempenho da atividade, tornando-se assim elemento fundamental na construção da reputação do profissional. O autor também ressalta que, a profissão deve ser mais do que um meio para se ganhar a vida, deve ser um propósito de fé, um exercício constante de virtudes. Tais virtudes devem formar a consciência ética estrutural, alicerçando o caráter e, em conjunto, habilitarem o profissional ao

### Realização



### Apoio





êxito em seu desempenho. Dessa forma, Sá (2013, p. 197) define que “virtudes básicas profissionais são aquelas indispensáveis, sem as quais não se consegue a realização de um exercício ético competente, seja qual for a natureza do serviço prestado”.

Assim, com base em Sá (2013), nos fundamentos legais da função de PI e na experiência e, tendo em vista as virtudes básicas e imprescindíveis no exercício de todas as profissões, as quais, facilmente, podem ser transpostas para o exercício profissional do PI, é possível destacar:

- Zelo: Desejar fazer cuidadosamente, procurar ser perfeito, abranger todas as possibilidades que garantem a boa qualidade do que se faz, ser eficaz.
- Honestidade: Trata-se de um princípio que não admite relatividade. Situa-se como uma compatível prática do bem com a confiança depositada por terceiros a alguém.
- Responsabilidade: o profissional deve manter uma postura congruente com seu trabalho e manter para si os dados que lhe foram confiados, para preservar e garantir o sigilo necessário.
- Sigilo: o respeito aos segredos das pessoas, dos negócios, das instituições, é protegido legalmente, pois trata-se de algo importante. Eticamente, o sigilo assume o papel de algo que é confiado e cuja preservação de silêncio é obrigatória.
- Integridade: é indispensável manter a transparência nas atividades exercidas, ser honesto com os gestores e demais profissionais, garantindo que todos sejam influenciados positivamente com seu trabalho, direta ou indiretamente.
- Competência: Sob o aspecto potencial, é considerada como conhecimento acumulado por um indivíduo, suficiente para o desempenho eficaz de uma tarefa. Do ponto de vista funcional, competência é o exercício do conhecimento de forma adequada e pertinente a um trabalho. Eticamente no sentido próprio, a competência, como domínio de conhecimento, deve ser aplicada para o bem, não devendo ser sonegada a ninguém.
- Meritocracia: O sistema de crescimento de toda e qualquer organização deve ser pautado em merecimento, advindo de resultados correspondentes às expectativas e necessidade da organização ou da IES.

#### Realização



#### Apoio







- **Humildade:** atrás de crachás estão seres humanos, totalmente suscetíveis a erros, afinal, todos podem falhar. É preciso tomar todas as medidas para que os equívocos não ocorram, porém, os erros podem se fazer presentes uma vez que trata de humanos. Portanto, se uma dessas situações acontecer com o PI, ele deve ser humilde para reconhecer a falha e corrigi-la, o mais rápido possível a fim de que não gere maiores prejuízos.

- **Comprometimento:** o compromisso do profissional se aplica sistemicamente, ora no comprometimento com o seu próprio desenvolvimento contínuo, ora em seu comportamento de maneira congruente com sua linha de pensamento. Ou seja, o PI deve agir para alcançar suas metas e objetivos, procurando entregar os resultados solicitados pela instituição, sendo comprometido com os colegas de trabalho, com os líderes e o público da IES. Ao desempenhar sua função com excelência, e dentro desses princípios, automaticamente estará contribuindo com o todo de forma ética e profissional.

Nesse sentido, uma conduta ética no trabalho, deve seguir padrões e valores, tanto pessoais, como da sociedade e da própria organização, pois são essenciais para o alcance da excelência profissional, garante a sua credibilidade profissional e a integridade da organização. Portanto, no caso do PI, assumir uma postura ética pode lhe garantir respeito e confiança de seus superiores bem como dos demais profissionais da instituição.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo de regulação ora vigente na educação superior brasileira vem exigindo das instituições uma maior profissionalização de sua gestão, nela inserida o Procurador Educacional Institucional. Conforme discorrido neste trabalho, ao PI cabe a interlocução do MEC e suas instâncias com a Instituição e vice e versa. Por meio dessa interlocução são tratados todos os processos relativos ao fluxo de avaliação institucional e de cursos e sua interface com a regulação. Cabe ainda ao PI a responsabilidade de constante atualização do vasto arcabouço legislativo, bem como de outras atribuições que fogem das exigências especificadas na Portaria nº 40/2010, a qual institui oficialmente a função.

### Realização



### Apoio





Procurou-se demonstrar que a finalidade que justificou a institucionalização do PI no cenário acadêmico, que é de fortalecer a interlocução com o MEC e suas instâncias, bem como agilizar o fluxo de informações com os envolvidos em processos regulatórios dentro da IES realça a questão da comunicação como fator essencial entre as diversas habilidades que devem fazer parte do perfil do PI.

A ética e a responsabilidade profissional congregam todas as demais características e podem ser consideradas posturas imprescindíveis na conduta de qualquer profissional. Ainda que seja difícil definir ética e responsabilidade profissional, à luz da teoria e da experiência, por causa do caráter subjetivo dos conceitos, no caso do PI, ou como ressaltada neste trabalho, tratam-se de comportamentos essenciais em sua postura, cuja falta pode comprometer a instituição, em seus diversos aspectos.

Embora o PI tenha sido em princípio compreendido como um digitador de dados ou um mero espectador das decisões dos gestores, passou a ser uma figura de função estratégica nas IES e, como tal, tem se firmado pelo trabalho que desenvolve. Trata-se de um profissional que tem como uma de suas obrigações o conhecimento de toda a movimentação e dinâmica acadêmica e institucional, com autonomia de apontar o que pode ou não pode ser realizado em termos de regulação e regulamentação. Dessa forma, ajuda a indicar os possíveis caminhos que a IES deve seguir para atingir os objetivos almejados e atender às demandas do MEC.

## REFERÊNCIAS

**BRASIL. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004a.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Portal Planalto. Brasília, DF. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)>. Acesso em 20 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Portaria n.º 4.361, de 29 de dezembro de 2004b.** Os processos de credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior (IES), credenciamento para oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior para oferta de cursos superiores a distância, de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como de transferência de manutenção, aumento e remanejamento de vagas de cursos reconhecidos, desativação de cursos, descredenciamento de instituições, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), aditamento de PDI, além de outros processos afins, deverão ser protocolizados por meio do Sistema de Acompanhamento de Processos das

### Realização



### Apoio





Instituições de Ensino Superior – SAPIEnS/MEC. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port\\_4361.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port_4361.pdf)>. Acesso em 15 de janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria n.º 46, de 10 de janeiro de 2005.** As Instituições de Educação Superior - IES deverão responder, anualmente, conforme calendário estabelecido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, ao CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR no Sistema Integrado de Informações da Educação Superior - SIEd-Sup. Disponível em < [http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao\\_institucional-legislacao](http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional-legislacao)>. Acesso em 10 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 5773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Portal Planalto. Brasília, DF. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm)>. Acesso em 18 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa n.º40, de 12 de dezembro de 2007, alterada pela Portaria Normativa n.º 23, de 1º de dezembro de 2010.** Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Portal MEC. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16763-port-norm-040-2007-seres&category\\_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16763-port-norm-040-2007-seres&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 20 de novembro de 2015.

LICÍNIO LIMA, C. **A escola como organização educativa**, 4. ed. São Paulo. São Paulo: Cortez, 2011.

MCSHINE, Steven L.; GLINOW, Mary Ann Von. **Comportamento organizacional: conhecimento emergente.** Realidade Global. 6. ed. Tradução: Francisco Araújo da Costa: Porto Alegre: AMGH Editora Ltda / McGraw Hill Education / Bookman, 2014.

NASSAR, Paulo. Conceitos e processos de comunicação organizacional. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling. (Org). **Gestão estratégica em comunicação organizacional e relações públicas.** São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora, 2008.

SÁ. Antônio Lopes de. **Ética profissional**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

TARDIF. Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.



## PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE 2014-2024): A PROPOSTA DE ELEVAR O NÚMERO DE MESTRES E DOUTORES NO BRASIL

Samuel Carvalho dos Santos - UNIVÁS/UNINCOR  
samuelsantos.tcs@gmail.com

Neide Pena Cária  
iinap@uol.com.br

**RESUMO:** Este trabalho visa discutir desafios ao cumprimento da Meta 14 do PNE 2014-2024 sobre o aumento do número de mestres e doutores. Trata-se de um estudo teórico que apresenta dados sobre as instituições de mestrado e doutorado bem como suas características, identificando as condições para as instituições ofertarem mestrados e doutorados, tomados como condições para a melhoria da qualidade do ensino. Percebe-se que os alunos valorizam aulas dinâmicas, com mais práticas aliadas à aplicabilidade no ambiente profissional e não se preocupam com a titulação do professor. Não basta traçar metas em busca de um ensino de qualidade se o plano de ação não garantir o cumprimento das metas e se os alunos não encontrarem nas aulas significado para suas ansiedades profissionais. O Brasil avança na elevação do número de professores com titulação de mestres e doutores cabendo melhorar as condições para elevar o número de matrículas neste nível de ensino.

**PALAVRAS-CHAVES:** Qualidade de ensino. Educação Superior. PNE. Pós-graduação.

### INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) está em vigor pela Lei nº 13.005/2014 e caracteriza-se como uma política de Estado, expressando uma política de Estado para a educação. Fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, liderado pela Confederação Nacional de Educação (CONAE), no documento, estão definidos os objetivos, metas e estratégias para o ensino em todos os níveis: infantil, básico e superior, a serem concretizados nos próximos dez anos. O PNE é um instrumento de planejamento do nosso Estado brasileiro, democrático, de direito, que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor educacional.

777

Realização



Apoio





O Plano possui dois objetivos gerais declarados na Constituição: articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração; e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BRASIL, 2015).

O referido documento traz dez diretrizes, possui vinte metas e 254 estratégias que abrangem todos os níveis de formação, desde a educação infantil até o ensino superior, com atenção para detalhes como: universalização de acesso; educação inclusiva; educação em tempo integral; melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); plano de carreira para professores; financiamento da educação; e gestão democrática (Consulte aqui a íntegra do PNE). Entre as dez diretrizes se destaca a melhoria da qualidade da educação, de amplitude universal para todas as áreas de ensino no nosso país, além da valorização dos profissionais de educação, considerada por alguns pesquisadores como um dos maiores desafios das políticas educacionais. Nessa diretriz pode ser inserida a meta 14 do PNE que visa promover o nível de formação docente, como uma das estratégias para atingir a melhoria da qualidade educacional do país.

Neste ensaio, o foco se insere na Meta 14 do PNE que assim prescreve: “Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores”. Trata-se de um trabalho de reflexão, realizado com base em documentos legais e referenciais teóricos, bem como alguns dados coletados em bancos de dados, como o Observatório do PNE, Censo Escolar e relatórios da UNESCO, que tem como objetivo discutir analisar a situação da pós-graduação no Brasil tendo em vista a Meta 14 do PNE 2014-2024.

Faz-se uma análise na Lei, nº 13.005/2014, discute dados apresentados no relatório da UNESCO - Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios - e no Observatório do PNE. Procurou-se situar a discussão no âmbito das Políticas Educacionais de Estado no Novo Plano Decenal Nacional de Educação, articuladas com os demais documentos produzidos nas últimas décadas em favor da educação como direito público subjetivo. No decorrer do ensaio procura-

#### Realização



#### Apoio







se compreender as informações e discussões no âmbito das políticas educacionais, de modo particular, aquelas voltadas para a pós-graduação.

## O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE 2014-2024)

Conforme Cury (2009), o primeiro Plano Nacional de Educação teve início em 1932 com os denominados “pioneiros da educação”. Para o autor, o “famoso Manifesto de 1932” preconiza que um dos pilares da reconstrução nacional “teria que ser por meio de um plano de reconstrução educacional” (CURY, 2009, p. 15).

No mesmo ano de 1932, na célebre V Conferência Nacional de Educação, realizada em Niterói, a promotora do evento – Associação Brasileira de Educação (ABE) – põe como objetivo da mesma, nesse assunto, sugerir, no anteprojeto de Constituição da Assembleia Nacional Constituinte, um plano de educação nacional. Pode-se afirmar que a ideia de um PNE foi bem sucedida no sentido de sua inscrição no texto constitucional de 1934 (CURY, 2009, p. 16-17)

Portanto, desde a Constituição de 1934, em seu art. 150, encontra-se disposto que é da competência da União fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar sua execução, em todo o país. Na Constituição atual, de 1988, essa competência administrativa continua a cargo da União. No art. 214 da Constituição (BRASIL, 1988) dispõe que “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público [...]”.

A redemocratização de 1988, com a Constituição dita “cidadã”, trouxe novas perspectivas para o país. O art. 21, inciso IX, pôs como competência exclusiva da União elaborar e executar planos nacionais e regionais de ordenação do território e de desenvolvimento econômico e social. Como argumenta Cury (2009), o PNE é uma lei nacional e, como tal, deve estabelecer as normas gerais e, ao mesmo tempo, atender ao artigo 214 da



Constituição, seja à luz do artigo 23, parágrafo único, ou do regime de colaboração estabelecido no artigo 211.

No entanto, o próprio Cury (2009, p. 8) aponta algumas contradições. Para o autor, sendo competência exclusiva da União, aí reside contradições, pois a articulação nos diversos níveis remonta ao fato de a educação ser, concomitantemente, uma competência privativa da União (legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, art. 22, XXIV), uma competência comum entre os entes federativos (proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência, art. 23, V), e uma competência concorrente (estados, União, DF e municípios legislam sobre educação, art. 24, IX e art. 30, II).

A LDB de 1996, por sua vez, conta com o art. 9º, o qual incumbe a União de elaborar o PNE, em colaboração com os Estados, o DF e os Municípios; o seu art. 87, parágrafo 1º, obriga a União a encaminhar ao Congresso Nacional, em um ano, o PNE de dez anos, em sintonia com a Declaração Mundial para Todos. O PNE em vigor foi precedido pela mobilização de várias associações e entidades, como a Conferência Nacional de Educação (CONAE) e a UNESCO, entre outras, que apresentaram várias questões e sugestões bem como apresentaram outras propostas, o que fez com que documento mais três anos para ser votado e concluído.

As discussões revelaram

[...] a necessidade de gerar mudanças para construir sistemas e instituições que promovam a equidade e a ampliação dos mecanismos de inclusão social, ao mesmo tempo em que mantenham a qualidade da formação. Nessa perspectiva, têm sido indicadas como estratégias a ampliação das redes acadêmicas, bem como a construção de novos modelos e possibilidades de aprendizagem, pesquisa e inovação, a fim de que as IES atuem com maior sentido e pertinência social.

Conforme descrito no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (2016) um dos itens importantes é a formação para o trabalho, ou seja, direcionar o ensino e a aprendizagem do aluno para sua carreira profissional. Porém, muitas vezes, o que se percebe no ensino superior é que a forma de ensinar ainda é muito burocrática no sentido de prender mais em teorias e



pouca aplicabilidade de conteúdos sem nenhuma vivência prática. Para ilustrar esta afirmação recorro a um caso real ocorrido com um professor da disciplina “Compras e Negociação”, do curso de Administração. No terceiro dia de aula, no desenvolvimento do tema relacionado à estratégias e planejamento, um professor foi abordado por uma aluna transferida de outra instituição de ensino arguindo-o sobre quando ele ensinaria matemática e cálculos, pois era isto que ela estava aprendendo na outra instituição nesta disciplina.

Ao terminar sua aula, o professor abordou a aluna para saber mais sobre a sua questão, ao que ela explicou que o professor era contador e suas aulas tinham foco em matemática e cálculos. Esta situação foi explicada, pois, no dia a dia no setor de “Compras e Negociação”, de qualquer empresa, o profissional não foca somente em contas. As contas são básicas e são voltadas para previsões de vendas e disponibilidade de *layout* dentro das empresas, porém, o resto é estratégia e planejamento, aplicabilidade da manufatura enxuta, técnicas de negociação com os fornecedores, sistema *kanban* com visão para manter o mínimo de estoque, entre outras, habilidades estas que o professor na instituição atual tinha por ter experiência profissional nesta área e o professor anterior não tinha.

Nesse sentido, considero que a meta do PNE de elevar o número de mestres e doutores para melhorar a qualidade do ensino precisa ir ao encontro da valorização da prática profissional, pois, no curso superior onde prepara a formação do profissional para o mercado, não basta formação aligeirada da experiência como afirmam diversos autores. Como afirma Cunha (2014), de maneira geral, é possível observar que a formação exigida para os docentes universitários tem sido restrita ao conhecimento específico da disciplina a ser ensinada. Para a autora, o conhecimento prático decorre do exercício profissional e o conhecimento teórico do exercício acadêmico e, ambos os casos, pouco ou nada tem sido exigido dos docentes em termos pedagógicos. Assim, manifesta a autora:

Nessa direção, podemos inferir que a graduação tem sido protagonizada por docentes pós-graduados, cada vez mais jovens na carreira docente, que possuem expressiva bagagem de conhecimentos específicos, porém, pouca experiência profissional e rara preparação pedagógica (CUNHA, 2014, p. 30).

#### Realização



#### Apoio





Cunha (2014) destaca a importância dos conhecimentos teóricos e práticos na formação do professor do ensino superior, mas pondera:

Sem desconsiderar a importância da formação investigativa na trajetória dos jovens doutores que ingressam como docentes na universidade é importante considerar as escassas condições que apresentam para compreender as propostas curriculares e os processos de ensinar e aprender com bases consistentes (CUNHA, 2014, p. 30).

O cenário educacional está cheio de profissionais formados/qualificados, portadores de títulos, mas também de alunos insatisfeitos e sem propósitos profissionais mais consistentes porque os professores ensinam somente teoria sem nenhum embasamento prático. Como afirma Masetto (1994, p. 96) algumas características precisam ser observadas na formação do professor, a saber:

[...] inquietação, curiosidade e pesquisa. O conhecimento não está acabado; exploração de "seu" saber provindo da experiência através da pesquisa e reflexão sobre a mesma; domínio de área específica e percepção do lugar desse conhecimento específico num ambiente mais geral; superação da fragmentação do conhecimento em direção ao holismo, ao inter-relacionamento dos saberes, a interdisciplinaridade; identificação, exploração e respeito aos novos espaços de conhecimento (telemática); domínio, valorização e uso dos novos recursos de acesso ao conhecimento (informática); abertura para uma formação continuada.

Diante do exposto, é importante refletir quando uma grande porcentagem de professores não consegue ensinar de forma eficaz e desenvolver aptidões e competências nos alunos, necessárias ao exercício profissional. As legislações nacionais prescrevem que a profissionalização do professor deve se dar pela formação, inicial e continuada e, no caso do ensino superior, por meio dos cursos de Mestrado e Doutorado. Entretanto, principalmente nos

**Realização**



**Apoio**





cursos bacharelados, a formação para a docência ainda é muito precária, como revelam diversas pesquisas.

Segundo a LDB, nº 9394/1996, o profissional da educação vai desde aquele fez um curso técnico àquele com título de doutor e ainda não determina em quais aspectos o profissional passará a ser valorizado a partir da aquisição de uma dada formação. No PNE 2014-2024, Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), a Meta 14 é clara com relação à pós-graduação: elevar o número de mestre e doutores. Ou seja, não se discute os demais fatores aí envolvidos, apenas são apresentadas as estratégias, as quais são relacionadas a seguir.

## AS ESTRATÉGIAS DA META 14

No anexo da Lei nº 13.005/2014, que institucionaliza o Plano Nacional de Educação, destacam-se quinze estratégias para alcançar a Meta 14:

Estratégias:

- 14.1) expandir o financiamento da pós-graduação stricto sensu por meio das agências oficiais de fomento;
- 14.2) estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e as agências estaduais de fomento à pesquisa;
- 14.3) expandir o financiamento estudantil por meio do Fies à pós-graduação stricto sensu;
- 14.4) expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância;
- 14.5) implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado;
- 14.6) ampliar a oferta de programas de pós-graduação stricto sensu, especialmente os de doutorado, nos campi novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas;
- 14.7) manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;
- 14.8) estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação stricto sensu, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências;
- 14.9) consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa;

783

Realização



Apoio







- 14.10) promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão;
- 14.11) ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica;
- 14.12) ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes;
- 14.13) aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior - IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas - ICTs;
- 14.14) estimular a pesquisa científica e de inovação e promover a formação de recursos humanos que valorize a diversidade regional e a biodiversidade da região amazônica e do cerrado, bem como a gestão de recursos hídricos no semiárido para mitigação dos efeitos da seca e geração de emprego e renda na região;
- 14.15) estimular a pesquisa aplicada, no âmbito das IES e das ICTs, de modo a incrementar a inovação e a produção e registro de patentes.

Neste texto, escolhemos a estratégia 14.1 e a 14.6 para comentar, por entendermos que um dos principais desafios da pós-graduação – mestrado e doutorado- se resume no alto investimento e na carência de vagas em instituições públicas.

A meta 14.1 cita a expansão do financiamento da pós-graduação *stricto sensu* por meio de agências oficiais de fomento e a estratégia 14.6 que é sobre ampliar a oferta destas modalidades de cursos nos campi novos que estão abrindo através de programas de expansão das instituições públicas.

Por um lado, é do nosso conhecimento que uma das grandes dificuldades para as instituições de ensino abrir mais vagas desta modalidade de cursos é a grande exigência de solicitações que precisam ser aprovadas por um órgão regulamentador, como analisa Lira (2016). Por outro lado, para o aluno ingressar num programa de mestrado não é tarefa nada fácil. As exigências das instituições são repletas de etapas de seleção como provas escritas, exames orais, análises de currículos, prévias de projeto de pesquisa, entrevistas pessoais e cartas de recomendações, além do alto investimento financeiro exigido, o que dificulta o acesso de



grande parte de profissionais que já atuam na docência do ensino superior ou que pretendem ingressar nessa carreira.

Percebe-se que o processo é longo e cansativo, tanto para aluno como para as instituições, e, no decorrer deste trabalho, encontram-se alguns pontos para análise. Pretende-se então ressaltar, pontuar e entender tais processos citados acima sobre a Meta 14 em que se optou pela metodologia de pesquisa bibliográfica para encontrar as devidas respostas para tais pontuações e entender como funciona um Mestrado e Doutorado com todas as suas implicações.

Segundo Lira (2016), o número de concluintes de graduação no país cresce grandiosamente ultrapassando mais de um milhão de formados por ano. O autor analisa que, de acordo com o Censo Escolar de 2014, um dos caminhos normais de carreira é a realização de uma pós-graduação - mestrados e doutorados – que atualmente já se somam mais de cinco mil cursos, no Brasil. Segundo o Portal do MEC (2016), os cursos de pós-graduação stricto sensu são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, previstas na legislação - Resolução CNE/CES nº 1/2001, alterada pela Resolução CNE/CES nº 24/2002.

## CARACTERÍSTICA DO CURSO DE MESTRADO

Quando se fala de um curso de mestrado, antes de qualquer coisa, é importante que o candidato tenha interesse não apenas em melhorar a sua qualificação, mas também tenha algum conhecimento dos objetivos do curso que, normalmente, tem foco mais na formação do pesquisador do que na docência. Portanto, o professor deve apresentar algum conhecimento e interesse na realização de pesquisas científicas.

Outra exigência comum é a dedicação que um mestrando ou doutorando deve destinar ao curso. Muitas vezes, um mestrado/doutorado exige dedicação integral do aluno que deve mergulhar nas pesquisas. Cabe ainda ressaltar que a escolha da área de pesquisa de estudo é fundamental para o sucesso do mestrando/doutorando. No geral, o mestrado tem duração de dois anos, mas pode ser estendido mais meio ano. No primeiro ano, os estudantes têm aulas normais das disciplinas escolhidas, obrigatórias ou não e, no segundo ano, incia-se a dedicação

### Realização



### Apoio





para o trabalho final de conclusão. Já o doutorado varia de três a quatro anos, podendo ainda ser estendido por mais tempo, dependendo de cada área e projeto institucional. Outra característica importante a ser observada é que, normalmente, a maioria dos estudantes ou profissionais que procura um mestrado/doutorado pretende seguir a carreira acadêmica, ou seja, serem professores universitários e poucos têm como prioridade serem pesquisadores. Cabe ressaltar que, em 1999, foi criado o mestrado profissional que é voltado aos que pretendem adquirir alto nível de qualificação profissional. Essa é a principal diferença em relação ao mestrado acadêmico, que também proporciona ao pós-graduado livre docência em qualquer instituição de ensino superior do País (Portal Brasil).

Entre as opções oferecidas pelas universidades do Brasil, o mestrado acadêmico ou profissional proporciona ao interessado aprofundamento em diversas áreas do conhecimento, a fim de permitir alcançar elevado grau de competência científica ou técnica.

Em 1999, haviam apenas quatro cursos, já em 2003 o País oferecia 62 opções de cursos de mestrados profissionais. Em 2007, o número chegou a 184, e em 2011 foram criados 338 novos cursos. Atualmente, existem 574 cursos de mestrado profissional em funcionamento; e 290 deles se encontram na região Sudeste, seguida pela região Sul, com 116.

Como publicado no site do Portal Brasil, com última atualização em 30/07/2014, o número de títulos de mestrado concedidos no Brasil cresce, em média, 11% ao ano, sendo este resultado atribuído às políticas adotadas pela expansão da pós-graduação, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Capes, aliado ao fenômeno do crescimento significativo da oferta de cursos pelas universidades particulares. Em 1996, essas instituições foram responsáveis por apenas 13,3% dos títulos de mestrado. Em 2009, elas já respondiam por 22,4% do total. Em uma rápida pesquisa eletrônica, por meio do *google*, observamos que o custo de um mestrado varia de R\$ 1.500,00 a R\$ 3.000,00 por mês nas instituições particulares e nenhuma instituição de ensino pública pode cobrar pelo mestrado ou doutorado.

De acordo com informações do site do Portal Brasil, além disto, é comum alunos receberem bolsas de estudo. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**Realização**



**Apoio**





(Capes), que avalia e confere notas aos cursos, também fornece, juntamente com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), um número de bolsas a instituições públicas de ensino. A quantidade varia de acordo com itens analisados pela Capes, como infraestrutura, quantidade de alunos e nota de avaliação dada pela Capes, atualizada a cada três anos. Instituições privadas também recebem cotas. O valor varia, mas, atualmente, gira em torno de uma média de R\$ 1.500,00.

Os alunos de instituições privadas podem, também, postular a estas bolsas de auxílio através de outras agências de fomento como o CNPq, vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação e outras fundações. As fundações de pesquisa como a Fapesp também oferecem esse tipo de auxílio onde os melhores pesquisas de iniciação científica são privilegiadas conforme informações de Lira (2016).

## CACTERÍSTICAS DO CURSO DOUTORADO

A modalidade de um curso de mestrado e doutorado é semelhante. Segundo Lira (2016), no país, são quase dois mil cursos voltados para a formação de doutor. Em comparação com os cursos de mestrados acadêmicos é uma quantidade bem baixa, mas comparando com o mestrado profissional este número é superior.

O número parece ser expressivo, mas quando se faz a comparação sobre a população em 2015, que é de 204.450.649 habitantes, dados do IBGE retirados no site “Noticias Uol” (2016), com o número de mestres e doutores formados por ano no Brasil chega-se no percentual de 0,02 mestres e 0,01 doutores, como ilustra o quadro a seguir.

### Quantidade de Mestres e Doutores formados no Brasil

<b>DADOS 2013:</b>
45.065 é a quantidade de mestres formados no Brasil por ano
15.287 é o número de doutores formados no país a cada ano

Fonte: Observatório do PNE (2016)

#### Realização



#### Apoio





No primeiro ano os estudantes têm aulas normais e, no segundo ano, inicia-se a dedicação para o trabalho final de conclusão. No doutorado candidato precisa defender uma tese "que represente trabalho de pesquisa e é fundamental que o objeto de estudo tenha um enfoque inovador".

A dedicação nos estudos é a mesma relacionada ao mestrado e uma curiosidade é que mesmo exigindo um alto nível do candidato é possível que pessoas com apenas o título de graduação tentem uma vaga em doutorados. Sua duração é geralmente quatro anos e a sistemática do processo seletivo é a mesma do mestrado, ou seja, será preciso analisar as exigências de cada uma das instituições. É nesta modalidade que, depois de formados, os concluintes podem, sim, ser chamados de doutores. Após a titulação de doutor o candidato pode prosseguir nos estudos realizando ou aprofundando suas pesquisas. Estas atividades são chamadas de "pós-doc" ou pós-doutorado.

As informações sobre o custo e a bolsa de estudo são as mesmas citadas acima sobre o mestrado onde a diferença é que o valor para o aluno bolsista de um doutorado será em média de R\$2.200,00 segundo informações de Lira (2016). Conforme informações disponíveis no Portal Brasil (2016), de 2003 a 2016, o número de professores doutores no quadro das universidades federais aumentou 189%. Há 13 anos, apenas 20.711 docentes efetivos da carreira do magistério superior tinham doutorado. Hoje, esse número está em 59.658, conforme reportagem. Mas, esta não é a realidade no cenário da educação privada. Outra observação importante é que, de acordo com o Censo Demográfico de 2010, 32,30% dos mestres e 47,78% dos doutores trabalham no ramo da educação, seja pública ou privada.

## CARACTERÍSTICAS DE UMA UNIVERSIDADE

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 1996, no que se refere ao ensino superior, as Universidades precisam ter características que associam atividades de ensino, pesquisa e extensão. Por serem credenciadas como Universidade, as instituições de ensino devem ter produção intelectual institucionalizada; 1/3 do corpo docente com mestrado ou doutorado, e em regime de tempo integral.

788

### Realização



### Apoio







No percurso da pesquisa exploratória para escrita deste texto, observamos no site da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR – uma afirmação sobre Universidade de Harvard, dizendo que ela é tão famosa e competente, não pelos seus cursos de graduação, mas pelo ambiente que ela oferece de troca de experiências, inclusive entre os próprios estudantes. Entende-se com isto que a pesquisa é efetivamente o centro de trabalho de uma Universidade, ou seja, a Universidade que não faz pesquisa não poderia ser chamada de universidade, relata o texto do site da PUC/PR (2016).

Ainda referente ao site PUC/PR (2016) encontra-se relatado sobre a USP:

Uma das mais respeitadas internacionalmente, a Universidade de São Paulo foi à única instituição da América Latina a figurar entre as 200 melhores universidades. A lista é liderada pelos Estados Unidos, que tem 75 instituições entre as melhores. O Reino Unido vem na sequência com 32; Holanda e Alemanha, com 12 cada e Canadá com 9 instituições.

De acordo com a reportagem, o ranking foca muito mais na pesquisa, visando até que ponto essa universidade produz conhecimento de alto nível, como esse conhecimento é transformado em bem-estar, em patentes, em produtos, em melhoria de produtos, em aplicativos, em softwares etc. Na análise do autor da reportagem, partindo do princípio de que se esse conhecimento é de alto nível, necessariamente, a formação de recursos humanos também será de alto nível.

Com o exposto, cabe destacar um contraponto que se refere à dificuldade de se ingressar em uma universidade estadual ou federal e, até mesmo, em uma universidade de alto nível de ensino e pesquisa. Ou seja, quem pretende ingressar em um mestrado ou doutorado para se qualificar para a docência, tem como aliado a Meta 13 do Plano Nacional de Educação que preconiza elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% , sendo, do total, no mínimo, 35% doutores. Esta meta reforça a Meta 14, que é elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores até 2024.

#### Realização



#### Apoio





Segundo o MEC, as instituições de ensino superior deverão adaptar-se as novas exigências para manter o título de Universidades. Passa-se a serem exigidos pelo menos dois programas de doutorado e quatro de mestrado até 2016 para as Universidades. Aquelas que não atenderem a esta exigência poderão ser rebaixadas a faculdades (é uma instituição de ensino superior que precisa da aprovação do MEC para ampliar suas vagas ou cursos e seus diplomas têm de ser registrados por uma universidade) ou Centros Universitários (instituição que pode criar novos cursos e vagas sem pedir aprovação do MEC, porém não novas sedes). Por sua vez, as universidades são instituições com autonomia para criar novos cursos, sedes, alterar número de vagas, expedirem diplomas além de oferecer ensino, pesquisa e extensão.

Além disso, segundo o MEC, para manter ou conseguir status de universidade as instituições precisarão ter, no mínimo, um terço do corpo docente de mestres ou doutores e um terço dos professores em regime de tempo integral; 60% dos cursos de graduação reconhecidos pelo MEC ou em processo de reconhecimento; além do que já foi citado acima sobre a quantidade de programas de mestrado e doutorado.

Além dos programas de pós-graduação, as universidades que solicitarem credenciamento ao Ministério da Educação (MEC) terão que atender a critérios de qualidade, tendo como referência as avaliações do MEC, que são realizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES, 2004). As instituições deverão ter conceito igual ou superior a 3 (três) no Índice Geral de Cursos (IGC) e no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Esses dois instrumentos atribuem notas de 1(um) a 5 (cinco) para as instituições de ensino superior em avaliações que são realizadas periodicamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, por meio de estudo analítico e teórico, observou-se que a principal característica dos estudantes de mestrado e doutorado é o interesse para área acadêmica, ou seja, serem professores, no entanto esses cursos visam mais a formação do pesquisador e, além disso, há vários fatores que dificultam o acesso aos cursos de Mestrados e Doutorados.

### Realização



### Apoio





Em relação à pergunta que orientou este ensaio que se referiu às estratégias a serem implementadas para elevar o número de mestrados e doutorados como proposto no PNE 2014-2024, não foi possível apresentar dados mais consistentes porque a pesquisa está ainda em seu estágio exploratório. Mas, já evidenciou que o número de mestres e doutores cresceu bastante desde 1998. Conforme dados do Observatório do PNE, o indicador mostra o número de mestres que se titulam a cada ano, de acordo com informações da Geocapes, base de dados disponibilizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. O indicador revela que o número de titulações de Mestres nos últimos anos cresceu bastante desde 1998, quando era 12.351, mas apresentou dois pontos de queda, um em 2004 e outro em 2014. Em 2014, 50.229 titulações foram concedidas.

Por outro lado, há dados positivos, uma vez que com relação à Meta 13 que é a aumentar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para 75% está muito próxima de ser alcançada. Em 2014 esse número era 74,3% e, com relação à proporção de doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para 35% foi atingida em 2014, quando essa proporção foi de 35,1%.

Como analisado pelo Observatório, “um dos passos mais importantes para garantir um Ensino Superior de qualidade é ter um bom quadro de profissionais dando aulas”. Assim, embora os dados da Meta 14, que se referem à matrículas em cursos de pós-graduação ainda não seja satisfatórios, cabe considerar que ainda há oito anos pela frente.

Entretanto, se considerarmos os pontos positivos já obtidos com relação à Meta 13 e a análise do Observatório do PNE, que assim afirma “Aumentar a quantidade de mestres e doutores dando aula nas universidades e faculdades brasileiras, inclusive no setor privado, é um desafio para garantirmos o melhor aprendizado para os alunos”, é possível vislumbrar expectativas de que a Meta 14 possa ser cumprida se contar com políticas de incentivo e acesso dos profissionais da educação e estudantes aos cursos de Mestrados e Doutorados por meio do aumento de bolsas em instituições públicas e ou bolsas nas privadas.



**19 A 21 DE SETEMBRO**  
**TEMA: DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO**  
**XVIII SEMANA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Luciana; MAZZITELLI, Fábio. MEC torna mais rígidas regras para universidade. **Jornal Estado de São Paulo**. São Paulo-SP. 05 de outubro de 2010.

BRASIL. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024**. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Disponível em:

<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024**. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014 - **Meta 14 PNE: OBSERVATORIO DO PNE**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/14-pos-graduacao>. Acesso em: 16 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 193).

\_\_\_\_\_. **Capex recomenda 574 opções de cursos de mestrado profissional**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/05/capes-recomenda-574-opcoes-de-cursos-de-mestrado-profissional>. Acesso 12 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Pós-graduação stricto sensu: mestrado e doutorado**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pos-graduacao/pos-graduacao>. Acesso em: 16 mai. 2016.

**Brasil tem mais de 204 milhões de habitantes**. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2015/08/28/brasil-tem-mais-de-204-milhoes-de-habitantes-diz-ibge.htm>. Acesso em: 17 mai. 2016.

CURY, Carlos R. Jamil. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **RBPAAE** – v.25, n.1, p. 13-30, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpaae/article/viewFile/19325/11225>. Acesso: 25 mai. 2016.

**Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios**. UNESCO.ORG. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2016.

LIRA, Davi. **Entenda diferenças entre Pós, MBA, Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado**. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-05-09/entenda-diferencas-entre-pos-mba-mestrado-mestrado-profissional-e-doutorado.html>. Acesso em: 16 mai. 2016.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Pós-Graduação e formação de Professores para o 3º Grau**. São Paulo: 1994 (mimeo).

**MEC aprova regras mais rígidas de credenciamento de universidades**. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/mec+aprova+regras+mais+rigiditas+de+credenciamento+de+universidades+05/10/2010/n1237792265023.html>. Acesso em: 17 mai. 2016.

SPELLER, Paulo; ROBL, Fabiane; MENEGHEL, Stela Maria (Orgs.). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década** Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

**Você sabe qual a diferença entre uma faculdade, um centro universitário e uma universidade?** Disponível em: <http://www.pucpr.br/arquivosUpload/5388793051345659686.pdf>. Acesso: 10 mai. 2016.





## FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERMANENTE E NÃO CONTINUADA

Sandra Aparecida de Paula Vitor Pelegrini  
UNIVÁS – Universidade do vale do Sapucaí – Pouso Alegre/MG  
sandrapelegriniprf@gmail.com

Sônia Aparecida Siquelli  
UNIVÁS – Universidade do vale do Sapucaí – Pouso Alegre/MG  
soniasiquelli@hotmail.com

**RESUMO:** Este trabalho visa conhecer e descrever o universo do que se conhece por formação continuada docente pela legislação (LDB 9394/96), refletir e discutir sobre o conceito freireano de educação permanente, que o concebe como a formação que vai além da mera capacitação técnica dos profissionais da educação. Como referencial teórico da pesquisa foi trabalhado o conceito de formação permanente em Freire (1983; 2001; 2005; 2010) suas contribuições para reflexão do compromisso de pensar a educação dentro da dimensão da existência do ser humano, do contexto social em que este está inserido. A pesquisa fez uso de dados coletados sobre a formação docente de três municípios do sul de Minas Gerais (Campanha, Delfim Moreira e Silvianópolis), e para análise construiu-se protocolos de dados, que objetivaram a partir dos dados de cada município, realizar uma análise da formação continuada de 2013 a 2016.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa conhecer e descrever o universo do que se conhece por formação continuada docente pela legislação (LDB 9394/96), refletir e discutir sobre o conceito freireano de educação permanente, que o concebe como a formação que vai além da mera capacitação técnica dos profissionais da educação, uma vez que, somente a formação intelectual ou técnica desprovida do compromisso com o ato de ensinar se resume a simples transmissão de conhecimento que é incapaz de se traduzir em educação para a vida, segundo Freire (2001).

Essa pesquisa fez uso de dados coletados sobre a formação docente de três municípios do sul de Minas Gerais (Campanha, Delfim Moreira e Silvianópolis), e para análise construiu-se protocolos de dados, que objetivaram a partir dos dados de cada município, realizar uma análise da formação continuada de 2013 a 2016, o que favoreceu a reflexão sobre o conceito de





formação permanente e o que podem as políticas de governo adotadas nos três municípios do Sul de Minas Gerais acima citados (autoridade pedagógica e agir ético).

Freire (2007) defende a importância do papel do educador em sala de aula, como um agente aberto ao questionamento, que compartilha suas ideias e pensamentos, uma vez que, ao educador se impõe a singular tarefa de criar possibilidades a seus alunos de participar de forma ativa do processo de elaboração do conhecimento, que não deve caracterizar-se pela reprodução de conteúdo, mas sim, incitando sua criatividade e compromisso com a transformação das realidades sociais: “Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição...” (FREIRE, p.135, 2010).

A formação permanente deve estar alicerçada em dois pilares: a reflexão e a prática, segundo Freire (2001), uma vez que refletir sobre a prática docente, avaliando, problematizando e discutindo sobre os avanços e as dificuldades, situações essas que permitirão ao educador ter condições de refletir e transformar sua prática, o que o constitui enquanto um agente profissional, que com respeito, dedicação e compromisso com a construção do saber, exerce de forma politizada suas funções docentes.

Na prática pedagógica compreende-se a formação permanente, como instrumento de promoção do diálogo e interação no ambiente escolar, que possibilita transpor obstáculos para promover uma educação, em universos da escola pública de qualidade, mas, sobretudo uma educação comprometida com a formação da consciência crítica e questionadora dos educandos.

A convicção de que a escola é o caminho que possibilita a transformação da sociedade, porém não como “simples alavanca”, mas como instituição que promove o diálogo e a reflexão das questões sociais junto à sociedade: “... só numa compreensão dialética da relação escola-sociedade é possível não só entender, mas trabalhar o papel fundamental da escola na transformação da sociedade” (FREIRE, 2001 p. 53).

**Realização**



**Apoio**





## **FORMAÇÃO PERMANENTE E TRABALHO DOCENTE: O SENTIDO DADO A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE ATUAL**

Com a preocupação de não cair no discurso de culpabilização daqueles que tem a responsabilidade de promover as condições de formação docente, mas de avaliar se há nos municípios investigados uma preocupação das redes em si e dos próprios professores com sua formação permanente. Para Freire (2005) pensar a educação implica em pensar na questão da existência do ser humano, sobretudo, considerando o contexto social em que este está inserido, marcado pela presença de grupos e de classes dominantes, na possibilidade de transformação do mundo, a partir da iniciativa do ser humano.

Este processo de transformação do mundo e, sobretudo da sociedade, ocorre paulatinamente, ou seja, se dá no dia a dia, permanentemente, através do trabalho docente e do processo constante do educador em educar-se e educar o outro, em movimento dialético, de contradições entre teoria e prática, mas, sobretudo, de reflexões capazes de promover a compreensão de sua realidade. O trabalho do educador com vistas à transformação do mundo requer formação permanente, de modo que, este esteja sempre atualizado no sentido de refletir e de questionar as realidades que conformam as relações sociais.

A formação permanente ganha sentido na dimensão da profissionalização docente, pois implica na abertura aos caminhos que vão desde a consciência de sua própria existência humana, permeada por suas histórias, comportamento, bem como, a promoção da prática da liberdade, alicerçada no compromisso de aguçar o senso crítico dos educandos e também sua capacidade de agente transformador das realidades sociais.

Freire afirma que, “o que o homem fala e escreve e como fala e escreve, tudo é expressão objetiva de seu espírito” (FREIRE, 2005, p.11), em suas reflexões trata com ênfase da importância do papel do educador em sala de aula, enquanto agente questionador, de modo que estes exponham suas ideias e pensamentos, pois cabe ao educador oferecer aos seus alunos possibilidades que lhes permitam participar de forma ativa de um processo de conhecimento que vá além da mera reprodução de conteúdos, ou seja, implica criatividade e desejo de promover a transformação das realidades sociais.

### **Realização**



### **Apoio**





O autor trabalha ainda com a dimensão da dignidade na dinâmica do ensino, especificamente nas realidades tanto dos professores quanto dos alunos, requer a valorização do educador, enquanto profissional a fim de que tenham as devidas condições para exercerem de forma eficaz seu trabalho (estrutura, material didático, formação, remuneração), bem como requer respeito aos direitos dos educandos em relação à sua identidade, enfim, ao seu direito de ser, enquanto pessoa dotada de inquietações e questionamentos.

Entretanto, a questão da valorização do professor, embora seja possível nas redes de ensino, a partir de fundamentos legais, requer também necessária melhoria da qualidade em educação, a partir da sensibilidade e do compromisso de seus líderes com a leitura da realidade de mundo dos educandos tanto no âmbito social, quanto cultural. Assim será possível incitar uma constante releitura do ensino ofertado aos alunos e assim “... fazer a leitura da palavra relacionada com a leitura do mundo dos educandos” (FREIRE 2001 p.63).

A formação permanente defendida Freire ao longo de sua extensa obra, que valoriza a relação entre reflexão e prática, demonstra sua constante preocupação com uma prática educativa de caráter progressista e que tem como pressuposto o ensino dos conteúdos considerando os problemas sociais presentes nas mais diversas realidades dos educandos.

Freire (2010) entende que os educandos formados por profissionais comprometidos com a mediação do professor entre o conhecimento e seus alunos contribui para a efetivação do saber crítico e desenvolve uma prática pedagógica à luz de aspectos sociais da vida de seus educandos. Sentir prazer e regozijar-se profissionalmente constitui também uma das dimensões que compreende o rol das virtudes do educador, perante os seus educandos, pois “a esperança é um condimento indispensável à experiência” (FREIRE, 2010, p.72).

Em suas escolhas, de âmbito profissional, os docentes podem optar por ir além das circunstâncias e realidades, por mais complexas e difíceis que se apresentem ou de aceitá-las de forma resignada, sem buscar superá-las, ou seja, assumir o compromisso com sua atuação profissional.

Assumir este compromisso enquanto educador envolvendo-se com a realidade histórica de seus educandos e comprometer-se com a construção de um futuro novo e diferente faz do

**Realização**



**Apoio**





educador um arauto e, sobretudo protagonista de uma educação aberta às novas descobertas e superação de obstáculos que impedem o crescimento intelectual e humano de seus alunos.

## PRINCÍPIOS BÁSICOS DA EDUCAÇÃO PERMANENTE

Freire (2001) em sua obra “A Educação na Cidade”, obra essa que reúne textos de entrevistas realizadas em diversas ocasiões e por diferentes meios de comunicação durante o período de sua gestão na Secretaria de Educação da cidade de São Paulo no ano de 1989, aborda os princípios básicos da formação permanente do professor. Um destes, parte da prerrogativa de que os educadores são formados para serem sujeitos de sua prática, com criatividade, refletindo sobre o seu cotidiano, enfim, considera “...a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano” (FREIRE, 2001, p. 40).

A experiência dos grupos de formação de professores defendida por Freire (2001) possibilita uma formação permanente que se mostra genuinamente diferenciada, quando esta é trabalhada de forma vinculada com os demais cursos de capacitação ofertados pelas instituições de ensino, bem como, a partir da própria iniciativa dos educadores.

Na formação permanente dos educadores que atuam na escola pública de todo país, e, especificamente no sul de Minas Gerais acentua um elemento importante que é uma, certa, indiferença à importância da formação que acontece no interior de cada escola, algo desconhecido, quase que não trabalhado pelas redes de ensino.

Entendendo da importância da formação docente ser permanente e não continuada, pois toda formação é continuada, inclusive a da graduação, desde o nascimento o ser humano se encontra em continuidades de formações, uma após outra, pois estão inseridos em ambiente social que exige constantemente ocasiões de aprendizagens, inclusive para sua própria sobrevivência. Sendo assim, os docentes do Ensino Fundamental I num processo de construção de um ambiente pedagógico questionador conseguem favorecer esse próprio ambiente? Há uma preocupação por parte dos docentes em refletir sobre sua formação para os desafios cotidianos



vivenciados dia a dia? Se há o que significa esta preocupação? E as redes como entendem a formação permanente do docente?

Esses questionamentos não exigem os gestores educacionais da rede de ensino municipal do compromisso com essa educação permanente. Não apenas pelas questões legais que fundamentam a educação brasileira, mas porque são responsáveis pela criação de um ambiente de discussão sobre a formação permanente dos professores. Do contrário como querer uma educação de qualidade em seu município se não criam condições para refletir sobre a própria formação docente. Formação permanente exige mais que políticas educacionais embasadas em leis, exige conscientização dos gestores da educação aos educandos em formação. O que não significa que criar políticas que angariam verbas na sustentabilidade da realidade das escolas e da formação docente não seja importante.

Em sua obra “Pedagogia do Oprimido” Freire apresenta aos educadores alguns questionamentos salutarres à prática docente, a fim de que estes se sintam corresponsáveis no processo educacional, enquanto instrumento de transformação e isto ele o faz a partir de alguns questionamentos que favorecem a reflexão, como “Em favor de que estudo? Em favor de quem estudo? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (FREIRE, 1996, p. 2010).

Tais questionamentos implicam uma postura de resistência diante da indiferença, bem como das negligências que impedem o avanço de uma política educacional progressista, pois a história comprova que todo o processo de mudança passa pelo princípio da reflexão e requer o exercício de uma prática docente consciente da responsabilidade e compromisso com as possibilidades de indagação e questionamento do educando, garantindo assim a liberdade de expressão e de pensamento deste; o compromisso com o desenvolvimento de ações concretas, que realmente favoreçam uma prática docente aprimorada com maior comunicabilidade e diálogo. Logo o permanente processo de formação do docente é, portanto, um elemento que contribui com crescimento intelectual dos educandos.

A formação permanente do profissional docente valoriza a dimensão histórica dos educandos e educadores, possibilita primeiro identificar as carências e dificuldades que por ventura possam comprometer o aprendizado dos alunos, possibilita perceber quais seriam as

**Realização**



**Apoio**







possibilidades de intervenção na relação entre a família e a escola, tendo em vista a garantia de uma vida escolar produtiva e dotada de prazer no aprendizado e na vida escolar, segundo Freire (2007).

O sentido de perceber a realidade educacional em seu contexto valoriza a dimensão dialógica no ambiente escolar ampliando suas possibilidades de transformação, de modo que a educação priorize a formação humana do educando, considerando as diversas habilidades e potencialidades, que se dá pela via do diálogo.

A formação do educador, permanentemente convoca o desejo de explorar a imaginação do docente e a imaginação de seus educandos e, sobretudo, a curiosidade epistemológica, de modo que, em sua dimensão ontológica, a busca pelo conhecimento de si e de sua existência, no plano individual ou em grupo, vá além da formação continuada do professor, e passe para dimensão da formação permanente, com foco na responsabilidade do profissional da educação com sua própria formação.

Estar aberto ao espírito generoso e democrático no espaço pedagógico faz do profissional docente, promotor da liberdade do educando, através do exercício de sua profissão, alicerçado na promoção da democracia, no ambiente de ensino, possibilita ao educando crescer em seu senso de responsabilidade e de respeito ao outro.

A crítica aos modelos de educação alicerçados numa concepção “bancária”, onde os alunos são reduzidos a meros depositários de conhecimentos, situação que acentua a chamada cultura do silêncio, em que o educador dita, transmite, disciplina e os alunos obedecem e acolhem seus pressupostos, sem possibilidade de interação. Esta situação reduz o ensino apenas a uma mera experiência narrada e transmitida.

Superar a concepção “bancária” de educação requer do profissional docente atitude de companheirismo e de cumplicidade com o educando, visto que ao primeiro implica estar aberto para “Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele...” (FREIRE, 2007, p. 71).

**Realização**



**Apoio**





## FORMAÇÃO PERMANENTE E OU FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Foi realizada uma reflexão acerca do que intitulam educação continuada pelo MEC e pelos pesquisadores do tema. Descreveu-se a plataforma criada pelo MEC para formação docente para educação básica e realizou-se um levantamento de dados no banco de dados de dissertações e teses da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, com intuito de compreender, segundo Freire (2010), para onde apontam a formação docente, se permanente, se continuada, as condições criadas acabam por determinar a materialidade deste universo de formação, se bom ou ruim; se certo ou errado, não há como dar juízo de valor, tal situação precária que se encontra a formação docente brasileira.

Com o objetivo de problematizar como os pesquisadores têm abordado o tema, meio a escassez de soluções que venham constituir com uma reflexão quanto ao conceito de formação, entendido neste momento, enquanto a necessidade de formação de mão de obra, ou mesmo, de buscar na formação docente uma justificativa que dê conta dos baixos índices que qualificam a educação brasileira.

Refletir sobre formação docente no Brasil e intencionar discutir essa formação, mesmo que em pleno século XXI, ainda se constitui um problema, ou seja, como objeto de reflexão sobre a formação permanente no âmbito do educador e educando, não pode se omitir de refletir as condições dadas aos docentes da educação básica de formação no país. Ao se constatar como se dá a formação do docente atual, temos acesso às condições criadas pelo Ministério da Educação-MEC, uma vez que, considerando a dimensão do território brasileiro, criou-se uma plataforma de formação, em tempos de mundo digitais, virtuais e de ensino à distância.

A região sudeste, especificamente sul de Minas Gerais abordada nessa pesquisa, ainda que, considerada como uma região desenvolvida economicamente em comparação com as regiões Norte e Nordeste do país, os dados levantados mostram a carência de formação superior nos três municípios pesquisados. Ou seja, o desenvolvimento econômico e social de uma região, não necessariamente condiz com uma educação de qualidade, pois peca no ponto primordial na visão freireana, a formação real do docente.

### Realização



### Apoio





Diante desse exemplo de condições criadas para formação docente, questões pulsam a partir da reflexão freiriana, que professor devemos formar? Condições virtuais favorecem o diálogo como elemento de uma educação crítica? Os municípios brasileiros possuem em pleno século XXI essa estrutura virtual porque quiseram para si tal situação? Ou se conformam, frente ao MEC que direciona politicamente a construção de condições virtuais, desprovidas de concepção de formação, pois o que se dá é um ensino à distância, com reflexões isoladas e totalmente fora do contexto do docente, uma vez que a plataforma atende a todos os docentes do Brasil, uma vez inscritos, desconsiderando suas especificidades locais.

Esse exemplo é a materialidade do que entendemos atualmente, como o escopo da formação, promovido pelo estado, através de políticas de governo, que criam trajetórias de lutas para se transformarem em políticas de estado, permanentes. Esse contexto, entendido como “educação continuada”, permite refletir sobre as relações entre Estado e políticas sociais para educação, que implica considerar as relações que permeiam determinadas sociedades em determinados períodos históricos, considerando, sobretudo, a conjuntura que envolve períodos específicos, bem como os projetos políticos dos governos, direcionados às áreas específicas da administração pública.

A política educacional das redes municipais de ensino carece ainda de um olhar voltado para uma qualificação pautada em processos de formação continuada capazes de oferecer aos mesmos mais do que capacitação técnica e instrumental, ou seja, uma capacitação que além da oferta desses elementos que são fundamentais, para o exercício da docência com qualidade, compreenda como se dá uma formação humanística e politizada.

O MEC entende que, a partir de uma formação técnica operacional, mas, sobretudo, humanística e política, o educador estará preparado para ofertar um ensino de qualidade, bem como humanizado aos seus educandos, fator que irá conferir a ele autêntica autoridade no processo de ensino aprendizagem.

**Realização**



**Apoio**





## O QUE APONTAM AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

Foi realizada uma coleta de dados, considerando o recorte histórico entre os anos de 2011 a 2012, período da última gestão governamental municipal, disponíveis no banco de teses/dissertações da CAPES, para aferir a preocupação que se encontra em relação a formação docente.

Foram identificadas três dissertações de mestrado e duas teses de doutorado, ambas em educação no período apontado, que abordaram sobre o tema da formação docente, coletados entre junho/2015 a janeiro/2016. Sendo assim, os dados encontrados permitiram verificar os pontos convergentes e os pontos divergentes entre as pesquisas, com intuito de discutir tais dados.

Com base nos dados levantados, foi possível averiguar através dos títulos das pesquisas quais as preocupações dos pesquisadores quanto à formação docente. Permitiu a construção de quatro protocolos de análises, com a finalidade de apresentar e comparar os dados levantados tanto das dissertações quanto das teses e identificar seus pontos convergentes e divergentes. Foi adotado para identificação (D1, D2,...) para as dissertações e (T1, T2...) para as teses, a autoria não foi mencionada por ser um dado desnecessário ao objeto pesquisado.

Nos protocolos foram objetivadas as temáticas quanto à formação docente. Percebeu-se em todos os trabalhos que a denominação entendida pelos pesquisadores, na totalidade das pesquisas, do conceito de educação continuada, ou seja, isso nos possibilita afirmar que, apesar de Paulo Freire, ser reconhecido e valorizado enquanto um importante educador brasileiro, pouco aparece nas pesquisas o conceito de educação permanente, cunhado dentro do contexto da educação brasileira e por um brasileiro.

As observações realizadas nas dissertações de mestrado e teses de doutorado são de significativa relevância para melhoria da qualidade do ensino em nosso país.

Se de um lado os recursos humanos e estruturais devem ser garantidos aos educadores, bem como a formação permanente, de outro o compromisso de conscientização das instituições de ensino, favorece o compromisso docente que o constitui como profissional da educação, o amor pelo ato de educar. Embora nos pareça óbvia essa reflexão, na mesma direção se torna

### Realização



### Apoio





óbvio a existência de concepção individualista na sociedade atual, o que se encontra presente nas pautas de discussões da educação brasileira, assim como ocorre em todos os segmentos, sejam eles os mais variados.

Sabemos que a questão dos interesses e reivindicações dos docentes, das instituições públicas, estão presentes em todas as áreas da vida em sociedade e que todas às questões requerem discussão e encaminhamentos que visem resolver os problemas apresentados. Mas, se tratando especificamente da formação permanente do profissional docente, que é sem dúvida uma necessidade do processo educacional, temos que considerar a importância de conscientizar os professores sobre o constante desafio existente, de não se deixar desanimar e desistir do compromisso com o educar.

A reflexão, sobre aquilo que fazemos e como fazemos como docentes e educadores, almejados no ápice da necessidade e da capacidade de rever as posturas docentes adotadas, posicionamentos reproduzidos, concepções e ações irrefletidas. Aguça as consciências e aperfeiçoa, a cada dia, a atuação profissional docente. Quanto mais se aperfeiçoa, mais gosto se toma diante dos resultados obtidos.

## **PROBLEMATIZANDO A FORMAÇÃO DOCENTE EM TRÊS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DO SUL DE MINAS GERAIS**

A natureza qualitativa da pesquisa se preocupou, segundo Moresi<sup>116</sup>, com a existência de uma relação dinâmica entre a realidade e o sujeito que se encontra na mesma, ou seja, considerando os vínculos existentes entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Sendo assim, compreender os fenômenos e a atribuição de significados à formação docente, entendida nessa pesquisa como ser permanente, implica em construir um processo de formação carregado de significado, que envolvam educadores e educandos.

---

<sup>116</sup>Os pressupostos de Moresi sobre a pesquisa de caráter qualitativo considera que os números são insuficientes no sentido de traduzir situações em que predominam as questões de ordem objetivas e subjetivas que envolvem a realidade cotidiana dos sujeitos (MORESI, 2015).

### **Realização**



### **Apoio**







A partir dessa perspectiva foram mapeados os dados da formação de docentes, seja em serviço, que seria a conhecida continuada, ou a própria graduação que o habilitou a se tornar professor. O foco do levantamento de dados se deu na rede pública de ensino dos municípios de Delfim Moreira, Silvianópolis e Borda da Mata, todos situados no Sul de Minas Gerais, próximos uns dos outros.

A aplicação do questionário se deu no período de 2013 a 2016, com questões semiabertas, há uma amostra de professores e diretores destes municípios. A análise dos dados convergiram para uma descrição e discussão de início com as categorias à priori, autoridade docente e prática pedagógica, e em seguida considerando àquelas que surgiram a partir do dados coletados.

A aplicação do questionário, com questões semiestruturadas foi realizada no período dos meses de novembro a dezembro de 2015, a (62) sessenta e dois professores das redes municipais de ensino de Campanha, Delfim Moreira e Silvianópolis, municípios estes, situados no sul do Estado de Minas Gerais. Os grupos participantes da pesquisa foram os diretores, os supervisores e os professores, profissionais que compõem as três redes de ensino público pesquisadas.

Na Parte I do questionário levantou-se o perfil profissional do docente enquanto: formação acadêmica inicial, participação em programas de formação docente e continuada, atuação do profissional docente, tempo de docência, tempo de docência na instituição em que trabalha e situação funcional do docente.

Na Parte II focou-se o compromisso com investimentos destinados quanto a importância da formação permanente e ou continuada para o exercício da atividade profissional do docente, à valorização da formação enquanto requisito necessário à atividade do profissional docente, para obtenção de bons resultados no processo de ensino-aprendizagem, às políticas municipais e mecanismos de incentivo e investimento da instituição de ensino na formação profissional do docente.

Na Parte III descreveu-se o compromisso dos profissionais de educação destes municípios com a sua a formação para melhoria da prática pedagógica.



A percepção sobre os resultados decorrentes da postura da instituição em que trabalha no que se refere à formação do profissional docente e o reflexo do investimento processo de ensino aprendizagem ofertado aos alunos do Ensino Fundamental.

Como se dá o sentido que o profissional docente ao referir-se ao compromisso da instituição de ensino na qual trabalha com sua formação permanente/continuada. O apoio, incentivo e investimento recebido, por parte da instituição de ensino e a realização profissional do professor.

Ao trabalhar com os dados sobre o perfil profissional dos docentes, sobressai o compromisso das instituições pesquisadas no que se refere aos investimentos na formação continuada de seus profissionais e sobre o compromisso dos profissionais de educação destes municípios com a sua a formação própria formação.

O perfil do docente profissional levantado possibilitou identificar, a partir do nível da formação de cada professor em exercício, o que se pode conhecer a partir de suas potencialidades, desde que haja compromisso da instituição com sua formação e seu envolvimento neste processo de formação.

Permitiu ainda, perceber se o processo de formação dos educadores que atuam nestas redes é dotado de um caráter democrático, participativo e coletivo, dimensões presentes na concepção freireana, nas reflexões sobre a educação brasileira: *“não há para nós forma mais adequada e efetiva de conduzir nosso projeto de educação do que a democrática, do que o diálogo aberto e corajoso”* (FREIRE 2001, p.44)

Com base nos dados apontados foi constatado que em relação à situação funcional dos docentes dos municípios pesquisados, a maioria, ou seja, praticamente 95% são efetivos, fator que pode ser explicado devido aos avanços ocorridos nos últimos 10 anos, no que se refere aos mecanismos de controle dos atos administrativos das gestões públicas.

Em relação a formação continuada ou permanente dos profissionais docentes que atuam nas referidas redes, percebemos a necessidade de uma revisão do que se refere as políticas e programas de formação continuada oferecida aos mesmos, afim de que tal questão continua compromisso da pauta de gestão dessas redes.



Percebemos a necessidade das redes pesquisadas de superarem o espírito de acomodação e de falta de compromisso com a formação permanente de seus educadores que é uma situação histórica e estrutural em nossa cultura escolar, de modo que, o compromisso em investir na educação básica seja cumprido a partir do que estabelece as exigências contidas no Plano Nacional de Educação – PNE (2014/2024) sobretudo no que se refere a formação docente dos educadores que atuam na educação básica.

Entre os mecanismos de formação continuada, ofertado pelas instituições aos professores, pelas três redes, predomina o PNAIC, que visa a garantia da alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ou seja, trata-se de uma iniciativa de âmbito federal que é ofertada aos profissionais das redes municipais de educação, que compreende a participação em um curso presencial de 2 anos, onde serão formados professores alfabetizadores, cujo carga horária de participação é de 120 horas por ano, a partir de uma metodologia que propõe estudos e atividades práticas, sendo assim, não há programas de formação continuada voltados aos professores que lecionam nos anos complementares.

Alguns dos professores participantes desta pesquisa (das três redes) afirmaram dispensarem esforços de âmbito pessoal, tendo em vista seu processo de formação continuada, ou seja, buscam suprir a falta de apoio institucional neste sentido, por acreditarem que esse processo lhe confere competência pedagógica e, sobretudo, melhoria da vida pessoal e profissional, como é o caso de dois entrevistados que ao responderem o questionário afirmaram, que o investimento em formação continuada, constitui uma prática recorrente, em sua atividade docente do seguinte modo: “*Através de estudo pessoal e leitura de revistas especializadas*”.

Percebemos aqui a carência de alguns profissionais entrevistados em acessar informações atualizadas sobre a sua área de atuação e estabelecer, bem como de estabelecer novos contatos com professores/pesquisadores para troca de informações e também para partilhar novas descobertas científicas e/ou socializar conhecimento acadêmico-científico.

Dentre as principais reivindicações dos profissionais docentes no que se refere às medidas a serem implementadas, no sentido de fortalecer a formação continuada, se destacam em primeiro lugar a oferta de cursos de capacitação e de formação profissional; seguida da



melhoria dos salários; em terceiro lugar, a concessão de bolsas e, por último, a melhoria dos planos de cargos e salários dos profissionais das três redes de ensino pesquisadas.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1983.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

### Realização



### Apoio





## ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Scheilla Guimarães de Oliveira - UNIVÁS  
scheillaguimaraes@uol.com.br

Neide Pena Cária - UNIVÁS  
iinap@uol.com.br

**RESUMO:** O estudo é parte de uma pesquisa em andamento para a dissertação de Mestrado em Educação, tendo como objetivo apresentar elementos que possam contribuir para a compreensão do discurso da profissionalização docente diante do retrato histórico da profissão docente e dos desafios atuais da educação, no contexto das reformas e mudanças das últimas décadas. Aborda-se as terminologias “profissionalização”, “profissão” considerando a questão do trabalho docente e os desafios da profissão no contexto de complexidade e abrangência das transformações que vêm ocorrendo em nível global, exigindo alternativas para ressignificação da escola e da profissionalidade na área educacional. Demonstra-se que os estudos, nessa área, chegam ao Brasil na década de 1990, especificamente com a aprovação da Emenda Constitucional n.º 53/2006 que confere ao professor da educação básica o status “profissional da educação” e o insere na categoria de trabalhador da educação, com o predomínio da racionalidade cognitivo-instrumental, própria do modelo empresarial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Profissionalização. Profissão docente. Profissionalismo.

### INTRODUÇÃO

Este estudo faz parte de uma pesquisa em andamento para a dissertação de Mestrado em Educação e tem como objeto de estudo o novo status atribuído ao professor, como “Profissional”, desde o início do XXI. Tem-se como objetivo apresentar elementos que possam contribuir para a compreensão do discurso da profissionalização docente no contexto de complexidade e abrangência das transformações que vêm ocorrendo em nível global, exigindo alternativas para ressignificação da escola e da profissionalidade, o qual vem ganhando espaço no cenário educacional das últimas décadas, especificamente no contexto de um movimento de reforma iniciado a partir da segunda metade da década de 1990.

808

Realização



Apoio







O ponto de partida deste texto é a terminologia “profissional”, atribuída ao status do professor por meio da Emenda Constitucional (EC), n.º 59 de 2006, que o inseriu na categoria “trabalhador da educação”. O professor da educação básica é atualmente classificado ora como “profissional do ensino”, ora “profissional da educação básica” e, ainda, como “profissional do magistério” e pertence à categoria “trabalhador da educação”, legitimado tanto na Constituição Federal (CF), de 1988, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. n.º 9.394. de 1996, e demais atos legais daí originados na regulação e regulamentação da profissão docente e da formação profissional para atuar na área do magistério.

Como afirma Tardif (2013), a organização da profissão docente remonta há vários séculos, porém, a profissão professor ainda permanece em situação de indefinição. Diante do exposto, cabe problematizar essa nomenclatura inserida na contemporaneidade a fim de melhor compreender os aspectos que envolvem a discussão da profissionalização do ensino e do trabalho do professor.

Na intenção de contribuir para a discussão sobre a profissionalização da docência, neste estudo, procura-se trazer ao debate a formação do profissional do magistério da educação básica a partir dos principais instrumentos legais que regulamentam e regulam a educação no Brasil e, por conseguinte, a formação de professor, a saber: a Constituição Federal (CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9394, de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Para isso, neste estudo, busca-se desvelar sentidos dos seguintes termos: “profissional”, “profissionalismo” e “profissionalização”, tomando como amparo teórico Freidson (1998) e Tardif (2013).

## O CENÁRIO ATUAL DA EDUCAÇÃO

No Brasil, a questão da formação de professor é histórica vinculada à real e concreta situação da educação no Brasil, mas é com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que a demanda por formação de professores ganha evidência no cenário nacional. A formação profissional docente tem demandado políticas, estudos e mobilizado embates entre poder público e instituições da classe, uma vez que a formação dos profissionais da educação básica é

### Realização



### Apoio





responsabilidade do poder público, como uma condição da sua profissionalização, prevista na LDB n.º 9.394/1996.

Como analisado por Weber (2015, p. 497), desde 1932 a questão da formação dos professores “constituiu um dos fulcros do debate educacional que tecia críticas acerbadadas sobre exercício docente desenvolvido sem preparação específica e sem formação geral pedagógica”. No entanto, o pleito pela formação especializada de professor em cursos de nível superior não conseguiu orientar o debate e as ações de formação de magistério nas décadas seguintes, como explica o autor.

Há alguns anos, especificamente desde meados da década de 80 do século anterior, em meio ao debate pela democratização da sociedade e da educação, emerge nos meios educativos a preocupação com o desenvolvimento profissional de professores no cenário de transformações, de ordem global, com o predomínio da racionalidade cognitivo-instrumental, própria do modelo empresarial.

O termo “profissional” é, tradicionalmente, utilizado no mercado para significar diversas coisas, comportamentos e atitudes, normalmente relacionados ao mundo do trabalho. É comum vermos propagandas de cursos com expressões do tipo: “Seja o profissional que o mercado necessita”. Ou algo nesse sentido, sempre vinculando o uso do termo ao mercado e a um modelo de formação profissional. A expressão “profissional” pode ser considerada uma forma mais recente de referir-se ao professor e à sua formação. Porém, tem sido interpretada por alguns autores sob perspectivas diferentes, enquanto, a grande parte dos professores, ainda nem deram conta que estão sendo inseridos em uma nova ordem e regulação, permeada por uma racionalidade cognitiva-instrumental, própria do modelo empresarial, na perspectiva neoliberalista.

É, especificamente a partir da década de 1990, que o termo chega também ao cenário educacional associado ao conceito de desenvolvimento profissional e à formação inicial e continuada *por influência de organismos internacionais*, em um contexto de mudanças originadas do processo de reformas. Entre esses organismos pode-se destacar: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização dos

#### Realização



#### Apoio





Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

## CONCEPÇÕES E ASPECTOS TEÓRICOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO

O conceito de profissionalização está enraizado nos dizeres e nas expressões diárias, sendo abordados em situações diversas e adversas nos contextos sociais e históricos. Também tem sido interpretado por diversos vieses para significar coisas diversas, o que justifica a escolha deste tema, especificamente, o aprofundamento de estudo sobre a terminologia “profissional”, sua origem e seu histórico. Diversos são os autores que têm se debruçado ao estudo do tema no cenário educacional e ao profissional da educação. Neste trabalho, para teorizarmos sobre a “profissionalização docente”, optamos por aderirmos ao conceito genérico de “profissional”, teorizado por Freidson (1998) para se referir às ocupações particulares e suas análises sobre o desenvolvimento das profissões.

## PROFISSIONALIZAÇÃO SEGUNDO FREIDSON

O Sociólogo, Elliot Freidson, reúne em seus artigos e publicações a discussão de 20 anos sobre a temática profissionalização, profissional e acabou influenciando renomados autores que trouxeram o termo para o âmbito da Educação e que de alguma maneira encontrasse incorporado nos atos legais que direcionam a constituição do status professor em diversos países. No caso do Brasil, a discussão da profissionalização docente, inscreve-se a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 53 de 2006, que eleva o professor da educação básica o status de “profissional da educação”

Descreve Freidson (1998, p.37) que, até a década de 80, do século passado, “a medicina serviu de modelo básico para a conceituação de profissionalismo.” Nesta época, na Europa continental e nos países de língua inglesa, emerge um grande interesse pelas profissões, ou pelo processo de profissionalização. Antecedendo esta época, o cenário da Europa e Estados Unidos, apresentava-se duas realidades distintas em relação a terminologia. A concepção da Europa

### Realização



### Apoio





tratava a profissão como “status”, visto que, as três profissões liberais à época eram: a medicina, a advocacia e o clero.

Na década de 1970, diversos autores (PARKIN,1979; LARSON,1977) se mobilizaram na discussão sobre a questão da “profissão” devido ao processo de industrialização crescente que se iniciara na Inglaterra no século XIX e se estendera posteriormente aos Estados Unidos, o que deu origem a novas ocupações recém organizadas de classe média. Especificamente 1972, Freidson já havia sugerido “o termo ‘profissões de status’, apontando com muita precisão suas acentuadas diferenças em relação às recentes ‘profissões ocupacionais’ ” (FREIDSON,1998 , p.51). Essa profissão status, conquistado por uma educação de elite, se contrapunha às profissões ocupacionais que se destinava a qualquer especialidade particular. Nos Estados Unidos o termo “profissão” estava caminhando por outro viés, por entender o termo como “ocupação” e o título de “profissão” estava associado à condição de honradez das profissões liberais tradicionais.

Considera o autor que o termo “profissão está ligado intrinsecamente a um determinado período histórico e apenas a um número limitado de nações desse período histórico” (FREIDSON, 1988, p.53). Isso implica que o conceito profissão vem carregado de sentido socialmente valorizado, com implicações políticas, econômicas, sociais para as pessoas que desempenham ocupações. Ao retomar o histórico das discussões em torno da “profissão”, Freidson (1998) pretende sinalizar as repercussões desses embates na constituição das demais ocupações que se deram ao longo dos anos no cenário industrial capitalista, seus traços ideológicos e institucionais particulares, os quais produzem identidades ocupacionais distintas para atender as demandas do mercado.

Freidson (1998, p.50-51) ressalta duas formas diferentes muito utilizadas para se referir a “profissão” que, segundo o autor, não devem ser confundidas:

Primeiro, há um conceito de profissão que se refere a um amplo estrato de ocupações prestigiosas mais muito variadas, cujos membros tiveram todos algum tipo de educação superior e são identificados mais por sua condição de sua educação do que por habilidades ocupacionais específicas. Segundo, há o conceito que diz

#### Realização



#### Apoio





ser profissão um número limitado de ocupações com traços ideológicos e institucionais particulares mais ou menos comuns.

Recorrendo a Johnson (1972, p.45), o autor entende que, somente o segundo conceito pode ser chamado como “profissionalismo” como modo de organizar uma ocupação, pois tal termo representa muito mais que um simples status, uma vez que “produz identidade distintas e abrigo exclusivo no mercado” (PARKIN, 1979 apud FREIDSON, 1998). Conforme Freidson (1998, p.51), o mercado mantém “cada ocupação separada das outras e, frequentemente, em oposição a elas” e, além disso, as duas terminologias – profissão e ocupação – se diferenciam em sua relevância para as sociedades industrializadas, sendo que a forma de organizar a posição dessa ocupação ou dos profissionais no mercado de trabalho está vinculada ao profissionalismo. Visto como ocupação e não uma classe, o que diferencia uma da outra é o conhecimento e competência especializados (FREIDSON, 1998).

## O QUE É PROFISSÃO?

De modo genérico, a princípio, tem sido considerada “profissão” um conceito popular comumente utilizado para se referir as atividades e ou ocupações. Entretanto, como explorado e descrito por Freidson (1998), na perspectiva sociológica, o conceito teórico de profissão vai além de um simples conhecimento, atividade ou ocupação. Tanto, o termo “profissão” como os seus correlatos “profissionalização” e “profissionalismo” apresentam suas ambiguidades e inserem em um campo mais complexo.

Neste estudo, com base em Freidson (1998), abordamos o significado de profissão que se desenrolou principalmente após a Revolução industrial. Portanto, não se pretende determinar o que é profissão num sentido absoluto, mas, sim, como as pessoas de uma sociedade determinam quem é profissional e quem não o é, como eles “fazem” ou constroem “profissões” por meio de suas atividades e quais são as consequências da maneira como eles se veem e realizam seu trabalho (FREIDSON, 1988, p.55).

### Realização



### Apoio







Sendo um conceito popular, entende-se que para cada particularidade, ou para cada povo a conotação deste termo é particular e sua constituição intrínseca à sociedade, se aplica em seu tempo e espaço. Na concepção de Freidson (1998, p.61), na sociedade contemporânea e complexa como a nossa, as ocupações chamadas de “profissões” apresentam-se com o conceito equivocado e sem uma definição clara, representado apenas, como mais uma ocupação e não como “status legal de profissão”. Desta forma, a última expressão se referindo às circunstâncias legais da atividade/ocupação como profissão, ou seja, na sociedade atual, o seu credenciamento pelo Estado e, o posterior reconhecimento da sociedade.

Para Freidson (1998, p. 148), o uso mais amplo e geral da palavra profissão é construído sobre a distinção entre “profissional” e “amador” em sua relação com o conceito de “trabalho” e de “mercado”. Neste contexto, “amador” é aquele que realiza um dado conjunto de tarefas sem uma preocupação consciente e calculada com seu valor de troca de mercado, e o “profissional” é aquele que as realiza numa troca de mercado contratada pela qual ele ganha a vida (FREIDSON, 1998, p.148).

A atividade ou tarefa realizada, como pontua Freidson (1998), é entendida como trabalho, regulado com um valor de troca, independentemente de ser vocação “profissional”, ou “amador”. Isto porque, para se diferenciar o profissional do amador não basta averiguar a competência ou o esforço físico despendido para a realização, pois, ambos os termos envolvem as relações sociais e o que faz daquele que realiza a tarefa “profissional” é sua relação com o mercado. O mercado constitui a essência das sociedades industriais, incidindo no grande número de pessoas que antes realizavam tarefas, seja para o uso pessoal ou por voluntariado e, mediante a expansão da industrialização e da transformação capitalista para o mundo, apresenta a distinção de “profissional” e “amador”, como categorias gerais de “trabalho” e “ocupação”, sem estabelecer tipos de trabalho ou tipos de ocupação.

Considera Freidson (1988, p.153) que a definição de uma profissão pode, assim, no âmbito da classificação ocupacional, referir-se mais à maneira como os poderes existentes na sociedade e nas organizações produtivas estão propensos a classificar os empregos do que à natureza dos próprios empregos e à experiência de trabalho daqueles que os ocupam. Nesse



sentido, vale ressaltar que os estudos de Freidson referem-se à sociedade americana e, em cada uso da palavra “profissional” revelava sua deficiência pela diversidade de ocupações que ela abrange devido a estrutura ocupacional do industrialismo do século XIX na realidade americana. Porém, o contato com a literatura sobre o tema no decorrer da pesquisa que deu origem a este trabalho, que ainda se encontra em andamento, possibilita-nos observar que os estudos de Freidson influenciaram diversos pesquisadores de outras nações, inclusive no Brasil, com destaque a Tardif.

## PROFISSIONALIZAÇÃO SEGUNDO TARDIF

A revolução industrial foi um marco na história de todos os povos e, por conseguinte, as mudanças ocorreram nas áreas sociais, econômicas, culturais, políticas, religiosas, institucionais e até mesmo filosóficas, nascendo uma nova sociedade e com isso uma nova maneira de viver. Outra inovação aconteceu com o conhecimento, que “passou a ser não um meio adicional de produção de riquezas, mas o meio dominante” (TOFFLER 1993, apud TAJRA, 2013, p.19), tornando-se indispensável nos diversos sistemas produtivos.

Diante das mudanças oriundas das transformações sociais e do advento tecnológico, a educação, também, necessitou atentar-se às novas propostas da sociedade e, com isso, remodelar o perfil do profissional, que atendesse as especificidades do mercado, inclusive com a profissionalização do ensino. Para Tardif (2013, p. 559), a profissionalização do ensino representa uma tendência que atravessa todo século XX, iniciando nas décadas de 1980 com o projeto lançado nos Estados Unidos.

Conforme Tardif (2013), o projeto possuía três objetivos principais: a) melhorar o desempenho do sistema educativo; b) passar do ofício à profissão; c) construir uma base de conhecimento (*knowledge base*) para o ensino. Pode-se destacar, como demonstra Tardif (2013), que a profissionalização foi acompanhada nas organizações escolares e universitárias e que considerava o professor como especialista da pedagogia e da aprendizagem, baseando suas práticas em conhecimentos científicos. Para tanto, a profissionalização do ensino induzia a uma visão reflexiva no ato de ensinar: “o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma

### Realização



### Apoio





prática na qual devemos pensar, problematizar, objetivar, criticar, melhorar”. (TARDIF, 2013, p. 561)

A profissionalização, na linha de evolução do ensino, sendo este uma das mais antigas profissões, pode ser apontada em três concepções: vocação, ofício e profissão. Tardif (2013, p. 554 apud CÁRIA, 2014) resume o histórico do ensino escolar moderno em três idades que correspondem cada uma a um período histórico particular:

- a) a idade da vocação – o ensino era essencialmente uma profissão de fé, uma vocação, muitas vezes de graça, quase sempre realizado por leigos e mulheres religiosas, que predominou do século XVI ao XVIII;
- b) a idade do ofício, que se instaura a partir do século XIX, que pode ser considerada a idade do trabalho, em que a profissão docente foi gradualmente integrada à estrutura do Estado, tornando-se, assim, contratual e salarial;
- c) a idade da profissão, que começa lentamente a se impor na segunda metade do século XX.

Nesta perspectiva histórica de cunho internacional e das concepções do ensino como vocação e do ensino como ofício, o trabalho do professor ainda se apresenta nas formas de organização apontadas nas características das idades de vocação e ofício concomitante ao movimento de profissionalização, com os diversos fatores que bloqueiam seu desenvolvimento.

Pelos estudos e dados de pesquisas realizados nos países que fazem parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), destaca-se como fatores de bloqueio o enfraquecimento do sindicalismo entre os professores, os aumentos salariais abaixo da inflação, o ensino como parte do trabalho da classe média e não como profissão, professores sem estabilidade nas instituições tendo que trabalhar de forma fragmentada, a contratação de técnicos substituindo certas funções dos professores entre outros. Em decorrência disso surge à complexificação do trabalho docente e uma intensificação deste trabalho (TARDIF, 2013)

Essa intensificação, como pontua Tardif (2103, p. 563) é caracterizada pela:

- 1) obrigação dos professores fazerem mais com menos recursos, 2) por uma diminuição do tempo gasto com os alunos, 3) diversificação de seus papéis (professores,

#### Realização



#### Apoio





psicólogos, policiais, pais, motivadores, entre outros), 4) obrigação do trabalho coletivo e da participação na vida escolar, 5) gestão cada vez mais pesada de alunos do ensino público em dificuldade, 6) finalmente, por exigências crescentes das autoridades políticas e públicas face aos professores que devem se comportar como trabalhadores da indústria, ou seja, agir como mão de obra flexível, eficiente e barata.

Dessa forma, a profissionalização não trouxe os resultados esperados junto ao seu objetivo que, conforme ressalta Tardif (2013, p. 562) “seria o de levar o status dos professores, de valorizar seu trabalho junto à opinião pública, de aumentar sua autonomia, mas também de melhorar suas condições de trabalho”. Essas ações tinham como propósito aproximar a profissão do ensino às melhores profissões estabelecidas no mercado, o que não ocorreu, conforme a análise de Tardif (2013). O que aconteceu foi o agravamento de suas condições de trabalho, colocando o professor num sistema de insegurança e de instabilidade, tornando o trabalho muito menos atraente do que em séculos passados. Tudo, na realidade, são empecilhos para a profissionalização do ensino e para a profissão docente.

Em outra perspectiva, afirma Tardif (2013, p.564) que “a profissionalização é um movimento político que visa aumentar a eficácia da escola e dos professores.” Aliado as grandes reformas educacionais, esse movimento político iniciado nas sociedades ocidentais, extrai características da ideologia *New Public Management* (NPM)<sup>117</sup> integrando a educação no mercado educacional global, como um potencial gigantesco, mensurando os resultados.

Assim, pontua Tardif (2013, p. 565):

[...] os professores serão considerados como agentes responsáveis por seus atos e avaliados com base em seus resultados, ou seja, o sucesso escolar de seus alunos,

<sup>117</sup> *New Public Management* (NPM) ideologia que propõe uma nova concepção do Estado na gestão de serviços públicos especialmente do sistema de escolar, defendendo uma Gestão Baseada em Resultados (GAR), conferindo às instituições escolares e aos professores uma maior autonomia e avaliar os resultados quantificáveis de suas atividades. O sucesso dos alunos é mensurável por testes padronizados e de comparações com outros professores e outras instituições a nível nacional e internacional, denominado de *Programme for International Studente Assessment* (PISA).



também é mensurável por meio de testes padronizado e de comparações como outros professores e outras instituições a nível nacional e internacional.

Ao serem vistos como responsáveis pelos seus atos e avaliados em resultados, o que se presencia, na atualidade, é uma ruptura de autonomia profissional. Os professores apresentam-se carregados de culpabilização pelo fracasso de seus alunos. Na percepção de Tardif (2013), pela mercantilização que levou a diferenciação das escolas, os professores se veem diante de cursos preestabelecidos, de estratégias determinadas, trazendo a indefinição do seu lugar no campo do trabalho. Tardif (2013) ressalta que os professores atualmente são mais geridos e controlados do que eram na idade do ofício.

Tardif (2013, p. 566) ainda aponta outro fenômeno que, segundo ele, seguramente, bloqueia a profissionalização que é a evolução dos sistemas escolares para sistemas em dois ritmos desiguais: “escolas pública e privadas, instituições de elite e instituições situadas em zonas difíceis (pobres, imigrantes, operárias populares, regionais, etc)”. Desta forma, mesmo sendo o princípio da democratização igual para todos os alunos, com esta divisão dos sistemas de escolar o que se apresenta é a fragmentação da profissão docente: uns trabalham em áreas privilegiadas e outros em áreas difíceis, o que conduz a condições de fracasso, impotência, falta de reconhecimento e até desgaste moral dos professores.

Como analisado por Cária e Oliveira (2014), a profissão professor se apresenta ainda como uma categoria indefinida e nebulosa, pois sem ter definidas as características da profissão, adjetivações como “profissionais da educação básica” e “trabalhadores do ensino” são tratadas apenas como mecanismos de linguagem.

Como frisa Cária e Oliveira (2014), sem o devido conhecimento e compreensão do termo “profissional” e seus correlatos pelos próprios profissionais da área educacional, o desenvolvimento da profissionalização do ensino e a formação para a profissão vai se dando de forma técnica e alienada. Desta forma, novas políticas educacionais alinhadas a um novo projeto de sociedade, que considere a singularidade e a contextualização profissão, bem como a pluralidade de relações e vínculos aí envolvidos, que poderiam representar avanços para a





profissão, tornam-se apenas fatores burocráticos. Assim, não vislumbram possibilidades de responder aos desafios não resolvidos pela racionalidade moderna e nem representa alternativa para ressignificar a escola, a profissão e a profissionalidade docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos fundamentos teóricos e análise dos autores aqui apresentados, podemos concluir que são recorrentes os desafios atuais da educação e no campo da formação para a profissão docente. A profissão docente, ao longo da história, não recebeu a devida atenção em consonância com o mesmo tratamento dispensado à educação.

Embora sendo tratada como coisa simples e haja uma estrutura que direciona para isso, tanto no que se refere à valorização, regulação e formação, a competência para ensinar não se trata de questão fácil. Principalmente, como considerado “profissional”, diversas questões precisariam vir à tona, tais como: como seria o professor profissional? Quais competências e habilidades humanas, cognitivas e técnicas precisaria desenvolver? Como a formação de professores está respondendo ao status “profissional” diante da lógica de racionalidade-técnica empresarial implícita no significado histórico e político do termo e seus correlatos?

Portanto, cabe frisar que, entre outros fatores de igual importância, a educação exige um profissional mais consciente e preparado, imbuído do ideal de saber aprender continuamente, o que evidencia a complexidade da profissionalização do ensino ou da profissão docente. Por isso o sentido de formação profissional não pode ser reduzido à formação continuada e/ou em serviço, nem tão pouco à participação em alguns cursos esporádicos de treinamento ou palestras. A valorização da profissão docente exige formação inicial consistente e uma formação continuada planejada e intencional, ao longo da carreira. No caso da educação pública, cabe ao poder público, conforme previsto em instrumentos legais, implementar políticas consistentes que possam garantir condições para a formação adequada do professor e sua valorização.

Corroboramos Tardif (2013) que defende a necessidade de haver uma mudança de mentalidade capaz de enfrentar os diversos fatores que bloqueiam o desenvolvimento da



profissão, entre eles a proletarização do magistério, como demandas salariais, valorização de carreira/valorização profissional, condições de trabalho e, principalmente, superar um processo de identificação que marcou o trabalho docente ao longo dos anos, principalmente nas primeiras séries, como um trabalho de sacerdócio.

Enfim, vale ainda observar que, da forma como os instrumentos legais configuram o profissional da educação básica e a formação para o exercício da profissão, como mostrado ao longo deste texto, não há estímulo para a formação especializada e contínua do professor. Dessa forma, a profissionalização da docência sofre grande resistência e críticas entre alguns pesquisadores e professores, visto que a evolução do ensino é lenta quando comparada ao desenvolvimento industrial.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de out 1988, Saraiva: São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional, n.º 53, de 19 de dezembro de 2006** - Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CO nº 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - licenciatura. Maio de 2006.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de Licenciatura de Graduação Plena.



\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP N° 1**, publicada em de 18 de Fevereiro de 2002. Institui diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

CÁRIA, N. P. **A parceria de empresas educacionais de iniciativa privada com as redes municipais de educação do sul de Minas Gerais**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Ano 2012.

CÁRIA, N. P. OLIVEIRA, S. M.S.S. A profissionalização do ensino e a formação para a profissão docente. **Diálogos educacionais em revista**. V. 5, n. 2 (2014).

Disponível em: <http://dialogoseducacionais.semed.capital.ms.gov.br/index.php/dialogos/article/view...> Acesso em: 10 jun. 2016.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo: Teoria, Profecia e Política**. São Paulo, SP: Edusp, 1998.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. Trad. Marisa Rossetto. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr. – jun. 2013.

TAJRA, S. F. Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 9.ed. **Rev. atual. e ampl.** São Paulo: Érica, 2012.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154.



## A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA E O PAPEL DO GESTOR

Solange do Carmo Andrade  
sollangeandrade@gmail.com

Neide Pena Cária- UNIVÁS  
iinap@uol.com.br

**RESUMO:** A base da formação do ser humano vem da família, natural ou adotiva, modelo tradicional ou não. Tem-se como objetivo mostrar a importância da família e sua participação na educação escolar. Por meio de uma revisão de literatura buscou-se compreender a família e a escola como dois elos que ligam os principais ambientes educacionais na formação do indivíduo: família e escola. Atualmente, a família e a escola parecem perder o poder e o espaço que tiveram outrora no sentido de formação do indivíduo. Os resultados desta pesquisa apontaram que a família tem procurado participar mais da escola, acompanhando os filhos nas suas experiências escolares e se mostram preocupados com a educação. Eles compreendem que a sua não participação no ambiente escolar pode ocasionar problemas de comportamento e gerar até o fracasso escolar. Conclui-se que cabe ao gestor promover incentivar e criar oportunidades para a integração e participação da família na escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Escola. Família. Participação.

### INTRODUÇÃO

Atualmente a família marcada por um contexto de situações históricas no mundo, vem revelando seu espaço cada vez mais na sociedade como a base estrutural para a construção saudável e equilibrada. O que se nota hoje é uma família atual, marcada por novas tendências e estruturas sociais que vem com as transformações de uma sociedade globalizada, os autores compreendem que as famílias têm seu espaço em desenvolvimento, com características que modificam seu comportamento e habilidades, isso acontece principalmente com seus aspectos psicossociais, físicos e cognitivos (MOREIRA; BEDRAN e CARELLOS, 2011).

Nesse sentido, a relação entre família e escola tem sido determinantes para o processo de participação na educação e na estrutura social. A grande relevância do interesse pelo tema



surgiu porque a família tem efetiva participação dentro da escola, novos projetos sobre a família na escola, sua participação tem motivado os interesses em unir ambos com o mesmo objetivo, a educação, o processo de aprendizagem e a resolução para os conflitos de que possam surgir dentro desse ambiente.

Segundo Medina (2013) a parceria entre escola e família realçam a participação em conjunto de ambos, buscando soluções para os conflitos que ocorrem no cotidiano, como indisciplina, falta de recursos materiais, amigos da escola, conselho escolar, reuniões entre pais e professores e etc. Assim, quando o aluno chega à escola, ele precisa encontrar sentido no que é ensinado, suprimindo seus interesses particulares, em sintonia com a vida real na formação que se inicia dentro de casa, ou seja, em sua família. Deve encontrar na escola um ambiente que favoreça o seu desenvolvimento físico e psíquico, observado isso, o aluno terá uma motivação natural para a aprendizagem e conseqüentemente estará de acordo com a disciplina exigida dele.

O objetivo deste artigo é mostrar a importância da família e sua participação na escola e destacar o papel do gestor quanto ao incentivo da família para esta participação. A metodologia utilizada trata-se de uma revisão de literatura, para fazer a fundamentação teórica de natureza descritiva sobre o tema e os objetivos.

Compreende-se que da escola é articular as habilidades e atitudes de participação de todos os envolvidos no ambiente escolar. É necessária também a participação dos pais na escola. Já que todos fazem parte de uma sociedade, em todos os momentos estão se interagindo uns com os outros. Como não se sabe o momento real das trocas de papéis família e escola, desempenham essa força interior seja desenvolvida, não só em benefício próprio, mas em direção aos objetivos de todos.

Considera-se como hipótese, neste texto, que o envolvimento da participação da família na escola vai de encontro com a competência que está sendo desenvolvida no trabalho da educação, como parte do processo de aprendizagem e, poderá favorecer um sentimento de coautoria deste processo, tornando esta participação mais responsável por assegurar o seu sucesso. Além do que, escola e família devem ser capazes de criarem um clima de motivação e entusiasmo na realização das tarefas e que saibam lidar com as demandas de toda a comunidade.

**Realização**



**Apoio**







## FAMÍLIA: HISTÓRICO E IMPORTÂNCIA PARA A SOCIEDADE

A família se retrata no contexto histórico da humanidade, marcando a importância de seu papel na sociedade e, como tal, se organiza e reflete as constantes transformações que advêm da sociedade, notadamente nos valores essenciais a natureza das famílias que compõem aparências fundamentais à centralização e ao acréscimo de sua função social (BUENO, 2008).

Entretanto, é possível observar que a estrutura familiar tem diminuído na sociedade moderna por conta de situações econômicas, sociais e políticas e, principalmente, considerando que a mulher como uma parte essencial na constituição e manutenção da família vem, cada vez mais, ganhando espaço e estabilidade no mercado de trabalho e na sociedade de modo mais amplo.

Nesse cenário, a partir de uma perspectiva sociológica, e diante de tantas transformações culturais, a evolução da sociedade aponta para um novo modelo familiar. Sabe-se que a família compõe o alicerce da composição social, onde ocorrem as afinidades elementares de parentesco e de educação social. Compreende-se que a família adequa a base e o fundamento da concepção dos valores, atitude e conduta. Uma composição respeitável nos dias de hoje em que as pessoas estimam muito mais a individualidade.

Segundo Lima (2006) a família em suas tradições obtém capacidade de ajustar-se às novas requisições do ambiente, tem alcançado resistir, a despeito das intensas conjunturas sociais. Ela é também a matriz mais respeitável do desenvolvimento humano e ainda a fundamental fonte de bem-estar de seus componentes. Embora todas as transformações sociais, culturais e econômicas tenham modificado toda a sua composição, a família continua sendo respeitada e apreciada por todos. Nesta perspectiva, a célula familiar repousava em uma ordem submetida a uma autoridade patriarcal, verdadeira transposição da monarquia de direito divino.

Numa segunda fase, a família passou a ser dita moderna que se tornou uma lógica afetiva cujo modelo se impõe entre o final do século XVIII e meados do XX. Esta célula familiar estava fundamentada no amor romântico e sancionava a reciprocidade dos sentimentos dos desejos sexuais por intermédio do casamento (NETO, 2013).



E, finalmente, a terceira fase, a partir dos anos 1960, impõe-se a família dita contemporânea ou pós-moderna. Esta família une dois indivíduos em busca de relações íntimas ou realização sexual e se assemelha a uma rede fraterna, sem hierarquia nem autoridade, e na qual cada um se sente autônomo ou funcionando.

Medina (2013) ressalta que chegando à década de 1990, consideraram a forte influência das ciências do comportamento na constituição dos valores da família contemporânea brasileira. O autor aponta para a inclusão de valores incluídos a um olhar mais atento para as diferenças individuais, um maior envolvimento emocional, um respeito mais relevante à autonomia dos indivíduos, diálogo no convívio. Pois a família contemporânea está muito modificada e preocupada com as evoluções das tecnologias que vem com as mudanças de uma sociedade globalizada.

Nota-se que a família mantém algumas das suas tradições em seu espaço que continua em desenvolvimento, com características que transformam seu comportamento e habilidades, isso acontece principalmente com seu aspecto emocional, cognitivo e social (MEDINA, 2013). Assim o que se pode compreender é que a família contemporânea é inovadora, democrata e social. Os vários modelos de família que hoje continuam têm seus relacionamentos marcados na identidade, dependência recíproca, cordialidade e livre-arbítrio. Os membros da família necessitam sentir-se acautelados e resguardados, bem como devem sentir-se esforçados a desempenharem seu bem-estar.

Durante anos a família era vista como algo comum, mas com o decorrer dos anos e com as diversidades e os períodos avançando tudo foi se modificando, e a família ganhou mais força com a Revolução Industrial distinguindo-se e abrangendo mais a composição familiar, bem como a tecnologia que ocasionou as invenções que interferiram na reprodução humana, como os anticoncepcionais. As ideias de Alencar (2010) mostram que as formas de prevenção a um planejamento familiar mais preparado, enfim, observa-se hoje que a família ganhou um espaço grande na sociedade, mas ainda continua sendo alvo de debates no planejamento nuclear. A família é muito, mas que somente um grupo de pessoas e, em sentido genérico e biológico, é o conjunto de pessoas que descendem de tronco ancestral comum; em senso estrito, a família se

**Realização**



**Apoio**





restringe ao grupo formado pelos pais e filhos; e em sentido universal é considerada a célula social por excelência.

Este caráter de família atribuiu seu comando na Colônia, dominando os indígenas e, mais tarde, com a introdução dos servos negros, os lusos foram eliminando formas familiares adequadas desses grupos. Ao longo da história imerso em um intenso sentido emocional para o sujeito de qualquer sociedade, o sentido de família evoluiu e seu modelo também composto por linhagens distintas. Com o tempo e as mudanças na sociedade, a família contemporânea transformou algumas normas que pareciam inquebráveis, como a família patriarcal, a escolha de cônjuge que os pais faziam para suas filhas, a divisão de tarefas. Estas são algumas das mudanças que se veem claramente nos lares de hoje (ALENCAR, 2010).

A família pós-moderna não é um novo padrão de vida familiar análoga ao da família moderna, não é o novo exercício de uma progressão classificada da história da família, mas, sim, o aprendizado nesta história onde a confiança num progresso lógico de estágios se desmancha. De uma forma geral, todas as famílias vivenciam etapas na mesma sequência, contudo o início e o término de cada uma delas podem passar transformações em função das qualidades da estrutura histórica, e biológica de cada indivíduo e da riqueza dos estímulos adequados pelo meio ambiente em que ele permanecer inserido.

## O PAPEL DA FAMÍLIA

A Família é vista na Constituição Federal de 1988 como, um homem e seus filhos e uma mulher e seus filhos, independente de que tenham um ao outro, uma companheira ou um companheiro para com eles dividir as responsabilidades.

Já no sentido popular e no Dicionário Aurélio, a palavra “Família” significa pessoas aparentadas que vivem em geral na mesma casa, particularmente o pai, a mãe e os filhos. Ou ainda, pessoas de mesmo sangue, ascendência, linhagem, ou admitidos por adoção (SIQUEIRA; NORONHA, 2012). No convívio familiar, a criança encontra amparo às frustrações inevitáveis da vida pública, portanto, cabe a ela resgatar, preservar toda moral, já que no âmbito público ela é cada vez mais desprezada.



A responsabilidade que os pais têm sobre seus dependentes é vista tanto na Constituição Federal de 1988, como no Estatuto da Criança e do Adolescente que nos deixa claro em suas Disposições Preliminares, no Art. 4 que “é dever da família assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.” (MOREIRA, BEDRAN; CARELLOS, 2011).

Segundo Donatelli (2004), parte da certeza de que a escola não é um espaço apropriado para impor valores de caráter moral se, e somente se, ela assumir tal condição. Antes de tudo é a família, como criadora, mantenedora e gestora dos sujeitos quem tem esse dever, e não a escola. Sabemos que segundo o tipo de sociedade e a época vivida ou estudada, varia a composição dessa unidade social, a família.

Diversos são os fatores que influenciam as atuações familiares, dentro deles, podemos citar a própria mudança no comportamento da sociedade no decorrer das décadas, fator da transformação do papel da mulher, no plano privado. Porém, analisar a família e o relacionamento entre seus membros é uma atividade complexa, que requer uma minuciosa observação, uma vez que a rede familiar está inserida num contexto sócio histórico e sofre influencias de problemas oriundos do ambiente externo, que influem direta ou indiretamente na rotina da família e transparecem na relação com os filhos, podendo assim aliviar tensões ou ampliá-las.

## ESTUDOS DEMOGRÁFICOS E MUDANÇAS NA ESTRUTURA FAMILIAR

Muitas são as transformações, e nelas passam amplas influências do movimento de mulheres que procuram apropriar-se do máximo de lugar na sociedade, chances de direitos iguais aos homens, maior autonomia, livre-arbítrio e emancipação; do aumento das ciências humanas e sociais e; do acréscimo excessivo do dispêndio que propiciam uma maior separação e desvalorização da família. Nesta posição alguns autores esperam que ocorra a conjuntura e “desestruturação” da família.

### Realização



### Apoio





Segundo Matos (2008) a inclusão de família está vinculada às atividades domésticas do dia-a-dia e às organizações de ajuda recíproca. A família são aqueles com quem se pode expor, não se reduzindo a ligamentos de parentesco, mas a confinar dos compromentimentos entre si e de como elas são obedecidas, tendo um tipo de empenho moral de retribuição.

Essa colocação da família e de seus papéis tem sido retratada desde meados da década de 80 do século anterior, quando a mulher começou a lutar por seus direitos iguais aos dos homens, e essa força veio a acontecer com maior intensidade nos anos de 90, a mulher conquistou uma redefinição de papéis e analogias masculina e feminina, e essas transformações e conquistas sucederam devido ao trabalho e a atualização do mundo (COELHO, 2006). Assim a família foi transformando e o mercado de trabalho se tornou uma forma de acesso á renda para a família, que pode ser formal ou informal, com o comércio como provedor de bens e serviços e com o Estado, pelo meio das políticas públicas e dos ofícios como creches e escolas e ainda transversalmente da política social e econômica.

Para Mioto (2010, p. 3),

A família pode ser identificada como espaço complexo, que se constrói e se reconstrói histórica e cotidianamente por meio das relações e negociações que se estabelecem entre seus membros, entre seus membros e outras esferas da sociedade e entre ela e outras esferas da sociedade, tais como Estado, trabalho e mercado.

Alencar (2010, p.133) afirma que “a família, como realidade histórica, cujas funções e papéis se relacionam a processos sociais, econômicos e culturais, ocupa um papel central na reprodução social”. Sarti (2007) ressalta que o conceito de família atualmente se tornou mais extenso compreendendo vários arranjos que alteram a novos modelos de convívio e sociabilidade, sendo inevitável o conceito das novas importâncias e das novas formas de convivência arranjadas das reais concepções familiares contemporâneas.

A necessidade de analisar e compreender a coexistência dos aspectos modernos e tradicionais nas famílias contemporâneas nos últimos 15 anos, revelou um considerável aumento no número de pesquisas sobre a divisão de gênero nessas atividades domésticas.

828

**Realização**



**Apoio**







Pesquisadores do Brasil e dos Estados Unidos têm constatado que a divisão das tarefas domésticas ainda tende a seguir padrões relativamente tradicionais. Mesmo nas casas onde as mulheres têm bom ganho financeiro maior do que os maridos, ou mesmo naquelas onde os maridos estão desempregados, elas realizam uma quantidade muito maior de atividades no trabalho doméstico que eles (WAGNER, *et al.*, 2005 p. 182).

O autor mostra que a analogia da mulher na família também se encontra em constituição, mesmo assim ela toma parte de ênfase dentro da família, sustentando seu espaço de poder e aumentando comprometimento externo ao lar. Assim sendo, a família, atualmente tem sido vista não como um sistema particular de afinidades; ao adverso, as atividades individuais e grupais permanecem densamente acopladas e se influenciam reciprocamente.

Segundo Coelho (2006), na modernidade, no impacto do avanço da tecnologia, e pela igualdade do homem e da mulher no mercado de trabalho, as crianças vão mais cedo para a escola, precisam construir sua aprendizagem longe dos pais, porque ambos precisam trabalhar para dar o melhor a eles, e passam a maior parte do seu tempo trabalhando em prol de uma melhor qualidade de vida para seus filhos, carecendo, assim, tempo para compartilhar de uma afinidade pessoal com os mesmos.

Como analisado por Pereira (2012), pode ser observado também que a família está diminuindo, pois muitas pessoas ao completar determinada idade, já tem o proposito de sair de casa, ter sua vida independente, estudar em uma Universidade e ter uma profissão. O número de famílias onde vivem o pai, a mãe e os filhos estão se diversificando justamente porque o mercado de trabalho tem se mostrado cada vez mais competitivo e promissor (IBGE, 2013). Portanto, os modelos formados hoje no cerne familiar vão se demudando e reabsorvendo as transformações psicológicas, sociais, políticas, econômicas e culturais, o que promove adequações e ajustes às realidades enfrentadas.

A base de dados do IBGE (2010) confirma muitas das discussões apresentadas neste trabalho. Seguem algumas conclusões:

- Número reduzido de filhos, dados referenciando a queda acentuada da taxa de fecundidade das mulheres;

#### Realização



#### Apoio





- Concentração da vida reprodutiva das mulheres nas idades mais jovens (até 30 anos);
- Aumento da concepção em idade precoce implicando o aumento da gravidez entre adolescentes;
- Aumento da coabitação e da união consensual;
- As famílias nucleares ainda são predominantes apesar de se registrar uma queda neste tipo de organização familiar;
- Aumento significado das famílias monoparentais, com predominância das mulheres como chefes da casa;
- Aumento das famílias recompostas, em consequência do aumento das separações e dos divórcios;
- População proporcionalmente mais velha e;
- Aumento de pessoas que vivem sozinhas.

As pesquisas do IBGE (2010) mostram que, em vinte anos, as características continuam, entretanto com uma percentagem de acréscimo bastante representativo, especialmente no que diz respeito à contribuição de fertilidade que está inferiormente em grau de reposição e influencia na modificação da composição etária populacional, que se exhibe com acréscimo regular dos idosos e redução de crianças.

Pereira (2012 p. 27-28) comenta:

O tamanho médio da família reduziu o que se justifica devido ao fato das uniões se darem mais tarde na vida dos casais e além de diminuir o número de filhos, aumentou o tempo que decorre entre eles. As uniões consensuais aumentaram consideravelmente e o número de divórcios e separações também, o que tem como consequência o aumento de famílias reconstituídas que representaram em 2010, 16,3% dos casais. Houve também, o aumento ainda que de uma base menor, do arranjo monoparental masculino (núcleo simples, formado por homens com filhos), que passou de 0,8% em 1980 para 2,2% em 2010. Há também pela primeira vez o registro de casais do mesmo sexo, que moram no mesmo domicílio, indicando os dados a presença de 60 mil casais formados por pessoas do mesmo sexo. E ainda, os domicílios unipessoais que praticamente dobrou o percentual passando de 6,7% em

#### Realização



#### Apoio





1987 para 12,1% em 2010, sendo considerado o tipo de arranjo que mais cresce no país.

O IBGE (2010) também mostra que o número de mulheres que estão no mercado de trabalho e são totalmente responsáveis pela renda da família aumentaram e são elas que consideravelmente cuidam da saúde e educação dos filhos, e a figura masculina nesse caso passa a ser apenas um complemento da estrutura familiar.

Para Pereira (2012) a mulher vem conquistando seu espaço e determinando ainda mais o seu papel na sociedade, pois atualmente o gênero feminino tem exercido muito bem suas funções tão bem quanto o homem, porém com essa difusão o mercado vem recebendo maior competitividade e tem modificado toda a estrutura familiar do seu contexto. Esse fator mostra que os papéis antes eram preestabelecidos dentro da família e, atualmente isto já não está sucedendo com tanta assiduidade. Está havendo uma individualidade onde, pai, mãe ou filho, batalham por seus direitos, equidades, sua identificação e até mesmo pela supervivência de cada um, sem essencialmente abandonar a família embora da redefinição dos papéis.

Chambel (2009) também frisa que a composição das famílias apresentam variações em sua composição demográfica da força de trabalho. Como exemplo destas transformações, o autor ressalta que o avanço das mulheres na eficácia de trabalho, o maior apontador de pais solteiros que trabalham e a ampliação do número de casais em que dois trabalham.

Pereira (2012 p. 29) esclarece também:

Houve também, o aumento ainda que de uma base menor, do arranjo monoparental masculino (núcleo simples, formado por homens com filhos), que passou de 0,8% em 1980 para 2,2% em 2010. Há também pela primeira vez o registro de casais do mesmo sexo, que moram no mesmo domicílio, indicando os dados a presença de 60 mil casais formados por pessoas do mesmo sexo. E ainda, os domicílios unipessoais que praticamente dobrou o percentual passando de 6,7% em 1987 para 12,1% em 2010, sendo considerado o tipo de arranjo que mais cresce no país.

**Realização**



**Apoio**





Pereira (2012) ressalta que os dados da modernidade como o aumento no campo científico e tecnológico e as modificações nos procedimentos bem-sucedidos com a globalização da economia determinaram novos modelos de trabalho e dispêndio, influenciaram absolutamente em transformações de pensamentos sobrevividas nos campos ético, religioso e cultural, que induziram os sujeitos a uma maior autonomia individual e ao bem-estar demudando fortemente as afinidades familiares e sua estrutura.

Outros autores reforçam as variações que atualmente vêm acontecendo de forma gradativa, uma concernente divisão de ocupações domésticas e financeiras, sendo os homens mais abrangidos nas ocupações do cotidiano do lar e a mulher ostentando o mantimento financeiro parcial ou total da família, como Szymanski (2002, p.10) que assim analisa:

Em razão de tal diversidade, é necessário mudar o foco da estrutura da família nuclear, como modelo de organização familiar, ao considerar novas questões referentes à convivência familiar na sua relação com a comunidade e com a sociedade de forma ampla.

Cabe, enfim, considerar que a influência desempenhada pela família determina o costume de uma sociedade. A decorrência disto, no cenário apresentado, é que tudo vai se desembocar no espaço da escola que recebe toda a heterogeneidade das culturas, experiência, conflitos e expectativas e deverá dar conta de um projeto educacional para tamanha diversidade, sendo que, enquanto instituição legitimada pelo Estado, tem um modelo padrão para todos. Daí, os grandes desafios do gestor para a escola moderna na gestão de uma educação cada vez mais desafiadora. Neste artigo, o foco é a participação da família na escola e o papel da gestão para incentivar esta participação.

## **GESTÃO DA EDUCAÇÃO: PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA**

O perfil do gestor no que se refere à participação é promover uma maior aproximação entre os membros da escola, principalmente das famílias. Promover e acompanhar o equilíbrio das relações entre escola e família com responsabilidade é função do profissional responsável



pela gestão da escola e, para isso, deve ser dotado de competências. Como analisa Lück (2008), compreende-se que o papel do gestor é articular as habilidades e atitudes de participação de todos os envolvidos no ambiente escolar, sendo necessária também a participação dos pais na escola.

No entendimento de Medina (2013), hoje as famílias têm delegado algumas compromettimentos da educação do filho à escola e ao professor, eximindo-se do desempenho fundamental de parceira com essa instituição. Isso tem feito com que o relacionamento entre família e escola venha sofrendo vários conflitos no decorrer das últimas décadas. Diante dessa nova realidade, os professores se vêm forçados a responder pelo comportamento positivo ou negativo do aluno, já que os pais têm transferido para os educadores e para a instituição toda responsabilidade educacional de seus filhos. Assim sendo os professores além de se preocuparem com o programa curricular, ainda estão tendo que responsabilizarem por qualquer que seja o comportamento. Como destaca Parolin (2003), isso não quer dizer que a escola não deva se preocupar com as questões disciplinares do educando. A escola é realmente uma das responsáveis pela formação moral do educando, mas não deve deixar que essa se torne a sua função principal.

Para a família e para escola é efetivo que encontrem algo real para ser apontado como causador dos problemas de indisciplina e outros problemas de aprendizagem, desviando suas responsabilidades. Segundo Tiba (1998, p.163) “certos pais pouco se incomodam com a escola. Não reconhecem a importância da escola para a criança”. Desse modo, esquece-se que desejam a mesma coisa no que diz respeito à educação de seus filhos e alunos.

Nesse sentido, a importância da presença da família no contexto escolar é publicamente reconhecida na legislação educacional, como exemplos: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), nos artigos 4º e 55º; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), artigos 1º, 2º, 6º e 12º; o Plano Nacional de Educação, os Conselhos Escolares e outras formas de participação da família e comunidade escolar local na melhoria do funcionamento das instituições de educação e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos





pedagógicos, cabendo citar a iniciativa do Ministério da Educação, que instituiu o Dia Nacional da Família na Escola.

Segundo Tiba (1998, p.166), a participação dos pais, atuando em conjunto com a escola e respeitando seus limites, pode render outros frutos, além dos conteúdos disciplinares. Para o autor, “uma família que só exige da escola sem contribuir em nada está educacionalmente aleijada” (166). O autor não refere ao pagamento de mensalidade escolar, mas, sim, do relacionamento, de saúde psicológica. “Não é apenas a fria moeda que paga um serviço prestado e desenvolve a cidadania”, afirma Tiba (1998, p. 166). Seria imprescindível então, que a escola requeresse projetos e ações de conscientização junto às famílias de seus alunos, salientando a importância do dever de cada um no desenvolvimento da criança.

No entanto, é indispensável lembrar que as participações ou não dos pais nas reuniões e nas atividades escolares não depende tanto de cultura de cada família. Está ligada à importância que os pais atribuem aos estudos dos filhos e ao estímulo pela participação que recebem da escola, mas para isso é necessário que ocorra efetivamente uma relação de diálogo mútuo afim de que a escola possa conhecer os alunos e suas famílias e vice-versa. Para que ocorra um trabalho de equipe de qualidade, promovendo uma real interação da família com a escola, é preciso que as escolas tenham clareza do que é participar.

No que diz respeito às responsabilidades da família, é seu dever, o processo de escolaridade de seus filhos. As famílias acompanhando a vida escolar de seus filhos podem exercer interesses genuínos, permanentes, em nível adequado, o que lhes possibilita a criação de condições, horários, hábitos e ambientes propícios ao estudo. Entretanto, a forma de gestão da escola deve ser motivadora e acolhedora dos pais para que eles tenham mais liberdade e disposição de participarem da vida escolar dos filhos.

Para Bueno (2008) e Medina (2013), também, podem trabalhar a motivação, falando sempre positivamente sobre a escola e a educação; no apoio às tarefas escolares; na simples aprovação e expressão de admiração que podem fazer diante das vitórias escolares de seus filhos; inteirando-se do processo pedagógico adotado pela escola e participando da sua

#### Realização



#### Apoio





atualização, quando necessário; colocando à disposição da escola o que melhor sabe fazer, profissionalmente, servindo de exemplo para seus filhos.

Segundo Tiba (1998, p.164),

É muito importante à participação dos pais nas escolas, pois quando os pais participam das reuniões propostas, em geral o desempenho escolar de seus filhos melhora, “o interesse em acompanhar os estudos dos filhos é um dos principais estímulos para que estudem”.

Quando os pais são distantes da escola, todos os meios para estimular e convocar os pais a participarem da vida escolar de seus filhos são válidos: recados na agenda, correspondência, telefonemas, e-mails ou mesmo o sistema “boca a boca”. Cada escola pode utilizar o meio que julgar mais eficiente. Não importa qual meio de estímulo foi utilizado para promover uma participação ativa da família na escola, o que interessa é a presença deles. Ao participar, os pais sentem-se pertencer à escola, passam a ter um envolvimento afetivo com ela. Sofrem quando algo não vai bem, comemoram as vitórias. Uma das grandes lições que os pais passam aos filhos com a sua participação é o interesse de pertencer a uma comunidade e ajudá-la. Assim, os pais também podem exercer direitos perante a escola. É um bom exercício para a cidadania.

Segundo Parolin (2003, p.99),

Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa; preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem as suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto, ela precisa da família para concretizar seu projeto educativo.

É dever de a escola fazer com que a família a perceba como um segundo lar, apresentando objetivos e compromissos na formação de cidadãos conscientes, dignos e participativos da sociedade. A escola e a família, cada qual com seus valores e objetivos específicos, constituem organismos onde quanto mais diferentes são, mais precisam um do outro. Quando se falou em família, tornou-se possível identificar as mudanças ocorridas no âmbito estrutural e educacional, sofridas por essa instituição.



Sendo assim, a importância da participação dos pais nas escolas não se resume apenas na solução de problemas gerados pelos atos indisciplinados, mas também para a melhoria do desempenho escolar de seus filhos e principalmente para a servir de modelo para a formação de cidadãos responsáveis e comprometidos com a educação de seus futuros filhos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito de todas as mudanças da família na contemporaneidade, ela continua sendo o ambiente onde ocorrem e determinem os conflitos, as negociações, direitos, deveres, limites e outros, assim a família ainda é um ambiente primeiro onde se dá o início da socialização e educação humana.

Além de a escola estar se transformando e modificando sua atitude quanto ao modo de ver e lidar com a questão dos comportamentos dos alunos, tem reconhecido a importância da presença da família no contexto escolar, que contribui tanto para o processo de ensino-aprendizagem do aluno, quanto para sua formação moral.

Assim sendo, pode-se constatar que os objetivos propostos no início dessa pesquisa foram alcançados, visto que foi possível identificar como ocorre a participação da família no ambiente escolar, e que realmente cabe aos pais e professores levar seus alunos e filhos a compreenderem e respeitarem regras, promovendo dessa forma a construção da autonomia, cabendo ao gestor um papel determinante nas formas e nas condições de promover a participação da família na escola.

Vale, ainda, lembrar que a participação da família no contexto da educacional tem grande relevância e poderá proporcionar novos estudos e pesquisas sobre o tema e objetivo de modo que possa mostrar que, tanto a família como a escola têm vínculos que possibilitam o processo de aprendizagem do aluno para exercer seus direitos e cidadanias na atual sociedade. Daí a importância de uma gestão democrática em que os pais se sintam acolhidos na escola onde os filhos estudam.

### Realização



### Apoio





## REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. M. T. Família, trabalho e reprodução social: limites na realidade brasileira. Em Duarte, M. J. O.; Alencar, M. M. T. (Orgs.). **Família & Famílias: práticas sociais e conversações contemporâneas**. Rio de Janeiro: Lumen Juris.2010.

BUENO, C. Psicóloga e Psicanalista. **Palestra sobre família**. 2008. Acesso em: <[http://www.unisul.br/content/navitacontent/\\_userFiles/File/noticias.](http://www.unisul.br/content/navitacontent/_userFiles/File/noticias.)> Acesso: 13 Set. 2014.

COELHO, S. V. Abordagens psicossociais da família. Em Aun, J. G., Vasconcellos, M. J. E. de; COELHO, S. V. (Orgs.). **Atendimento sistêmico de famílias e redes sociais: fundamentos teóricos e epistemológicos**. Belo Horizonte: Oficina de Arte e Prosa. 2006. (p. 143-233).

CHAMBEL, M.; SANTOS, M. Práticas de conciliação e satisfação no trabalho: mediação da facilitação do trabalho na família. **Estud. psicol.** (Campinas) [online]. V. 26 (3), p. 275-286. 2009.

DONATELLI, Dante. **Quem me educa?** A família e a escola diante da (in) disciplina. São Paulo: Editora ARX, 2004.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Conceitos de Família**. 2013. Disponível em<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>> Acesso: 12 Out. 2015.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese dos indicadores sociais (2010)**. Disponível <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) >Acesso em 05 Nov. 2014.

LIMA, E. M. **A família em Questão**. Em a proteção Social no âmbito da família: um estudo sobre as famílias do Bairro Monte Cristo em Florianópolis. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2006.

LÜCK, H.. **Liderança em gestão escolar** - Editora Vozes- Petrópolis-RJ, 2008.

MATOS, A. C. H. “Novas” **Entidades familiares e seus efeitos jurídicos**. Família e Solidariedade: Teoria e Prática do Direito de Família. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

MOREIRA, M. I. C., BEDRAN, P. M.; CARELLOS, S. M. S. D. A família contemporânea brasileira em contexto de fragilidade social e os novos direitos das crianças: desafios éticos. **Psicologia em Revista**. 17 (1): 161-180, 2011.

MEDINA, Carlos Alberto de. **Parceria escola – família**. 2013. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins>. Acesso: 05 Out. 2014.



MIOTO, R. C. T. Família e assistência social: subsídios para o debate do trabalho dos assistentes sociais. In: DUARTE, M. J. O.; Alencar, M. M. T. (Orgs.). **Família & Famílias: práticas sociais e conversações contemporâneas**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

PAROLIN, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Livro da 5ª Jornada de Educação do Norte e Nordeste. Fortaleza, 2003.

PEREIRA, P. A. P. **Mudanças estruturais, política social e papel da família: crítica ao pluralismo de bem estar**. Em Sales, M. (Orgs.). Política social família e Juventude: uma questão de direitos. (p. 25-42) São Paulo: Cortez. 2012.

TIBA, Içami. **Ensinar aprendendo: como superar os conflitos do relacionamento professor – aluno em tempos de globalização**. 16. ed. São Paulo: Editora Gente, 1998.

SARTI, C. A. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. São Paulo: Cortez. 2007.

SIQUEIRA, Anriet Barros de; NORONHA, Mira Carla Prado de. **Escola, família e sociedade, expectativas quanto à instituição de ensino**. 2012. Disponível em: <[http://www.e\\_aprender.com.br](http://www.e_aprender.com.br)> Acesso: 17 Out. 2015.

SZYMANSKI, H. **Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança**. Revista Serviço Social & Sociedade. (71): 9-25 São Paulo: Cortez. 2002.

WAGNER, A., PREDEBON, J.; MOSMANN, C.; VERZA, F. **Compartilhar Tarefas? Papéis e Funções de Pai e Mãe na Família Contemporânea**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. 21 (2): 181-186. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010237722005000200008&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722005000200008&lang=pt)>. Acesso: 08 Set. 2015.





## A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O MATERIAL APOSTILADO

Sônia Aparecida Siquelli <sup>1</sup>  
Universidade do Vale do Sapucaí  
soniasiquelli@hotmail.com

Leticia Luiza da Cruz<sup>2</sup>  
Universidade do Vale do Sapucaí  
leticialuiza29@gmail.com

**RESUMO:** Esta pesquisa teve como objetivo discutir questões sobre o material apostilado adotado na Educação Infantil, e assim refletir sobre a autonomia docente frente ao ensino apostilado. Foi realizado um levantamento sobre a privatização do ensino e a atuação do professor diante do sistema apostilado, que segundo Adrião e Garcia (2010), seu uso tem sido recorrente para designar uma “cesta de produtos e serviços” composta por: apostilas, formação continuada para professores e gestores escolares, sistemáticas de avaliação e acompanhamento das atividades e atendimento de dúvidas de docentes por meio de *Call Centers*. Foi possível constatar que apesar dos incentivos de recursos federais, o sistema privado de ensino, de onde originam tais materiais, é alimentado pela verba pública, e nem sempre representa um avanço nas questões pedagógicas da educação infantil, bem como os materiais fornecidos pelo setor privado são mal formulados e cerceiam a autonomia docente anulando sua identidade profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autonomia Docente. Educação Infantil. Sistema Apostilado.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho, fruto da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, pela Universidade do Vale do Sapucaí, surgiu a partir dos estudos da professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas- Unicamp, Theresa Adrião, pesquisadora da Educação que há anos estuda sobre a privatização do ensino na rede pública, e buscou entender o motivo da adoção de apostilas para a Educação Infantil, nível de ensino durante o qual a criança está se desenvolvendo de modo integral: cognitivo, locomotor, afetivo, psicossocial. Dessa forma, a adoção de material descontextualizado anula o desenvolvimento da criança e minimiza a autonomia docente.

839

Realização



Apoio





O ensino infantil corresponde à faixa etária de 0 a 5 anos, é obrigatório e dever do município e da família. Esse nível de ensino é a base da educação nacional. Se o município investe tanto dinheiro na aquisição de material apostilado, deve investir na formação continuada dos professores, em salários que permitam o professor concentrar seu trabalho em um período diurno, possibilitando ter condições de investir em estudos em outro horário. O material apostilado muitas vezes amarra o professor nos conteúdos e isso não significa que a aprendizagem seja efetiva, seu uso é dispensável na Educação Infantil, pois esta fase é permeada por interações e brincadeiras, que auxiliam no desenvolvimento global da criança previsto nos documentos oficiais. Portanto, o processo de ensino não pode ser confundido com escolarização.

### **A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O MATERIAL APOSTILADO**

A Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro interferiu incisivamente nas políticas educacionais a partir da década de 1990, período em que modelos gerenciais ligados a técnicas inovadoras de gestão foram direcionados e adotados no ensino público, com foco na gestão democrática, autonomia da escola e participação da comunidade escolar externa (CAIN, 2014). Desta forma, o projeto de Reforma do Estado no país buscou estratégias que viabilizassem a inserção da lógica do setor privado no âmbito público, descentralizando-o.

A Reforma do Aparelho do Estado e a adoção do modelo gerencial na administração pública tinha ênfase na produtividade, na avaliação e no controle de resultados. Ainda, considerava que as políticas públicas deveriam ser relegadas a um segundo plano, ou seja, apontava para a redução da atuação do Estado, exaltando o modelo gerencial como o mais adequado ao mundo desenvolvido (CAIN, 2009, p.42).

Na nova configuração do Estado, foi reduzido o seu papel de executor ou prestador direto de serviços, tendo assumido o papel de formulador, regulador e avaliador das políticas públicas. Ocorreu, assim, a descentralização vertical, delegando-se tais serviços aos estados e municípios, e favorecendo que a administração pública

#### **Realização**



#### **Apoio**





seja permeável à participação do setor privado e da sociedade civil (CAIN, 2009, p.38).

Com a proposta de reforma do Estado, destaca-se duas vertentes, o Estado afasta da execução, mas financia e avalia as políticas sociais que atualmente são ofertadas por diversas empresas privadas, configurando-se como a propriedade pública não-estatal, a outra, mesmo que os serviços continuem como propriedade do Estado passam a ser administrados pela lógica de mercado. No arranjo do público não estatal, a propriedade é redefinida, deixa o caráter estatal e se constrói como uma instituição privada de direito público (PERONI e ADRIÃO, 2005).

Com o aumento das responsabilidades dos municípios em ofertar a educação básica, a qualidade educacional foi agregada a uma forma de ser medida em testes padronizados, os gestores por sua vez optaram por um ensino homogeneizador das práticas pedagógicas, entre elas os materiais elaborados pelo setor privado, as empresas, dessa maneira, tornam-se responsáveis pela eficiência e pela eficácia do ensino público, pois dentre os recursos trazidos por tais empresas, considera-se a padronização do processo pedagógico. Mas, o modelo vendido ao setor público é uma cópia genérica das apostilas feitas para o setor privado, diferem no resultado dos produtos e serviços. Padronizar e igualar a diversidade remete a uma das funções mais importantes atribuídas aos sistemas de ensino apostilado, “desconsiderando a diversidade e as especificidades presentes no trabalho pedagógico de cada unidade escolar” (ARROYO, 2004).

A esfera educacional para alcançar a reforma do Estado, que tem como ideal algumas exigências optaram por distintas políticas de convênio e parcerias: comprando material apostilado, adquirindo sistemas de gestão elaborados por instituições particulares, com ou sem fins lucrativos, ampliando as matrículas custeadas por recursos públicos em instituições privadas, além da terceirização de merendas e contratação de funcionários que não integram o quadro do magistério (ADRIÃO e PERONI, 2009c).

As parcerias redesenham a política educacional, e como justificativa para à adoção desses materiais, discorrem de que os professores são incapazes de planejar suas aulas e por isso devem receber um manual pronto para dar aula.

#### Realização



#### Apoio





Este, então, cumpre a dupla função de massificar o professor e o aluno (MOTTA, 2001, p.87).

Segundo Adrião *et. al.* (2009a), com o fechamento de parcerias as empresas ofertam produtos para os municípios que incluem materiais didáticos para alunos e professores, apostilas e CD-ROM, capacitação para os educadores e um acompanhamento por parte da empresa para monitorar a utilização dos materiais. Essa compra significa mais que a simples aquisição de materiais didáticos, trata-se de um mecanismo estratégico para que o setor privado amplie seu mercado, ao adentrar no espaço público, o mesmo transfere parte de suas responsabilidades à iniciativa privada.

O sistema apostilado, como mais uma mercadoria inserida no contexto da Indústria Cultural, promete oferecer um ensino organizado, prático e racional. Mas, fragmentando o conhecimento, incapacita o indivíduo de compreendê-lo de maneira global, incluindo causas, processos, conseqüências, contextos etc. A quebra da unidade impede a ação reflexiva e transforma-se em instrumento de dominação. Reproduz a ideologia de setores privados e do próprio Estado, preparando o indivíduo quase que exclusivamente para o vestibular, afastando-o da possibilidade de um ensino e de uma educação emancipadores, bem como do conhecimento, da aquisição e do usufruto da cultura. Mais do que isso, impede-o de refletir sobre sua condição de cidadão e de optar com maior liberdade por seu destino (MOTTA, 2001, p. 88).

As escolas estão funcionando como pequenas empresas produtoras de serviços educacionais para atender à lógica da economia globalizada, ao invés de desenvolver um ensino reflexivo capaz de promover a criatividade e impulsionar a autonomia e o senso crítico, visam valorizar a preparação de pessoas que acelerem o lucro das empresas. Assim na visão neoliberal a educação deve garantir as funções de seleção, classificação e hierarquização dos alunos aos futuros empregos, ou aos empregos do futuro, a escola passa a ter por função na visão mercantilista, a transmissão de certas disciplinas e habilidades fundamentais para que os



indivíduos atuem competitivamente num mercado de trabalho altamente seletivo e restrito (DANTAS e ALMEIDA, 2014).

Segundo Adrião *et al.* (2009b) e Damaso (2015), a aquisição destes materiais pelo município, não significa somente a compra de material de apoio, mas sim a inserção do privado junto às administrações municipais, junto com cada “pacote” de apostilas vem assessoria, treinamento para o uso dos materiais, avaliação de rendimento dos alunos e do trabalho docente, “vendem” a homogeneização do ensino como algo de qualidade tendo em vista a garantia de mesmo conteúdo a todos os alunos.

É o setor privado que determina a forma de organização curricular, orientando as rotinas do trabalho pedagógico e definido temas para a formação dos profissionais da educação. Nesta perspectiva a educação tende a se tornar homogênea, mecanizada e massificada, tornando o trabalho dos profissionais da educação alienado, sendo totalmente planejado por terceiros e descontextualizado da realidade à qual se destina (DANTAS e ALMEIDA, 2014).

De qualquer forma, envolve toda a rede de ensino ou escolas em particular a um modelo elaborado por segmentos que não condizem com a educação local, que com base em uma maior competência técnica substituem o compromisso político da gestão pública com a elaboração e o acompanhamento das políticas educacionais. A política educacional que impera como resultado da adoção de sistemas privados de ensino, não resulta de uma escolha da sociedade escolar, são definidas por meio de uma padronização construída pelo setor privado, redefinindo o espaço público e diminuindo sua autonomia perante o privado (ADRIÃO e PERONI, 2009c).

## O MATERIAL APOSTILADO E A AUTONOMIA DOCENTE

A Constituição Federal de 1988 dispôs em seus artigos princípios norteadores e estruturantes da concepção da educação nacional, e seu artigo 206 estabeleceu que o ensino devesse ser ministrado com fundamento nos princípios de:

Artigo 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

843

Realização



Apoio







- I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III. Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V. Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI. Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII. Garantia de padrão de qualidade;
- VIII. Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

Tais princípios também estão previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei n.º 9.394/1996 no artigo 3º, incisos II, III e VIII. “As seguintes Leis preveem autonomia e liberdade para escolher os conteúdos e a forma de ministrar o ensino” (CAIN, 2014, p. 30). Porém, para a autora na atualidade, professores e escolas são meros executores de conteúdos escolhidos por empresas privadas e são privados de uma responsabilidade ética pelo trabalho educativo, exercem a função de simples prestadores de serviços, são eficientes, mas não responsabilizam eticamente pelos os resultados de suas atividades.

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e saber- fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta (TARDIF, 2012, p. 230).

Partindo desta premissa, todo o material destinado como ferramenta de trabalho do professor deve ser escolhido por ele, ou seja, deixar que ele seja protagonista de suas práticas começando a partir da escolha do material didático, o professor não é um técnico que aplica

#### Realização



#### Apoio





conhecimentos advindos de outros, e sim ator principal da escola, pois ocupa um lugar fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares, no seu trabalho cotidiano com os alunos, é ele o principal mediador da cultura e dos saberes escolares (TARDIF, 2012).

Segundo Oliveira *et al.* (2012), ao falar de educação infantil, logo vem à mente a importância do papel do professor já que ele é o mediador entre a infância e a cultura, sendo a criança um sujeito produtor de cultura, exige que o professor conheça a cultura infantil, seus modos de produção e expressão, que crie situações desafiadoras, que a ajude a progredir nas suas aprendizagens e no desenvolvimento de suas potencialidades. Assim cabe ao professor o papel mais importante na investigação dos processos de significações das crianças e na escolha de atividades promotoras de desenvolvimento, a ele atribuem a arte e a competência de criar subsídios para que as aprendizagens aconteçam nas mais variadas situações, sejam nas brincadeiras livres ou em situações orientadas intencionalmente.

É o professor quem planeja as melhores atividades, aproveita as diversas situações do cotidiano e potencializa as interações. Tudo para apresentar às crianças o mundo em sua complexidade: a natureza, a sociedade, as artes, os sons, os jogos, as brincadeiras, enfim, os conhecimentos construídos ao longo da história, possibilitando a construção de sua identidade, individualidade e autonomia dentro de um grupo social (OLIVEIRA *et al.* 2012, p.58).

Sendo os professores tão importantes na Educação Infantil e munidos de tanta autonomia na sua ação pedagógica, qual é significado do sistema apostilado para esta etapa da educação, já que a função básica de um professor é ensinar, para a questão, os municípios discorrem que os professores são incapazes de planejar suas aulas bem como de construir um currículo escolar que atenda a necessidade do município e por isso devem receber um manual pronto para dar aula. Viviane Senna, diretora do Instituto Ayrton Senna (IAS), criador do “Programa Acelerar Brasil”, fala do professor da seguinte forma.

**Realização**



**Apoio**





O Programa assume a escola e os professores como são, reconhecendo suas potencialidades, bem como suas limitações e dificuldades. Por essa razão, desenvolve materiais voltados diretamente para o aluno. Esses materiais são fortemente estruturados, de maneira a assegurar que mesmo um professor inexperiente, ou com preparação insuficiente - como é o caso de muitos professores no Brasil - seja capaz de proporcionar ao aluno um programa de qualidade (SENNA, 2000, p. 146).

Se o sistema apostilado traz todo o conhecimento para ser ministrados aos alunos, os documentos oficiais estão na contramão ao preverem em seus artigos uma formação adequada aos professores, já que para ministrar uma aula no sistema apostilado o que exige são os princípios básicos de saber ler e escrever, pois o conteúdo em si são responsabilidades do setor privado. Não se pode estabelecer como ideal somente a formação dos professores que acontecem nas universidades, pois há uma diversidade gigantesca das mesmas. Assim, a diretriz a ser traçada deve alicerçar-se na construção de um perfil para o professor, que como egresso de um desses cursos, tenha capacidade de desenvolver um trabalho que seja compatível com a concepção de aprendizagem exigida pelo Estado (NOVELLO, 2000).

## A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR

De acordo com o dicionário Michaelis organizado pela editora, Melhoramentos (2009), o termo identidade é definido como o conjunto de características próprias de uma pessoa que possibilitam a sua identificação ou reconhecimento. Dubar (2005) define identidade como o resultado dos processos sociais vivenciados pelos indivíduos, ela não é doada por alguém, mas sim construída e reconstruída pelo o indivíduo ao longo de sua vida.

No entanto, a identidade de uma pessoa é o que ela tem de mais valioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, sofrimento, angustia e morte. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros

846

### Realização



### Apoio





quanto de suas próprias orientações e auto definições. A identidade é produto das sucessivas socializações. (DUBAR, 2005, p. XXV).

Segundo Faria e Souza (2001), a identidade é uma invenção, é um esforço, um objetivo e uma construção, no caso da identidade docente ela constrói-se durante o processo de formação e no decorrer do exercício da profissão. O conhecimento adquirido pelo professor bem como a construção de sua identidade está ligado a objetivos que se pretende alcançar, o saber do professor é algo inerente e está ligado com a pessoa e a identidade dele, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com a comunidade escolar (TARDIF, 2012).

Tardif (2012) ao falar do professor difere do operário de uma indústria, pois o operário trabalha apenas um objeto com características iguais, e o professor trabalha com seres humanos em função de um projeto de transformar, educar e instruir seus alunos. O saber do professor é a relação com o outro como o coletivo, que é representado por uma turma de alunos, a qual o professor tem autonomia para transmitir seus saberes.

Para Damaso (2015), a identidade é construída no meio que o indivíduo está inserido, sendo a soma das diferentes imagens que cada pessoa possui. A imagem dada pelos familiares, pelos sujeitos que o cerca, a imagem conquistada na profissão e ainda pela própria imagem que cada um tem de si. A criação da identidade do professor, a partir do seu trabalho, está ligada com sua formação. A escolha de uma identidade profissional exige certo abandono por um tempo, das outras identidades e este período de escolhas e renúncias exige muita dedicação, pois os compromissos surgem mais carregados de consequências (NÓVOA *et al.* 1995).

Ao falar da identidade do professor, considerando a característica coletiva de seu trabalho, é uma questão importante na medida em que a adoção dos “Sistemas Privados” altera a organização do trabalho docente, conforme já identificado por pesquisas anteriores. “Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter” (TARDIF, 2012, p.21).





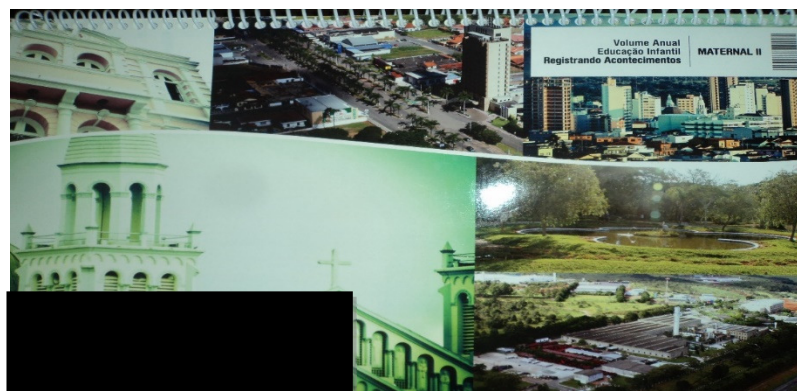
## ANÁLISE DO MATERIAL APOSTILADO

Discutiu-se neste capítulo as atividades e os conteúdos contidos nas apostilas, bem como os impactos causados por tais materiais na Educação Infantil. E como esta aquisição levou a etapa mais importante da educação a tornar-se homogênea, na medida em que seus conteúdos são compilados e seguem um mesmo padrão para todas as séries trazendo em suas páginas dois tipos de atividades dominantes, atividades de desenhos e colagens. As apostilas analisadas pertencem à rede pública de um município localizado ao Sul do Estado de Minas Gerais, que desde 2012 adotou o material apostilado para toda a rede pública de ensino.

## QUANTO ÀS ATIVIDADES

A figura (1) é a capa da apostila, sua ilustração traz fotos de alguns pontos da cidade, exaltando sua característica de polo industrial em pleno desenvolvimento, uma propaganda para promover a atual gestão que usa como slogan a frase “O desenvolvimento é agente que faz”. Uma estratégia das empresas privadas para vender seu produto aos gestores municipais, pois na imagem está embutida uma propaganda política.

**Figura 1** - Capa da Apostila. Registrando Acontecimentos.



**Fonte:** Apostila Positivo, volume anual, Maternal II, 2015.

Como consequência desta adoção, Dantas e Almeida (2014) afirmam que as pessoas perderam sua capacidade de criticar e investigar e transformaram-se em meros consumidores, enquanto a produção cultural passa ser mercadoria comercializada como qualquer outro

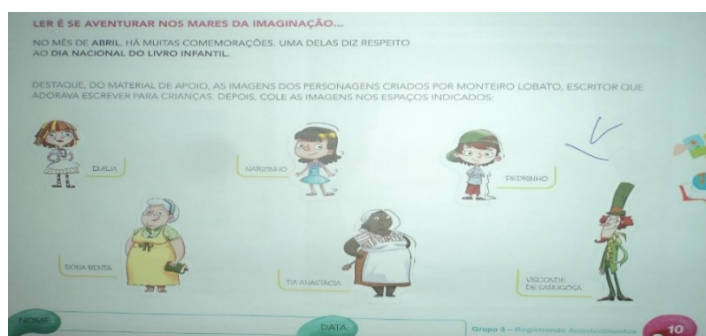




produto. Estes produtos estão impregnados de discursos ideológicos e podem promover padronização de ações, ideias, valores, hábitos e atitudes.

A figura (2), traz uma atividade de colagem que foi feita por uma “criança”, mas analisando a imagem, uma criança de três anos não consegue fazer uma colagem de forma perfeita, pois, na fase dos três anos a criança está em processo de desenvolvimento da coordenação motora fina, mesmo que ela faça recortes e colagens não é de forma precisa como aparece nas imagens.

**Figura 2 - Atividade de colagem**

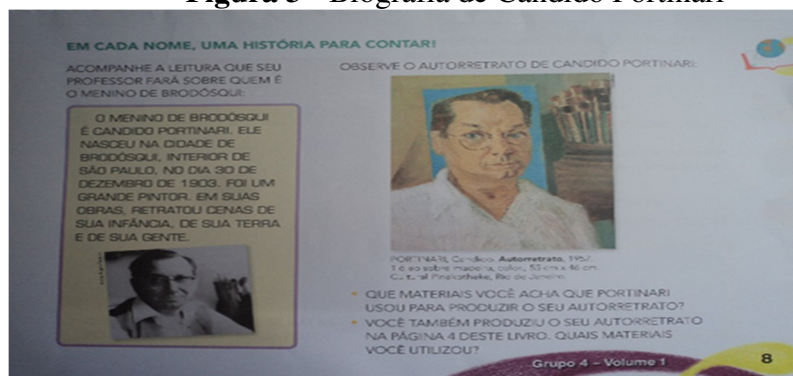


**Fonte:** Apostila Positivo, volume anual, Maternal II, pág. 10. 2015.

A atividade não é adequada para esta faixa etária, em um primeiro olhar as propostas das apostilas parecem seguir os documentos oficiais que norteiam a Educação Infantil, mas são um treinamento para as crianças, pois desconsidera as especificidades das mesmas.

As atividades a seguir são do Pré-I de crianças de quatro anos, a apostila traz um projeto sobre o pintor Cândido Portinari.

**Figura 3 - Biografia de Cândido Portinari**



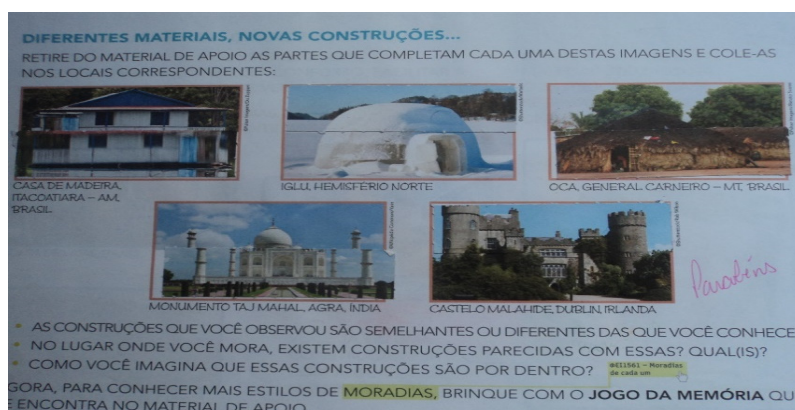
**Fonte:** Apostila Positivo, volume 1, Pré-I, pág. 8, 2013.



Trabalhar com projetos é importante na Educação Infantil, pois estimula as crianças de modo geral, mas o projeto aqui trabalhado é uma maneira compilada, pois retrata o pintor de modo vago e rápido, as atividades foram mal elaboradas elas prendem as crianças em colagens que já vem estabelecida nas apostilas, ou seja, o material de apoio.

A figura a seguir é uma atividade do Pré-II crianças de cinco anos. A apostila fala sobre moradias e a atividade é de colagem como nos mostra a figura (4) antes dessa atividade na página anterior da apostila tem um texto falando sobre as cavernas que foram as primeiras moradas dos humanos, porém este texto é fragmentado e limita o conhecimento, apesar de ser um texto informativo acaba por deixar lacunas na aprendizagem das crianças, na medida em que fragmenta o acontecimento, que por sua vez é descontextualizada na medida em que a atividade, prescreve ao professor perguntas do tipo “ No lugar onde você mora, existem construções parecidas com essas? Qual (is)? ” Em Minas não existem moradias como estas, nesta fase de descobertas as crianças têm que ser apresentadas ao contexto onde ela se insere.

**Figura 4 - Atividade de colagem**



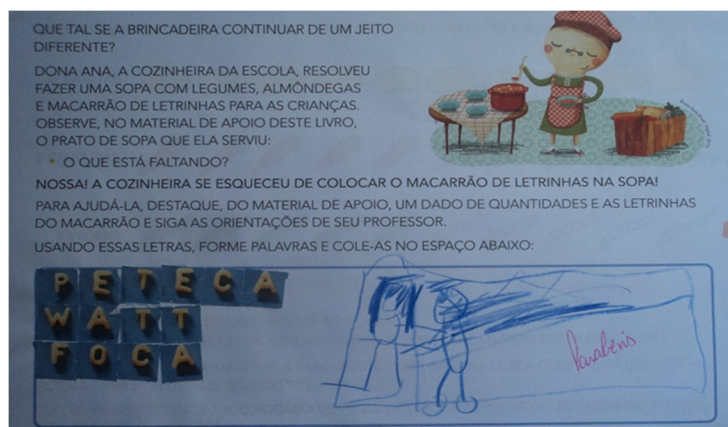
**Fonte:** Apostila Positivo, volume 2, Pré-II, pág. 11, 2015.

A atividade (5) também é uma atividade de colagem do material de apoio, a apostila inteira segue este padrão de atividades não tem variações. Nesta fase a criança ainda está se alfabetizando, o que nos leva a crer que é mais uma atividade feita pelo professor devido as



palavras estarem coladas de forma correta, somente a segunda palavra parece ter sido feita pela criança.

**Figura 5 - Atividade decolagem**



**Fonte:** Apostila Positivo, volume 2, Pré-II (2015).

Segundo Oliveira *et. al.* (2012) o desafio da Educação Infantil é superar a prática pedagógica centrada no professor, e aproxima-la da realidade da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto, as atividades analisadas desrespeitam as crianças, pois nenhuma auxilia na construção da autonomia para explorar o mundo, para colocar-se nas relações éticas entre pares e se posicionar nas situações de conflitos, não respeita a cultura infantil, bem como se contradiz com os eixos norteadores que são a interação e a brincadeira que é a principal atividade infantil, o processo de desenvolvimento das potencialidades das crianças foi confundido com escolarização, quando o município adotou o material apostilado.

## QUANTO AO CONTEÚDO

Neste subcapítulo, analisamos os conteúdos propostos pelas apostilas, enfatizando o compilamento de suas unidades, seus textos fragmentados e seu conteúdo descontextualizado.

A primeira apostila a ser analisada foi a do Maternal II, esta unidade é a mais fragmentada, pois trata de diversos assuntos que não tem uma ligação entre si, o conteúdo é trabalhado com base no calendário cada página traz de uma data comemorativa de um mês, suas



imagens não condizem com a realidade de Minas Gerais, sendo trabalhada uma cultura do Sul do país, ou seja, a cultura mineira é desconsiderada neste material, que segundo TheresaAdrião (2012) este material é comercializado em todo o país, sendo o mesmo para todas as regiões o que difere são os materiais para as escolas privadas que são formulados com outras propostas.

O conteúdo proposto é centrado no professor são atividades que requerem coordenação motora fina, e como se sabe na idade de três anos as crianças estão desenvolvendo a coordenação, mesmo que estas atividades tenham sido desenvolvidas para auxiliar nessa aquisição contradiz com o que é proposto para esta faixa etária, pois vê a criança como um ser compartimentado e o que se espera da Educação Infantil para esta etapa é o desenvolvimento integral da criança.

As mudanças na natureza da Educação Infantil nos colocam diante de um desafio: o da compreensão de que as instituições, sejam elas públicas ou particulares, tenham como foco as crianças, todas elas com direito a vivenciar boas rotinas, uma jornada diária interessante, acolhedora e desafiadora, bem como atividades que instiguem o desenvolvimento de seu autoconhecimento sobre relações sociais e elementos da cultura (OLIVEIRA *et. al.*, 2012, p.71).

Para o Fórum Baiano de Educação Infantil - FBEI (2013), é dever da Educação Infantil construir práticas pedagógicas em que o processo de aprendizagem não seja confundido com o processo de escolarização, onde são enfatizadas as propostas mecânicas de cópias e repetição de traçados de letras, sem significados, distantes das suas vidas, dos seus interesses e demandas. Nesta fase, a especificidade está no reconhecimento que a criança está desenvolvendo-se em todos os sentidos: cognitivo, locomotor, afetivo, psicossocial, os quais não devem ser ignorados nessa etapa da educação, as atividades propostas não devem ser limitadas nas apostilas, pois restringe a criatividade e a experimentação.

A segunda apostila a ser analisada foi a do Pré-I, na primeira unidade foi trabalhado um projeto que falava de Cândido Portinari como podemos ver nas figuras (3), ao falar de projeto logo vem à mente algo estruturado que trabalha com diferentes linguagens, porém o que se vê são atividades de desenhos e colagens que não são estimulantes, são repetitivas e mecanizadas,

#### Realização



#### Apoio







as crianças fazem as mesmas atividades várias vezes, além do mais Portinari é famoso por pintar crianças brincando algo que é importante na Educação Infantil, porém a apostila não traz essas obras, na verdade a vida bem como as obras do pintor foi fragmentada nas páginas das apostilas.

A última apostila analisada foi a do Pré-II, que trouxe na primeira unidade as moradias figura (4), são construções de outros estados e países e são totalmente diferentes das moradias que as crianças conhecem, casa flutuante, *iglu*, oca, *Taj Mahal* e o castelo *Malahide*, as crianças mal sabem o conceito de moradias, desconhecem as moradias de sua região.

A figura (5) traz uma comida conhecida que é a sopa de letrinha, porém, uma das palavras encontradas na sopa não tem significado nenhum para as crianças.

Faz-se necessário na Educação Infantil construir propostas pedagógicas e práticas significativas, democráticas e cidadãs, para as crianças a partir das suas especificidades e necessidades. Práticas que tenham como objetivo garantir às crianças viver plenamente o seu tempo de infância: brincar, descobrir, interagir, aprender, produzir cultura na relação com o mundo e com os outros.

Nas apostilas analisadas seus conteúdos estão organizados como o documento do Ministério da Educação (MEC), em “linguagem oral e escrita”, “movimento”, “natureza e sociedade”. Porém, apresentam exercícios de rabiscação, dobragem, recorte e colagem, ou seja, atividades de psicomotricidade, além de exercícios com letras do alfabeto, com numerais, figuras geométricas, tamanhos e formas geométricas. Repetindo os modelos preparatórios das décadas de 1970 e 1980. As atividades presentes nas apostilas estão distantes do currículo sustentado pelo Ministério da Educação (NASCIMENTO, 2012, p. 74).

É necessário pensar “um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens” (MEC, 2009).

As apostilas na verdade parecem mais armários com milhares de gavetas, pois cada página é um conteúdo diferente sem nexos uns com os outros, a quebra de unidade é a quebra do conteúdo que fica inacabado, não respeitam as peculiaridades das crianças, sua cultura, suas





vivências e as empresas que produzem estes materiais não levam em conta as crianças que irão utilizá-los. Suas escolhas são feitas por licitações e os professores não participam desta seleção, o que predomina nas apostilas são atividades de colagem e desenhos independentes da série, suas imagens não são atrativas, seu conteúdo não condiz com o que é proposto para a Educação Infantil, não há interação e nem brincadeira as crianças são tratadas como iguais, são treinadas para provas externas e se tornam acrílicas e reféns de um ensino mecanizado e alienado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, embora não tenha esgotado a temática abordada, concluiu que os municípios adotaram o material apostilado como uma forma de suprir a má formação de professores, e como uma solução para crise educacional do país. Sendo, assim, o motivo principal da aquisição destes materiais está ligado a um treinamento para as provas externas.

Tais materiais são desnecessários na Educação Infantil, uma vez que, esta fase, de acordo com os estudiosos da área, é permeada pelas interações e brincadeiras. O conhecimento se efetiva através da interação com os colegas e adultos, da brincadeira, da imaginação e do faz de conta (OLIVEIRA *et al.* 2012). Portanto, os processos de ensino na Educação Infantil não podem ser confundidos com escolarização.

O uso indiscriminado de apostilamento fere a prática pedagógica docente que se vê amarrado em cumprimento de conteúdo, realidade exigida por este tipo de material, os professores incentivados com sua prática e amparados pela formação continuada séria são capazes de criar situações de aprendizagem e estratégias de ensino coerentes com sua realidade escolar.

O sistema apostilado denuncia, sob a nossa perspectiva, o incentivo à crise educacional do país.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. (Coord.) **Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise de parcerias público-privado no Estado de São Paulo.** 2009a. Relatório de Pesquisa Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

### Realização



### Apoio





\_\_\_\_\_, Theresa. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p.799-818, out. 2009b.

\_\_\_\_\_, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: Implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009c. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso: 06 nov. 2015.

\_\_\_\_\_, Theresa; DAMASO, Alexandra; GALZERANO, Luciana Sardenha. **Síntese de pesquisa com professores de escolas municipais de educação infantil sobre o uso do material apostilado privado em classes de educação infantil**, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394/1996.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB 020/2009. Resolução CNE/CNB nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara da Educação Básica, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAIN, Alessandra Aparecida. O atendimento ao ensino fundamental: análise de parcerias de dois municípios paulistas e o setor privado na aquisição de ‘Sistema de Ensino’. 2009. 271 f. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências (Campus Rio Claro), 2009.

CAIN, Alessandra Aparecida. A organização do trabalho pedagógico na escola e o sistema apostilado de ensino: estudo de caso. 2014. 329 f. **Tese de Doutorado**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115773>. Acesso em: 20. Abr.2016.

DAMASO, Alexandra Frasnó Ferrari. O uso do material apostilado em creches municipais paulistas: A percepção dos professores. **Dissertação de Mestrado**. Unicamp, Campinas-SP, 2015.



DANTAS, Fernanda Borges de Andrade; ALMEIDA, Célia Maria da Castro. **Os “pacotes didáticos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. Ano 17 n. 24, dezembro 2014, p. 229-253.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n.1, janeiro/junho de 2011.

**FÓRUM BAIANO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**. Salvador 3 de abril de 2013. Disponível em: <[https://blogproinfanciabahia.files.wordpress.com/2013/04/carta\\_aberta\\_c3a0\\_comunidad\\_e\\_-\\_12-04-13.pdf](https://blogproinfanciabahia.files.wordpress.com/2013/04/carta_aberta_c3a0_comunidad_e_-_12-04-13.pdf)>. Acesso em: 14 set.2015.

FREITAS, Luís Carlos de. *Os Reformadores Empresariais de educação: da desmoralização do magistério à destruição do Sistema Público de Educação*. Campinas: **Educação e Sociedade**, vol.33, n.119. Abril/junho de 2002.

FUSARI, José Cerchi. *O planejamento do trabalho pedagógico: Algumas Indagações e tentativas de respostas*. **Série Ideias**. N. 8. São Paulo: FDE, 1998, p.44-53.

GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa. *Sistema apostilado de ensino*. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MASSUQUETO, Luana Meyre; UJIE, Nájela Tavares. **As vozes de crianças pré-escolares: um estudo de caso e uma reflexão em ação**. IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia- PUCPR, outubro, 2009.

MICHAELIS DICIONÁRIO DE PORTUGUES ONLINE. **Melhoramentos**, 2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>> Acesso em: 13 abr. 2016

MOÇO, Anderson. *As crianças têm muito o que aprender na creche*. **Nova Escola**. São José dos Campos- SP, 2012.

MOTTA, Carlos Eduardo de Souza. *Indústria Cultural e o Sistema Apostilado: A lógica do Capitalismo*. **Cadernos. Cedes**, Campinas, v.21, n.54, p. 82-89, agosto 2001.

NASCIMENTO, Letícia Maria Barros Pedroso. *As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas*. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, nº49 janeiro/abril de 2012.



NOVELLO, Leila Terezinha Weschenfelder. Educação Infantil e contexto municipal: o caso de Joaçaba. 2002. 132 f. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências e Educação. Florianópolis, 2000.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 1.ed. São Paulo: Biruta, 2012.

SENNA, Viviane. O Programa Acelera Brasil. **Em Aberto**. Brasília, v.17, n. 71, p.145-148, jan. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2012

**Realização**



**Apoio**





## O GÊNERO ENTREVISTA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O APERFEIÇOAMENTO DE HABILIDADES RELACIONADAS À ORALIDADE

Tamyres Cecília da Silva  
Helena Maria Ferreira  
Universidade Federal de Lavras

**RESUMO:** O trabalho ora apresentado tem como objetivo socializar resultados de uma pesquisa que elegeu como objeto de estudo as contribuições que o trabalho com o gênero entrevista pode fornecer para o desenvolvimento e para o aperfeiçoamento das produções orais dos alunos. Considerou-se que o gênero entrevista é notadamente utilizado no cotidiano social. Por meio de uma pesquisa teórica realizada, buscou-se caracterizar os gêneros, delimitar e analisar o gênero entrevista e sistematizar suas contribuições para o aperfeiçoamento das habilidades orais. A partir de uma atividade prática com o gênero entrevista, desenvolvida com alunos de Ensino Médio, de uma escola pública, constatou-se que os aspectos linguístico-discursivos mobilizados no processo de preparação e de realização das entrevistas constituem-se como promotores de aprendizados sobre os usos da linguagem, uma vez que imprimem significado ao ato comunicativo e propiciam interações efetivas. Acresce-se a isso o fato de o gênero explorar diferentes programações, exigindo complementos e interação entre os interlocutores envolvidos. Enfim, o trabalho com o gênero entrevista contempla uma relação direta com outras práticas linguísticas (leitura, produção escrita, reflexão linguística), além da pesquisa e da seleção das informações.

### INTRODUÇÃO

Sabe-se que, a partir dos anos 1990, no Brasil, tem-se visto uma atenção mais direcionada para os estudos e para as teorias que abordam os gêneros. Essa atenção é, muitas vezes, atribuída à publicação e à disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), que destacam as potencialidades dos gêneros textuais/discursivos para o processo de ensino-aprendizagem das práticas linguísticas (leitura, escrita, oralidade e análise linguística). Conceituando os gêneros do discurso, Bakhtin (2000) pontua que eles não são criados recorrentemente pelos falantes; são antes, transmitidos sócio historicamente, porém, os falantes contribuem de forma dinâmica e ativa para a sua preservação e propagação, como são responsáveis também pelas modificações que os gêneros apresentam ao longo dos anos e sua





renovação. Bakhtin ainda considera que os gêneros se constituem como um produto comunicativo, são altamente maleáveis e fundamentais na relação dialógica humana. Dessa forma, os gêneros se apresentam como: relativamente estáveis, reflexos de situações cotidianas, definidos por propósitos estabelecidos e determinados por vários fatores. Constituídos por situações concretas e complexas, os gêneros são movidos por inúmeras forças internas e externas ao seu uso, assim, podemos ancorar nossas bases em diversas teorias.

Várias conceituações relevantes são oportunas quando se discorre sobre gêneros, o que permite constatar diferentes nomeações: gêneros textuais e gêneros discursivos (distinção que não será feita neste trabalho). Marcuschi (2003) diferencia tipos textuais de gêneros textuais. Os gêneros trazem consigo uma carga sociocultural, que vem ao longo dos anos sendo construída, uma ferramenta útil na vida do homem. Os tipos se referem às sequências linguísticas.

Para Bronckart (2003, p. 137):

Os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de gêneros de texto) e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores.

Ainda segundo Bronckart, “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização e de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (2003, p. 103).

Após a contextualização do conceito de gênero, apresenta-se o objetivo precípuo deste trabalho: levantar as contribuições do gênero entrevista para o aperfeiçoamento das habilidades de uso da oralidade.

O ensino da oralidade, muitas vezes, limita-se à leitura em voz alta, às respostas a determinadas questões de interpretação do texto, aos comentários sobre determinado assunto que será/foi trabalhado pelo professor ou a algumas atividades incidentais assistemáticas sem

#### Realização



#### Apoio





um preparo e sem um planejamento por parte do aluno. Essa forma reducionista de se tratar o ensino da oralidade faz com que o aluno perca a noção da dimensão comunicativa da linguagem oral que, para cumprir sua finalidade principal - ser instrumento de interação social - precisa levar em conta a situação comunicativa de interlocução e as necessárias adequações aos contextos sociais.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998, p. 34):

No entanto, nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que *forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral*. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações. Dessa forma, *cabem à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc.* Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (Destaque feito pela autora deste trabalho).

É nesse contexto que a proposta deste trabalho se insere: eleger o gênero como referência para o ensino, delimitar a entrevista como proposta de estudo. Desse modo, analisar as potencialidades do gênero entrevista para o aperfeiçoamento das habilidades orais pressupõe uma articulação entre três questões: gênero textual/discursivo; entrevista e oralidade.



Nesse sentido, este trabalho se justifica por: a) abordar a questão dos gêneros textuais/discursivos, temática amplamente discutida e extremamente necessária para o contexto dos processos de ensino-aprendizagem; b) tratar da temática da oralidade, questão pouco discutida e pouco explorada de maneira sistematizada em sala de aula<sup>118</sup>; c) discutir o trabalho com a entrevista, gênero textual/discursivo que permite o planejamento da fala pública; d) descrever uma proposta de trabalho em sala de aula, o que permite a reflexão acerca da relação teoria e prática.

Para a organização do trabalho, após uma breve contextualização apresentada nessa parte introdutória, será abordada a caracterização do gênero entrevista no contexto do trabalho com a oralidade. Espera-se com tal organização, disponibilizar uma reflexão acerca de um tema, que é muitas vezes, tratado com marginalidade, nas escolas, pois existe uma crença que não há necessidade de se trabalhar com a oralidade, uma vez que os alunos já falam em demasia em sala de aula.

## EXPLORANDO AS PRÁTICAS DE ORALIDADE EM SALA DE AULA

De forma geral, a atividade discursiva se dá no âmbito da fala e da escrita. No cotidiano social, observando as práticas, constata-se que os indivíduos interagem reiteradamente com as pessoas, por meio da linguagem oral, de várias formas, por vários meios.

Atualmente, as perspectivas de letramento apontam possibilidades de ensino mais completas, amplas e reais – por aproximarem e valorizarem o contexto de vida do aluno. A oralidade é uma prática social, dentro e fora das escolas e se realiza por meio de gêneros diversos, devido aos mais diferentes contextos de uso da linguagem. Na escola, muitas vezes, os usos que se fazem da oralidade são efetivados de modo intuitivo, faltando um planejamento e uma avaliação do processo comunicativo. Não se afirma aqui que o estudo da língua decorre

<sup>118</sup> Ver MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A; BEZERRA, M. A. O livro didático de português: múltiplos olhares. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 21-34. MAGALHÃES, T. G. Oralidade na sala de aula: alguém “fala” sobre isso? Revista Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação. EDUFJF, v. 7/8, 2005/2006.

### Realização



### Apoio





sem vigilância. No entanto, sem uma intervenção didática compromissada, dificilmente os alunos desenvolverão com proficiência as habilidades relacionadas à oralidade.

O ensino escolarizado da oralidade tem seu enfoque voltado ao atendimento de necessidades comunicativas indispensáveis, que auxiliam no aprimoramento e conhecimento linguísticos e favorecem a plenitude de sua cidadania. O educando somente conseguirá compreender os objetivos e a importância de se estudar a organização linguística e discursiva se as concepções ligadas à linguagem estiverem pautadas em um viés interacionista. A produção de textos orais auxilia o aluno a considerar os papéis assumidos pelos participantes, levando em conta seus contextos e variedades de fala. Nesse sentido, o planejamento pedagógico deve visar à oralidade em uma perspectiva de que “não se trata de ensinar a falar, ou a fala dita “correta”, mas sim as falas adequadas ao contexto de uso” (PCN – BRASIL, 1998, p. 8).

Ampliando essa discussão, Dolz et al. pontua que “o papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção cotidianas para confrontar com outras formas institucionais mais mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores” (2004, p. 175). Para que a oralidade seja trabalhada em contexto escolar, diferentes gêneros precisam mediar a preparação e elaboração anterior de uma realização linguística propriamente dita, mesmo que ocorram improvisações, eis aí o foco de ensino através da prática oral – refletir com os alunos as implicações que o ato comunicacional falado tem, ou seja, a interação mediada por meio da fala na escola demanda também um planejamento e uma reflexão, não meramente a exposição oral. Para Dolz et al. (2004, p. 160)

A comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos, vai utilizar também signos e sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude.

Marcuschi (2001, p. 25), assim define a oralidade: “prática social interativa para fins comunicativos que se apresentam sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na

**Realização**



**Apoio**





realidade sonora”. Na conversação oral, segundo Marcuschi (2001, p. 15), é possível encontrar cinco características básicas constitutivas:

- a) Interação entre pelo menos dois falantes;
- b) Ocorrência de pelo menos uma troca de falantes;
- c) Presença de uma sequência de ações coordenadas;
- d) Execução numa identidade temporal;
- e) Envolvimento numa interação centrada.

As características apontadas pelo autor permitem constatar que a conversação se desenvolve num mesmo momento (mesmo que as pessoas se encontrem em localidades diferentes, ex.: ao telefone, por câmera em computador ou através de mensagens instantâneas) em que duas ou mais pessoas se dedicam a esta atividade em comum. Interligados por essa situação, o diálogo se trata de uma tarefa comum. Além disso, a ideia de conversação é pautada pela tomada de turno: “pode ser tido como aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo a possibilidade de silêncio”. (MARCUSCHI; 2003, p. 18)

Complementando o exposto, Castilho pontua a importância de dois tipos de diálogos, questão essencial na discussão sobre oralidade:

[...] O diálogo assimétrico e o diálogo simétrico. No diálogo simétrico ou espontâneo, os falantes dispõem de condições para negociar livremente o assunto e controlar os turnos. No diálogo assimétrico um interlocutor tem ascendência sobre o outro, introduz ou muda de assunto, distribui os turnos – esta é a situação típica das entrevistas e dos diálogos desenvolvidos em ambientes institucionais, como as repartições públicas, na igreja e nos sindicatos etc. (CASTILHO, 2006, p. 14).

Outro aspecto constitutivo da conversação oral é o tópico discursivo, que se caracteriza por aquilo acerca do que se está falando. É uma atividade construída cooperativamente, isto é, há uma correspondência pelo menos parcial de objetivos entre os interlocutores. O tópico desenvolvido na conversação pode tomar os rumos mais inesperados, dado que é construído durante diálogos ou triálogos.





A língua, em sua modalidade oral apresenta uma variedade de usos, que ocorrem dependendo dos interlocutores, da situação ou da mensagem a ser transmitida. Essas variedades, chamadas por alguns de registros, detêm graus variados de formalismo que, segundo Travaglia (1996, p. 54) vão do texto oratório (texto elaborado, usado em situação muito formal, principalmente por especialistas do tipo advogados e políticos) até o íntimo ou familiar (texto pessoal, privado, com presença marcante da linguagem afetiva). Entre um extremo e outro, há o deliberativo (texto previamente preparado, destinado a público médio ou grande, do qual o locutor se distancia e, linguisticamente, caracterizado por frases curtas, vocabulário variado para evitar repetição lexical desnecessária); o coloquial (diálogo cotidiano entre os interlocutores, sem preparação prévia, caracterizarão por repetições, frases curtas, hesitações, vocabulário usual); e o coloquial intenso ou casual (texto que retrata a integração total entre os interlocutores, caracterizado por omissões de vocábulos, por descuido na pronúncia, por uso da gíria, de dêiticos em abundância, por grande dependência da situação comunicativa). Além da gradação na formalidade, os textos orais também são estruturados conforme as informações que o locutor tem sobre seu interlocutor. Desenvolver a oralidade não significa corrigir a fala dos alunos, e sim fazer com que eles reconheçam as diferenças culturais presentes na língua. Saber falar envolve saber ouvir e esperar o momento certo para dizer. Essa atividade é antes de tudo uma lição de respeito e educação, tão necessária nas práticas linguísticas da modalidade oral.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 67/68):

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.). Já que os alunos têm menos acesso a esses gêneros nos usos espontâneos da linguagem oral, é fundamental desenvolver, na escola,

864

**Realização**



**Apoio**





uma série de atividades de escuta orientada, que possibilitem a eles construir, progressivamente, modelos apropriados ao uso do oral nas circunstâncias previstas. É condição fundamental para que o trabalho possa ser realizado a constituição de um corpus de textos orais correspondentes aos gêneros previstos, a partir dos quais as atividades de escuta (e também de produção de textos orais) sejam organizadas, de modo a possibilitar aos alunos a construção de referências modalizadoras. Esse corpus pode ser organizado a partir de registros audiovisuais (cassete, videocassete) e da promoção de debates, entrevistas, palestras, leituras dramáticas, saraus literários organizados pela escola ou por outra instituição, que envolvam aspectos temáticos de projetos em andamento em Língua Portuguesa ou em outras áreas.

Existem textos escritos que se situam mais próximos à fala conversacional (bilhetes, cartas familiares, textos de humor, por exemplo), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e outros), existindo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários (cf. KOCH, 2001).

Nesse contexto, Evaristo (2006, p. 3) pontua que:

Ensinar e aprender oralidade deve abarcar necessariamente, como um de seus objetivos, o de fornecer elementos para que os sujeitos sejam capazes de desvendar estratégias discursivas presentes nessa prática. Por exemplo, em discursos “profissionais”, reconhecer, identificar e associar determinadas formas (caricaturais ou não) a determinado gênero. Considerar então fluxo, ritmo de fala, tom e entonação, intensidade, ênfase é parte da abordagem necessária. A escolha das marcas conversacionais e estratégias discursivas acabará também por englobar aspectos fônicos, sintáticos, lexicais, mas esses níveis devem ser vistos sempre em relação ao contexto de produção: eles “apenas” revelarão as estratégias utilizadas pelos sujeitos em interação, sem se constituir em um fim em si enquanto objeto. O objetivo do professor de língua materna deve ser o de formar um sujeito capaz de se apropriar da linguagem em sua diversidade e heterogeneidade.

#### Realização



#### Apoio





Tomando como referência a pontuação feita por Evaristo (2006), pode-se considerar que o ensino da oralidade permite a análise da linguagem em situações de realizações concretas, inseridas num contexto sócio-histórico e cultural, dialogando com todas as outras linguagens presentes na interação. Para a autora, ao buscar desenvolver a expressão oral dos alunos é preciso atentar-se para a prática construção dos sentidos presentes na interação, já que, para um uso proficiente de qualquer modalidade, é necessário captar as intencionalidades subjacentes, os implícitos, as possíveis tentativas de manipulação discursiva que qualquer sujeito pode operar sobre a linguagem. Desse modo, a argumentação, o contexto sócio-histórico-cultural, os modos de apresentação (gestualidade, vestuário, disposição física no ambiente) são constitutivos da modalidade oral e se prestam à produção dos sentidos. Todas essas questões são fundamentais para a ampliação das construções significativas e devem ser contempladas nas diversas situações de ensino-aprendizagem e para um trabalho sistematizado com os gêneros textuais/discursivos orais que circunscrevem a vida cotidiana do aluno, bem como as demandas da vida em sociedade, permitindo o acesso a situações de usos da linguagem, formais ou informais.

## **O TRABALHO COM O GÊNERO ENTREVISTA E A EXPLORAÇÃO DA ORALIDADE**

Apresentando uma caracterização do gênero entrevista, Baltar (2004) considera que esse gênero, pertencente ao domínio jornalístico, se caracteriza por sua estruturação dialogal, com perguntas e respostas, precedidas por um texto explicativo de abertura. O discurso predominante é interativo, com sequências dialogais e expositivas. Em suma, uma entrevista está presente em diversos domínios discursivos, o que desencadeia diferentes tipos: jornalística, científica, literária, escolar, jurídica, do cotidiano (televisão, trabalho) etc., que apresentam especificidades, mas que resguardam uma estrutura notadamente marcada por perguntas e respostas.

Discorrendo sobre essa questão, Fávero considera que:

### **Realização**



### **Apoio**





Na entrevista, os direitos dos participantes não são os mesmos, pois o entrevistador faz perguntas e oferece, em seguida, o turno ao entrevistado. Na verdade, as relações de poder entre eles, deixa-os em diferentes condições de participação no diálogo, havendo um direcionamento maior ou menor na interação (FÁVERO, 2000, p. 80).

A função primordial da entrevista se mostra, então, como a busca de informações e/ou esclarecimentos. O gênero e sua escolha são definidos pela acreditação da potencialidade do trabalho com este, que aborda competências linguísticas como a comunicação oral, intercomunicação, reprodução de discursos, transcrição de falas e habilidades argumentativas. O gênero funciona, então, como um suporte para a realização da atividade comunicativa, datada e com linguagem adaptada e planejamento prévio.

Nessa dimensão, Arfuch (2000, p. 12),

Pensar a entrevista como gênero discursivo é atender à situação comunicativa, seus interlocutores, o pacto de cooperação que se estabelece entre eles (mesmo quando seja para discordar), suas regras e suas infrações. Mas também é considerar os sentidos dessa interação, os sistemas de valoração do mundo que são colocados em jogo, a relação com outras formas discursivas, o modo ao qual se articula ao contexto sociocultural.

O gênero entrevista, segundo entendimento de Hoffnagel (2002), caracteriza-se como um conjunto de subgêneros, tais como entrevista jornalística, entrevista médica, entrevista científica, entrevista de emprego, etc. que se configura de modo diferenciado: estrutura de pergunta e resposta, tomada de depoimento, exame oral.

Para Marcuschi (2000), mesmo apresentando subgêneros, a entrevista possui aspectos configuracionais comuns, como: a) estrutura caracterizada por perguntas e respostas, envolvendo pelo menos dois indivíduos – o entrevistador e o entrevistado; b) papel desempenhado pelo entrevistador (abrir e fechar a entrevista, fazer, perguntas, suscitar a palavra ao outro, incitar a transmissão de informações, introduzir novos assuntos, orientar e reorientar a interação); c) papel do entrevistado (responder e fornecer as informações solicitadas); d)

867

**Realização**



**Apoio**





gênero primordialmente oral, embora possam ser publicadas em revistas, jornais, sites da Internet. Assim, os itens que diferenciam um subgênero de outro estão relacionados com o objetivo, a natureza, o público-alvo, a apresentação, o fechamento, a abertura, o tom de formalidade, entre outros.

De acordo com Fávero (2000), na conversação espontânea, a comunicação apresenta um tom mais intimista, mas na entrevista esse tom é ampliado, pois três diálogos são instaurados durante a atividade: a) entrevistador e entrevistado; b) entrevistado e audiência (público: leitor, ouvinte, telespectador); c) entrevistador e audiência. Há uma duplicidade de papéis na interação: entrevistador e entrevistado, já que há sempre a possibilidade de inversão e reciprocidade da relação ser alterada, pois o entrevistado pode, a qualquer momento, tomar o turno e mudar o tópico discursivo em desenvolvimento, alterando, assim, a direção da entrevista.

Para a autora,

Entrevistador e entrevistado têm a tarefa de informar e convencer o público. Desempenham, portanto, um duplo papel na interação: são cúmplices, no que diz respeito à comunicação, e oponentes, quanto à conquista desse mesmo público. Dessa forma, as entrevistas ora tendem para o polo do contrato ora para o da polêmica. No primeiro caso, os interlocutores buscam causar boa impressão na audiência, para isso tentam respeitar a fala do outro, costumam ceder o turno, evitam traços que demonstrem agressividade. Já no estilo polêmico, a interação pode apresentar inclusive a desqualificação de um dos interlocutores. Em quaisquer tipos de entrevista, contratual ou polêmica, entrevistador e entrevistado buscam somente interagir com o destinatário desse jogo interacional, que é a audiência, por isso os laços que os envolve são considerados frouxos, sejam eles cúmplices ou oponentes. Em relação aos demais textos conversacionais, a entrevista se distingue por três aspectos: o número de participantes envolvidos em sua organização; o caráter assimétrico da interação; o planejamento e o tempo de elaboração. (FÁVERO, 2000, p. 69)

#### Realização



#### Apoio







Em suas várias formas de realização, a entrevista é uma técnica de interação social. Por meio dela, busca-se uma interpenetração informativa que visa a quebrar isolamentos sociais, grupais, individuais e pode, ainda, servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação. (FÁVERO, 2000).

Além disso, os gêneros textuais orais apresentam formas configuracionais específicas. Ainda segundo a autora, a produção de uma entrevista se constitui por três momentos: preparação da pauta, entrevista propriamente dita e edição. Por isso, a entrevista se institui como um caso particular de produção oral.

Por fim, vale considerar que a produção de uma entrevista, assim como outros gêneros, demanda a consideração de vários fatores: idade, sexo, grau de conhecimento prévio, posição social, consideradas enquanto variáveis que determinam o grau de distanciamento entre os participantes da conversação. Além disso, o conhecimento das regras sociais favorece o saber agir de acordo com os padrões que regem a preservação da imagem e distinguir quando ela está sendo utilizada ou não. Soma-se a isso a necessidade de considerar os objetivos comunicativos (finalidade da entrevista) e o uso adequado da linguagem, sendo também importantes as estratégias de polidez para se evitar conflitos a que estão sujeitas quaisquer formas de interação social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com os gêneros em classe, apresenta-se como uma excelente estratégia para o desenvolvimento de inúmeras potencialidades que os alunos muitas vezes, desconhecem. Essas potencialidades muitas vezes dizem respeito a aspectos sociais que podem o auxiliar durante a sua vida, nortear suas ações e auxiliá-lo na tomada de decisões importantes. Hoje, conseguimos trabalhar maiores aspectos da língua, compreendemos a forma com a qual podemos atuar a favor dos alunos e também do seu aprendizado, utilizando-nos das ferramentas que o ensino nos oferece. Um trabalho com os alunos, que fomente a busca por autoconhecimento, crescimento social e profissional traz possibilidades de sucesso, pois aborda temas e assuntos que envolvem um crescimento que ultrapassa os muros da escola. Muitas vezes necessitamos

### Realização



### Apoio





de olhares diversos na formulação de boas coisas e esse foi mais um caso. O apoio advindo de todos os envolvidos foi crucial para o sucesso do projeto e em outras escolas isso não pode se dar de forma diferente. Visando alcançar resultados positivos no que se refere à aquisição de conhecimentos e desenvolvimento pessoal dos alunos, tal aplicação trabalhou assuntos relacionados ao mercado de trabalho e à vida profissional que espera os alunos após a conclusão do ensino médio. Utilizando-se dos gêneros textuais para abordar diferentes temáticas que compreendem o assunto, utilizou-se de variadas estratégias metodológicas empreendidas no estudo do gênero entrevista e de suas possibilidades. Assim, conclui-se ao final que o trabalho com os gêneros é positivo e possibilita o um amplo desenvolvimento por parte do alunado, contribuindo também para uma mudança nos paradigmas atuais que apontam estratégias de ensino diferenciadas e ricas, transformando e reforçando a educação.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. Rio de Janeiro, 2003.

ARFUCH, Leonor. **La entrevista, una invención dialógica**. Buenos Aires: Paidós, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

BALTAR, Marcos. **Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2003.

CASTILHO, Ataliba T. de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2006.



DOLZ, J. et al. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: SCHNEUWLY, B. et al. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e org.: Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

EVARISTO, Marcela Cristina. **A oralidade como objeto de ensino-aprendizagem: algumas considerações** Campinas: [s.n.], 2006. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2006.

FÁVERO, L. L. **A entrevista na fala e na escrita.** In: PRETI, D. (Org.). **Fala e escrita em questão.** Projetos Paralelos NURC/SP. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2000. p. 79-97.

FÁVERO, L. L. **A representação da imagem pública nas entrevistas. Linha d'Água, n. especial,** p. 67-72, jan. 2000. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/viewFile/69178/71630> >. Acesso em 12 dez. 2014.

HOFFNAGEL, J. C. **Entrevista: uma conversa controlada.** In: BEZERRA, M.A.; DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, (Org.). **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 180-193.

MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e letramento.** In: \_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-43.

MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e ensino, uma questão pouco 'falada'.** In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Oralidade e Letramento.** In: \_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 15-43.

\_\_\_\_\_. **Análise da conversação.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATENCIO, M. de L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/aluno.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.



**19 A 21 DE SETEMBRO**  
**TEMA: DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO**  
**XVIII SEMANA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

**Realização**



**Apoio**





## PLANEJAMENTO, TRABALHO DOCENTE E GESTÃO DEMOCRÁTICA

Gilne Gardesani Fernandez

gilne.fernandez@yahoo.com.br

Cristiane Machado

cristiane13machado@yahoo.com.br

UNICID – Universidade Cidade de São Paulo

**RESUMO:** Este trabalho compõe pesquisa de mestrado em andamento e tem o objetivo de apresentar aspectos teóricos sobre planejamento e gestão democrática que embasam tal pesquisa. expõe inicialmente conceitos e referências que podem apoiar as escolhas e considerações realizadas e traz apontamentos de parte da legislação educacional, contextualizados pelos fatos históricos, sociais e econômicos que influenciaram tais leis. diante desse levantamento destaca-se, das práticas educacionais, o planejamento, como parte das atividades e competências docentes. finaliza trazendo o lugar do planejamento na formação profissional do professor, na gestão democrática e na democratização do ensino e indica os problemas de pesquisa que norteiam o estudo teórico e a pesquisa de campo que o seguirá.

**PALAVRAS-CHAVE:** Práticas docentes. Professor. Planejamento. Gestão democrática

### INTRODUÇÃO

Dada a importância da intencionalidade das práticas educativas no contexto da gestão democrática e da educação para a democracia, conforme disposto na Constituição Federal de 1988, o planejamento emerge como condição *sine qua non* para que o trabalho docente efetive os princípios democráticos na e da educação. Libâneo (1994, p.16-17), salienta a relação da educação com a sociedade colocando-a como um “fenômeno social e universal” ao afirmar que:

Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

873

Realização



Apoio







Assim, este trabalho tem o objetivo de apresentar os contornos teóricos e constitutivos de pesquisa de mestrado em andamento que pretende captar, em campo, por meio de *survey*<sup>119</sup>, elementos para responder às questões: como os professores do Ensino Fundamental regular da rede municipal de Santo André (SP) compreendem o sentido de planejamento? Quais usos os professores fazem dos instrumentos de planejamento coletivos (da escola) e específicos (do professor)? Como estes instrumentos contribuem para as práticas de ensino e da aprendizagem?

O texto está organizado de forma a explicitar apontamentos do debate teórico acerca dos conceitos e da trajetória histórica de fortalecimento da importância do planejamento para a educação, principalmente a escolar, relacionando-os, ao final, com os princípios da gestão democrática da educação.

## PLANEJAMENTO: CONCEITUAÇÃO E TRAJETÓRIA HISTÓRICA

O trabalho docente e as práticas escolares sofrem influência de fatores sociais, políticos, ideológicos e, fundamentalmente, axiológicos. A construção de valores e conhecimentos se dá nas relações coletivas, assim, podemos considerar que “o principal canal de conservação e inovação dos valores e conhecimentos são as instituições sociais” dentre elas a escola (CORTELLA, 2011, p.42). Desta forma, a escola pode assumir desde um papel reprodutor das concepções de uma minoria social dominante até trabalhar na construção de conhecimentos importantes para superar as desigualdades sociais.

Explicitando as controvérsias da escola, Veiga (1995a, p.77-78) ressalta-a como “instituição social, órgão por excelência que dimensiona a educação de um ângulo formal e sistemático, constituída contraditoriamente de duas faces: a conservadora e a progressista”. Em seu lado conservador traz uma preocupação com a preparação individual para papéis sociais e para o trabalho, buscando igualar os indivíduos desiguais e reforçando as desigualdades sociais.

<sup>119</sup> Método de pesquisa que examina uma amostra de população através de um questionário elaborado para obter informações, cujas respostas são registradas de forma quantitativa. Uma análise dos dados fornece descrições e determina correlações entre diferentes respostas, gerando conclusões descritivas e explicativas (BABBIE, 1999, p.77).



Na perspectiva progressista trabalha por uma nova concepção de mundo, preparando o indivíduo para uma participação social, política e cultural, visando sua emancipação.

Considerando, assim, uma escola transformadora e progressista, o trabalho docente, intencional e consciente, deve contribuir para assegurar aos indivíduos conhecimentos e habilidades, desenvolvendo capacidades que lhes permitam a participação ativa, crítica e criativa na sociedade (LIBÂNEO, 1994, p.22). As escolhas e intencionalidades da educação escolar não são neutras, logo:

Os educadores comprometidos com a transformação social precisam dispor de conhecimentos para repensar formas de funcionamento das escolas, de desenvolvimento da profissionalização e profissionalidade, de participação nas relações cotidianas da comunidade escolar (professores, pais e alunos), de avaliação etc., que considerem ao mesmo tempo a realidade socioeconômica e cultural em que se inserem a escola e os professores e as condições concretas dentro da escola e da sala de aula que garantem a justiça social do ponto de vista da escolarização. (LIBÂNEO, 2004, p.21-22)

A participação e as escolhas realizadas pelos profissionais da educação, dentre eles os professores, são imprescindíveis para determinar o quanto a escola será reprodutora ou inovadora. Essas seleções estão impressas nos currículos, projetos, planejamentos e planos que a escola constrói e podem influenciar os percursos individuais e coletivos de uma comunidade.

Sabendo que o planejamento é um ato presente em diversas ações humanas e seu ponto de partida são as necessidades e o conhecimento da realidade, quando tratamos dele no ambiente escolar pensamos imediatamente nas ações educativas relacionadas ao trabalho docente e na organização do trabalho pedagógico. Além disso, entendemos que o planejamento pedagógico compreende ações diversas que organizam as práticas escolares. Desta forma,

O planejamento da escola contempla, assim, desde os critérios de organização das crianças em classes ou turmas, a definição de objetivos por série ou ano, bem como o planejamento do tempo, espaço e materiais considerados

#### Realização



#### Apoio





nas diferentes atividades e seus modos de organização: hora de sala de aula, brincadeiras livres hora de refeição, saídas didáticas, atividades permanentes, sequências didáticas, atividades de sistematização, projetos etc. (NERY, 2007, p.111)

Considerando que a educação escolar é um processo intencional e sistemático podemos afirmar que ela tem metas a serem alcançadas e o trabalho do professor é neste contexto relevante e complexo. Desta forma, como diz Libâneo (1994), o trabalho docente traz em si interesses sociais, políticos, econômicos e culturais, que devem ser compreendidos pelo professor e que podem da mesma forma ser transformados por eles na luta pela modificação das relações existentes e nas suas escolhas para o trabalho pedagógico.

Essas escolhas se dão e são organizadas no ato de planejar. Assim, através de uma retomada da trajetória educacional brasileira ancorada na legislação, que se dará a seguir, pretendemos observar as práticas escolares, especialmente o planejamento, determinadas pelas relações sociais e pelos contextos políticos e econômicos de cada período.

O planejamento como prática escolar e docente está relacionado às teorias educacionais que expressam os contextos econômicos, políticos e sociais das diversas épocas históricas do nosso país e do mundo. Na escola tradicional do final do século XIX, o eixo principal era o “como ensinar”, colocando o professor como figura central nos processos de ensino e aprendizagem, pois determinava o que seria ministrado aos alunos em termos de conhecimentos e transmitia esses conhecimentos historicamente acumulados para classes seriadas de alunos que deveriam assimilá-los progressivamente e reproduzi-los como lhes foram passados. O professor precisava ser bem preparado, um especialista capaz de selecionar conteúdos e transmiti-los aos alunos, através de lições e exercícios. Nesse sentido, os conteúdos eram expostos pelo professor, para a classe, em uma gradação lógica. Aos alunos cabia realizar. (SAVIANI, 2012).

O início do século XX é marcado por movimentos sociais que chegam aos anos 30 trazendo as insatisfações contra as oligarquias e o sistema republicano vigente, culminando na Revolução Constitucionalista de 1932. Na educação também é um momento próspero com a

**Realização**



**Apoio**





criação do Ministério de Educação e Saúde e sendo realizadas reformas em diversos estados. No conjunto de ideias pedagógicas emerge a pedagogia nova, retratada no Manifesto dos pioneiros da Educação Nova, de 1932, cuja finalidade estava centrada no aluno.

Segundo Saviani (2012), a pedagogia nova, além de transferir a centralidade do professor para o aluno, coloca o foco no psicológico em lugar do intelectual. O importante era “como aprender” e as forças estão nos processos pedagógicos não sistematizados e centrados na espontaneidade. Os alunos seriam agrupados por áreas de interesses e o professor teria um papel de estimulador e orientador da aprendizagem, seguindo a iniciativa que caberia aos próprios alunos. O planejamento das aulas, era a organização, pelo professor, dos ambientes e materiais diversificados, para a escolha dos alunos.

Em meados do século XX, com o final da II Guerra Mundial e da ditadura Vargas, houve, no Brasil, uma crescente urbanização, causada pela modernização da produção rural e pela industrialização. Nesse contexto de redemocratização, com uma política populista e nacionalista que busca o desenvolvimento econômico através da associação ao capital externo, é discutida, durante 13 anos, e aprovada em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), nº 4.024 (NASCIMENTO, 2006).

No período seguinte, da ditadura militar, entre 1964 e 1984, houve um alinhamento da economia nacional ao padrão capitalista e que se efetivou em um autoritarismo do Estado e num modelo econômico centralizador de renda, rompendo com o modelo anterior populista e de expansão da indústria. Pretendia-se um desenvolvimento econômico seguro e, com a presença de diversas empresas internacionais, uma demanda para o crescimento de mão de obra para tais empresas, com a meta de elevar a produtividade. Para tanto a educação, com o enfraquecimento do movimento “escolanovista”, traz uma pedagogia que, como diz Saviani (2012, p.11), “advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”.

Essa nova teoria educacional chamada de pedagogia tecnicista tem como cenário a teoria do capital humano. A minoria dominante, proprietária dos meios de produção, difunde sua própria ideologia e desta forma, se propõe uma educação que prepare a classe trabalhadora

**Realização**



**Apoio**





para as tarefas existentes e para atitudes conformistas, através de uma organização da educação que visa diminuir as interferências que pudessem torná-la ineficiente em seu objetivo. “Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem ajustar-se as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas” (SAVIANI, 2013, p.382).

O tecnicismo coloca a organização racional dos meios como protagonista do processo educativo, sendo o professor e o aluno sujeitos secundários, que devem executar o que era planejado, controlado e coordenado por “especialistas neutros”.

O MEC assinou acordos com a USAID (United States Agency for International Development), sendo que a reforma do sistema educacional brasileiro teve a participação direta dos técnicos dessa agência, com a reestruturação administrativa, no planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico, e também no comando do conteúdo geral do ensino através do controle da publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos. Esses acordos e os relatórios de alguns grupos de trabalho resultaram na Lei 5.540/68, destinada ao Ensino Superior e na segunda Lei de Diretrizes e Bases, 5.692/71, para os chamados, na época, de Ensinos de Primeiro e Segundo grau (SILVA, 2006). Essa LDB ampliou a escolaridade mínima para o primeiro grau de oito anos e torna o segundo grau profissionalizante. Essa ampliação de vagas se deu pela redução de jornada escolar e aumento de turnos, salas multisseriadas, achatamento dos salários dos professores e absorção de professores leigos, levando à baixa qualidade do ensino e a altos índices de evasão e reprovação (SILVA, 2006).

Nos anos 1980, emergiram propostas pedagógicas contra hegemônicas, muito heterogêneas e que buscavam articulação com os interesses dos dominados, contextualizadas por um processo de transição democrática. Porém as tentativas de implantação foram perdendo a força, na década de 1990, que é definida pelo clima cultural da pós-modernidade, centrado nas mudanças aceleradas nas tecnologias de comunicação, das artes, de materiais e da genética, e pelo clima político do neoliberalismo. Nesta época, o Estado minimiza sua participação como provedor da educação e junto a isso, as mudanças ocorridas na organização do trabalho e os avanços tecnológicos trazem a necessidade de trabalhadores mais qualificados, porém numa

**Realização**



**Apoio**







lógica que transfere para o indivíduo a responsabilidade pela sua formação e aperfeiçoamento para atingir uma posição melhor no trabalho. A ordem econômica baseia-se na exclusão, uma vez que se admite não ter vagas para todos no mercado de trabalho, estimulando assim a competitividade (SAVIANI, 2013).

Essa situação traz um discurso da modernização e da qualidade da educação para a formação de um trabalhador capaz de competir no mercado em época de globalização, mas ao mesmo tempo dificulta a universalização do ensino, prevista na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, além de alguns princípios para o ensino contidos também na atual Constituição, como igualdade de condições de acesso e permanência na escola, gratuidade do ensino público, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, gestão democrática do ensino, valorização dos profissionais e garantia de padrão de qualidade entre outros. Com esses princípios a Constituição propõe a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação.

Assim, a partir da nova Constituição Federal e desse contexto iniciam-se as propostas e discussões que culminam na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A atual LDB trouxe diversas inovações, dentre elas: o conceito de educação básica, incluindo desde a educação infantil ao ensino médio, planejando garantir a plena escolaridade de toda a população; o aumento do número mínimo de dias letivos, implicando maior tempo de permanência na escola, pretendendo a melhoria na qualidade; flexibilização na organização da educação básica, que poderá oferecer séries anuais, períodos semestrais, ciclos e outros; fim da obrigatoriedade do vestibular como única forma de acesso à graduação, na busca do reconhecimento de habilidades e competências necessárias para a vida pessoal e o exercício da cidadania; determinação, no artigo 74, que deverá ser estabelecido um padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade e valorização do magistério, estabelecendo critérios de ingresso e diretrizes para os planos de carreira nas instituições, encontrados no artigo 67.

#### Realização



#### Apoio





O artigo 13 da Lei nº 9.394/96, determina nos incisos I e II, os encargos dos docentes, apontando sua participação na elaboração da proposta pedagógica da escola e nos planejamentos.

Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Destacamos o inciso II, que se refere ao dever do professor de elaborar e cumprir um plano de trabalho, nos remetendo à importância do planejamento das aulas para a garantia da qualidade no ensino e na aprendizagem, já que os docentes fazem escolhas para o trabalho com seus alunos que devem basear-se na proposta pedagógica elaborada pelo coletivo escolar, com sua participação também.

Assim, os governos elegem prioridades e programas que determinam metas para a educação, inclusive no que se refere ao próprio acompanhamento dos planos nacionais, apresentação de um diagnóstico da educação, diretrizes e metas. No cenário atual temos em discussão uma Base Curricular Nacional Comum e tivemos, até meados de 2015, a aprovação dos planos Estaduais e Municipais de Educação, baseados no Plano Nacional de Educação aprovado em 2014.

Essas discussões visam contribuir com a democratização do ensino para garantir o acesso e a permanência nas escolas públicas até a educação como condição para a cidadania, que prevê que os conhecimentos adquiridos na escola estejam articulados à compreensão da realidade, fazendo de cada indivíduo um agente transformador. Inclui-se aí a qualificação para o trabalho e também as condições para o prosseguimento aos níveis mais avançados de estudos, buscando contribuir com a democratização dos direitos educacionais fundamentais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: PLANEJAMENTO E GESTÃO DEMOCRÁTICA

O Brasil é um país democrático, como nos assegura o artigo primeiro da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a educação, em todos os níveis, deve ter como princípio a gestão



democrática. De acordo com Apple e Beane (2001, p.18), mesmo considerando que a democracia tenha uma significação dúbia, sendo usada para embasar a participação ativa, imparcial, ampla e baseada em informações completas e também servindo para favorecer causas econômicas, as escolas devem ser espaços democráticos, com a participação, nos processos de decisão, de todos os envolvidos, incluindo os jovens.

As escolas democráticas pretendem ser espaços democráticos, de modo que a ideia de democracia também se estenda aos muitos papéis que os adultos desempenham nas escolas. Isso significa que os educadores profissionais, assim como os pais, os ativistas comunitários e outros cidadãos têm o direito de estar bem informados e de ter uma participação crítica na criação das políticas e programas escolares para si e para os jovens.

Nas escolas organizadas sob os princípios de ensino como: gestão democrática; igualdade de condições do acesso e da permanência; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, previstos na Constituição Federal (BRASIL, 1988), todos os sujeitos do processo educativo podem participar das decisões e compor o currículo da escola, que sustentarão as escolhas realizadas pelos professores para suas aulas.

A gestão democrática, segundo Veiga (1995b), requer que os educadores retomem a direção do processo e do produto do trabalho e compreendam muito bem os problemas resultantes das práticas pedagógicas, partindo com a divisão entre teoria e prática. Envolve rever as relações de poder de forma que propicie uma participação coletiva minimizando ou suprimindo o individualismo, a exploração, a opressão e buscando a autonomia. “A busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas.” (1995b, p.18).

Numa escola democrática, é verdade que todos aqueles diretamente envolvidos, inclusive os jovens, têm o direito de participar do processo de tomada de decisões. Por esse

**Realização**



**Apoio**





motivo, as escolas democráticas são marcadas pela participação geral nas questões administrativas e de elaboração de políticas. (APPLE; BEANE, 2001, p.20).

Paro (2016) aponta que a gestão escolar democrática é utópica, no sentido de que ainda não acontece. Mas pode existir e é preciso conhecer as realidades concretas e transformar a escola, para que se constitua um projeto de democratização das relações em seu interior.

Uma coisa é expressar a crença de que, na medida em que consiga, na forma e no conteúdo, levar as camadas trabalhadoras a se apropriarem de um saber historicamente acumulado e desenvolver a consciência crítica, a escola pode concorrer para a transformação social; outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está já esteja cumprindo essa função. (PARO, 2016, p. 14-15).

Neste sentido vamos tratar do princípio da gestão democrática como um processo em andamento, que se constitui nas escolas através, por exemplo dos conselhos de escola, mesmo que ainda em aperfeiçoamento. Segundo Paro (2016), este é um importante instrumento de gestão colegiada para reivindicar o atendimento aos direitos educacionais das camadas trabalhadoras.

É nesse sentido, portanto, que vejo a necessidade de a escola organizar-se democraticamente com vistas a objetivos transformadores (quer dizer: objetivos articulados aos interesses dos trabalhadores). E aqui subjaz, portanto, o suposto de que a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se se organizar para atender aos interesses (embora nem sempre conscientes) das camadas às quais essa transformação favorece, ou seja, das camadas trabalhadoras. (PARO, 2016, p. 17).

Meirieu coloca que “no plano didático, a Escola, em uma democracia, deve permitir a cada cidadão compreender o mundo à sua volta e assumir seu lugar nas discussões que decidirão seu futuro”. Essa compreensão do mundo começa pelo domínio das linguagens primordiais à

**Realização**



**Apoio**





comunicação, passando pelo acesso aos conhecimentos necessários para entender as histórias individuais e coletivas e articulando-se com a formação do pensamento crítico. “É por isso que, em uma democracia, a Escola deve ser uma ‘Escola que resista’, uma Escola que resista à onipotência das opiniões. Uma escola que estabilize justamente ‘objetos de saber’ sobre os quais as opiniões poderão expressar-se legitimamente”. (2005, p.29).

Nas salas de aula, os jovens e os professores envolvem-se no planejamento cooperativo, chegando a decisões que respondam às preocupações, aspirações e interesses de ambas as partes. Esse tipo de planejamento democrático, tanto no âmbito da escola quanto no da sala de aula, não é uma “engenharia de unanimidade” para se chegar a decisões predeterminadas que muitas vezes tem criado a ilusão de democracia, mas uma tentativa genuína de respeitar o direito de as pessoas participarem na tomada de decisões que afetam sua vida. (APPLE; BEANE, 2001, p.20-21)

Nesse sentido, salientamos que a nossa atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, traz em seu artigo 14, que a gestão democrática do ensino público na educação básica deve seguir como princípios a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. (BRASIL, 1996).

Veiga (1995b, p. 13-14) apresenta o projeto político pedagógico como um processo democrático de reflexão, discussão e tomada de decisões sobre os problemas da escola, na busca de uma direção e com um compromisso definido coletivamente. É mais do que o aglutinamento de planos de ensino e de atividades.

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no

**Realização**



**Apoio**







interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Pensando na ação docente, Rios (2010) estabelece foco na construção da felicidade, considerando-a como o resultado da ação do indivíduo como cidadão, assim os professores têm que, no seu trabalho, reconhecer o outro – especialmente e inclusive os alunos, pensar na qualidade em prol do bem coletivo, estar envolvidos na elaboração e desenvolvimento de um projeto coletivo de trabalho, instalar um espaço de comunicação criativa na escola e nas aulas – efetivada pelo diálogo, com exercício da argumentação e da crítica, contribuir para a descoberta do mundo pelos alunos – ancorada na alegria, afetividade e partilha e, também, lutar pelo aperfeiçoamento e condições de trabalho de boa qualidade.

Nessa perspectiva se dá a importância do planejamento, como instrumento que deve, não só atender a uma solicitação burocrática, mas também organizar o trabalho pedagógico na busca do aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem, já que para planejar é preciso ter certeza de onde se quer chegar, ou seja, qual escola se quer para os nossos alunos e qual escola é desejada pelos alunos e por toda a comunidade escolar. Como afirma Libâneo, “o projeto pedagógico-curricular reflete expectativas da sociedade e dos próprios educadores sobre o significado de “aluno educado” e para que tipo de sociedade se educa” (2004, p. 166).

O papel político do professor se dá através das escolhas realizadas para compor ou não seus planos de trabalho. Assim, os instrumentos de planejamento devem articular os saberes acumulados pela humanidade e as necessidades locais, além de considerar os conhecimentos prévios de cada indivíduo.

Segundo Fusari, “na medida em que se concebe o planejamento como um meio para facilitar e viabilizar a democratização do ensino, o seu conceito precisa ser revisto, reconsiderado e redirecionado”. Não pode mais ser uma atividade burocrática em que o professor preenche um formulário e entrega à secretaria, todavia “deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um processo de reflexão”,

**Realização**



**Apoio**





considerado como procedimento de rever, repensar, analisar com cuidado e buscar significado. (1998, p.45).

Para que essa mudança ocorra, é necessário, como aponta Vasconcellos (2012), “o professor se colocar como sujeito do processo educativo” (p.39), resgatar-se como autor, que aborde o planejamento como “uma questão política, na medida em que envolve posicionamentos, opções, jogos de poder, compromisso com a reprodução ou com a transformação, etc.”

Canário (1998) sustenta que a aprendizagem dos professores a respeito da sua profissão também ocorre nas escolas. Afirma que “essa aprendizagem corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender. (1998, p. 9).

Considerando o planejamento como uma prática docente resultante de um processo de reflexão e que “a produção (e a mudança) das práticas profissionais remete, fundamentalmente, para o processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho” conforme sustentam Lesne e Mynvielle, apresentados por Canário (1998, p. 10), o planejamento pode ser ao mesmo tempo um instrumento de formação para os professores e uma forma de garantir a democratização do ensino.

Estudar a utilização dos instrumentos de planejamento pelos professores e o seu entendimento sobre a importância deles na democratização do ensino, como articuladores de todos os tipos de conhecimentos para a modificação da sociedade, poderá contribuir para as reflexões acerca dessas práticas escolares.

A pesquisa prossegue com um estudo de campo que, juntamente com o aporte teórico, tem como ponto de partida as seguintes questões: como os professores do Ensino Fundamental regular da rede municipal de Santo André (SP) compreendem o sentido de planejamento? Quais usos os professores fazem dos instrumentos de planejamento coletivos (da escola) e específicos (do professor)? Como estes instrumentos contribuem para as práticas de ensino e da

**Realização**



**Apoio**





aprendizagem? Assim, ao tentar responder essas questões, pretendemos trazer informações que auxiliem nas reflexões de escolas e profissionais da educação interessados.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael; BEANE, James. O argumento por escolas democráticas. In: APPLE, Michael; BEANE, James (orgs.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 30 de abril de 2016.
- BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dez. 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 07 de setembro de 2015.
- BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCiViL\\_03/LEIS/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/CCiViL_03/LEIS/L5692.htm)>. Acesso em: 07 de setembro de 2015.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 07 de setembro de 2015.
- CANÁRIO, Rui. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. In: Revista do Programa de estudos pós-graduados PUC/SP Psicologia da Educação. São Paulo, 6, 1º semestre 1998, pp. 9-27.
- CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. In: **Artigo Série Ideias no. 8**. São Paulo: FDE, 1998 p. 44-53. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dir\\_a.php?t=014](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dir_a.php?t=014)>. Acesso em: 07 de maio de 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira. In: **Histedbr**. Campinas: UNICAMP, Faculdade de educação, 2006. Disponível em:<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo\\_nacional\\_desenvolvimentista\\_intro.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_nacional_desenvolvimentista_intro.html)>. Acesso em: 21 de maio de 2016.
- NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. Disponível em: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2007.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.



SAVIANI, Demerval. **História das aldeias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

3.1.1 SILVA, Romeu Adriano da. Golpe militar e adequação nacional à internacionalização capitalista (1964-1984). In: **Histedbr**. Campinas: UNICAMP, Faculdade de educação, 2006. Disponível em: <  
[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo\\_militar\\_intro.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_militar_intro.html)>. Acesso em: 21 de maio de 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad Editora, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena Fernandes (orgs.). **Escola Fundamental**: currículo e ensino. Campinas, SP: Papirus, 1995a. p. 77-95.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995b. p. 9-35.

**Realização**



**Apoio**





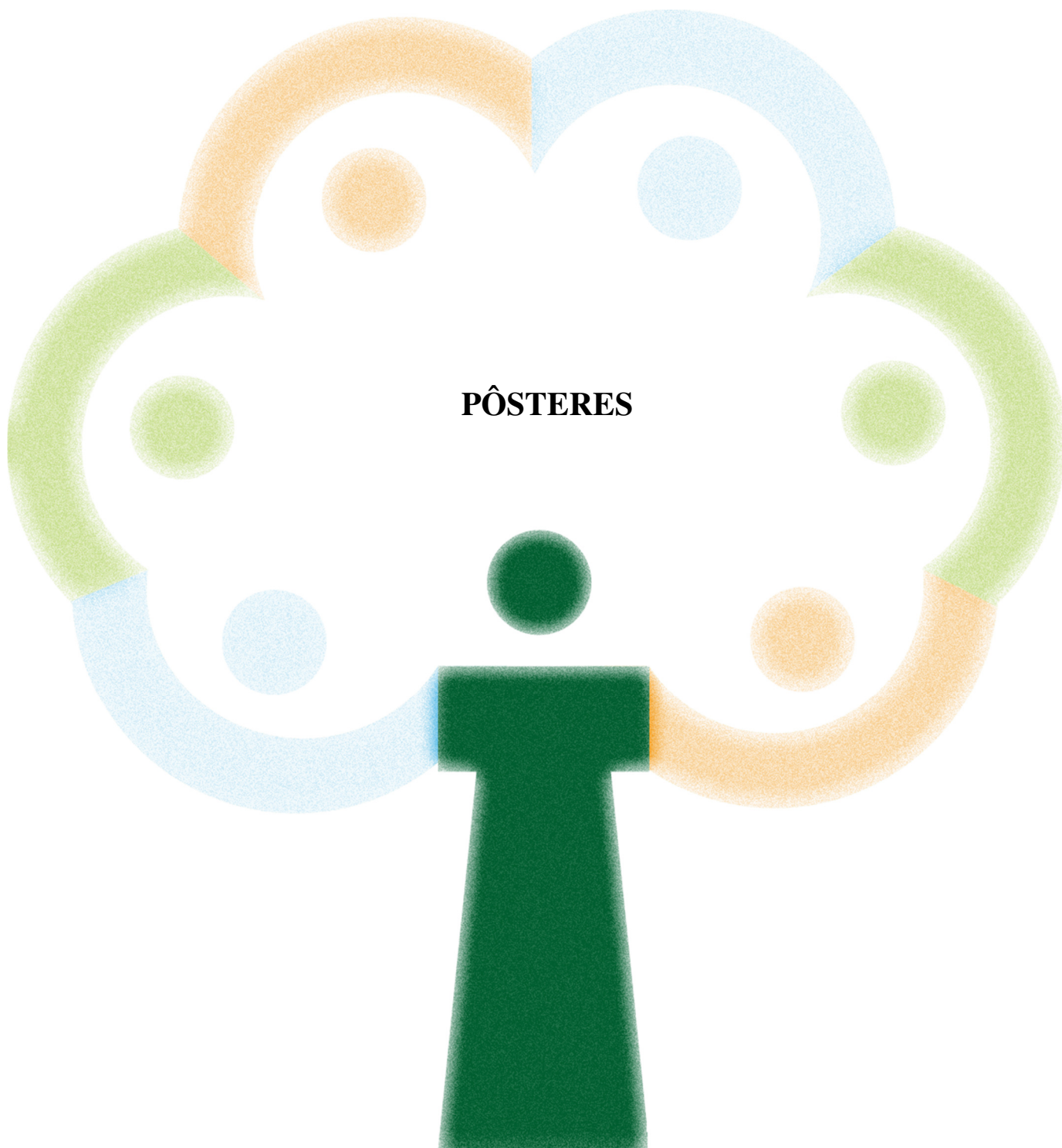


MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ - POUISO ALEGRE/MG

**19 A 21 DE SETEMBRO**

**TEMA: DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO NO BRÁSIL  
CONTEMPORÂNEO**

**XVIII SEMANA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**



## PÔSTERES

**Realização**



**Apoio**







## COMPREENSÃO DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Ana Cristina de Sousa Xavier - UNIVÁS  
Hevellyn Carvalho Penha - UNIVÁS  
Neide de Brito Cunha - UNIVÁS  
acs-xavier@hotmail.com

**RESUMO:** Com as contribuições da Psicologia Cognitiva, vários modelos explicativos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura foram desenvolvidos, tomando por base a teoria do processamento humano da informação. Para avaliar a compreensão de leitura, no Brasil, o instrumento mais utilizado é a técnica de Cloze, que vem sendo utilizado por pesquisadores da área de linguagem, principalmente a partir da década de 1970. É um teste muito versátil em formatos e conteúdos, permitindo ao leitor tomar consciência da interatividade entre seu eu e o texto e de sua participação ativa na reconstrução do significado pretendido pelo autor. Sob essa base teórica e levando em consideração que medidas de construtos psicológicos se tornam mais eficazes à proporção que acumulam evidências de validade, os objetivos deste estudo são: averiguar a compreensão de leitura; explorar relações entre as principais variáveis de interesse (idade, ano escolar e tipo de instituição); derivar evidências de validade de critério por ano escolar. Participaram 238 estudantes do Ensino Fundamental I de duas cidades do sul do Estado de Minas Gerais. Do total, 52,9% eram meninos e as idades variaram de 7 a 13 anos, com média de 9,22. Os alunos eram do 3º (n=77), 4º (n=97) e 5º (n=64) anos. Os instrumentos utilizados foram dois textos adaptados com a técnica de Cloze. Eles foram aplicados coletivamente, nas salas de aula, de acordo com as instruções que acompanham e padronizam sua aplicação. Os resultados parciais desta pesquisa, ainda em andamento, apontaram que as crianças obtiveram a média de 10,07 pontos no escore total dos testes de Cloze, sendo que a variação poderia ser de 0 a 30 pontos. Esses resultados demonstram que a média de pontuação desses alunos está abaixo da metade para os testes de Cloze, indicando que apresentam uma baixa compreensão de leitura. Mais estatísticas serão efetuadas para alcançar os objetivos propostos neste estudo.



## FAMÍLIA E ESCOLA, A COMBINAÇÃO PERFEITA

Ana Rosa Oliveira Reis- UNIVÁS  
annarosareis@yahoo.com.br

Maria Aparecida Da Dalt Vasconcelos- UNIVÁS  
cidinhadalt@globo.com

**RESUMO:** A educação de crianças, adolescentes e jovens, é uma tarefa complexa e de grande responsabilidade, sendo feita a longo prazo, não só dentro das salas de aula, dos muros da escola, mas também nos lares dos educandos, através do tripé aluno, escola e família. Para que esse tripé realmente aconteça e tenha êxito, cabe ao gestor escolar encontrar formas de fazer a interação adequada, atraindo a família para o ambiente escolar, promovendo reuniões e atividades em que a família sinta-se inserida e também responsável pela educação, visando o quanto sua participação influencia nos desempenhos dos educandos ao longo de sua vida escolar. As reuniões escolares, ocorridas geralmente ao fim de cada bimestre, é uma das formas de realizar o diálogo entre a família e a escola, de trazê-la o mais próximo possível da realidade de seus filhos e de realizar o contato entre ela e os professores. O objetivo deste trabalho é analisar através de dados concretos, como a participação da família interfere nos resultados dos alunos. O levantamento dos dados foi feito por meio da comparação do rendimento dos alunos com a participação dos pais nas reuniões ocorridas no primeiro semestre de 2016. A pesquisa de campo foi realizada na Escola Estadual Senador Bueno de Paiva, localizada em Cachoeira de Minas. O embasamento teórico para a análise dos resultados obtidos após o trabalho de campo, deu-se através das leituras da tese de Maria Cláudia Dal’Igna, de Maria Eulina Pessoa de Carvalho, de Ana da Costa Polonia, que ressaltaram em suas pesquisas a importância de um diálogo coerente, e duradouro entre a família e a escola, levando o aluno a obter melhorias em seu desempenho escolar. Ao finalizar esse artigo, espera-se concluir que a participação dos pais nas reuniões escolares, no contato com os professores traz resultados positivos e eficientes para a vida escolar dos educandos, levando-os a resultados cada vez melhores em todas as disciplinas, independente da idade que possuem e que o gestor escolar é o grande responsável para que essa combinação aconteça. Cabe ao gestor estimular a participação dos pais na escola, inovando nas reuniões de pais e mestres, atraindo-os ao ambiente escolar para que se possa estabelecer uma relação mais próxima, diálogo mais constante e fiel, formando uma parceria de sucesso.

**PALAVRAS-CHAVES:** Escola. Família. Educação. Gestão.



## O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Cacilda Sílvia Neves Ottoboni Dias - Univás  
[cacildasilvania@yahoo.com.br](mailto:cacildasilvania@yahoo.com.br)

Neide Pena Cária - Univás  
[iinap@uol.com.br](mailto:iinap@uol.com.br)

**INTRODUÇÃO:** Os recursos tecnológicos estão cada vez mais presentes na vida das pessoas e nas instituições, de modo geral. Principalmente, na educação, há um grande incentivo por parte dos órgãos governamentais para que o uso das tecnologias seja incorporado no trabalho educativo, por parte dos profissionais da educação e também dos alunos. Pesquisas demonstram que os alunos são mais aguçados para qualquer assunto desenvolvido em sala de aula quando são utilizadas as ferramentas tecnológicas atuais. O presente trabalho traz uma reflexão sobre a necessidade de incorporação da tecnologia nos processos de ensinar e aprender, com foco no uso das tecnologias pelos professores e alunos, bem como mostrar a importância dos recursos tecnológicos estarem devidamente adequados e à disposição de todos os componentes da escola no ambiente e não apenas da gestão. **OBJETIVO:** Apresentar elementos pertinentes para a discussão sobre a relação entre escola, profissionais da educação, alunos e tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, bem como trazer informações referentes sobre a política pública de inclusão digital nas escolas nos últimos anos. **METODOLOGIA:** A metodologia adotada neste estudo está embasada em uma pesquisa digital, documental com consultas em periódicos, teses e dissertações sobre o tema. Também recorreu-se aos dados do Anuário Brasileiro da educação básica (2015). **RESULTADOS:** o estudo encontra-se em andamento, porém, alguns dados revelam que substituir o professor por processos ou tecnologias que automatizem pura e simplesmente o ensino e aprendizagem também não será uma educação ideal. O importante é que o docente seja hábil no uso das ferramentas tecnológicas à disposição, como forma de estimular o aprendizado e a descoberta de novas informações, não se contentando com conteúdos padronizados ou receitas prontas. Da mesma forma, as avaliações da aprendizagem não deve ser de forma tradicional, mas ao contrário, caberá ao professor o papel de reconhecer e buscar novas estratégias de avaliação em coerência com as novas metodologias utilizadas em salas de aula com o uso das tecnologias. O estudo visou mostrar o quanto é importante incorporar o uso de ferramentas tecnológicas no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, ressalta-se que as inovações estão em todos os campos da sociedade e deve fazer parte também da educação, pois trará reflexos diretos na vida do ser humano e, principalmente, na sua formação acadêmica e profissional.

891

Realização



Apoio





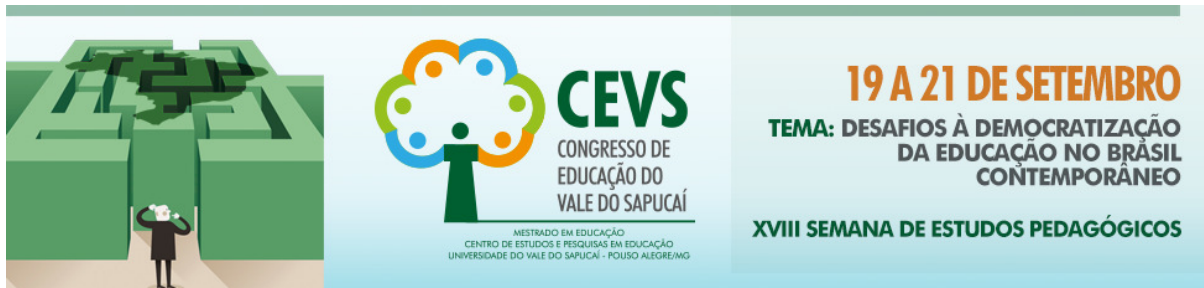
## A IMPORTÂNCIA DO AEE NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Camila Silva de Oliveira Pereira - UNIVÁS  
camila.s\_oliveira@hotmail.com

Vânia dos Santos Mesquita - UNIVÁS  
vaniasantosmesquita@uol.com.br

Este trabalho teve por objetivo conhecer como foi implantado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino em Pouso Alegre, verificar sua importância para o desenvolvimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais e apontar os avanços e as melhorias obtidos pelos alunos. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas a sua autonomia e independência na escola e fora dela. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no art. 1º, estabelece que os sistemas de ensino devem matricular os alunos, público alvo da educação especial, nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado. O trabalho é de cunho qualitativo, feito inicialmente por meio de levantamento bibliográfico. Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa foi iniciada a fase de entrevistas, que foram realizadas com a responsável pela Educação Inclusiva, da Secretaria de Educação do Município de Pouso Alegre e com as professoras que atuam em salas de recursos multifuncionais. Foram entrevistadas oito professoras que fazem atendimento a dezoito turmas, no contraturno da escolarização. Entre os resultados da pesquisa verificou-se que o município de Pouso Alegre aderiu ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, do Governo Federal, em 2009. Em 2015 foram contabilizadas 155 matrículas nas salas de AEE. A duração de cada atendimento é de 50 minutos e os alunos são atendidos de uma a duas vezes por semana. Nove escolas municipais dispõem de salas de recurso para o AEE. As maiores dificuldades apontadas pelas professoras são a frequência, falta de atendimento clínico especializado e de acompanhamento das famílias. Cada aluno obtém um desempenho, após começar a frequentar a sala de recursos, o que está condicionado ao tipo de deficiência, por isto não é possível fazer uma generalização. De acordo com as professoras, os avanços mais significativos são observados em casos de leve comprometimento, porém dependem de outros fatores como: estímulo da família, da escola e todos os avanços devem ser observados em longo prazo, pois envolvem todo um processo de aprendizagem.





## O PAPEL DO GESTOR NO MONITORAMENTO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Carina Adelino Luiz - UNIVÁS  
Neide Pena Cária - UNIVÁS  
iinap@uol.com.br

**RESUMO: INTRODUÇÃO:** O gestor escolar é o líder e principal responsável por todas as ações que acontecem na sua instituição bem como pelos seus resultados. É ele quem toma as decisões e administra todos os setores da escola, sendo também responsável pelo relacionamento dos profissionais, o que exige do gestor ser participativo, democrático e que saiba ouvir outras opiniões. Diante de tantos compromissos e sobrecarga de atividades no exercício de sua função, nos diversos setores financeiros, administrativos e pedagógicos, percebe-se que, na maioria das escolas, existe uma grande lacuna na gestão pedagógica da escola, ou seja, no acompanhamento do trabalho educativo. Um gestor comprometido com trabalho escolar prioriza a parte pedagógica, pois é através dele que surgem os bons resultados, como fala Lima (2015, p.55): “A gestão comprometida com a qualidade encontra seu lugar primeiro na sala de aula”. O autor ainda afirma que o sucesso da escola depende de bons resultados no processo de ensino e aprendizagem. Na sua fala “a função da equipe gestora é correr para garantir o sucesso da aprendizagem e não o sucesso da escola. Sem o primeiro, não pode existir o segundo” (LIMA, 2015, p.56). Diante deste contexto, coloca-se em questão a necessidade do gestor monitorar e acompanhar as avaliações realizadas pelos seus alunos e tomar atitudes quando necessário, ouvindo os profissionais que estão diretamente na sala de aula e ajudando-os, juntamente com sua equipe, em suas dificuldades. **OBJETIVO:** O artigo aborda a importância e o papel do gestor, visando mostrar que diante de várias atribuições do gestor escolar é tão importante o acompanhamento e o monitoramento do processo de ensino aprendizagem, o que tem sido discutido e apurado através das avaliações externas. **METODOLOGIA:** A metodologia utilizada é de cunho qualitativo, valendo-se de estudos e análises documentais. **DESENVOLVIMENTO:** Em relação aos estudos e análise efetuados, há uma necessidade do acompanhamento e monitoramento do processo educativo pelo gestor escolar. Diante das avaliações externas, realizadas pelos alunos, a realização de um trabalho de intervenção deve ser feita quando necessário visando a uma melhoria no processo pedagógico. A avaliação pode tornar-se um meio eficaz para uma busca de informações e monitoramento pedagógico do conhecimento prévio do aluno, suas necessidades e dificuldades e o desenvolvimento de conteúdos. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Observa-se que para obter bons resultados no processo de ensino aprendizagem é necessário que o gestor escolar tenha foco em seus objetivos e se sinta comprometido com seu trabalho e com os resultados dos alunos, pois depende dele o bom trabalho da sua equipe. A pesquisa apresentou a responsabilidade da gestão escolar diante das diversas atribuições de sua função, com um olhar

893

Realização



Apoio







aguçado no desenvolvimento dos alunos em face das avaliações externas para que a avaliação seja um auxílio no desempenho dos professores, dos alunos, da escola e uma ferramenta de gestão.

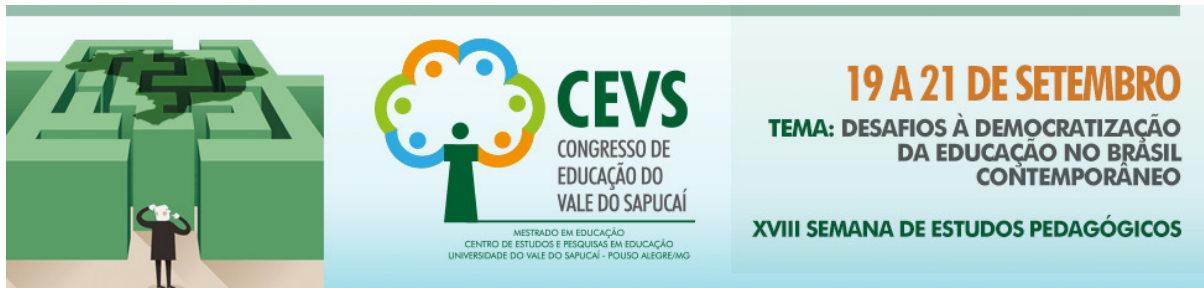
**PALAVRAS-ACHAVE:** Gestão escolar. Avaliações externas. Resultados pedagógicos. Liderança do gestor.

**Realização**



**Apoio**





## ADAPTAÇÃO ACADÊMICA E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UNIVERSITÁRIOS

Carla Aparecida Pacheco de Oliveira - UNIVÁS  
Neide de Brito Cunha - UNIVÁS  
Carlapacheco.univas@outlook.com

Ao se inserir no ambiente universitário, os alunos se deparam com um conjunto de desafios que deverão ser enfrentados para que consigam desenvolver um processo de aprendizado adequado frente aos conteúdos acadêmicos apresentados e à exigência do desenvolvimento de competências pessoais e profissionais relacionadas ao curso. Para isso, é necessário que se apropriem de alguns mecanismos internos que irão auxiliá-los a uma maior adaptação ao meio acadêmico e às demandas apresentadas por este. A autorregulação é uma habilidade adquirida pelo aluno quando consegue adaptar seu desempenho às mudanças que ocorrem em seu contexto social e pessoal. Essa característica permite a utilização de estratégias e a realização de ajustes do comportamento de forma a manter o foco no resultado final. A autorregulação se apropria de vários recursos pessoais do aluno para que este possa se adaptar ao processo de aprendizagem por meio do envolvimento de processos metacognitivos e motivacionais que serão utilizados durante os esforços para aprender e para se adaptar a um novo ritmo. Nesse sentido, busca-se analisar com esta pesquisa a relação entre o processo de autorregulação da aprendizagem e adaptação acadêmica dos alunos de ensino superior. A coleta de dados está sendo realizada com cerca de 600 universitários distribuídos nas diferentes áreas do conhecimento nos primeiros anos de sua formação em uma instituição privada. Os dados estão sendo levantados a partir da aplicação de dois instrumentos, a Escala de Avaliação de Competências de Estudos (ACE), que avalia três comportamentos estratégicos específicos: de planejamento, que investiga a forma como o estudante organiza o seu estudo; de monitoramento que se refere ao automonitoramento pela auto-observação do desempenho durante a execução de atividades de estudo e; de autoavaliação, que diz respeito às preocupações dos alunos no sentido de viabilizarem um estudo competente e bem-sucedido para alcançarem um bom resultado final. O segundo instrumento é o Questionário da Adaptação Acadêmica ao Ensino Superior (QAES), traduzido e adaptado para o Brasil, que avalia cinco dimensões empíricas relacionadas: ao projeto de carreira; à adaptação social; à adaptação pessoal-funcional; à adaptação ao estudo e; à adaptação institucional. Os instrumentos estão sendo aplicados coletivamente em sala de aula durante aos horários cedidos pelos professores. Os dados coletados serão tratados de forma estatística por meio da utilização de software específico, *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22, permitindo a geração de gráficos e dispersões de distribuições que serão utilizados na realização de análises descritivas e inferenciais entre as variáveis. Ao final desta pesquisa, espera-se encontrar uma relação entre a autorregulação da aprendizagem e a maior adaptação acadêmica dos alunos ingressantes no ensino superior, podendo analisar a existência de diferenças ou não quanto ao sexo e área de conhecimento.

895

Realização



Apoio





## **OBESIDADE INFANTIL E PERSPECTIVAS BIOÉTICAS: EM ENTIDADES EDUCACIONAIS DA CIDADE DE ITAJUBÁ/MG**

Cláudia Ferreira da Silva  
 Graduada em Farmácia – aluna do curso de Mestrado em Bioética  
 Instituição - Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS)  
 Bolsista pela FAPEMIG  
 Gabriela da Rocha Silva  
 Graduanda do curso de Farmácia  
 Instituição – Centro Universitário de Itajubá (FEPI)  
 Bolsista pela FAPEMIG  
 Wagner Luiz da Costa Freitas  
 Graduado em Biologia – professor do Centro Universitário de Itajubá (FEPI)  
 Peterson Beraldo de Andrade  
 Graduado em Pedagogia – aluno do curso de Mestrado em Bioética  
 Instituição - Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS)  
 Babiene Corsini Baccoli  
 Graduada em Cosmetologia e Estética – aluna do curso de Mestrado em Bioética  
 Instituição - Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS)  
 Cristiane Cândida de Macedo  
 Graduada em Física – professora na UNINTER  
 Instituição - UNINTER

### **INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos, o interesse sobre os efeitos do ganho de peso excessivo na infância tem aumentado consideravelmente. Atualmente a obesidade é um problema preocupante em todo o mundo. Há autores que descrevem que a obesidade está entre as mais graves pandemias modernas. A Organização Mundial de Saúde (OMS), desde 1998, considera a obesidade uma epidemia global (SPEISER et al., 2005).

No Brasil, por exemplo, estudos do IBGE mostram que cerca de 30% de criança entre 5 a 9 anos estão com sobrepeso. Este número cai um pouco entre os adolescentes na faixa de 10 a 19 anos (cerca de 20%) e ente os adultos o numero chega a incrível marca de 50% de indivíduos com sobrepeso/obesidade. Segundo a OMS existem cerca de 40 milhões de crianças



abaixo de 5 anos de idade com sobrepeso ou obesidade, e esse aumento está sendo gradativo desde a infância até a idade adulta.

A Organização Mundial de Saúde aponta que os maus hábitos alimentares das famílias inclusive têm grande influência sobre a criança e em seu desenvolvimento. A sociedade brasileira de cardiologia diz que crianças que tem os pais obesos têm 80% de chances de serem obesas também, já que os hábitos alimentares da família têm forte influência no desenvolvimento da criança (OMS).

É de conhecimento geral que as ações educativas, orientações e estímulos a praticas físicas e hábitos alimentares saudáveis são ações observadas nas políticas públicas no Brasil. (PIMENTA; ROCHAB; MARCONDESC, 2015). Assim, estas ações preventivas são de responsabilidade dos gestores públicos (SILVA, 2011) por meio das campanhas preventivas desenvolvida dentro do contexto escolar e também da sociedade (REIS, VASCONCELOS, BARROS, 2011).

O artifício usado para demonstrar a quantidade de massa corporal presente em indivíduos é o IMC (Índice de massa corporal). Este recurso é o mais utilizado, não só por sua fácil execução, mas também por ser aceito pela comunidade científica. O IMC é igual ao peso dividido por sua altura elevada ao quadrado. Segundo a OMS (Organização Mundial de Saúde), a partir do cálculo do IMC, indivíduos adultos podem ser classificados como portadores de déficits de peso ( $IMC < 18,522 \text{ Kg/m}^2$ ), de excesso de peso ( $IMC \geq 25 \text{ Kg/m}^2$ ) ou de obesidade ( $IMC \geq 30 \text{ Kg/m}^2$ ), (IBGE, 2014).

Para este estudo, é de fundamental importância entender os níveis de obesidade, utilizando com este fim o IMC. Dessa maneira relata POSTON e COL (2003): dentro da categoria obesidade, três níveis de gravidade podem ser desenvolvidos: classe I ( $IMC = 30$  a  $34,9$ ), classe II ( $IMC = 35$  a  $39,9$ ) e classe III ( $IMC > 40$ ). Esta subdivisão da obesidade permite que se obtenha qual é o grau de excesso de peso que o indivíduo se encontra e com isso saber qual a melhor estratégia para se ter à redução de seu peso e quais as complicações de saúde essas pessoas estão expostas.

## COMPLICAÇÕES DA OBESIDADE INFANTIL

A obesidade pode ocasionar vários riscos à saúde, diversos trabalhos têm demonstrando as consequências do excesso de peso, como hipertensão arterial, hipercolesterolemia, diabetes mellitus, doenças cardiovasculares e algumas formas de câncer. Estas doenças que antes eram característica dos adultos, hoje também são diagnosticadas com maior frequência em crianças (GARFINKELL, 1985).

A obesidade infantil pode comprometer o crescimento da criança. Uma criança acima do peso está sujeita a complicações ortopédicas e problemas na coluna, devido ao trauma provocado nas articulações pelo excesso de peso. As articulações dos joelhos são as mais envolvidas, e o deslizamento da epífise da cabeça do fêmur também é comum em obesos. (FRANCISCHI, RPP; PEREIRA, LO; FREITAS, CS; KLOPFER, M; SANTOS, RC; VIEIRA, 200). Há casos em que a criança tem excesso de gordura no fígado, o que pode levar a fibroses e até cirrose na vida adulta. (BROWNING, KUMAR, SABOORIAN, THIELE, 2004).



## A INFLUÊNCIA DA MÍDIA

Ao analisar estudos, literaturas, é possível conhecer que os meios de comunicação, como os anúncios publicitários, são os maiores incentivadores ao consumo. As propagandas influenciam e levam as crianças a alterarem os hábitos alimentares, o que acarreta na construção de hábitos não saudáveis. (SAMPAIO, 2009).

Fernanda Soares, membro da Comunidade Canção Nova, jornalista, tradutora e colunista do Portal Canção Nova e autora do livro “A beleza da mulher a ser revelada”, posiciona sobre o assunto:

Os principais veículos são televisão, rádios, jornais, cinema e internet (SOARES, 2015, p.56.)

Segundo FERNANDA SOARES (2015), o poder dos meios de comunicação é um reflexo de muitas discussões sociais e com isso a influência da mídia é forte na subjetividade da população. Ressaltando que os veículos de comunicação também têm seu lado benéfico na sociedade. A população deve ressaltar a consciência dos benefícios e malefícios que a mídia impõe através dos meios de comunicação e reflete na vida da população (SOARES, 2015)

## FORMAS DE PREVENÇÃO DA OBESIDADE INFANTIL NO CONTEXTO DO UNIVERSO ESCOLAR

A escola é um local importante onde esse trabalho de prevenção pode ser realizado, pois as crianças fazem pelo menos uma refeição nas escolas, possibilitando um trabalho de educação nutricional, além de também proporcionar aumento da atividade física (WRIGHT, 2011). A merenda escolar é um bem-estar proporcionado aos alunos durante sua permanência na escola e tem como principal objetivo suprir, parcialmente, as necessidades nutricionais dos alunos, melhorar a capacidade de aprendizagem, formar bons hábitos alimentares, manter o aluno na escola (BRAY, 2013).

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), um dos mais antigos programas de alimentação, surgiu na década de quarenta, mantido pelo Ministério da Educação, abrange os alunos do pré-escolar e do ensino fundamental. Ele determina que os cardápios da merenda devem conter, no mínimo, 350 Kcal e 9g de proteínas e devem estar equilibrados de modo que permitam uma boa condição de saúde.

Na alimentação escolar, os cardápios devem ser balanceados e calculados dentro das recomendações diárias. Devem atender a 15% das recomendações diárias para crianças com permanência de 4h/dia e 66% das recomendações diárias para crianças com permanência de 8h/dia na escola (MARIETTO, 2012). Pré-escolares e alunos do ensino fundamental estão em um período de crescimento significativo nas áreas social, cognitiva e emocional (KRAUSE, 1998) e principalmente, na nutricional.

### Realização



### Apoio







## OBJETIVO

O presente artigo tem como objetivo geral traçar um panorama da obesidade infantil nas escolas da cidade sul mineira de Itajubá. Dentre os objetivos específicos, compreender a definição de obesidade; descrever os tipos de obesidade; como prevenir a obesidade como a mídia tem um alto poder na obesidade também e realizar um trabalho socioeducacional nas escolas. Articular uma conscientização em cima de dados que foram coletados na pesquisa.

## METODOLOGIA

O delineamento da metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa quantitativa descritiva, observacional, transversal e não controlada.

## CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO:

Itajubá, uma cidade localizada no Sul do Estado de Minas Gerais, com uma população estimada em 2006 de 96.812 habitantes. Na área da educação em Itajubá, há um total de 31 escolas públicas, sendo elas municipais, estaduais e 16 particulares.

## POPULAÇÃO EM ESTUDO

Foram analisados voluntários de 6 a 10 anos de idade matriculados no ensino fundamental em escolas municipais de Itajubá, compondo o total de 187 crianças, sendo estas constituídas por 88 meninos e 99 meninas. Os voluntários foram chamados pelo nome para a realização da pesagem e medida de altura com auxílio de balança e fita métrica, onde os mesmos estavam com vestuários. Após ter os dados coletados, os dados foram agrupados em tabelas, por faixa etária, sendo feito a partir desse o cálculo do IMC. Com o resultado, foi feito a comparação desse valor com a tabela de referencia para cada faixa etária. Para melhor visualização, foram construído do gráficos comparando o IMC calculado por gênero.

## RESULTADO E DISCUSSÃO

A partir da análise dos questionários, foi observado que, segundo os responsáveis, 51,9% do total de crianças realizam alguma atividade física, contra 38,5% que não realizam e 9,6% que não souberam opinar. Quanto ao histórico familiar, 77% dos voluntariados possuem antecedentes a doenças correlacionadas à obesidade, 69% consomem constantemente frituras, doces e industrializados, contribuindo com os maus hábitos alimentares, 50,3% consomem frequentemente refrigerantes. Por meio da análise geral do índice de massa corpórea (IMC), foi constatado que 42,4% (mulheres) e 33% (homens) dos voluntários se encontram no peso ideal, 15,9% (homens) e 12,1% encontra-se com sobrepeso, dos 22,7% (homens) e 17,2% (mulheres) encontram-se em quadro de obesidade e finalizando com 28,40% (homens) e 28,30% (mulheres) que se encontram em um quadro abaixo do peso.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do presente artigo, conclui-se que dentre os problemas nutricionais da infância, a obesidade é o que mais chama atenção na área da saúde. A obesidade vem crescendo assustadoramente no mundo nas últimas décadas, a ponto de ser considerada uma epidemia. As consequências negativas da obesidade infantil estão muito bem documentadas na literatura científica, e as principais são o aumento da pressão arterial, dislipidemias e resistência à insulina, fatores que elevam enormemente o risco de doenças cardiovasculares na idade adulta.

Com o processo de globalização da sociedade, a publicidade tem um papel forte em cima da mídia televisiva com a exposição excessiva de alimentos industrializados a onde gera a atenção para o consumo desses produtos pela população. A mídia de produtos alimentares para as crianças que chama a atenção delas quando estão assistindo à televisão esta diretamente relacionada com o consumo de alimentos modificando o comportamento alimentarem da criança.

A bioética coloca fundamentos que expõe ferramentas de análise neste conflito. Toda esta problemática apresentada se faz necessária para a ampliação de percepção, conceitos e propostas e decisões benéficas que auxilia em defesa dos direitos humanos principalmente as populações que se encontra em situações mais vulneráveis.

### Realização



### Apoio





## ASPECTOS DA TRANSIÇÃO ESCOLAR E DISCALCULIA: UM ESTUDO DE CASO

Claudia Helena Santos Sousa - UNIVÁS  
Andréia de Fátima Teodoro da Silva - UNIVÁS  
Susana Gakyia Caliatto - UNIVÁS  
dinha.helena13@gmail.com  
andreiapeda0@gmail.com  
susanapsicologa@uol.com.br

O estudo de caso teve como objetivo a leitura crítica de aspectos de adaptação de uma aluna com discalculia, do primeiro para o segundo ciclo do Ensino Fundamental. A criança eleita é do sexo feminino com idade aproximada de 10 anos no momento da investigação em que frequentava duas escolas públicas onde a pesquisa foi desenvolvida. A discalculia é um padrão de dificuldades em matemática, basicamente com o processamento de informações numéricas, aritméticas e de cálculos, ou seja, dificuldades no raciocínio matemático. Como fundamentação teórico-metodológica elegeu-se a Teoria dos Sistemas (Bio) ecológicos do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1996) devido às abordagens privilegiarem estudos do desenvolvimento humano em ambientes naturais. Com base na teoria é possível apreender a realidade de forma abrangente e como é percebida no contexto estudado, além de considerar as relações entre as pessoas como elemento favorecedor de desenvolvimento e de crescimento psicológico. Para a coleta de dados realizaram-se entrevistas com a criança, com a mãe e com duas professoras, além de oito sessões de observação em sala de aula em duas escolas. Todos os dados foram anotados e transcritos para análise. Verificou-se que na visão da criança participante existiam mais redes de apoio na primeira escola do que na segunda e, com isto, ela não percebia a existência de apoios específicos relacionados a sua mudança de um nível escolar para outro, que a ajudassem em suas dificuldades de aprendizagem. Os resultados das análises das entrevistas e observações indicaram que o estímulo e o acompanhamento pessoal da professora e as relações sociais têm papel crucial no desempenho escolar. A aluna, quando mediada, realizava suas atividades com presteza e maior satisfação pessoal. A transição de ciclo e conseqüentemente a mudança de escol, não ocorreu de forma tranquila no que se refere às aprendizagens e comportamentos; alguns conflitos tiveram que ser enfrentados. Destaca-se com os resultados da pesquisa que existe a necessidade de a professora e toda comunidade escolar valorizar as informações coletadas sobre a história de vida e, sobretudo do percurso escolar dos alunos. Esses dados servem de subsídio para planejar atividades e intervenções para boa adaptação durante as transições escolares.

901

Realização



Apoio





## A IMPORTÂNCIA DE DESENVOLVER HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EM SALA DE AULA

Cleide Maria de Souza – UNIVÁS  
cleide454@gmail.com

Maria Aparecida da Dalt Vasconcelos - UNIVÁS  
cidinhadalt@globo.com

A educação está sofrendo grandes mudanças e o objetivo maior é desenvolver no indivíduo a capacidade de apreciar, avaliar, julgar e examinar uma situação ou um problema por vários ângulos, chegando a um resultado. Quando os educadores buscam realizar uma análise da educação que busca o desenvolvimento integral do indivíduo surgem algumas preocupações quanto ao ensino/aprendizagem por Competências e Habilidades e como este movimento pode prejudicar o desenvolvimento dos conteúdos da disciplina. Essa preocupação não se aplica, pois o propósito é de fazer com que o aluno tenha competência para aprender. Sendo assim é necessário que junto com os conteúdos sejam criadas situações para o desenvolvimento de habilidades para chegar à aprendizagem. O objetivo desta pesquisa foi analisar a importância do ensino voltado ao desenvolvimento das habilidades e competências para a vida social e profissional do indivíduo. A metodologia utilizada foi a análise bibliográfica e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A intenção é de apresentar aos educadores que não é preciso apenas trabalhar as competências e habilidades em si, mas também considerá-las, antes de qualquer coisa, como uma ferramenta destinada a favorecer a transformação, as quais são necessárias para a realização de um projeto que desenvolva no indivíduo o uso em sua vida pessoal e profissional. Concluiu-se que desenvolver as competências e habilidades na sociedade atual é essencial para que o indivíduo tenha sucesso em sua vida. A forma de trilhar suas relações, responsabilidades e profissão é determinada por sua capacidade de, a cada dia, conviver e resolver as situações cotidianas, cujos resultados são totalmente dependentes da forma como seus problemas são resolvidos. O mercado de trabalho está em busca de pessoas capazes e que saibam: tomar decisões, liderar, resolver conflitos e utilizar conhecimentos adquiridos ao longo do processo acadêmico e para que isto aconteça é necessário que cada professor se sinta responsável pela formação global de seu aluno e não por um único aspecto, informativo e relacionado a sua área específica de atuação.

### Realização



### Apoio





## A EDUCAÇÃO INCLUSIVISTA FRENTE AOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA

Cristiano Andrade Quintão Coelho Rocha<sup>1</sup>  
cristiano.rocha@fagoc.br  
Larissa Abranches Arthidoro Coelho Rocha<sup>2</sup>  
larissa.rocha@fagoc.br

1. *Docente do Curso de Medicina da Faculdade Governador Ozanam Coelho – FAGOC.*
2. *Docente do Curso de Psicologia da Faculdade Governador Ozanam Coelho – FAGOC e Psicopedagoga Clínica.*

**INTRODUÇÃO:** Condizente com o modelo ancorado nas ciências educacionais especiais presentes na Modernidade até meados do século XX, as teorias hegemônicas na Educação Inclusiva eram pouco creditadas mesmo entre sua extrema importância em oportunizar adaptações curriculares para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais na promoção de acessibilidade à educação. **Objeto de estudo:** Nos dias atuais a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, anteriormente, tradicionalmente marcada por paradigmas e atendimentos sob modelos segregadores, tem se buscado enraizar mesmo entre as intemperanças, nas últimas décadas a práxis pedagógica envolta a pilares da educação inclusivista. **Referencial teórico-metodológico:** Ao deportarmos fatos históricos consideráveis na trajetória da Educação Especial nos conscientizamos das consignas que desencadearam ora retrocessos ora avanços neste cenário educacional. A ciência Moderna teve como base a filosofia racionalista cartesiana, cujo desenvolvimento humano se consolidava às faculdades racionais. Concepção que erradicava a capacidade desse grupo amostral em emergirem frente ao conhecimento, na valorização e aprimoramento de competências e habilidades próprias de cada ser humano, transpondo apenas a racionalidade. Em contraponto a esta visão, temos as concepções construtivistas de Jean Piaget e Emília Ferreiro, assim como de Vygotsky, sob pilares sócio-interacionistas, que respaldam a educação especial, considerando as capacidades das pessoas com deficiências em construir conhecimentos e se apropriarem da leitura escrita em situações de interação social, comprovando a magnitude no seu desenvolvimento integral. Novas vertentes se findam, a propagação dos direitos humanos à inclusão, marcadas pela Declaração de Salamanca, posteriormente a Lei de Diretrizes de Bases da Educação salientam que o ensino de educandos com necessidades educacionais especiais devem ser preferencialmente em rede regular de ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação especial surgem objetivando a promoção de uma nova postura da escola regular contemplando implementações inclusivistas no projeto político pedagógico, no currículo, metodologias, avaliação e estratégias de ensino, concretizando ações viabilizadoras a inclusão

903

Realização



Apoio







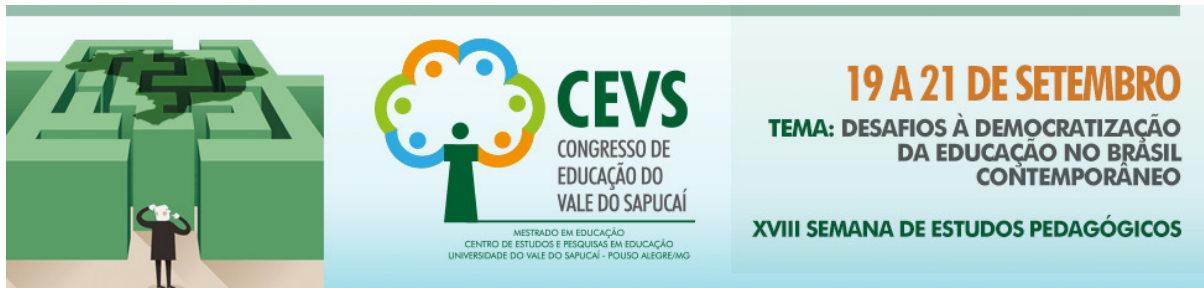
social e práticas educativas adaptadas e diferenciadas que melhor atendessem a todos os alunos. **Resultados finais:** No que tange a produção de conhecimento averbamos um significativo acervo de pesquisas no Brasil subsidiando estudos de referenciais teóricos importantes sobre o processo de inclusão e suas intempéries enfrentadas frente à suma importância do olhar focal a diversidade, estimando-a em detrimento da homogeneidade. Mesmo dentre as atuais apropriações positivas defundamentações teóricas no âmbito da educação inclusiva, ainda apresentam-se concepções alusivas priorizando a uniformização do ensino tornando-a implícita nas aplicabilidades práticas significativas que consolidariam e efetivariam a escola inclusiva em verdadeiro elo inclusivista, sendo este um dos maiores desafios contemporâneos da atualidade.

**Realização**



**Apoio**





## A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Débora Jucely de Carvalho - UNESP – Rio Claro/SP  
Dayanny Carvalho Lopes Alves - UNESP – Rio Claro/SP  
debora.carvalho@ifsuldeminas.edu.br

Todo educador compreende a importância de desenvolver nos alunos, desde a educação infantil, as competências necessárias para a promoção da leitura, da escrita e da oralidade. É a partir da educação infantil que essas competências devem ser alicerçadas a fim de fortalecer a primeira etapa da educação básica, aquela que constituirá a base para o domínio da língua portuguesa nas séries seguintes, pois é nessa fase que a criança construirá sua identidade e grande parte de sua estrutura em todos os aspectos. A ludicidade surge como ferramenta norteadora da prática docente, pois torna-se um meio facilitador da aprendizagem significativa, o que contribui para a qualidade do ensino. Com esta pesquisa objetiva-se fazer uma reflexão a respeito da importância do emprego de atividades lúdicas que favoreçam o ensino da língua portuguesa nos primeiros anos da vida escolar. A ideia surgiu a partir da discussão de relatos de experiências de professores que trabalham nessa modalidade de ensino, que referendaram de forma positiva a importância das atividades lúdicas no trabalho com o conhecimento das letras do alfabeto, com o desenvolvimento da oralidade do aluno, ampliação de seu vocabulário, discriminação auditiva e visual, desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa, enfim, dos pré-requisitos para um bom desenvolvimento futuro da língua portuguesa. Utilizou-se como metodologia a observação direta de dezoito crianças de 4 e 5 anos de idade de uma escola municipal, realizando atividades lúdicas em sala de aula durante uma semana com o objetivo de levar os alunos a conhecerem as letras do alfabeto que formam o seu nome principal. A professora da classe procurou trabalhar o seu objetivo da semana de duas maneiras: a primeira de forma oral na rodinha; a segunda de forma lúdica realizando jogos ou brincadeiras específicas para reforçar seu objetivo. Durante a observação das aulas nessa semana, a cada dia ela desenvolvia uma atividade diferenciada para procurar estimular seus alunos na aprendizagem. Percebeu-se que quando a professora explanava o conteúdo de forma oral, na rodinha, sem muita interação com os alunos, esses não davam muita atenção, tinham dificuldade de ficar em silêncio e prestar atenção, ficavam inquietos e às vezes longe da sala de aula; mas quando ela transformava esse conteúdo em atividades lúdicas, todos participavam, interagiam e mostravam interesse, conseguindo apreender o conteúdo ensinado. Ao lançar um desafio aos alunos em forma de brincadeira, as crianças se sentiam mais estimuladas a participar e atingir o objetivo proposto. Elas mostravam com mais dinamismo sua capacidade de se organizar. Do contrário, ficavam desmotivadas e apáticas durante sua realização. Enfim, pode-se afirmar que a ludicidade se configura como uma técnica importante para o ensino da língua portuguesa na educação infantil. Ela possibilita o desenvolvimento de atividades favoráveis ao processo de aprendizagem da língua materna, pois as crianças aprendem brincando, já que se encontram na fase em que tudo se insere no mundo da imaginação.

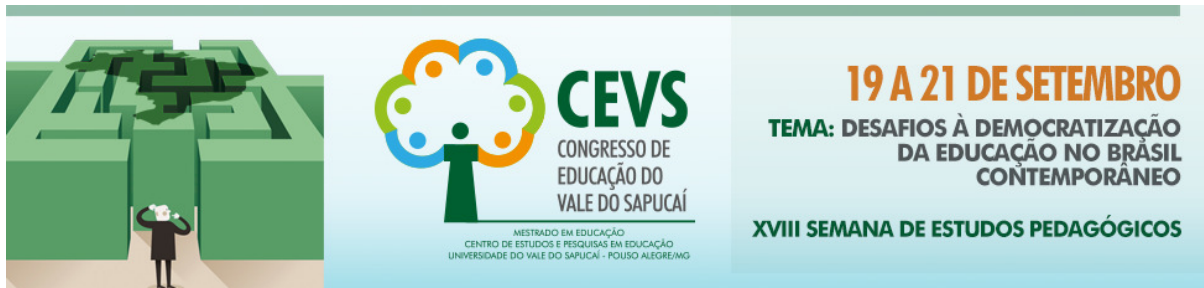
905

Realização



Apoio





## **O PROFESSOR E A DOCÊNCIA: CONEXÕES ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NO CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE UMA REDE DE ENSINO**

Dellany Petrin Pinho Faustino

Univás – Universidade do Vale do Sapucaí / FACECA - Faculdade Cenecista de Varginha  
admdellany@gmail.com

Carla Helena Fernandes

Univás – Universidade do Vale do Sapucaí  
carlahelenafernandes@yahoo.com.br

Ensinar exige ação real e objetiva sobre uma realidade, bem como a promoção de ações que levem ao desenvolvimento da autonomia do discente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008). Para tal, os docentes devem procurar construir ensino que possibilite aos alunos, em qualquer nível de ensino, construir conhecimento tendo em vista, de um lado, o diálogo com os autores estudados e, por outro, os diferentes contextos de atuação. Nesse sentido, se faz fundamental a relação teoria/prática.

A pesquisa acerca da prática, seja individual ou coletiva, possibilita a construção de um pensar compartilhado sobre incertezas e dificuldades. Dá voz ao professor, como autor e ator. Favorece uma autocrítica salutar. Reconstrói a teoria existente. Permite esvaziar as ações imediatistas, fomenta a concepção e a implantação de novas alternativas ao professor universitário (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Além do aprofundamento nas teorias de ensino, os professores devem ter acesso a esquemas práticos que orientem o desenvolvimento da prática curricular. Portanto, pesquisar a prática impõe-se como caminho para a transformação delas, as atividades de análise e interpretação crítica da prática, contribui para a modificação da ação pedagógica. O professor pode ter consciência das crenças, dos valores e dos conhecimentos que estão influenciando seu fazer e, assim, adotar melhores condições para modificar seu comportamento em sala de aula. O objetivo é o discente poder conceber noções e princípios, independentemente do exemplo estudado, ser capaz de associar ideias, chegando a deduzir consequências pessoais e inéditas (SACRISTÁN, 1999).

Um aluno busca sentido naquilo que estuda. O principal problema da atividade docente não é provocar mudanças no cérebro dos alunos, mas, obter o empenho dos atores considerando os seus desejos e significados, que atribuem à sua própria atividade de aprendizagem, à sua complexidade, podendo transformar seu mundo (TARDIF, 2012). Ao emergir a ideia de transformação, Vázquez (1977) retrata a práxis como uma atividade transformadora perspicaz e intencionalmente realizada, distinguindo do termo ‘prática’, que, usualmente, diz respeito ao sentido utilitário das coisas, vinculado às necessidades imediatas. É essencial o entendimento do conceito de ‘práxis’, saindo do senso comum, modificando a realidade. A universidade tem um papel social e indispensável a representar, podendo decidir entre preservar e reproduzir a

906

Realização



Apoio





sociedade como está organizada ou transformar de fato o homem, por meio da educação, onde ele possa atuar conscientemente e criticamente no contexto que está inserido.

Dessa discussão emergem alguns questionamentos como: será que os professores dos cursos de Administração de Empresas repetem a mesma prática pedagógica que experimentaram enquanto alunos? Como eles ajustam e recriam o currículo, assim como a prática desenvolvida para atender as necessidades de seus alunos? Há uma verdadeira preocupação com os alunos ou simplesmente em cumprir com os requisitos pré-estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares para os cursos e pela instituição de ensino superior? É possível afirmar a necessidade de o professor refletir sua prática docente?

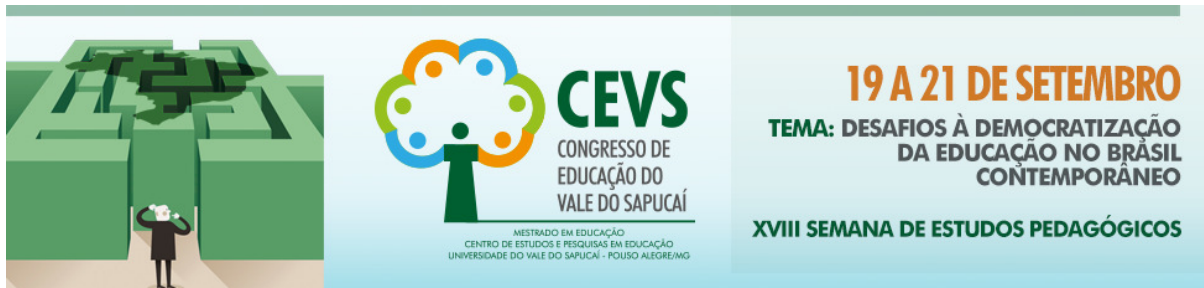
O objetivo da pesquisa, em andamento, é investigar as práticas de ensinar promovidas por professores de cursos de Administração de Empresas, analisando a articulação teoria/prática no ensino realizado. Busca-se compreender a articulação teoria/prática na relação com as concepções dos professores, as determinações das Diretrizes Curriculares, as orientações recebidas da universidade e a formação inicial e continuada desses profissionais. A pesquisa será desenvolvida em cursos de Administração de quatro instituições de ensino superior localizadas na região sul de Minas Gerais. De abordagem quantitativa-qualitativa, fará uso dos seguintes procedimentos: 1. na primeira fase, foi elaborado questionário pela pesquisadora que será enviado, via Formulário Google Docs, para os professores das disciplinas do eixo curricular Formação Profissional desses cursos. 2. Na segunda fase serão realizadas entrevistas semiestruturadas com professores (das disciplinas do mesmo eixo) de apenas uma instituição. As entrevistas visam ampliar o levantamento feito por meio dos questionários, aprofundando a investigação em aspectos como a relação entre as práticas pedagógicas dos docentes e as orientações para o curso vindas da instituição de ensino superior.

#### Realização



#### Apoio





## A PEDAGOGIA EMPRESARIAL E O PAPEL DO PEDAGOGO

Edilaine Aparecida Silva - UNIVÁS  
edilainebb@yahoo.com.br  
Neide Pena Cária - UNIVÁS  
iinap@uol.com.br

**RESUMO:** O estudo tem como objeto de estudo o papel do pedagogo no ambiente empresarial e se insere no tema Pedagogia empresarial que pode ser considerada uma inovação na área da educação e formação de novos profissionais que pretendem atuar em instituições do cenário empresarial e não em escolas ou demais instituições de ensino. O conceito de Pedagogia está relacionado à ciência que trata e investiga a teoria e a prática da educação; estuda os métodos, processos e técnicas relacionadas ao ensino e à aprendizagem e tradicionalmente se apresenta vinculada à didática. No caso da Pedagogia empresarial, trata-se de estratégias de educação em um ambiente empresarial cada vez mais arrojado, competitivo, moderno e dinâmico. Exige-se que os profissionais tenham um conhecimento adequado adquirido em um sistema de aprendizagem que visa tanto a eficiência dos resultados quanto a agilidade de soluções, tendo em vista a objetividade de ações. Nesse contexto se insere a contribuição da Pedagogia Empresarial. **Objetivo:** Destacar o papel do pedagogo no âmbito empresarial e sua importância na intervenção da formação do indivíduo, especificamente na formação profissional no ambiente de trabalho e nas organizações empresariais. Pretende-se identificar e descrever a influência da pedagogia e das estratégias educacionais no desenvolvimento do indivíduo em variados contextos de atuação. **Metodologia:** A metodologia utilizada é a revisão de literatura, embora se trate de um tema com pouca discussão na área da educação. Assim, no desenvolvimento deste estudo, recorreremos a autores e pesquisas como apoio teórico e empírico para atingir os objetivos propostos. A educação é um processo inerente à vida dos indivíduos, presente em diferentes espaços formais e informais, presente em todas as etapas da existência das pessoas, sendo o ambiente de trabalho um dos principais espaços de formação, associado à família e à escola. **Resultados:** Na era da informação e da tecnologia, o processo de formação profissional tem sido dinamizado por meio de estratégias pedagógicas que contam com o auxílio das tecnologias. Consideradas como patrimônio que sustenta as organizações, as pessoas vêm recebendo cada vez mais atenção, motivação para crescer e incentivo ao desenvolvimento profissional. A Pedagogia empresarial se ocupa do processo de capacitação das pessoas tendo por missão a formação contínua, a reflexão e a autocrítica. No ambiente empresarial, os indivíduos não só precisam saber executar as ações, mas também conhecer o porquê dessas ações a fim de realizá-las com consciência, procurando fazer parte da organização e entendendo o que está à sua volta. Considera-se que a construção do conhecimento não se reduz ao ambiente de trabalho e nem às instituições formais e que todo conhecimento reflete nas atitudes sociais do indivíduo, na família, no trabalho, na comunidade, entre outros. O pedagogo empresarial se faz importante, pois é o profissional que tem o compromisso em mediar à construção do conhecimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Pedagogia empresarial. Pedagogo empresarial. Formação profissional.

908

Realização



Apoio







**19 A 21 DE SETEMBRO**  
**TEMA: DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRÁSIL CONTEMPORÂNEO**  
**XVIII SEMANA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

## **O ATENDIMENTO A EDUCANDOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: A REORGANIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

Fabiana Gonçalves de Brito Garcia<sup>120</sup> – UNIVÁS  
fabianagarcia.1407@gmail.com  
Carla Helena Fernandes – UNIVÁS  
carlahelenafernandes@yahoo.com.br

A inclusão social e educacional é um dever de toda sociedade, e também um desafio, o que vem sendo colocado em prática pelas instituições e seus profissionais que procuram meios para a construção da educação inclusiva (MANTOAN, 2009). Para a educação não formal, essa construção solicita a reorganização dos seus espaços/tempos e concepções e práticas, bem como o estabelecimento de relações entre diferentes profissionais e instituições (MONTEVECHI, 2005; PEREIRA, 2011). A participação de educandos com necessidades educacionais especiais na educação não formal contribui no seu desenvolvimento e as instituições precisam reconstruir ações educativas adequadas voltadas a esses educandos. A pesquisa, desenvolvida em uma instituição de educação não formal de Pouso Alegre – MG, teve como objetivo conhecer e analisar como, e em que medida, essa instituição tem se reorganizado para atender a esses educandos. O encaminhamento metodológico teve como referência a abordagem qualitativa e empregou como procedimentos a pesquisa documental, as entrevistas semiestruturadas com quatro educadoras da instituição e a observação participante. Os resultados indicaram para aspectos que precisam ser revistos, não somente em relação aos educandos com necessidades educacionais especiais, mas em relação a todos. São aspectos como: objetivos e práticas educativas mostram-se muito próximos de uma educação formal, como é o caso da realização de atividades pedagógicas e de reforço escolar; as normas e disciplina se constituem como uma marca da atuação das profissionais da instituição, o que precisa ser revisto; a exigência no cumprimento da rotina prejudica o desenvolvimento de outras práticas (culturais, lúdicas e/ou esportivas); as profissionais afirmaram ausência de preparação para organizar e desenvolver atividades educativas dirigidas aos educandos com necessidades educacionais especiais. Constatou-se também a necessidade de reforçar, e em alguns casos estabelecer, a parceria com as escolas e as famílias. Já como parte do movimento da instituição rumo à mudança e à construção de atendimento adequado a esses educandos, observou-se que tem buscado o apoio de profissionais de outras áreas, como da área de saúde que contribuem com palestras e orientações, e de uma universidade local. Considera-se que a reconstrução das práticas educativas pela instituição tem acontecido, porém de forma gradativa. Nesse processo, se faz fundamental pensar sobre a formação das profissionais e sobre as relações com outros contextos educacionais, bem como buscar refletir coletivamente sobre as transformações necessárias.

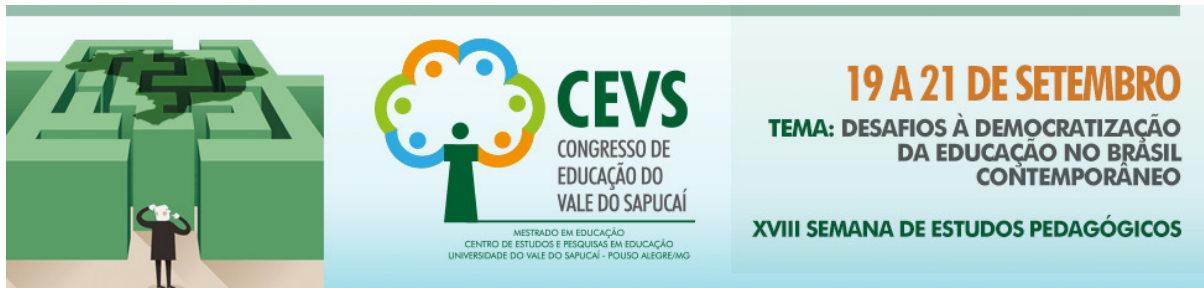
<sup>120</sup> Para o desenvolvimento dessa pesquisa, a pesquisadora teve Bolsa de Iniciação Científica do Programa de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - PROBIC/Fapemig.

### **Realização**



### **Apoio**





## DA IDEIA DE PROGRESSO À INSTRUMENTALIZAÇÃO DA ESCOLA DO SÉCULO XXI

Hevisley William Corrêa Ferreira - UNIVÁS

hevisley@hotmail.com

Sônia Aparecida Siquelli - UNIVÁS

soniasiquelli@hotmail.com

### INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto da dissertação de Mestrado em Educação, pela Universidade do Vale do Sapucaí, que se encontra em andamento, têm como escopo desmistificar a escola como símbolo máximo da gênese ou proposta primária de progresso de uma nação e trazer à tona uma educação livre da noção progressista.

A atual conjuntura da educação básica, onde a visão mercadológica se faz presente desde as concepções de ensino-aprendizagem, às formas de avaliação e o fim último da educação que é formar mão de obra, é crucial uma análise dessa situação que se encontra o sistema educacional, para conhecermos o sentido da ideia de progresso em educação. Se analisada em uma ordem cronológica e apartada dos problemas estruturais e pedagógicos, a educação passa a ser analisada em seus traços estruturantes de ação. Logo, percebemos as doutrinas do progresso humano, e a esperança de que a tecnologia possa livrar a sociedade das contingências do mundo natural que é apenas uma versão da promessa de salvação pelo cristianismo.

### OBJETO DE ESTUDO

O espaço escolar delinea-se atualmente, como um ambiente do debate, da ciência e, sobretudo, democrático. Porém, a escola desta era moderna não debate o progresso. Muito pelo contrário, o receio ao tema nunca foi elencado dentro de seus muros. A escola absorve os ideários criados fora de suas fronteiras e o faz presente em seu meio. O que denuncia o progresso como mera extensão antropocêntrica do pensamento cristão e positivista é o fato de que todo o “*ethos*” que circula na educação ser fundamentado na representação de tempo único, contínuo, eurocêntrico e evolutivo, cada vez mais presente nas literaturas, nas propostas curriculares e em discussões envolvendo profissionais da área.

### REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A pesquisa é de natureza qualitativa e tem caminhado na construção de um referencial teórico com base nos pensadores da Escola de Frankfurt, W. Benjamin e Adorno, um conjunto de ideias acerca da sociedade que reproduz valores sociais sem reflexão, uma forma de conceber o mundo simplificado, pragmatista e instrumentalizado, em um pensamento direcionado e marcado de várias roupagens que o conceito de progresso pode tomar com o tempo. Torna-se importante uma análise conceitual do termo “progresso” e suas reverberações na educação através do arranjo que o termo tomou no ambiente escolar e quais as consequências na formação da sociedade.

910

Realização



Apoio





## Resultados Parciais

A crise na educação brasileira atual tem sua origem na própria sociedade que se encontra mergulhada em uma insuperável busca pela imortalidade e carrega consigo uma consciência de história linear e progresso infinito. São os benefícios do aumento do conhecimento científico que tornaram possível incontáveis aperfeiçoamentos nesse ramo que são úteis em todos os segmentos da vida humana. A educação escolar é afetada nesse contexto e, então, perde-se em meio a uma realidade construída que nada sugere uma realidade verificada na história. Uma visão cíclica descreve de forma muito mais clarividente os acontecimentos de um passado remoto e recente, a ideia de progresso torna-se um mito e então a escola galga passos mais concisos e menos utópicos.

### Realização



### Apoio





## FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Ieda Maria da Costa – UNIVÁS/ IFSULDEMINAS

ieda.costa@ifsuldeminas.edu.br

Carla Helena Fernandes – UNIVÁS

carlahelenafernandes@yahoo.com.br

Embora a diversidade étnico-racial faça parte da constituição dos brasileiros e de sua cultura, ainda se fazem necessárias transformações que promovam outras formas de convivência, bem como a superação do preconceito, discriminações e tratamentos diferenciados. Nesse sentido, é fundamental o reconhecimento e a valorização das marcas constitutivas das diferentes etnias, para o que se solicita uma educação para as relações étnico-raciais.

A luta de movimentos sociais, entre esses o Movimento Negro no Brasil, ganha força nos mais diversos setores da sociedade, o que tem como resultado conquistas como a criação de dispositivos legais como a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro 2003 (BRASIL, 2003) que determina a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar de escolas públicas e privadas, e as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) que regulariza a prática da Lei 10.639/03.

Porém, embora se reconheça a importância dessas legislações, a escola, como espaço de reflexão e de construção da identidade de crianças e jovens, precisa promover educação étnico-racial que leve o aluno a ter postura reflexiva (MUNANGA, 2005), no que implica no compromisso de todos os envolvidos, o que vai além de uma determinação legal. Para tal, é fundamental que se reflita sobre como a temática das relações étnico-raciais tem sido contemplada na formação inicial dos professores, conforme solicita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2002).

Nesse sentido, esta pesquisa objetiva investigar a questão tendo como foco os projetos pedagógicos e as matrizes curriculares de cursos de Pedagogia de instituições de ensino superior, públicas e privadas, localizadas no sul de Minas Gerais.

De abordagem qualitativa, a metodologia adotada será a pesquisa documental, e adotará as seguintes fases e procedimentos: 1. levantamento bibliográfico e de estudos na área e 2) levantamento e análise dos projetos e matrizes curriculares (fazendo-se uso de um instrumento de análise construído pela pesquisadora). Esses projetos serão acessados por meio dos websites das instituições de ensino superior ou diretamente com seus coordenadores/as.

A pesquisa está em andamento e até o momento foi realizado levantamento de estudos realizados com essa temática tendo sido levantados 12 (doze) pesquisas, realizadas nos estados de Santa Catarina, Minas Gerais, Bahia, São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro. Os resultados dizem que as universidades estão inserindo em seus currículos a temática das relações étnico-raciais, mas vêm trabalhando os conteúdos de forma superficial e isolada, deixando a desejar no que diz respeito aos princípios da própria Lei 10.639/03, que é a erradicação do racismo e a valorização da cultura negra.



## SIGNIFICADOS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA PELOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Isabella Rotella  
isabellarotella@gmail.com  
Bruna Izabel Ribeiro  
bruna.r88@hotmail.com  
José Vitor da Silva  
enfjvitorsilva@oi.com.br  
Escola de Enfermagem Wenceslau Braz

Os objetivos deste estudo foram identificar as características pessoais profissionais dos professores de ensino médio de uma escola pública e conhecer os seus significados sobre a participação dos pais na escola. A abordagem foi qualitativa do tipo descritivo-exploratório e transversal, tendo como método o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), baseado na Teoria das Representações Sociais. A amostra constou de 20 professores do ensino médio de uma escola pública de Itajubá-MG. A amostragem foi proposital ou intencional. Foram utilizados os seguintes instrumentos: “Caracterização pessoal e profissional de professores” e um roteiro de entrevista semiestruturada. As entrevistas foram gravadas. O estudo foi aprovado pelo CEP da Escola de Enfermagem Wenceslau Braz, Itajubá-MG. Observou-se que 60% dos entrevistados eram do gênero feminino; a média de idade foi de 42,89 (DP $\pm$ 9,82); 55% eram casados e 75% eram católicos. A média de tempo de formação profissional (em anos) foi de 17,02 (DP $\pm$ 11,38); média do tempo de experiência profissional (em anos) foi de 15,97 (DP $\pm$ 11,04); média do tempo de trabalho na instituição (em anos) foi de 7,29 (DP $\pm$ 9,13); 31,57% possuíam formação em Letras; a média do número de horas/aulas semanais de trabalho foi de 20,4 (DP $\pm$ 8,72); 20% dos professores lecionavam em três turmas; 25% dos alunos tinham a faixa etária entre 15 a 18 anos; 50% dos docentes realizavam atividades com os pais na escola, sendo a “entrega de boletins” a de maior frequência (40%) e a periodicidade dessa atividade era bimestral (55,55%). Do tema “Significado sobre a participação dos pais na escola pelos professores do ensino médio” que foi o objeto da entrevista, emergiram as seguintes ideias centrais: “Muito importante”; “Fundamental e decisivo para o processo”; “Algo que deve ser melhorado”; “Formação e incentivo na educação dos filhos”; “Real Solução”; “Incentivo aos alunos”; “Ajudar no desempenho e frequência dos alunos” e “Interação e qualidade de ensino”. Concluiu-se que os significados sobre a participação dos pais na escola pelos professores do ensino médio foram muito diversificados, porém caracterizaram a sua importância no processo ensino-aprendizagem.





**19 A 21 DE SETEMBRO**  
**TEMA: DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO NO BRÁSIL  
CONTEMPORÂNEO**  
**XVIII SEMANA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

## **A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO DA EJA E SEUS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM**

Janailma Marques Fernandes<sup>121</sup>

Priscila Aparecida Pires da Silva Tomais<sup>122</sup>

Daniella Ribeiro do Vale e Silva Vieira<sup>123</sup> (co-autora)

Centro Universitário Octávio Bastos – Unifeob

**RESUMO:** Este pôster é resultado do Projeto Interdisciplinar – PI do terceiro Módulo do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Octávio Bastos/SP, que teve como tema *Todos podem aprender - Refletindo sobre a prática*. Buscou compreender a relação professor-aluno na Educação de Jovens e Adultos – EJA, baseando-se no estágio realizado nas Unidades de Estudos: Educação de Jovens e Adultos, Currículos e Programas e Filosofia e Escola. O estágio ocorreu em duas escolas, uma situada em São João da Boa Vista e a outra em Poços de Caldas e analisou o currículo abordado pelos professores, as teorias de ensino baseadas em Saviani (1985) e como a aprendizagem se dá em função da relação entre os professores e alunos. A partir dos estudos baseados em Freire (2005) a EJA é geralmente formada por alunos que não tiveram a oportunidade de estudar por motivos de ordem pessoal e/ou não tiveram acesso à educação na idade regular voltando hoje às salas de aula para obter uma melhor qualificação e/ou remuneração em seu serviço. “O professor da EJA deve pensar que é mediador e provocador cognitivo de novos conhecimentos que serão repartidos e divididos entre ele e os alunos e vice versa, respeitando assim o educando como ser humano” (PICONEZ, 2013, p.145). É importante que o professor entenda que ao valorizar os conhecimentos dos alunos e adequando-os ao currículo e as suas metodologias, conforme observações em estágio, esse professor, facilita o aprendizado e torna as aulas mais interessantes e participativas, pois o aluno sente-se parte da turma, expressando opiniões. A relação professor-aluno, também observada, acontece através da confiança, empatia e na troca de informações entre ambos, que auxilia na organização e assimilação dos conteúdos. O que o professor faz em sala de aula é motivo de influência no desenvolvimento dos alunos. “Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 1985, p. 9). Os alunos da EJA tem necessidades práticas por carregarem uma bagagem diária de um longo dia de serviço muitas vezes pesado, porém, também pudemos perceber que alguns dos professores ainda estão presos a conteúdos teóricos sem ligação direta com a necessidade dos alunos, deixando as aulas mais cansativas do que produtivas, causando desânimo aos alunos. Pelo que notamos as duas escolas ainda se utilizam de práticas de ensino derivadas da Pedagogia Tradicional, tendo uma escola que “se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (SAVIANI, 1985, p.6). Aprendemos em nossas aulas que um bom professor é aquele que traz seus alunos para a aula, através da participação, estimulando a curiosidade e impulsionando o conhecimento, busca sempre novas informações e tira dúvidas, promovendo o debate beneficiando assim a aprendizagem. Percebeu-se ao final do estágio que quando existe uma relação de empatia e carinho nas salas de aula de jovens e adultos o aprendizado torna-se mais

<sup>121</sup> Licenciada pelo curso de Pedagogia pelo Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos-UNIFEOB, Professora na Escola Municipal Professor Arino Ferreira Pinto

<sup>122</sup> Licenciada pelo curso de Pedagogia pelo Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos-UNIFEOB, Professora na Emeb Miguel Jorge Nicolau.

<sup>123</sup> Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí-Univas. Professora de Filosofia e Escola e Práticas Pedagógicas do Centro de Ensino Universitário Octávio Bastos-Unifeob e Membro da Linha de Pesquisa Fundamentos da Educação: Ética e Política, pelo NPEPHEB-Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ética, Política e História da Educação Brasileira.

### **Realização**



### **Apoio**





## **AVALIAÇÃO DA FLEXIBILIDADE COGNITIVA: O TESTE DE TRILHAS EM CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Joyce Marielle de Carvalho - UNIVÁS  
Neide de Brito Cunha - UNIVÁS  
joymari@bol.com.br

O funcionamento do sistema cognitivo inclui a memória, a atenção, e suas funções de execução. Os estudos cognitivos das operações mentais têm como propósito compreender como são processadas informações que chegam a um indivíduo. A avaliação neuropsicológica é frequentemente utilizada para mensurar as habilidades de atenção, memória verbal, funções executivas, habilidades visuoespaciais, memória não verbal, inteligência, linguagem, habilidades motoras, habilidades escolares, percepção auditiva e percepção tátil. Um significativo avanço da neuropsicologia cognitiva considera que diferentes profissionais atuem neste âmbito, no Brasil existe uma disponibilidade de instrumentos validados e normatizados. Na prática, diferentes profissionais atuam no âmbito da neuropsicologia clássica ou cognitiva visto que a disciplina se insere no campo das neurociências, e esta é uma área considerada interdisciplinar. Acredita-se que a prática educativa não deve ser alheia ao papel da teoria da neuropsicologia e da cognição, pois envolvem aprendizagem de novas informações e promoção de resolução de problemas e a aprendizagem pode ser entendida como um complexo neurológico, formado inclusive pela atenção, memória, codificação e planificação. Já se sabe que as funções cognitivas podem ser melhoradas e treinadas. Nesse sentido, para os estudantes desenvolverem habilidades de processamento cognitivamente flexíveis e adquirem estruturas de conhecimento, são necessários ambientes de aprendizagem flexíveis, que apresentem os mesmos itens de conhecimento em uma variedade de meios e segundo uma variedade de propósitos, de acordo com sua natureza complexa e irregular. Neste trabalho o objetivo foi avaliar a flexibilidade cognitiva por meio do Teste de Trilhas, visto que o instrumento pode ser utilizado como auxílio ao diagnóstico escolar, inclusive aos transtornos de aprendizagem e desordens do desenvolvimento. Participaram do estudo 91 crianças de 7 e 8 anos, do 2º ano do Ensino Fundamental I de uma escola Municipal do Sul de Minas Gerais. O Teste de Trilhas é um instrumento utilizado para avaliar a flexibilidade cognitiva, habilidade de regular o próprio comportamento e adaptar às demandas ambientais. A tarefa na parte “B” do instrumento consiste em traçar linhas conectando letras e números alternadamente, respeitando a sequência alfabética e numérica. A média do grupo foi de 114,45; DP= 20,16. Como o desempenho considerado médio alto para crianças nessa faixa etária.

### **Realização**



### **Apoio**





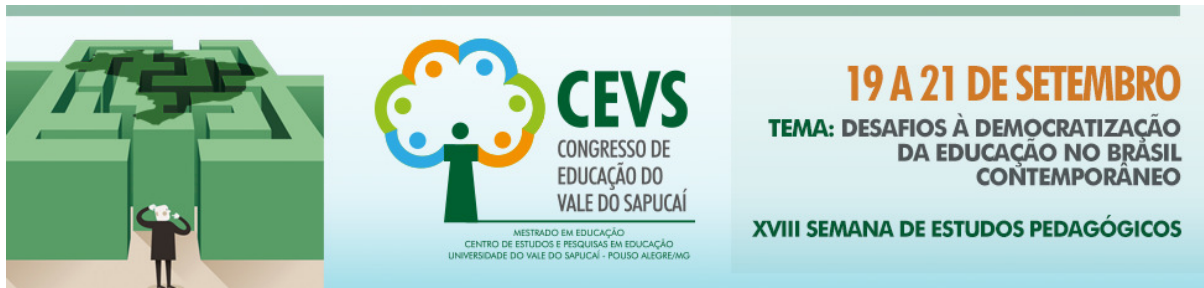
## AS DITADURAS MILITARES NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL: HERANÇAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A CRISE NA EDUCAÇÃO

Juliane de Cássia Franco  
Bolsista Fapemig e graduanda em História/UNIVÁS  
julianefranco93@hotmail.com

Sônia aparecida Siquelli  
Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVÁS  
soniasiquelli@hotmail.com

**INTRODUÇÃO:** Este trabalho, parte da pesquisa de iniciação científica, que se encontra em andamento, gestada no interior da linha de pesquisa "Fundamentos da Educação: Ética e Política" pelo núcleo de estudos e pesquisas sobre ética, política e história da educação brasileira-NEPHEB, cadastrado no CNPQ, objetiva através da leitura de textos da cientista política e filósofa Hannah Arendt refletir e problematizar se o período de ditadura no Brasil foi capaz de deixar heranças conceituais, da constituição do espaço público e privado aos valores humanos, científicos e políticos, trabalhados na educação escolar. Uma das finalidades de pesquisa de iniciação científica é proporcionar ao aluno da graduação a vivência da pesquisa, mas ao mesmo tempo a reflexão entre o que se aprende e o que se vive nas escolas, com isto estas questões cumprirá esta dimensão da formação, proporcionando leituras, pesquisas documentais, reflexões, discussões e elaborações de textos, que significam a materialidade de todo este processo.

**REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO:** Delineamento de estudo, contexto de investigação bibliográfica, análise de dados. O foco principal da análise será a construção e incorporação dos conceitos na pesquisa bibliográfica para que assim possa identificar as heranças no material coletado. O encaminhamento metodológico terá como referência a abordagem qualitativa da pesquisa. A análise de dados coletados obedecerá à construção de protocolos de análise entre documentos, com o fim de possibilitar a visualização de pontos convergente e divergentes entre os mesmos documentos que fundamentam de forma legal e política o espaço público da escola. Uma das finalidades de pesquisa de iniciação científica é proporcionar ao aluno da graduação a vivência da pesquisa, mas ao mesmo tempo a reflexão entre o que se aprende e o que se vive nas escolas, com isto estas questões cumprirá esta dimensão da formação, proporcionando leituras, pesquisas documentais, reflexões, discussões e elaborações de textos, que significam a materialidade de todo este processo.



## A MEDIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DAS INTERFACES CLÍNICAS NO PROCESSO EDUCATIVO ENVOLTA A INTERVENÇÕES MULTIDISCIPLINARES

Larissa Abranches Arthidoro Coelho Rocha  
Cristiano Andrade Quintão Coelho Rocha  
Faculdade Governador Ozanam Coelho – FAGOC  
larissa.rocha@fagoc.br  
cristiano.rocha@fagoc.br

Atualmente, diante dos diversos estudos alicerçados a concepções e estratégias de ensino nos campos dos saberes educacionais, observa-se que cada vez mais as fundamentações teóricas estão descontextualizadas às metodologias durante todo o processo de construção da aprendizagem dos portadores de necessidades educacionais especiais. Momento esse em que se torna imprescindível a junção da teoria a prática, pilares para a práxis pedagógica significativa, qualitativa, imersa a um currículo funcional, sócio interacionista e humanista. Nesse aparato histórico se encontra a Educação no mundo. Voltando essas necessidades à luz da cidade de Ubá/MG e seus municípios adjacentes, é notório um déficit do trabalho devolutivo entre o aprendente e a construção do processo ensino aprendizagem em ambiente escolar e familiar, que deveriam estar alicerçados sob pilares verdadeiramente inclusivistas. O objetivo deste trabalho foi mostrar a importância da psicopedagogia transportada ao ambiente clínico como pilar inclusivista, no trato do aprendente considerando suas particularidades desde a avaliação das dificuldades e transtornos, permeando pelo processo de diagnóstico até obter a resposta que se espera, dado um conjunto de metas e objetivos considerados para cada processo de intervenção individual permeadas de ações multidisciplinares. A cada dia a demanda de crianças e adolescentes com transtornos de aprendizagens, necessidades educacionais especiais ou problemas relacionados à escola se intensificam conjuntamente às problemáticas que cercam o processo de ensino-aprendizagem principalmente no âmbito escolar. A ação psicopedagógica desenvolvida na Clínica Doutor José de Alencar Ribeiro Neto tem se enraizado sob bases inclusivistas amparadas pelos direitos humanos, objetivando diagnosticar e intervir positivamente organizando e estruturando as intempéries no desenvolvimento cognitivo e sócio interativo afetivo de pacientes psiquiátricos com transtornos de aprendizagem de maneira a suprir suas carências educacionais, promovendo uma inclusão verdadeira e de excelência em parceria com família, escola e principalmente por meio de um trabalho junto a profissionais atuantes na clínica em áreas afins, concretizando ações conjuntas de referência envoltas a equipe multidisciplinar. As intervenções psicopedagógicas têm subsidiado metodologias e estratégias para múltiplas implementações no âmbito escolar, imergindo a consolidação de adaptações curriculares, solidificando em acessibilidade aos portadores de necessidades educacionais especiais sob elos multidisciplinares na clínica Doutor José de Alencar Ribeiro Neto. Frente a um plano de estratégias clínicas tem sido promovido o vínculo interativo entre saberes e práticas resultantes na compreensão de que os portadores de necessidades

917

Realização



Apoio







educacionais especiais mediados se tornam capacitados para fazerem, enfrentarem, assumirem-se, revelando para si mesmos e para os outros suas potencialidades, competências, habilidades. Sendo assim, retratamos as concepções e aplicabilidades práticas oriundas do tratamento psicopedagógico, terapêutico, educativo, conjunto a abordagens psicológicas da equipe multidisciplinar libertadora, humanista e real, sob a gestão do médico psiquiatra infantil efetivando com êxito consistentes inserções de crianças e adolescentes a um mundo inclusivista, de possibilidades, desbravando caminhos conjuntos na arte de educar, ensinar, aprender e viver. Conhecer e analisar as heranças da ditadura militar brasileira postas no interior das escolas básicas públicas de Ensino Fundamental de Pouso Alegre/MG, através dos documentos elaborados pelas mesmas que retratam seus projetos de educação atual, tendo em vista as políticas públicas instituídas pelo estado a partir da década de 90 do século passado.

**RESULTADOS PARCIAIS:** O estudo sobre as ditaduras na América latina proporciona o conhecimento de pontos em comum destes países, na sua constituição política, social e histórica. As questões que direcionam esta pesquisa, dentro do recorte maior do projeto da linha de pesquisa, com o intuito de problematizar a temática, perpassam em linhas gerais pelos questionamentos básicos, de como uma escola que se diz democrática, com direitos legais de autonomia para construção de suas propostas pedagógicas, ainda se comporta com uma obediência cega às políticas educacionais do governo. Essa herança não se esgota se buscarmos em cada esfera do social, do econômico e do político, mas o ponto que nos interessa neste projeto, é conhecer e refletir quais heranças perdurou pra constituir o espaço democrático escolar no período pós-ditadura até os dias atuais. O incentivo à propriedade privada, à privatização dos espaços públicos desde a educação, saúde, são heranças de ditadura militar no Brasil. Temos também, o modelo econômico do capitalismo, imposto naquele período de forma autoritária e imperialista, que se conservou como herança.

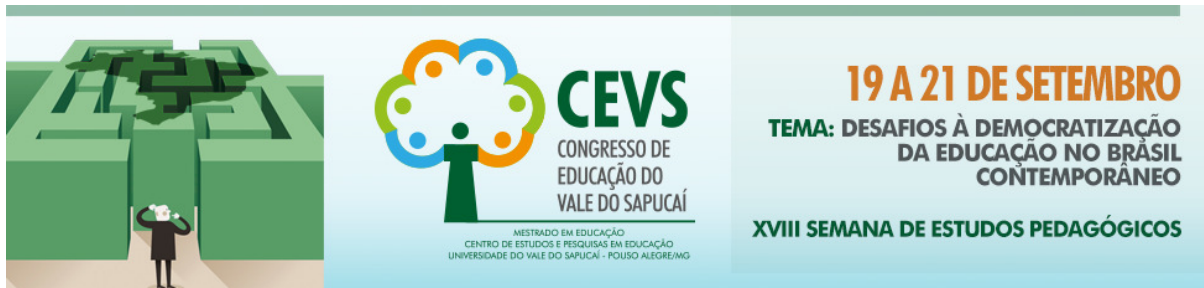
**Realização**



**Apoio**







## A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E JOGOS COOPERATIVOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Laura Moreira Amaral – UNIVÁS  
lauraeducacaofisica@gmail.com  
Neide de Brito Cunha - UNIVÁS

No termo “auto-regulação da aprendizagem” o prefixo “auto” acentua o papel investido do sujeito no seu processo de aprendizagem e descreve aprendizagens que envolvem agência, trabalho autônomo, motivação intrínseca e estratégia de ação. Apresenta também um caráter motor sublinhando a atividade do sujeito como um requisito essencial para aprender. Nesse sentido, as crianças autorreguladoras da sua aprendizagem analisam as exigências da tarefa e escolhem os recursos para lhes fazer face. Não estão, nem se sentem sozinhas nas suas tarefas de aprendizagem, pelo contrário, procuram apoio, sempre que necessário, de modo a alcançarem satisfatoriamente os seus objetivos. A cooperação é uma abordagem metodológica que influencia na aprendizagem de todos os participantes em uma atividade, aprimorando seus valores e habilidades sociais. A cooperação pode ser considerada também como um objeto de aprendizagem em si mesmo e uma meta a alcançar como um dos atributos para a vida em sociedade. Na escola, é importante trabalhar com as crianças para além dos conteúdos concretos relativos às diferentes disciplinas, ensinando estratégias de aprendizagem que permitam desempenhar um papel ativo e autônomo na aprendizagem. Compreende-se então a relevância do papel do professor na superação da simples transmissão de conteúdo, para que possa desenvolver um trabalho capaz de contribuir com a autonomia do aluno no processo de ensino/aprendizagem. O presente estudo tem por objetivo geral investigar a atuação do aluno nas aulas de educação física, em jogos cooperativos, por meio do modelo PLEA, que compreende as etapas de planificação, execução e avaliação das atividades. Trata-se de uma pesquisa de campo que tem por objetivo geral investigar a atuação do aluno nas aulas de educação física, em jogos cooperativos, por meio do modelo PLEA. Os objetivos específicos são: avaliar as fases do Modelo PLEA da aprendizagem autorregulada de cada grupo, em cada atividade proposta; analisar a participação do aluno em grupo por meio dos jogos cooperativos, a partir de uma ficha de observação semiestruturada do professor; verificar se os alunos conseguem atingir o objetivo da aula com o planejamento e sua execução; analisar a ficha de autoavaliação de cada aluno. Participarão deste estudo aproximadamente 200 alunos do Ensino Fundamental I, matriculados no quarto e quinto ano de escolas públicas e particulares de Pouso Alegre- MG, de ambos os sexos, com idades variando de nove a doze anos. Depois da aula realizada, todos os alunos farão uma roda de conversa, expondo quais estratégias deram certo e quais não deram. Para finalizar a aula, os alunos receberão uma ficha de autoavaliação que deverá ser preenchida. Nesse momento eles terão a oportunidade de observar como foi seu comportamento na execução da atividade, fazendo uma reflexão do que podem melhorar para a próxima atividade. Serão avaliadas as informações obtidas por meio de abordagem quanti-qualitativa. Nesse sentido, será associada a análise estatística à reflexão sobre os resultados obtidos, o que permite uma melhor compreensão e interpretação dos dados. Em seguida os dados obtidos serão tratados qualitativamente.



## O PAPEL DO GESTOR NO MONITORAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Luana Dias Ferreira Costa  
luanadiasmelo@gmail.com  
Neide Pena Cária - UNIVÁS  
iinap@uol.com.br

**RESUMO: INTRODUÇÃO:** Um das principais características do profissional que ocupa a função de Gestor Escolar é ter uma visão global da instituição com foco na aprendizagem dos alunos. O gestor atua na organização, coordenação e funcionamento da instituição em vários aspectos, como físico, sócio-político, material, financeiro e pedagógico. Como responsável pela instituição como um todo e pelos resultados da mesma, espera-se dele atitudes necessárias para a organização pedagógica, administrativas, financeira e também ao incentivo nas relações interpessoais, com funcionários e professores, incluindo toda comunidade. Gestor é aquele que atua junto aos demais educadores e que se esforça em desenvolver na equipe de profissionais da escola a consciência, de que o objetivo do ensino é o aluno e tudo deve girar nessa direção. O papel do gestor também inclui estabelecer normas, objetivos, ter uma visão do que é uma boa escola e encorajar os professores a buscar novos recursos, capacitação e enfrentar desafios do dia a dia. **OBJETIVOS:** Esta pesquisa tem por objetivos identificar e compreender o papel do gestor em uma instituição e no processo de ensino-aprendizagem, considerando a importância do perfil dos gestores, pois seu papel é essencial para um ambiente democrático na escola e tem uma importância muito significativa para que a escola seja bem vista e respeitada pela comunidade. **METODOLOGIA:** Este trabalho embasou-se nos estudos do papel e atitudes do gestor. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica que permitiu a obtenção de informações a respeito do papel e atuação do gestor nas escolas. **RESULTADOS FINAIS:** Pôde-se concluir que o papel do gestor é essencial no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que, o conhecimento da função e da importância do trabalho do gestor é a primeira etapa para que seja instalada na escola uma política de gestão democrática, compromissada e responsável. Isso contribui para que cada profissional assuma a sua função e sua responsabilidade no trabalho pedagógico de sua competência. Considera-se que, mesmo enfrentando inúmeras dificuldades, ainda existem profissionais empenhados em melhorar a qualidade e organização da instituição em que atua e se esforça para criar condições necessárias para o ensino e a aprendizagem mais eficaz. Os gestores são responsáveis pelo sucesso de sua equipe, sendo um líder que deve ter visão, valores, competência técnica e humana para liderar um grupo tendo em vista os melhores resultados. A sua liderança e diálogo inspira os outros profissionais a trabalharem juntos para atingirem objetivos e metas coletivamente. **PALAVRAS-CHAVE:** Gestor Escolar. Qualidade de educação. Ensino-aprendizagem. Monitoramento



## DESENVOLVIMENTO MOTOR, ANSIEDADE E PSICOMOTRICIDADE COMO DETERMINANTES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Luís Henrique Sales Oliveira - FEPI  
Pâmela Camila Pereira - FEPI  
Magda Cristina Nascimento Rochael - FEPI  
Rodolfo Malagó - FEPI  
Fernanda Cortez Moraes - FEPI  
José Carlos da Silva Oliveira- UNIVAS

O corpo humano é o ponto de referência para qualquer aprendizagem. Partindo disso o professor poderá utilizar esse “instrumento” para auxílio na prática profissional. Psicomotricidade é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, linguagem e socialização. Já a ansiedade é um fenômeno universal, vivenciado por todos os seres humanos inúmeras vezes ao longo da vida e serve como sinal de alerta para perigos eminentes fazendo com que o indivíduo seja capaz de enfrentar ameaças. O objetivo deste estudo foi descrever as relações existentes entre desenvolvimento motor, ansiedade e psicomotricidade no processo de aprendizagem; e para embasar as hipóteses foi realizada pesquisa nas bases de dados Medline, IBECs, Cochrane, Lilacs e Scielo. Os artigos foram escolhidos por meio de seus conteúdos, devendo estar relacionados ao tema proposto neste estudo e nível de evidência A e/ou B nacional, utilizando os descritores Ansiedade, Movimento e Desenvolvimento Humano. O referencial teórico-metodológico foi pensar nessa condição de aprendizagem, o motor como antecipatório do desenvolvimento do campo mental, faz com que muitas das vezes nos deparemos com seres humanos truncados, sem equilíbrio, medrosos, dependentes, acomodados, sem domínio do corpo, com dificuldades na linguagem e às vezes, o pior, sem o desejo de aprender. Cabe aos pais, professores e profissionais de saúde alertarem-se sobre a necessidade de garantir à criança o direito a um desenvolvimento integral e harmônico, dando-lhe espaço para que se desenvolva, primeiramente na área motora e conseqüentemente na cognitiva, social e emocional, permitindo que as crianças tenham a oportunidade de vivenciarem cada etapa de seu desenvolvimento, estimular sim, antecipar jamais. Dentre os resultados encontramos que é por meio do movimento que a criança explora o mundo exterior, sendo que, sem o contato com o outro a criança pode desenvolver um bloqueio e se isolar por toda a vida. A Educação Infantil, proporciona concepções básicas do desenvolvimento da criança, como a afetividade, a motricidade, a inteligência, a sociabilidade e a criatividade. Nesse contexto, novas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem vêm reforçando a importância da influência das variáveis internas como as escolhas, crenças, expectativas e emoções, tanto daqueles que ensinam como daqueles que aprendem. Uma das alternativas pode ser a avaliação da ansiedade que se torna de grande importância, uma vez que a identificação dos sintomas precocemente

921

Realização



Apoio





pode prevenir sofrimentos por meio da intervenção clínica adequada, favorecendo o sucesso na aprendizagem e atribuindo melhora do desenvolvimento motor com associação de movimento e representação do apreendido.

**Realização**



**Apoio**





## DIFERENÇAS DE TRAÇOS DE PERSONALIDADES EM ESCOLARES

Marcos Antônio Batista - UNIVÁS  
marcosantoniobatista@yahoo.com.br

Na fase inicial da infância evidencia-se o momento das descobertas intensas, do desenvolvimento motor, da personalidade, da linguagem e dos relacionamentos sociais. O termo personalidade, normalmente, é utilizado para descrever as diferenças na maneira pela qual as crianças e os adultos se relacionam com as pessoas e objetos do mundo que os cerca. Muitos teóricos consideram o termo como uma série de dimensões como agressividade, dependência, timidez, apego seguro ou inseguro. Objetivou-se comparar traços de personalidade de escolares de duas escolas do interior de Minas Gerais com estudos normativos realizados em escolas do interior de São Paulo. Com delineamento quantitativo, analítico e transversal, participaram da pesquisa 132 crianças de ambos os sexos. Todas estavam devidamente matriculadas no ensino fundamental de escolas da rede pública e particular. O instrumento utilizado foi a Escala de Traços de Personalidade para Crianças – ETPC. Os alunos entregaram os termos de consentimento assinados pelos pais ou responsáveis autorizando-os a participar do estudo. A aplicação do instrumento foi realizada no próprio ambiente escolar em horário de aula, coletivamente, e com duração de aproximadamente 10 minutos. Inicialmente, foi feito um breve contato com a criança e em seguida foram dadas as instruções. As afirmações eram lidas pelo aplicador e a criança dava a resposta escolhida. Dentre as 132 crianças, 70 (53%) eram do sexo masculino e 62 (47%), do sexo feminino, com idades variando de 5 a 10 anos. A faixa etária que apresentou maior concentração foi a de 6 anos, correspondendo a 28,8%. Os resultados mostraram que escolares do Sul de Minas apresentam-se mais extrovertidos, o que pode ser entendido como sendo mais impulsivas, otimistas, espontâneas, agressivas e despreocupadas. Quanto ao Psicoticismo, revelou crianças com atitudes menos hostis e preocupadas com os outros. O traço neuroticismo apontou crianças mais ansiosas, tristes e emotivas. Por fim, a medida de sociabilidade revelou crianças como mais adequadas e ajustadas às regras.

### Realização



### Apoio







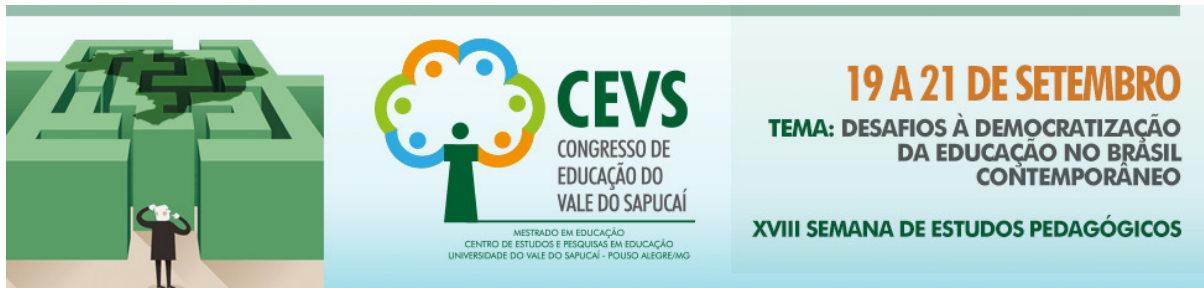
## A RELEVÂNCIA DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Maria Simone Souza Leonardi - UNIVÁS  
souza\_leonardi@hotmail.com  
Joelma Pereira de Faria  
joelma.faria@uol.com.br

**RESUMO: INTRODUÇÃO:** O presente trabalho, o qual encontra-se em andamento, discorre sobre a importância do supervisor pedagógico na formação continuada dos professores, levando em consideração que a profissão quando comparada as demais ainda é muito recente no Brasil e em outros países. Buscaremos entender qual a importância do supervisor pedagógico enquanto mediador da formação continuada de professores e se as formações proporcionadas condizem com o ambiente em que serão instauradas. Em tal estudo, levaremos também em conta que a escola é composta por um corpo docente e discente totalmente variado em interesses e experiências, veremos assim de que modo se dá o processo de inserção dos supervisores na vida acadêmica, visto que para uma pedagogia de autonomia é preciso empoderar as diferentes partes do processo de ensino/aprendizagem (tanto a equipe diretiva, os professores e os alunos).

**OBJETO DE ESTUDO:** Trata-se da compreensão de como o supervisor pedagógico intermedia a formação continuada dos professores e qual sua relevância ao tomarmos a escola como um ambiente multifacetado. **REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO:** Para tal análise nos utilizaremos de pesquisa bibliográfica documental através de autores como Donald Schon e sua pesquisa sobre um ensino prático reflexivo na educação profissional ressaltando suas possibilidades e desafios na atualidade, utilizaremos também Mary Rangel (2008) para trazer uma perspectiva histórica da profissão bem como traçar um panorama Brasil e Portugal. E ainda Angel Perez Gomes que disserta sobre as formas de ensino na pós-modernidade vendo assim a escola como um espaço de mediação de significados tornando complexo o processo de socialização entre os profissionais presentes no âmbito escolar. Buscamos também através de consultas no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) alguns artigos relacionados a esses temas e autores que dissertam sobre a formação de um profissional reflexivo enquanto supervisor, sobre os princípios e práticas do supervisor pedagógico e ainda alguns dados estatísticos disponíveis do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **RESULTADOS FINAIS:** Como resultados parciais, esta pesquisa vem revelando uma diversidade de perspectivas educacionais, a importância do supervisor no processo de ensino aprendizagem e, possibilitado uma compreensão mais ampla do profissional para com a escola. Vem sendo demonstrado no decorrer do trabalho que, no Brasil, a supervisão pedagógica tem ganhado espaço e respeito no cenário educacional da educação pública.

**PALAVRAS-CHAVE:** supervisão pedagógica; formação continuada; modernidade; educação.



## ADAPTAÇÃO ACADÊMICA DE ALUNOS DE UM CURSO DE TECNOLOGIA

Neide de Brito Cunha - UNIVÁS  
neidedebritocunha@gmail.com

Os cursos superiores têm o objetivo de promover o desenvolvimento de competências profissionais que possibilitem a utilização da tecnologia e são focados no domínio e na aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos em áreas de conhecimentos relacionados a uma ou mais áreas profissionais. Há um grande número de alunos que evadem nesse tipo de curso e o setor público é afetado de maneira mais grave pela saída do aluno, pois implica na ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e estrutura física, como vêm indicando várias pesquisas. Infere-se que a adaptação do aluno ao curso escolhido e ao processo de aprendizagem tornam-se fatores que irão influenciar na sua permanência ou desistência. Assim, é fundamental que se investigue como é o processo de adaptação desses alunos. Nesse sentido, esta pesquisa examinou 165 alunos matriculados do primeiro ao sexto semestres do curso de Tecnologia em Gestão Financeira de uma Faculdade de Tecnologia do interior do Estado de São Paulo, com idades compreendidas entre 18 a 59 anos, sendo que 98 eram do sexo feminino. O instrumento utilizado foi o Questionário de Adaptação Acadêmica ao Ensino Superior, que foi aplicado coletivamente, em sala de aula, em horários cedidos por professores do curso. O questionário consta de 40 questões fechadas e objetivas, que avaliam cinco dimensões empíricas. A pontuação para cada uma das dimensões é de 8 a 40, numa escala de tipo Likert de varia de 1 (Discordo) até 5 (Concordo totalmente). Os resultados indicaram as seguintes médias para cada uma das dimensões medidas: Projeto de carreira (30,18); Adaptação social (31,67); Adaptação pessoal-emocional (22,78); Adaptação ao estudo (29,04); Adaptação institucional (26,64). Verificase que a menor média foi encontrada na “Adaptação pessoal-emocional”, indicando que a instituição poderia providenciar algum tipo de apoio a seus estudantes no sentido de ajudá-los a se autorregular nesta dimensão.

### Realização



### Apoio





## BREVE ESTUDO SOBRE A HISTÓRIA DO CURRÍCULO NO BRASIL

Nelma Dionísio de Oliveira Rosa Pires  
Pós-graduanda em Gestão Educacional pela UNIVÁS  
nelma\_dionisio@yahoo.com.br

Marilda de Castro Laraia  
Professora Mestre em Ciências da Linguagem pela UNIVÁS  
marildalaraia@gmail.com

**RESUMO:** É notório que ao analisar a evolução da história da educação brasileira evidencia-se uma vasta quantidade de transformações ocorridas no currículo nacional em seus mais distintos períodos. Dessa maneira, as políticas de ensino foram criadas e extintas, onde ocorreram mudanças cruciais para a formação do currículo que ainda nos dias de hoje é constantemente estudado, aprimorado e colocado em prática. Cada dia mais faz-se necessário uma reflexão sistemática de como essas mudanças afetam a relação de ensino e aprendizagem. Sendo assim cabe ao docente, bem como ao gestor estar ciente da relevância dos fatos históricos da educação, pois estes estão intimamente ligados com o nosso presente sendo que só conhecendo a trajetória da educação esta se concretizará como instrumento de agente transformador da sociedade. Este trabalho tem por objetivo relatar as mudanças ocorridas no currículo nacional de nível básico no período compreendido da década de 70 até os dias atuais. Para isso utilizou-se de uma metodologia de pesquisa bibliográfica em artigos, Leis e livros sobre o assunto pesquisado, tendo como principal instrumento de estudo, a obra de Maria Lúcia Arruda Aranha, intitulada História da Educação. Ressalta-se a escolha da autora supracitada pelo fato de possuir vasto conhecimento sobre o tema pesquisado.

Ao fim deste artigo espera-se concluir que a situação atual da educação brasileira não é resultado apenas de práticas errôneas de ensino, mas sim trata-se do resultado de anos de total fragilidade da educação, que muito sofreu com os 'experimentos' realizados em seu currículo ao longo dos anos. Várias políticas de ensino erradas foram colocadas em prática e continuaram em vigor mesmo sabendo que contrariavam todos os princípios de suporte ao cidadão/aluno. Espera-se que com este artigo o educador reflita sobre como as mudanças feitas ao longo dos anos no currículo tentam desenhar o cidadão que a escola pretende formar e por fim se conscientize da sua verdadeira função de agente transformador da realidade, fazendo do currículo uma ferramenta de apoio durante o ato de ensino e aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVES:** Educação; Currículo; História.

### Realização



### Apoio





## OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA SURDOS EM UM PORTAL EDUCACIONAL WEB

Patrícia Adriane Soares Borges

Carlos Alberto Ynoguti

Inatel

patriciaborges@gec.inatel.br

O objetivo deste trabalho é apresentar um estudo em desenvolvimento cuja proposta é a construção de um portal educacional web, especificamente voltado a conteúdos educacionais para alunos surdos. No meio educacional deve-se garantir aos alunos o acesso a situações fundamentadas na realidade, o que pode possibilitar-lhes o aprendizado através da experimentação. Nesse sentido, o uso de objetos de aprendizagem como: simulações, softwares educacionais, imagens, mapas, experimentos práticos, hipertextos, vídeos, dentre outros, pode auxiliar educadores de modo produtivo a trabalharem com os educandos. A relevância do estudo em questão se justifica pelo fato de haver uma escassez de materiais didáticos digitais direcionados ao processo de ensino e de aprendizagem de alunos surdos, visto que, mesmo em meio a objetos de aprendizagem destinados à educação especial há poucos objetos educacionais para surdos, o que dificulta aos educadores a busca desse tipo de material. Nessa direção, a organização desse tipo de material em um portal educacional web poderia auxiliá-los no processo educativo. Assim, optou-se por este estudo de caráter exploratório, pois visa desenvolver hipóteses para que o pesquisador tenha um maior conhecimento em relação ao problema pesquisado equalitativo pois trabalha com o universo de significados. Está sendo realizado em três fases. Na primeira fase, uma revisão de literatura, referente à educação de surdos e à utilização de conceitos relativos a portais web destinados à educação contribuiu para um melhor entendimento sobre o portal a ser construído. Na segunda fase, o portal EduSurdos foi arquitetado e está sendo implementado com base nos conceitos identificados como aplicáveis. Resultados parciais podem ser acessados por usuários dos seguintes perfis: administrador, professor e orientador. Ao administrador estão disponíveis todas as funções do portal, ao professor estão habilitadas as funções de visualização, *upload* e *download* desses materiais e ao orientador, que consiste em qualquer pessoa que se interesse por esse tipo de objetos de aprendizagem, estão disponíveis as funções de visualização e *download*. Esse material está dividido de acordo com dois níveis de ensino: Infantil e Fundamental I. Além disso, em cada um desses níveis, está distribuído por áreas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências e Geografia. Na terceira fase, em caráter exploratório, o portal EduSurdos será disponibilizado aos usuários na web. Espera-se que a participação de professores com o *upload* de objetos de aprendizagem para alunos surdos nesse portal contribua para a agilidade nas buscas e acesso a esse tipo de material por educadores e auxilie na utilização das tecnologias digitais de modo produtivo na educação bilíngue dos surdos, propiciando-lhes a inserção no mundo letrado.

927

Realização



Apoio







## A PRÁTICA DE UMA INTÉRPRETE DE LIBRAS COM ALUNO SURDO DO ENSINO FUNDAMENTAL II NA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS

Patrícia de Campos Lopes – UNIVÁS  
lopspatricia@icloud.com

O objetivo deste trabalho é apresentar os efeitos de sentido consequentes da prática de uma intérprete de LIBRAS no ano de 2015, durante um festival de inglês coordenado pela professora Walkíria Pereira na Escola Estadual Senador Bueno de Paiva, na cidade de Cachoeira de Minas, Minas Gerais (MG) com turmas do 6º à 9º ano do EF II apresentando músicas em inglês, cantadas ou coreografadas. Com os alunos da turma do 8ºM2 foi realizado um trabalho diferenciado. Nesta turma havia um aluno surdo e o mesmo era acompanhado por uma intérprete que o auxiliou na interpretação em LIBRAS da música *Heal the World* do cantor *Michael Jackson*, que foi traduzida após uma pesquisa da música na língua brasileira, sendo encontrada a mesma música cantada em Português pelo grupo Roupas Nova. Foram realizados vários ensaios nas aulas de inglês para que os alunos conhecessem os sinais em libras e para que pudessem realizá-los de modo significativo à interpretação da música. A atividade teve a participação de 14 alunos ouvintes juntamente com um aluno surdo. Inicialmente, a realização da atividade sofreu um impasse, pois o aluno surdo se posicionava negativamente à sua participação por não querer a exposição da sua condição de ser surdo, e a atividade seria apresentada a todos da escola. No entanto, ao conhecer o investimento dos demais colegas da turma nesta atividade, com a ampliação do interesse dos colegas em aprender a sua língua, ele aceitou e participou. A apresentação foi uma das que mais chamou a atenção de todos, pois essa foi a primeira vez que a escola teve a oportunidade de ver o trabalho que vem sendo feito com esse aluno, que é o primeiro sujeito surdo a estudar nesta escola. Ao final de todas as apresentações foram distribuídas premiações, e a equipe que fez a apresentação em LIBRAS levou o troféu de primeiro lugar. Os efeitos desta atividade sobre os sujeitos na relação com a escola foram de surpresa, mas que indiciam a importância da abertura e ampliação de espaços que deem visibilidade para práticas como esta. Não apenas o objetivo específico do festival foi atingido, mas pôde-se atingir o objetivo geral da escola e da educação, que é favorecer meios para a formação autônoma do sujeito pela autorização legítima do uso da LIBRAS em uma instituição que gerencia sentidos estabilizados, possibilitando ao sujeito (r)existir.

928

Realização



Apoio







## CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DOS CARGOS DOS PROFISSIONAIS DOCENTES E ADMINISTRATIVOS DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS

Paulo Roberto Ceccon – UNIVÁS/ IFSULDEMINAS  
paulo.ceccon@ifsulde Minas.edu.br

Sônia Aparecida Siquelli - UNIVÁS  
soniasiquelli@hotmail.com

Esse trabalho de pesquisa de Mestrado em Educação, que se encontra em andamento, tem o objetivo de investigar a trajetória de constituição histórica dos cargos dos profissionais docentes e administrativos do IFSULDEMINAS. Sob o questionamento de qual formação o docente deve possuir para ocupar tais cargos de gestão? De acordo com as transformações ocorridas na segunda metade do século passado, principalmente a partir da década de 80, conforme Saviani (2008), a educação configurou-se no que foi chamado de era neoprodutivista, ou seja, da escola básica ao superior, condicionadas pela formação exigida pela sociedade da época, foi-se incorporando a lógica do mercado. O que exigiu uma nova configuração na estrutura dos institutos federais, e com o IFSULDEMINAS não foi diferente, foi se efetivando uma conjuntura regida por competências gerenciais.

De acordo com Fleury e Fleury (2001) o termo competência passou a ser utilizado na linguagem organizacional os institutos, tendo como conceito a capacidade que as pessoas têm de desempenhar com eficiência determinado papel. Segundo Quinn (2003), a gestão por competência constitui um modelo gerencial que se propõe a integrar e orientar esforços, sobretudo os que estão relacionados à gestão de pessoas, visando desenvolver e sustentar competências consideradas fundamentais aos objetivos organizacionais. O que sugere questionar, mas essa visão é capaz de efetivar que formação em uma instituição de educação?

Partiu-se de duas hipóteses: 1<sup>a</sup> - os docentes, ao assumir cargos gerenciais, conseguem adotar um processo de formação capaz de desenvolver as competências requeridas. 2<sup>a</sup> - os docentes, ao assumir cargos gerenciais, não conseguem adotar um processo de formação capaz de desenvolver as competências requeridas. A metodologia de cunho qualitativa pretende investigar primeiramente através de pesquisa documental, construir a trajetória de transformações que o IFSULDEMINAS sofreu desde a década de 90 até os dias atuais, ao mesmo tempo investigar, juntamente com a construção do referencial teórico. Coletar dados através de questionário, com participantes destes cargos no IFSULDEMINAS, para assim ter condições de confirmar ou negar a hipótese de pesquisa.



## DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ÀS QUESTÕES BIOÉTICAS: GÊNERO E EDUCAÇÃO

Peterson Beraldo de Andrade - UNIVÁS  
ppberaldo@uol.com.br  
Sônia Aparecida Siquelli – UNIVÁS  
soniasiquelli@hotmail.com

### INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto da dissertação de Mestrado em Bioética pela Universidade do Vale do Sapucaí, que se encontra em andamento, objetiva desenvolver uma postura crítica em relação aos processos de naturalização da diferença e o entendimento que as desigualdades sociais e políticas que acabam sendo inscritas nos corpos de homens e mulheres que se diferenciam por meio dos processos de socialização. Não se pode encerrar este debate com uma cartilha ou doutrina de ordem qualquer. Precisando a escola estar sempre preparada para analisar e apresentar não uma verdade absoluta, e sim uma reflexão que permita aos discentes compreenderem as implicações éticas e políticas de diferentes olhares e construir seu próprio *ethos*.

As lutas pela igualdade de gênero, étnico-racial e pela diversidade durante o século XX e as primeiras décadas XXI têm sido devotadas e necessárias. Porém, a discriminação e os atos sociais coercitivos são predominantes e naturalizados.

O Brasil já conquistou resultados benéficos neste embate dos direitos, oportunidade e acessibilidade no âmbito da cidadania. Todavia, existem inúmeros obstáculos a serem derrubados para que de fato se alcance o que consta na Constituição Federal de 1988, como a efetiva educação básica e de nível médio, como a valorização de toda e qualquer diversidade. Alguns documentos nacionais orientam as políticas públicas em educação baseadas em gênero: Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais (1997), Plano Nacional de Educação – PNE (2001), Lei do Amor Livre – Recife (2002), Lei 11.340/2006 – Lei Maria da Penha, Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (2006, 2008 e 2013) e a Lei 11.185/2015 – Programa de Combate à Intimidação Sistemática – Bullying. Infelizmente, a escola se torna um espaço de reprodução das discriminações às diversidades mesmo que haja amparo legal.

Faz-se necessária a transformação do modo de pensar, das mentalidades e práticas, daí a importância das ações que discutam esses temas, reflitam individual e coletiva e ajudem na superação e erradicação do preconceito. A formação de profissionais para o pleno entendimento do Gênero e Diversidade na Escola é fundamental para fortalecer o combate à discriminação e ao preconceito, e acima de tudo, permitir um norte ético para conviver com as diferenças.

Espera-se que com essas e outras iniciativas – que são desafiadoras – permitam que os profissionais da educação se sintam fortalecidos na promoção da cultura de respeito à garantia dos direitos humanos, da equidade étnico-racial, de gênero e da valorização da diversidade, para

930

#### Realização



#### Apoio





que a escola não seja promotora e nem reprodutora de preconceitos, e sim de valorização das diversidades tão ricas de nosso país.

A organização do estudo contempla quatro momentos: 1 – Diversidade; 2 – Gênero; 3 – Sexualidade e Orientação Sexual; 4 – Relações Étnico-Raciais.

A abordagem conjunta que o estudo quer trazer as questões de gênero, etnia e sexualidade que está arraigada na vida social e na história das sociedades ocidentais e tem caráter ético a partir do processo de naturalização das diferenças étnico raciais, de gênero ou de orientação sexual – que marcou os séculos XIX e XX – ao vincular-se à restrição da acessibilidade de a cidadania a negros, indígenas, mulheres e homossexuais.

Momentos da História apontam como os preconceitos e discriminações aconteciam por questões biológicas, como a mulher não ter direito ao voto até o início do século XX por possuir um cérebro menos e menos desenvolvido que o dos homens. Tanto o Iluminismo quanto a Revolução Francesa justificavam o não acesso pleno à cidadania pelas inscrições nos corpos as razões de tais diferenças.

## OBJETO DE ESTUDO

O objetivo do estudo é ousado: contribuir para a formação continuada de profissionais de educação – da rede pública e particular de ensino – articulando três hastes importantes: as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a diversidade de orientação sexual. As práticas discriminatórias têm peculiaridades que necessitam ser analisadas à luz dos direitos humanos e à luz da Bioética para que nenhuma forma de discriminação seja tolerada, fora ou dentro do ambiente escolar.

## REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A pesquisa de natureza qualitativa tem caminhado na construção do referencial teórico com base nos documentos e guias emitidos pelo governo federal, principalmente o livro-conteúdo Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais – Versão 2009. Partindo de uma análise conceitual dos termos diversidade, gênero, ética e alteridade no campo da educação e da bioética e apoiado, sobretudo no senso comum da sociedade global do século atual.

## RESULTADOS PARCIAIS

O discurso dentro da sociedade, família ou escola, é muito preconceituoso que somatiza a discriminação em relação às mulheres ou ao feminino articula-se à discriminação dos sexualmente diferentes, daqueles que são atraídos por pessoas do mesmo sexo, como para com as raças.

Necessita-se, portanto, de promover atitude tolerante para com a diferença e ir mais além numa sociedade que produz contínua e incansavelmente novas perspectivas, ideias, estilos, aspectos identitários, valores, princípios e práticas sociais e sua formação integral para o entendimento do caráter vital da diferença.



## Entre texto e imagens: A mulher presente nos livros didáticos de História

Rafaela Matos Reis  
rafaella\_matos22@hotmail.com  
Cleyton Antônio da Costa  
cleytoncac@yahoo.com.br  
Universidade do Vale do Sapucaí  
PIBIC/Voluntário

A presente pesquisa em andamento tem como escopo analisar as diferentes representações imagéticas das mulheres nos livros didáticos de História, focando também na importância do livro didático no processo de ensino – aprendizagem. O ensino de História contém conhecimentos específicos, contendo habilidades e competências próprias para que possa adquirir. É proporcionado a este aluno a capacidade de compreender sua história e as histórias do mundo onde vive, como um conjunto de múltiplas memórias e de experiências humanas. Ao compreender o Ensino de História enquanto área de conhecimento, que essa se volta para as questões da memória em sala de aula, refletiremos acerca do livro didático de focando nas imagens da mulher. Ao selecionar as imagens que representam as mulheres nos livros didáticos é realizado a análise da temática que aborda a questão feminina, das relações entre o texto (conteúdo) com as imagens e da mesma forma as funções, papéis e posturas das mulheres presentes neste registro histórico. Em que o exercício analítico para com as imagens desperta e revela os diferentes sentidos e códigos que tecem o simbolismo presentes nas fontes iconográficas. As possibilidades de análises das fontes imagéticas proporcionam várias problemáticas no que tange as constituições de valores, estereótipos presentes no material didático usado pelo professor e aluno. Com essa perspectiva, a análise das imagens das mulheres nos livros didáticos configura estabelecer o diálogo com as mentalidades dos períodos históricos que a retrataram. Portanto, a partir deste olhar é possível compreender os aspectos que constroem ideologias e valores, que oscilam entre a reafirmação ou exclusão. Também, notificando que o imagético não converge em si toda a realidade como mera duplicação da mesma, mas sim a reprodução de questões que podem ser distorcidas ou alteradas. Aí estabelece o cuidado na análise das imagens, ainda quando se encontra junto ao um texto didático. Por fim, o trabalho com as imagens que representam as mulheres nos livros didáticos de História propiciarão a formulação de novos olhares e práticas na atuação docente, culminando na educação como a ferramenta legítima da luta contra preceitos baseados em machismo, preconceitos e desigualdades.

### Realização



### Apoio







## A INFLUÊNCIA POSITIVISTA NA FORMAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL: ANÁLISE DE TRÊS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE CURSOS DE DIREITO

Ricardo Morais Pereira - UNIVÁS  
ricardomorais.adv@outlook.com  
Sônia Aparecida Siquelli - UNIVÁS  
soniasiquelli@hotmail.com

A pesquisa que se encontra em andamento se propõe a analisar a influência que a escola positivista exerce sobre o ensino jurídico no Brasil, e como tal pensamento filosófico tem influenciado para forjar os profissionais do Direito do século XXI. Desde a criação das primeiras universidades, o ensino jurídico no Brasil se mostrou altamente influenciado pela escola positivista. Concebida no século XIX, teve como seu principal precursor Augusto Comte (1798-1857). Para o filósofo francês as leis estabelecidas pela ciência devem ser aceitas, não comportando qualquer questionamento quanto ao que dispõem.

Segundo Konder Comparato, o positivismo “procurou transportar para o campo da ética e da vida social o mesmo rigor de análise e raciocínio, próprio das ciências exatas” (COMPARATO, 2006, p. 350). O positivismo jurídico foi detalhadamente trabalhado pelo jurista e filósofo austríaco Hans Kelsen (1881-1873) em sua célebre obra “A Teoria Pura do Direito”, que corroborou cristalinamente a influência do positivismo filosófico no campo Jurídico. Para Hans Kelsen, não existe Direito fora da norma posta, ou seja, para ele apenas a lei é capaz de realizar plenamente o Direito. Segundo o seu pensamento extremamente rígido, a norma se basta, sendo a principal fonte do Direito, prevalecendo sobre todas as demais.

Embora a escola positivista tenha entrado em profundo declínio no século XX, principalmente após as duas grandes guerras e os regimes totalitários, ela continua exercendo grande influência sobre o ensino jurídico brasileiro. Tal cenário evidencia-se na busca por formar profissionais extremamente tecnicistas, especialistas em interpretar e aplicar a lei, sem, no entanto, buscar promover reflexões no âmbito ético, moral e social. Inicialmente, tornar-se um jurista no Brasil era algo restrito às pessoas que detinham posses e poder. No entanto, no final do século XX, principalmente após a promulgação da Magna Carta, que resguardou o acesso universal à educação, as carreiras jurídicas deixaram de ser adstritas a apenas uma pequena fatia da sociedade brasileira.

Sendo assim, refletir sobre a influência positivista no ensino jurídico e a consequente formação do profissional do Direito do século XXI são relevantes não só para as autoridades governamentais e para as instituições educacionais, mas para toda a sociedade brasileira.



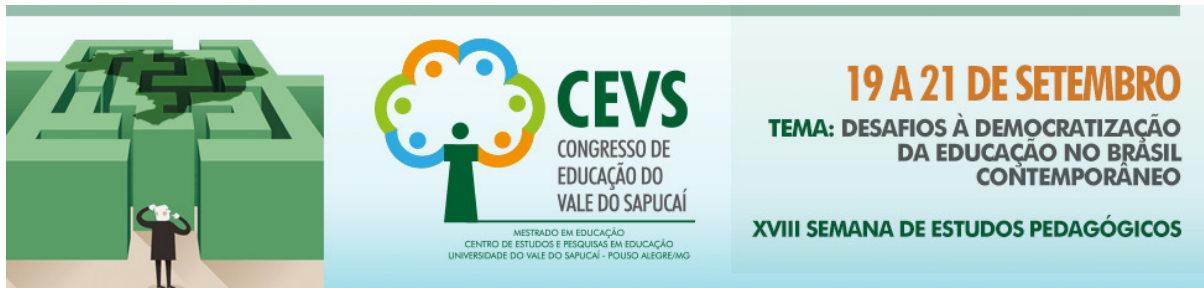


## TRABALHO DOCENTE E RESULTADO NO IDEB: A COMPLEXIDADE DO FENÔMENO

Thais de Cássia Santos - Fapemig/Univás  
 Luana Costa Almeida - Univás  
 thaiscsantos94@hotmail.com

Trabalho docente e resultado nas avaliações em larga escala são temas significativos nas pautas das agendas educacionais. Contextualizado na iniciação científica finalizada em 2016 e intitulada “Trabalho Docente e Qualidade do Ensino: Relações?”, o presente trabalho objetiva discutir as respostas dadas por professores de 5º e 9º anos do ensino fundamental das redes estadual e municipal de Pouso Alegre quando do preenchimento do “questionário do professor” da Prova Brasil aplicado no ano de 2011. Cotejando as respostas sobre formação continuada e condições de trabalho docente com os resultados alcançados, buscamos evidenciar as semelhanças e diferenças entre as redes pesquisadas. Inicialmente, levantamos junto aos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira-INEP as respostas dos professores das redes públicas de Pouso Alegre, ao questionário aplicado durante a efetivação dos testes padronizados da Prova Brasil no ano de 2011. Considerando o tema da pesquisa, selecionamos apenas as questões que se relacionavam às condições de trabalho docente e formação de professores nas redes estudadas. Após análise das respostas, focamos nossa investigação nos temas trabalho docente, formação de professores, formação continuada e condições de trabalho docente. Tomando os dados analisados e buscando comparar as redes pesquisadas, observamos que não há uma constância em relação às redes, na qual poderíamos inferir que uma rede tem as melhores condições de formação e trabalho que a outra, o que justificaria seus resultados. Isso porque não apenas há diferença entre os itens analisados, como em um mesmo item diferença entre os anos avaliados, sendo uma rede com condições melhores no 5º ano e no mesmo item a outra rede com condições melhores no 9º, sem que isso se relacione de forma linear ao resultado obtido. Focando o Ideb das redes, buscamos dados que pudessem nos indicar a diferença entre anos de medição, elucidando possíveis relações ainda não captadas ao olharmos apenas o ano foco da pesquisa. Para tanto, utilizando as ferramentas disponibilizadas no QEDu, site que permite análise comparativa do Ideb nas redes, mas percebemos que a situação entre os anos de 2011 e 2013 não é constante e se difere em relação aos ciclos observados: anos iniciais ou finais. Assim, embora a intenção fosse observar os resultados de formação e condições de trabalho docente relacionando-as a possíveis mudanças entre as medições, esta relação não se mostrou linear, sendo necessário ferramenta metodológica que permita o estabelecimento de correlações entre as variáveis estudadas. Como vislumbre para futuras pesquisas, um caminho seria o de um estudo estatístico dos resultados de 2013, não disponíveis durante a pesquisa, correlacionando estes às diferenças entre as redes, o qual, todavia, só seria inteiramente produtivo se contasse com pesquisa empírica de investigação qualitativa devido à complexidade do tema.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trabalho Docente; Prova Brasil; Qualidade do Ensino.



## A ESCOLA DE PAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO SÉCULO XXI

Verônica Martins Hoffmann – UNISO  
vmhoffmann@terra.com.br

**RESUMO:** A Escola de Pais, objeto desta pesquisa, surgiu da identificação de dificuldades por parte de pais na orientação de seus filhos, no que se refere à construção de valores e à definição de limites. Essa pesquisa comporta a interface entre psicologia e educação além de tratar de situações, advindas de múltiplas questões sociais, culturais, econômicas e políticas. Seu objetivo geral é construir um conhecimento que auxilie os professores a atuar na Escola de Pais. Para tanto, buscamos identificar as competências, habilidades e atitudes considerando: a escuta sensível, a comunicação e a argumentação. O conhecimento, em construção nesta pesquisa, poderia ser estudado nos cursos de formação de professores: licenciaturas e, especialmente, Pedagogia. Esses cursos necessitam atender às demandas por práticas pedagógicas e professores que respondam a uma conjuntura dinâmica e bastante específica, que envolve as novas configurações familiares; as relações de gênero; os modos de viver e de trabalhar; e as relações interpessoais. O delineamento da pesquisa compreende as técnicas de Grupos Operativos (Pichon-Rivière) e a autoscopia, que foram aplicadas em dois grupos de pais com características diferentes. Um grupo, cujos filhos, estão em medida socioeducativa, em regime aberto de liberdade assistida (LA) ou em regime fechado na Fundação Casa e frequentam o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). O outro grupo é formado por pais de uma Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental I. Os pais, sujeitos da pesquisa, foram convidados a participar de dez encontros, com duração de duas horas. Os temas trabalhados e a troca de experiências, encontro após encontro, ao recuperar a história de vida de cada um dos pais e, posteriormente, assistir a si mesmo falando (autoscopia), possibilitava um olhar para a realidade de suas relações. A potência e força dessa pesquisa/intervenção, ou seja, uma pesquisa-ação (BARBIER, 2002), está na dinâmica entre a vida individual, a coletiva e a intergeracional. Sadalla e Larocca (2004) apontam dois momentos essenciais para a utilização da técnica da autoscopia: o conteúdo da videogravação da situação a ser analisada e as sessões de análise e reflexão. Bhering (1999) aponta que o envolvimento dos pais na escola é considerado um componente importante para aprendizagem e que este tema merece uma atenção especial. Educação e escola, segundo Oliveira (2010), têm uma estreita relação, sem serem dependentes e se distinguem entre a educação escolar e a educação que ocorre fora da escola. Aos pais é dada a tarefa de educar no sentido de assegurar o desenvolvimento de capacidades físicas, intelectuais e morais. Gayotto (1995) ressalta que na psicologia social pichoniana, a técnica de grupo operativo se fundamenta em uma concepção de aprendizagem, onde a inter-relação dos sujeitos trouxe a valorização deste interjogo e o grupo como unidade básica de interação. Quanto aos resultados, constatou-se que a receptividade aumentou ao longo dos encontros, com a assiduidade dos participantes. E estes têm relatado mudanças na qualidade das relações afetivo-emocionais com seus filhos. Neste sentido, considera-se que se somarmos esforços técnicos e teóricos para aliar família/escola, poderemos ampliar o êxito das intervenções educacionais.

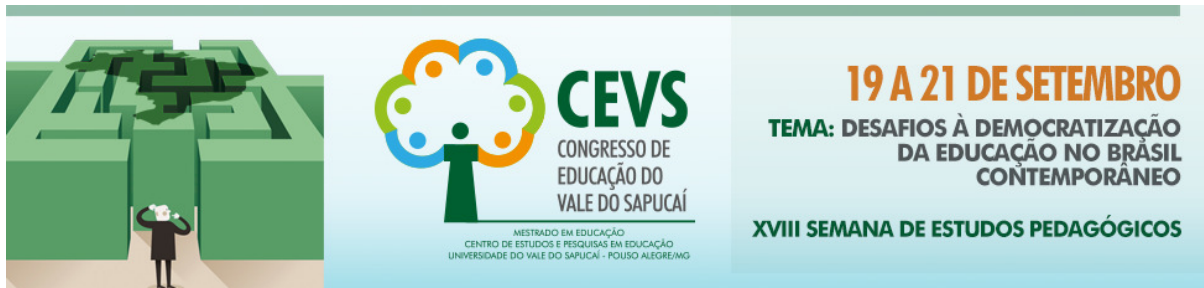
935

Realização



Apoio





## DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL: POSSIBILIDADES E MUDANÇAS NA DOCÊNCIA

William Leonardo Detoni de Paiva  
Nathalia de Almeida Silva  
Vânia dos Santos Mesquita  
vaniasantosmesquita@uol.com.br

Este artigo tem como objetivo discutir os desafios da educação na atualidade e o uso da tecnologia no ensino aprendizagem. Para o desenvolvimento deste trabalho foi utilizada a metodologia bibliográfica com levantamento de referências que pesquisam sobre o assunto. Em um país onde existem tantas diferenças culturais é necessário, ao profissional ligado à área de Educação, conhecer novas ferramentas educacionais, de forma a envolver os alunos às práticas pedagógicas. É importante compreender como as formas simbólicas das mídias, suas ações, objetos, moralidade, produções e linguagens ajudam-nos a entender suas implicações na sociedade. Uma aula mais interativa faz com que o aluno seja mais participativo, crie grupos de discussões e soluções de problemas. O Ensino Híbrido permite ao aluno o uso de recursos online com práticas desenvolvidas na sala de aula. O aumento na oferta de cursos de licenciatura aponta para uma nova configuração na formação de professores na modalidade à distância e para a existência de um embate na visão de estudiosos sobre a EaD, principalmente no que se refere à formação de professores, com dois pólos antagônicos. Em meio a tantas discussões, sempre vai haver aqueles que são a favor e contra o uso da modalidade do EAD. A busca pela melhor forma pedagógica para se criar envolvimento no ensino e aprendizagem entre aluno e professor é um desafio nos tempos atuais. A rapidez e a absorção do conhecimento pelos jovens, a forma de inovar e de compartilhar o conhecimento pelo professor também são assuntos muito atuais no cenário educacional. Desse modo, novos modelos de ensino e novas metodologias vêm sendo difundidas, como o Ensino Híbrido, o Ensino a Distância (EAD) e a sala de aula invertida que, por meio das TDIC transformam a maneira de ensinar e aprender. É importante, antes da aplicação do método de ensino da sala aula invertida, observar qual material ou atividade deverá ser utilizado, de acordo com a proposta que estará sendo implantada, buscando criar diferentes possibilidades para essa abordagem pedagógica. O professor moderno terá alunos cada vez mais informatizados, pois o educador deve estar sempre aberto ao novo utilizando as tecnologias em suas práticas pedagógicas, transformando-as junto com seus alunos em ferramentas para ampliar o conhecimento. Em uma sociedade cada vez mais permeada pelas TDIC, é necessária uma modernização das escolas e de suas estruturas físicas, como também na parte pedagógica, no que se refere ao ensino e aprendizagem, por meio do uso das tecnologias como alicerce da educação para o futuro.

### Realização



### Apoio







MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ - POUISO ALEGRE/MG

**19 A 21 DE SETEMBRO**

**TEMA: DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO NO BRASIL  
CONTEMPORÂNEO**

**XVIII SEMANA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**



## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

**Realização**



**Apoio**





## Projeto Pedagógico Horta Escolar

“Não existe nenhuma coisa séria que não possa ser dita com um sorriso.” Alejandro Casona

Adriana Campanhari Bueno

Escola Estadual “José Gomes De Moraes Filho”

escola.294705@educacao.mg.gov.br

### JUSTIFICATIVA

O projeto horta escolar tem como premissa básica reforçar e resgatar o plantio de horta doméstica, colocando o aluno do centro urbano em contato com a terra, permitindo a interatividade da ação educacional na relação direta com o fazer cultural e as relações do homem com a terra.

Pretendemos que este projeto funcione como forte aliado na perspectiva da consagração da proposta política pedagógica consubstancial no construtivismo e que possibilitará a melhoria da qualidade da alimentação escolar e, ao mesmo tempo a mudança de hábitos e gostos alimentares.

### OBJETIVOS GERAIS

Implantar a Horta Escolar, de forma interdisciplinar e vivenciada, onde a natureza possa ser compreendida como um todo dinâmico, e o ser humano como parte integrante e agente de transformação do ambiente em que vive.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver competências, que permitam aos educandos compreenderem a importância de uma alimentação de qualidade;

938

Realização



Apoio







- Desenvolver de forma lúdica e interdisciplinar conteúdos das diversas áreas do conhecimento;
- Contribuir para a formação de hábitos alimentares mais saudáveis;
- Promover uma mudança de postura e de percepção de responsabilidade em relação à gestão saudável dos diversos espaços/ ambientes em que vivemos;
- Obter alimentos para a melhoria da qualidade da merenda escolar;
- Incentivar o gosto em se plantar hortas domésticas.

## DESENVOLVIMENTO

Serão estabelecidas ações previamente com a turma como:

- Discussão e debates sobre a importância de uma alimentação variada;
- Preparação do terreno para plantio de couve, cheiro verde, ervas para chás e outros;

## CONCLUSÃO

Sabemos das dificuldades, mas podemos sem a menor sombra de dúvidas ratificar a importância que uma horta escolar, pedagogicamente explorada e não pensada apenas como um espaço produtor de alimentos, e sim para a consolidação de trabalhos interdisciplinares e a construção de atitudes de cidadania.

Certamente, teremos um longo caminho a percorrer. Mas, em nossa unidade escolar o percorreremos passo a passo.

## AVALIAÇÃO

A avaliação deste projeto se dará através da materialização de cada um dos momentos previstos, e um dos parâmetros mais importantes para aferir o sucesso das ações será o nível de engajamento e de continuidade nos trabalhos da horta.

### Realização



### Apoio





**Realização**



**Apoio**







MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ - POUISO ALEGRE/MG

**19 A 21 DE SETEMBRO**  
**TEMA: DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO NO BRÁSIL  
CONTEMPORÂNEO**  
**XVIII SEMANA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**



**Realização**



**Apoio**





## Relato de experiência: debate sobre cotas nas universidades em salas do segundo ano do Ensino Médio

Aline Gonçalves da Silva<sup>124</sup>

Universidade do Vale do Sapucaí-Univás

Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ética, Política e História da Educação Brasileira-  
NEPHEB

alineprofhistory@gmail.com

### JUSTIFICATIVA

Este relato de experiência conta a prática de ensino calçada no debate realizado durante o segundo bimestre do ano de 2016, na Escola Estadual Presidente Bernardes, em Pouso Alegre, sul de Minas Gerais. A disciplina História abordou a temática das cotas nas universidades públicas e o debate foi mediado pela professora mestre Aline Gonçalves da Silva. O debate envolveu as três turmas de segundos anos do Ensino Médio. A temática escolhida foi pertinente frente ao Decreto n. 7.824, de 2012, com modalidade de reserva de vagas. Embora em processo de implantação, a lei preveja que 50% da sejam destinadas a estudantes de escolas públicas.

O CBC História destinado ao Ensino Médio do segundo ano propõe em em uma de suas temáticas a análise “das Crises no Sistema Colonial ao Período Joanino”, temática essa que leva a refletir sobre a falência do sistema compulsório de trabalho ao longo do estabelecimento do Brasil como Estado Nação.

Embora a disciplina História permaneça como componente curricular obrigatório do Ensino Médio no estado de Minas Gerias, constitui um desafio constante trazer assuntos pertinentes à realidade social dos estudantes ou confronta-los com assuntos que possuem uma historicidade.

Segundo Schmidt (2013) na educação brasileira predomina o quadro negro como recurso absoluto tanto na formação do professor, quanto no cotidiano das salas de aula.

---

<sup>124</sup>Professora da rede básica de ensino do Estado de Minas Gerais foi bolsista FAPEMIG/ Mestrado em Educação na Univás/ Pouso Alegre. Professora de História. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ética, Política e História da Educação Brasileira-NEPHEB.

#### Realização



#### Apoio





Todavia, é na sala de aula que se constrói sentidos sendo o objetivo do professor transmitir o conhecimento histórico de forma que os alunos participem do processo de confecção dessa História.

Ainda conforme Schmidt (2013), as discussões a cerca do ensino de História já vem de longa data e pontuam a necessidade de transformações que objetivem a superação do ensino tradicional da disciplina História em sala de aula.

Os atuais números do Ideb mostram que a crise profunda no Ensino Médio brasileiro e a necessidade urgente de colocar em práticas as discussões a cerca de novos métodos e abordagens por vezes em pauta nos congressos de educação.

#### Metodologia

A proposta consistiu em trazer para a discussão uma temática atual para as aulas de História do Brasil. O conteúdo disciplinar trabalhado no segundo Bimestre foi o Primeiro Reinado, momento histórico em que o Brasil, após emancipar-se de Portuga, constituía-se como Estado Nacional. O objetivo desse trabalho foi avaliar as raízes históricas e sociológicas da desigualdade brasileira e seus desdobramentos na sociedade atual. A temática escolhida foi das cotas nas instituições federais de ensino, tema que se faz frente ao Decreto n. 7.824, de 2012, com modalidade de reserva de vagas.

A prática de ensino se desenvolveu ao longo de duas semanas. à principio foi disponibilizado para os estudantes um artigo científico que tratava sobre a temática. Após a leitura os alunos deveriam fazer uma resenha e se posicionar em relação às cotas. Todavia, o debate foi bem aceito apenas em uma das três salas, as outras apresentaram reservas quanto a discutir essa temática.

No primeiro semestre de 2016 a escola Estadual Presidente Bernardes localizada no bairro João Paulo e que atende a uma ampla comunidade que não se limita aos arredores da escola contava com três salas do segundo ano do ensino médio, contabilizando 70 alunos matriculados. As salas serão identificadas nesse estudo em A, B e C.

#### Realização



#### Apoio







A organização do debate ficou à cargo dos próprios alunos, sendo o segundo C a turma que mais se envolveu no projeto e o segundo B a turma que não aceitou o projeto. Utilizou-se, portanto, para esse relato de experiência as aulas e resultados verificados na turma C.

Para a elaboração de uma opinião embasada a primeira aula sobre o projeto consistiu na apresentação das modificações ocorridas no Brasil colônia a partir da chegada da família real portuguesa ao Brasil. Depois o artigo científico “*As cotas raciais e sociais em universidades públicas são injustas?*”, de autoria do doutor em filosofia da UFMG Lincoln Frias, foi apresentado. Nele o sistema de cotas e sua lenta implantação nas universidades brasileiras aparece de forma contundente. Os alunos foram convidados a ler o artigo, resenhá-lo em casa com o objetivo de montar estratégias para refutá-lo ou reforçá-lo com bases históricas e sociológicas.

O segundo ano C dividiu-se em três grupos: favorável, contra e mediador. Os próprios alunos organizaram-se nesses grupos e escolheram as nomenclaturas. Os alunos do grupo a favor das cotas trouxeram dados estatísticos sobre a desigualdade de oportunidades na sociedade brasileira atual onde a questão da escravidão foi abordada. Desenvolveu-se uma discussão produtiva sobre o tema e chegou-se até a reforma do sistema de ensino público como forma de ascensão social de uma maior parte da população.

Verificou-se através dessa prática de ensino certa resistência a novos métodos que saiam da tradicional copia do quadro negro, bem como a inclusão de uma temática atual apontando suas raízes históricas e sociais nas aulas de História. Uma negação do passado escravista da sociedade brasileira pode ser notada nas discussões.

Na contramão desse processo em julho uma das salas de segundo ano de ensino médio foi fechada e seus alunos remanejados para as demais turmas.

## BIBLIOGRAFIA

BITTENCOURT, Circe. *Propostas Curriculares de História: Continuidades e transformações*. In: E. S. des. Barreto (org). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas. Autores Associados. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2 ed. Cortez. São Paulo. 2008.

944

Realização



Apoio





BITTENCOURT, Circe. *O saber Histórico na sala de aula*. 12 edição. São Paulo. Editora Contexto, 2013. p.54 à 60.

BRASIL, Constituição Federal de 1988.

\_\_\_\_\_, SEEMG, Caderno de Boas Práticas, 2012.

\_\_\_\_\_, Decreto 477, fev.1969.

\_\_\_\_\_, Decreto 869, 12 set. 1969.

\_\_\_\_\_, GOVMG. Decreto 46.125, 2013.

\_\_\_\_\_, MEC, Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998.

\_\_\_\_\_, MEC, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394, 1996.

\_\_\_\_\_, SEEMG, Resolução 2.197, Estado de Minas Gerais, 2012.

\_\_\_\_\_, SEEMG, Conteúdo Básico Comum. 2005

FRIAS, Lincoln. *As cotas raciais e sociais em universidades públicas são injustas?* Revista; Direito, Estado e Sociedade n.41 p. 130 a 156 jul/dez 2012.

**Realização**



**Apoio**





## PROJETO YOU'VE GOT A FRIEND

Amanda Maria Bicudo de Souza Almeida

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campos do Jordão/SP

### JUSTIFICATIVA

Sabemos que a função da escola não é contribuir somente com a formação acadêmica do aluno, com foco em conteúdos sistemáticos trabalhados em aulas regulares. A escola tem um papel que vai além das paredes da sala de aula: ela é responsável por oferecer ao aluno uma formação crítica que possibilite a ele assumir responsabilidades e modificar a realidade em que vive. Porém, para atingir a esse objetivo é preciso que seja feito o diagnóstico da clientela atendida pela escola e uma análise de necessidades dos alunos no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. Isso significa dizer que a aprendizagem deve ser significativa para os alunos e que estes devem transpor os conhecimentos trabalhados na escola para a vida em sociedade. Aqui destacamos a relevância do presente projeto que se trata, basicamente, de um projeto de leitura e escrita em Língua Inglesa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam que o ensino da língua estrangeira deve focar no engajamento discursivo do aluno, de modo que a língua tenha função social em sua vida. Além disso, mencionam a importância do desenvolvimento de planos de aula baseados no ensino de gêneros textuais, que são tipos de textos variados cujo propósito comunicativo pode ser reconhecido socialmente e que têm uso no contexto no qual o aluno se insere. Considerar o contexto cultural e social de uso da língua é um aspecto de extrema importância para que o processo de ensino e aprendizagem da língua seja bem sucedido.

A turma escolhida para realização das atividades propostas no projeto foi o 9º A, de uma escola municipal no interior do Estado de São Paulo. Os alunos do 9ºA eram, no geral, desinteressados, tinham dificuldades de leitura e escrita, mesmo em Língua Materna, e demonstravam-se ora apáticos, ora indisciplinados. As aulas de Inglês foram assumidas por mim no segundo bimestre do ano de 2015 e os alunos relatavam não gostar de estudar Inglês.

946

#### Realização



#### Apoio





Tinham poucos conhecimentos gramaticais e de vocabulário da língua, tinham problemas de relacionamento entre si e pertenciam a uma comunidade economicamente carente. Diante desse quadro, o presente projeto de leitura veio como forma de despertar o interesse dos alunos pela língua, de construir conhecimentos linguísticos sistemáticos, de motivá-los para o próprio processo de aprendizagem e aquisição do idioma e, acima de tudo, de aumentar a autoestima dos alunos, promovendo uma maior aproximação entre eles e a professora.

## OBJETIVOS

- Utilizar os conhecimentos prévios para revisar conceitos, desenvolvendo o raciocínio, a reflexão e a investigação.
- Expandir o aprendizado da língua inglesa por meio de uma série de eventos comunicativos.
- Estabelecer relações entre os textos lidos em sala de aula e a realidade na qual o aluno se insere.
- Conscientizar os alunos da importância da leitura para a inserção social e para o desenvolvimento do processo de aquisição da língua estrangeira.
- Demonstrar compreensão geral do gênero textual *diário*, no que se refere a sua função social e a sua forma composicional.
- Refletir sobre seu próprio ponto de vista, sua produção escrita e sua importância enquanto pessoa discursiva.

## CONTEÚDOS CURRICULARES

- Características do gênero textual: diário
- Estratégias de leitura em língua inglesa
- Vocabulário: dias da semana, números ordinais, adjetivos
- Tempos verbais: presente e passado simples (verbos regulares e irregulares)
- Uso de dicionários

### Realização



### Apoio





## METODOLOGIA

- Warm-up

No primeiro momento, falei para os alunos que nós iríamos ler dois livros em Inglês e que esses livros se tratavam de diários de adolescentes. Questionei-os se eles sabiam o que era um diário e qual era a função desse gênero textual na vida de uma pessoa. Deixei algumas folhas sobre a mesa e pedi para que eles, voluntariamente, escrevessem na folha o que sabiam sobre o diário e que colassem na lousa suas ideias. Ao final da atividade, fizemos a leitura coletiva do *brainstorming* criado pelos alunos e identificamos quais características se referiam, de fato, ao gênero textual em foco. Depois, passei para os alunos alguns trechos do filme “O diário de Bridget Jones”. Em seguida, em círculo, discutimos as cenas do filme e construímos, coletivamente, a forma composicional do gênero diário. Registrei na lousa as características discutidas em círculo, para que os alunos registrassem no caderno. Nesse momento, perguntei aos alunos se eles gostariam de escrever um diário, se eles escreveriam algo caso tivessem oportunidade. A maioria demonstrou interesse pela proposta. Aí destaquei que a escrita poderia ser feita em Inglês e o que o diário, a princípio, poderia ser o registro de uma semana específica da vida dos alunos. Alguns se interessaram, outros julgaram a proposta muito difícil. Deixei a proposta no prelo e falei que retomariamos essa discussão mais tarde, depois de fazermos as leituras dos livros. (Essa etapa durou cerca de três aulas de 50 minutos)

- Demos, então, início, a leitura do livro “The secret friend”. Esse livro se trata do relato de uma adolescente em seu diário, descrevendo seu primeiro amor e suas expectativas com relação ao encerramento do ano e a formatura. É um livro bem propício para a faixa etária dos alunos envolvidos no projeto. A linguagem é simples e o enredo prende a atenção dos alunos. A leitura do livro foi feita em sala, com os alunos sentados em círculo, e eu lia, primeiramente, a página do diário em Inglês e, em seguida, os alunos traduziam o que foi lido, coletivamente e oralmente. As leituras foram todas feitas para deleite e os alunos não precisavam registrar nada enquanto ouviam. Cada aluno tinha em mãos um exemplar do livro para acompanhar a leitura e alguns alunos se

### Realização



### Apoio







voluntariaram a fazer a leitura em Inglês, o que foi bem interessante também. Ao final da leitura do livro, discutimos oralmente a opinião dos alunos acerca do enredo e passei algumas perguntas relativas ao livro lido para que eles respondessem individualmente. Não eram perguntas pontuais, que exigiam detalhes da história, mas perguntas gerais que possibilitavam ao aluno avaliar o texto lido e sugerir alterações, se fosse o caso. (Essa etapa durou cerca de três aulas de 50 minutos)

- O segundo livro lido foi “The last trick” que também se trata de um diário de adolescente. Nesse caso, é o diário de um menino, de cerca de 12 anos, que tem problemas de relacionamento com o irmão pequeno e sente ciúmes do irmão com os pais. O menino gosta de videogame, futebol e apronta travessuras. Um perfil bem característico dos garotos dessa idade. A leitura foi feita seguindo os moldes da atividade supracitada e os círculos foram feitos ora em sala de aula, ora no pátio. Ao final da leitura, também foi discutido o enredo com os alunos e aplicado um pequeno questionário para que eles respondessem individualmente. (Essa etapa durou cerca de três aulas)
- Na terceira etapa do projeto, eu levei para os alunos alguns excertos do diário de Anne Frank, em Inglês, para que eles lessem em grupos e depois partilhassem com a sala suas impressões. Porém, antes de distribuir os excertos, mostrei aos alunos alguns slides com fotos da Anne Frank e contei a eles um pouco de sua história. Eles ficaram super interessados em ler o diário todo e eu sugeri à professora de Português que trabalhasse esse livro com eles, visto que nas aulas de Inglês não teríamos tempo suficiente para isso. Após lerem os excertos, a partilha dos textos foi muito produtiva, o que pôde ser percebido pelo interesse e participação dos alunos durante a apresentação dos colegas. (Essa etapa durou cerca de duas aulas de 50 min)
- Chegamos, então, a etapa da produção escrita do projeto. Retomei aquela pergunta que eu havia feito lá no início sobre a ideia de escrever um diário em Inglês e, dessa vez, todos os alunos aceitaram o desafio. Definimos que eles produziram um diário pequeno, narrando cinco dias de sua rotina semanal. Eles poderiam escolher cinco dias

#### Realização



#### Apoio





consecutivos ou narrar apenas os dias com acontecimentos mais relevantes na vida deles. A escrita, a princípio, seria feita em Português e trazida para a sala, para que eles elaborassem a produção escrita em Inglês. Enquanto os alunos iam fazendo seus registros em casa, durante as aulas eu ia revisando vocabulário base (dias da semana, datas, adjetivos, etc) e estruturas verbais importantes para a escrita do diário. (Essa etapa durou cerca de três aulas de 50 minutos).

- Finalmente, os alunos levaram para a sala de aula seus rascunhos e começaram o processo de produção escrita. A professora auxiliou-os durante todo o processo e eles puderam utilizar os registros do caderno, algumas estruturas verbais dos livros e dos excertos lidos, dicionários, dentre outros materiais que tivessem disponíveis. Poderiam ajudar um ao outro, caso se sentissem à vontade em partilhar seus escritos com algum colega. Foi um processo trabalhoso de correção e elaboração escrita, mas, ao final, deu grandes resultados. Os alunos fizeram a versão final do diário e o entregaram a mim para que eu pudesse ler e corrigir. A versão final do diário, depois de concluído o processo de escrita, foi feito em casa. (Essa etapa durou cerca de cinco aulas de 50 minutos)
- Após a entrega dos diários, perguntei aos alunos sobre como foi a experiência de escrever um diário e de ler textos em Inglês. Passei na lousa algumas perguntas para que eles narrassem suas impressões acerca do projeto que participaram. No questionário, eu também propus questões para que eles se auto-avaliassem com relação a participação nas atividades propostas durante as aulas. Encerrei o projeto com uma atividade de *listening* da música “You’ve got a friend”, e pedi a eles que associassem o tema da música a experiência que realizaram de produção escrita. (Essa etapa durou uma aula de 50 minutos).

## ADEQUAÇÃO DAS PROPOSTAS CASO HAJA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS – NEE

Não havia alunos com necessidades educacionais especiais nessa classe.



## AVALIAÇÃO

Durante o desenvolvimento do projeto foi possível avaliar:

- A produção escrita dos alunos, considerando-se os processos de escrita e reescrita, a relevância dos textos produzidos em relação à função social do gênero e as características linguísticas utilizadas;
- A participação dos alunos durante as atividades propostas;
- A participação oral dos alunos com relação às leituras e discussões realizadas;
- O uso de estratégias de leitura para realização das atividades de leitura propostas;
- A realização dos exercícios gramaticais de revisão;
- O relacionamento entre os alunos, considerando-se aspectos como: respeito a opinião e produção oral/escrita do outro, tentativa de compreender o outro e fazer-se compreendido, interação com a professora e os colegas durante as aulas.

## AUTOAVALIAÇÃO

Posso dizer, com certeza, que me dediquei muito para a realização desse projeto. Primeiro porque eu, mais do que ninguém, acreditava nele. Depois, porque via uma oportunidade de me aproximar dos meus alunos de uma forma não invasiva, indireta, sutil. Além disso, sempre acreditei que a leitura é a chave para o sucesso. Os jovens de hoje não leem, em sua maioria não gostam de ler, veem essa tarefa como um sacrifício, uma obrigação, não sabem o que é ler para deleite e eu, enquanto professora de línguas, não poderia constatar esse fato e ficar estagnada, sem fazer nada que pudesse mudar essa visão que eles têm da leitura. “*E por que não ler em Inglês?*”, pensei. “*E por que não escrever em Inglês também?*”, sonhei. E foi nesse grande sonho que embarquei meu veleiro e valeu a pena. Não tive problemas de comportamento com aquela classe até o final do ano, desenvolvemos uma relação de respeito e amizade, fui assídua e comprometida, demonstrando para eles que essa também deveria ser a postura deles com relação as nossas aulas. Se há aspectos a serem melhorados? Sempre há. Mas, no geral, foi uma experiência bem-sucedida que merece ser compartilhada com outros colegas docentes. Muitas vezes, as aulas de língua estrangeira nas escolas regulares são marginalizadas, vistas

951

### Realização



### Apoio





como conteúdo desnecessário, extracurricular. Essa visão que muitos gestores e até mesmo colegas docentes têm acerca do ensino da língua estrangeira precisa ser desmistificada e o professor de Inglês/Espanhol deve ser o responsável por desencadear essa mudança de percepções. A aprendizagem de uma língua estrangeira, como apontam os PCNs, auxilia os alunos na compreensão de si mesmos enquanto cidadãos capazes de fazer escolhas e influenciar a mente e o modo de viver de muitas pessoas, na tentativa de construir uma sociedade melhor. Um grande papel que deve ser de conhecimento de todos.

Com relação à minha formação acadêmica, estou sempre em busca de melhorias e atualizações na minha área de atuação. Sou formada em Letras, especialista em Língua Inglesa e mestre em Linguística Aplicada. Atualmente, leciono não mais na Prefeitura do Estado de São Paulo, mas sou docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – campus Campos do Jordão. Tenho participado de congressos, coordenei o curso de formação de professores “Língua Inglesa no ensino fundamental II: estratégias docentes”, que ocorreu no IFSP campus avançado Ubatuba, atuo como orientadora de projetos de iniciação científica e estou elaborando meu projeto de doutorado. Penso que a formação é mesmo algo contínuo e que precisamos estudar constantemente, desbravar novos caminhos, para que possamos oferecer o nosso melhor, sempre, na formação de nossos alunos.

#### Realização



#### Apoio





## Projeto Escola Estrada Afora

Ana Maria de Paiva Alves e Silva  
Professora e Especialista da Educação Básica  
Escola Estadual Marquês de Sapucaí- Delfim Moreira-MG

### INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Estamos vivendo num contexto de grandes mudanças na sociedade, no pensamento e no comportamento das pessoas e, conseqüentemente, no sistema educacional. Com a globalização e os avanços tecnológicos, cabe à escola promover a formação integral dos alunos, o que implica mais conhecimento, manejo da tecnologia, habilidades comunicativas e cognitivas, flexibilidade de raciocínio, capacidade de empreender, administrar, criar, inovar etc.

À custa dessas mudanças, a Escola Estadual Marquês de Sapucaí, localizada no município de Delfim Moreira-MG, que atende aproximadamente 580 alunos da zona rural e urbana, tem se reorganizado visando à ruptura com a educação depositária, pautando suas ações no entorno de um tema gerador. Esse tema gerador possibilita a relação interdisciplinar, configurada num currículo centrado nas disciplinas escolares definidas em função das finalidades sociais a serem atendidas e organizadas segundo o interesse dos alunos, em detrimento de um currículo centrado nas disciplinas de referência que enfatizam apenas o conhecimento especializado.

O Projeto Escola Estrada Afora foi instituído na E.E. Marquês de Sapucaí no ano de 2013, com o objetivo de promover a observação e a análise do espaço geográfico e histórico do município de Delfim Moreira, possibilitando aos alunos e educadores o interesse pela cultura local, estimulando a reflexão sobre a pesquisa histórica como processo vivo e propenso à mudanças; além do respeito pelo patrimônio cultural e pelo meio ambiente.

Esse projeto veio ao encontro dos interesses da escola em promover uma metodologia dialógica – relação dos conhecimentos teóricos com as experiências vividas – a qual muito

#### Realização



#### Apoio







contribui para a formação de sujeitos autônomos, capazes de planejar, elaborar, realizar, refletir e avaliar questões relevantes não só para sua formação, mas também para sua vida na sociedade.

No ano de 2015, com o encerramento do Pacto de Fortalecimento do Ensino Médio - proposta de formação dos professores visando à articulação do redesenho curricular na escola pública - a equipe pedagógica e os educadores elaboraram a 2ª edição do Projeto Escola Estrada Afora, que em seu plano de ação contém 27 propostas de subprojetos, que abordam a temática 'Água', para fomentar a interdisciplinaridade e a integração curricular, através da pedagogia dos projetos. O Projeto Escola Estrada Afora configura-se numa nova abordagem pedagógico-curricular a qual possibilita promover um estudo contextualizado e sistematizado da realidade no entorno da escola, atentando para as questões da Água, de uma forma vasta e significativa, contemplando o estudo desde o nível de ecossistema, perpassando pelo nível dos organismos vivos até as moléculas.

Cada subprojeto já encontra-se estruturado apontando possibilidades de trabalho de iniciação científica para diversas disciplinas, pressupondo atividades práticas de observação, investigação, elaboração de hipóteses; levantamento, organização e análise de dados; discussão, avaliação do percurso e divulgação de resultados, fomentando a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Essas atividades, de acordo com a LDB, inciso II, do artigo 35 da lei 9.394/1996, favorecem o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. E, assim, problemas de ordem social, política e ambiental ocupam o lugar do objeto de estudo, instigando a remodelagem curricular, exaurindo as práticas que perpetuam a fragmentação do conhecimento.

Outrossim, as ações do projeto, em seu contexto de aplicação, fomentam não só a reflexão e o diálogo, mas também a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, esculpidas na interação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Segundo Paulo Freire (1987), trabalhar com um tema gerador permite, de um lado, que a comunidade desvele os níveis de compreensão que ela própria tem de sua realidade e, de

#### Realização



#### Apoio





outro, insira essa realidade imediata em totalidades mais abrangentes. Assim, a comunidade compreenderá melhor sua própria realidade e, compreendendo melhor, terá maiores condições de intervenção. É dentro dessa relação - realidade local e contexto universal – que se buscam conhecimentos historicamente organizados e sistematizados para se superarem as situações do cotidiano.

Fazendo jus à gênese freireana e atentando à preocupação mundial com a escassez dos recursos hídricos, elegemos o tema “Água” para subsidiar o desenvolvimento de uma nova proposta pedagógico-curricular que está sendo implementada na escola.

A água foi o berço do município de Delfim Moreira-MG; está sublinhada no registro da nossa história, pela sua localização e opulência. Os índios que habitavam neste lugar, pródigo em chuvas, já o haviam batizado de “Amantikyr” que quer dizer, a “serra que chora”. Foi a partir de “Amantikyr” que os pioneiros deram o nome à Serra da Mantiqueira, na ocasião de sua fundação, em 1703, quando o índio apontou para a queda d’água e indicou-a a Miguel Garcia Velho e disse “Itagyba” – “pedra amarela”. As minas de ouro – as da ‘pedra amarela’ - estavam ao lado da cachoeira que ficou conhecida com o nome de cachoeira do Itagyba e que deu o nome ao lugar - Arraial de Nossa Senhora da Soledade de Itagyba.

A água é a riqueza do município de Delfim Moreira-MG, o qual está situado no alto da Serra da Mantiqueira, tendo área incluída na região protegida pela APA. É uma região de mata atlântica, de alta umidade, que enseja montanhas cobertas de verde e nascentes cristalinas que se estendem em ribeiras permanentes. Somos privilegiados por habitarmos neste ambiente de natureza altamente atrativa para as próximas gerações que, com certeza, trará prosperidade para Delfim Moreira. Por isso é essencial que cuidemos da nossa riqueza natural que é a água. Os cuidados estão em evitar desmatamento, cuidar das matas ciliares, evitar poluição das águas, criar sistemas de captação, de canalização, de aproveitamento e de distribuição condizentes que competem aos habitantes, aos visitantes, aos investidores e às entidades governamentais. À escola cabe um trabalho efetivo de conscientização de que temos a feracidade da água como patrimônio natural que requer atenção, e que clama por cuidados de criar e divulgar procedimentos necessários e inadiáveis para proteção dos mananciais.

#### Realização



#### Apoio





Dessa forma, a E.E. Marquês de Sapucaí formalizou uma parceria com a Secretaria Municipal de Agricultura e Meio Ambiente, a qual é mentora do “Projeto Conservador dos Mananciais de Delfim Moreira” com foco na manutenção do volume hídrico destinado ao abastecimento público - um trabalho que demanda um planejamento holístico para a coleta da água em quantidade suficiente, para a canalização sem perdas e sem exposição à poluição. Já, aos consumidores cabe o uso consciente e responsável da água.

A Escola, então, através do Projeto Escola Estrada Afora propõe a dinâmica de ensinar e aprender a partir do tema gerador ‘Água’, objeto de estudo que compreende o fazer e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática, permeando ações significativas para os educandos; gerando conhecimentos interdisciplinarmente sistematizados, desafiando cada área do conhecimento a apresentar propostas de conteúdo que permitem e contribuem para uma leitura crítica da realidade.

## OBJETIVO GERAL

O Projeto Escola Estrada Afora tem o intuito de despertar nos envolvidos (alunos, professores e comunidade escolar) o interesse pelo conhecimento científico, estabelecendo a relação entre a teoria sistematizada e as situações práticas relacionadas à água no município, compreendendo a relação de dependência entre os fenômenos econômicos, sociais, políticos e culturais, integrados com outras áreas do conhecimento.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer as interferências negativas e positivas das ações antrópicas sobre a natureza, a partir da realidade local.
- Promover a educação científica no contexto escolar, através da integração curricular de forma que os alunos aprendam a pesquisar, a coletar dados e registrar, analisar e interpretar as informações organizadas;
- Descrever os processos relacionados à água em seu ciclo natural e antropogênico;
- Aplicar os procedimentos observados em campo e/ou nas aulas de laboratório;

956

### Realização



### Apoio





- Estimular a curiosidade, a criatividade e o senso crítico na exploração de fenômenos ou processos inerentes à água;
- Identificar problemas e soluções relacionados ao gerenciamento, à conservação e à proteção dos recursos hídricos;
- Sensibilizar a comunidade sobre suas responsabilidades frente aos desafios do consumo sustentável;
- Reconhecer a importância da água para a saúde humana, assim como os prejuízos relacionados ao consumo de águas contaminadas;
- Promover julgamento sobre a validade das conclusões

## CONTEÚDOS

Os subprojetos, que compõem o Projeto Escola Estrada Afora consistem em sugestões para instigar a inovação metodológica dos professores, e só terão sentido se os mesmos tiverem pensamento e atitude interdisciplinares. Isso implica a intenção de estabelecer diálogo com seus pares e com outras formas de conhecimento do cotidiano, permitindo o enriquecimento da relação com o outro e com o mundo.

Segundo Fazenda (1993), o pensar interdisciplinar consiste na intenção consciente, clara e objetiva por parte daqueles que a praticam. Não havendo intenção de um projeto, podemos dialogar, inter-relacionar e integrar e não estar trabalhando interdisciplinarmente. Já a atitude interdisciplinar resume-se na ousadia da busca, da pesquisa – é o exercício do pensar, do construir.

Para os alunos, esses planos de trabalho representam uma grande oportunidade de gerenciarem sua própria aprendizagem, desenvolvendo habilidades de pesquisa e senso crítico.

Os subprojetos apresentam em seu corpo os conteúdos a serem abordados e dialogados por diversas disciplinas e, em algumas situações, requerem a participação de especialistas, empresas, e instituições governamentais e não-governamentais, visando o aprimoramento e a consolidação do conhecimento.

### Realização



### Apoio





Os temas dos subprojetos, elencados abaixo, suscitam os conteúdos de cada plano de trabalho que somam setenta e quatro páginas no projeto original, o qual já compõe o PPP- Projeto Político Pedagógico da escola e, em breve, constituirá um livro que será publicado apresentando uma radiografia das ações docentes nesse contexto da interdisciplinaridade e da integração curricular. O mecanismo dos subprojetos que aconteceram no segundo semestre de 2015 e dois subprojetos que aconteceram neste 1º semestre de 2016, são matéria-prima para discussão de grupo focal e acompanhamento mediante ficha de observação, para fins de apurarmos pontos deficitários na pedagogia dos projetos visando a eficácia da prática pedagógica e o aprimoramento profissional dos docentes.

Temas dos subprojetos:

1- Visão geral sobre a água; 2-Ciclo da água e as interferências humanas; 3- Bacia hidrográfica do município (bacia do Rio Santo Antônio e as sub-bacias do Rosário e do Brumado); 4- Gestão da bacia hidrográfica e o Projeto Conservador dos Mananciais de Delfim Moreira-MG; 5- Nascentes; 6- Conhecendo a realidade e atuando como agente transformador em seu bairro (meio ambiente); 7-Água Mineral da Serra da Mantiqueira; 8-Águas de Minas-Parque das Águas de São Lourenço-MG; 9- Vigilância e controle da água para o consumo humano; 10-Importância do tratamento de água e uso racional- instalação de hidrômetros/Copasa; 11-Consumo responsável; 12- Aproveitamento da água: drenagem da escola e seus benefícios; 13-Irrigação; 14- Eficiência Energética; 15-Aquecedor Solar artesanal ecológico; 16- Doenças transmitidas pela água-mecanismos de transmissão e dados epidemiológicos; 17- Contaminação da água e suas consequências no organismo humano; 18- Conhecendo a realidade e atuando como agente transformador em seu bairro (saúde); 19-As atividades aquáticas associadas ao processo de bem-estar e qualidade de vida; 20-Musicalidade da água e relaxamento; 21-Autocuidado e hidratação; 22- A ingestão da água no contexto das atividades físicas; 23- Autocuidado-mãos limpas; 24- Nosso banho de cada dia; 25- Os caminhos da água no organismo; 26- A linguagem como veículo de reconstituição da história das águas de seu bairro; 27- A água como atratividade turística.

**Realização**



**Apoio**







## METODOLOGIA

O Projeto Escola Estrada Afora foi elaborado por professores e equipe pedagógica da escola visando um currículo centrado nas disciplinas escolares, cujos conteúdos são definidos em função das finalidades sociais, culturais e ambientais a serem atendidas.

Nas reuniões de Módulo II (reuniões pedagógicas realizadas semanalmente na escola), que aconteceram de maio a setembro de 2015, os professores apresentavam os seus conteúdos e as possibilidades de trabalho interdisciplinar, instigando uma parceria com os demais professores e seus respectivos componentes curriculares. Assim, já chegamos em 27 planos de trabalho integrado. Esses planos compõem o Projeto Político-pedagógico da escola, o qual propõe que cada turma de alunos deve ser contemplada com pelo menos um projeto interdisciplinar por ano, com intuito de inovar a metodologia e promover o desenvolvimento de potencialidades do aluno, considerando a formação científica, tecnológica e humanística, com vistas a sua emancipação. Claro que o tema e conteúdos abordados são de interesse dos alunos...

Na ocasião em que o professor e os alunos do 2º ano do ensino médio regular escolheram trabalhar o subprojeto Aquecedor Solar Artesanal Ecológico, por exemplo, o contexto da escassez da água, do racionamento da energia e do frio excessivo em nossa região foram grandes motivadores para os alunos aprenderem conceitos da Química, Matemática e Física. Assim, os professores elaboraram um plano de ação para estudo da teoria relacionada à produção e funcionamento do aquecedor que foi construído com garrafas pet, caixinhas de leite e cano de pvc – uma grande oportunidade para o trabalho interdisciplinar.

Já uma turma da EJA-Educação para Jovens e Adultos optou pelos temas “Os caminhos da água no organismo” e “Doenças relacionadas à água”, que gerou o Projeto Sinal de Alerta para a Saúde. Neste projeto, os professores de Biologia, Português, Física e Química exploraram de forma bem dinâmica as ações pedagógicas: além de aulas expositivas, propuseram pesquisa de campo para que os alunos buscassem dados referentes ao comportamento das pessoas em relação ao consumo de água e aos cuidados com a saúde. Como a maioria dos alunos da EJA são analfabetos digitais, os professores promoveram a inclusão dos mesmos, através de pesquisa na internet; atividades como a elaboração e a digitação do

### Realização



### Apoio





formulário da entrevista; a organização dos dados; produção de gráficos para análise; preparação de slides para seminário sobre as doenças estudadas, confecção de panfletos etc.

Os professores ficaram supersatisfeitos com a *performance* dos alunos durante o processo, principalmente com a desenvoltura na apresentação do seminário. Cabe ressaltar que os professores da EJA trabalharam juntos, no mesmo módulo-aula, o que enriqueceu as discussões e, conseqüentemente, a aprendizagem.

À coordenadora pedagógica, coube orientar os professores no que tange a estruturação dos projetos; promover a interação entre o grupo; averiguar o funcionamento do laboratório de informática e dos recursos audiovisuais; agendar ônibus junto à secretaria municipal de transportes; agendar palestras e visitas técnicas; acompanhar as aulas teóricas e práticas mediante uma ficha de observação; realizar sessões de grupo focal para avaliar os projetos e promover o aprimoramento da pedagogia dos projetos na escola.

Cabe ressaltar que o produto final do projeto-mor – Projeto Escola Estrada Afora - será a publicação de um livro/revista, ao final de cada ano, ilustrando e descrevendo algumas ações realizadas, enfatizando seus êxitos e reportando aos desafios enfrentados pelos professores no contexto da interdisciplinaridade.

Já temos 4 ações concluídas e documentadas - nº14: Eficiência Energética; nº15: Aquecedor Solar ; nº13: Irrigação; nº23: Autocuidado- mãos limpas - além de duas propostas em andamento: nº 25: Os Caminhos da Água no Organismo e nº 02: Ciclo da Água e Interferências Humanas.

Semanalmente, os professores envolvidos se reúnem, nas denominadas reuniões de módulo II para realizar a depuração das ações.

## AVALIAÇÃO E RESULTADOS

A avaliação regular em nossa escola procura contemplar as três dimensões do conteúdo: dimensão conceitual (saber), dimensão procedimental (fazer) e dimensão atitudinal ( ser) mediante o processo. Então, sugerimos aos professores que, no primeiro bimestre, por exemplo,

### Realização



### Apoio





que vale 20 pontos, 8 pontos são destinados ao conteúdo propriamente dito; 8 pontos para as experiências e 4 pontos para a conduta dos alunos.

Mas em se tratando de um projeto, a avaliação rompe com esses métodos e propõe dois modelos de fichas, um que avalia a equipe e outro que avalia o aluno:

**a)** a ficha de avaliação da equipe apresenta itens como a fase do planejamento, a montagem e a execução, análise e depuração, apresentação, autoavaliação, sessão de críticas, conteúdo (profundidade e aquisições);

**b)** a ficha de observação e avaliação dos alunos elenca o envolvimento do aluno na fase do planejamento, depuração e autoavaliação, montagem e execução, apresentação e críticas; também elenca atividades de maior interesse, relacionamento com o grupo, inteligência de maior habilidade, inteligência de menor habilidade, aquisições de conhecimento, hipóteses iniciais e finais entre outros.

Esses modelos de fichas têm sido usados pelos professores, aguçando o olhar dos mesmos para as aquisições dos alunos. Isso é extremamente importante porque geralmente os professores têm dificuldade de nos dizer exatamente o que cada aluno sabe e/ou não sabe.

Neste semestre, propus três sessões de grupo focal para abstrair concepções prévias dos assuntos relacionados à pedagogia dos projetos ou ao projeto em si; para coletar dados concretos para análise e instigar debate entre os professores envolvidos no processo. Esse instrumento tem sido bastante eficaz, porque avalia o desempenho do grupo, detecta ações exitosas e ações debilitadas para o redirecionamento das ações interdisciplinares na escola. Já é visível que o grande estorvo que gera insatisfação ou déficit da qualidade dos projetos consiste na falta de um plano (registro do passo a passo), porque frequentemente os professores iniciam os projetos apenas com o planejamento (intenções interdisciplinares).

## AUTOAVALIAÇÃO

Há 28 anos que atuo na docência, mas apenas há 3 anos ocupo a função de EEB – Especialista da Educação Básica (coordenação pedagógica) em uma escola pública. E como

### Realização



### Apoio





mentora e articuladora do Projeto Escola Estrada Afora, tenho aprendido muito acerca do processo educacional.

Para orientar o grupo de professores, tenho buscado minha autoformação no acervo bibliográfico de John Dewey, Fernando Hernández, Paulo Freire, Hilton Japiassú, Ivani Fazenda, Nilbo Nogueira, entre outros. Assim tenho desenvolvido habilidades com a implementação da Pedagogia de Projetos no chão da nossa escola; tenho aguçado meu olhar para as práticas docentes, assim como meus ouvidos para melhor compreender os professores e alunos; tenho trabalhado mais intensamente acompanhando todas as ações interdisciplinares, entrando literalmente na veia dos projetos. Dessa forma, vou construindo minha professoralidade, ao mesmo tempo que vou conduzindo os demais professores a construírem a sua, fazendo jus ao dizer de Paulo Freire: *“Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.”*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAZENDA, Ivani Catarina, Arantes. Interdisciplinaridade: definição, projetos, pesquisa. In: \_\_\_\_\_. **Práticas interdisciplinares na escola**. 2ed. São Paulo, Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

### Realização



### Apoio





## O ALUNO AUTISTA E A MATEMÁTICA

Ana Paula da Silva Matos – UNIVÁS  
ap.ensinoespecial@gmail.com

Rosimeire Aparecida Soares Borges - UNIVÁS  
rasborges3@gmail.com

### INTRODUÇÃO

A inclusão na sociedade de forma natural de indivíduos portadores de deficiência, dentre as quais o autismo tem sido tema de discussões. Considerado, basicamente, pelo comprometimento de três áreas do desenvolvimento: as habilidades de interação social recíproca, de comunicação e presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas o autismo é foco de preocupação atualmente e tema deste relato de experiência. De acordo com Losapio e Ponde (2008) a definição do autismo,

[...] na 10ª revisão da Classificação Internacional das Doenças Mentais (CID-10)<sup>1</sup> quanto no Manual Diagnóstico e Estatístico da Associação Americana de Psiquiatria (DSM-IV), se refere a um transtorno de desenvolvimento complexo, caracterizado por prejuízos em três esferas do comportamento: interação social, comunicação e padrões de interesses e comportamentos repetitivos e estereotipados.

O portador de autismo pode se fechar em seu próprio mundo a fim de se ausentar dos estímulos que estão em sua volta. Assim, em geral, gera-se uma grande dificuldade quanto à comunicação (PRAÇA; KOPKE, 2011).

Um dos principais problemas em relação ao autismo é um diagnóstico preciso. Silva, Gaiato e Es Reveles (2012) apresentam algumas dessas características singulares que podem auxiliar na identificação de um autista: alteração do sono, hábitos alimentares restrito, dificuldades de compartilhar momentos, movimentos repetitivos desde muito cedo, não responder ao chamado, como se tivesse problemas auditivos, movimento antecipatório,

963

Realização



Apoio







sofrimento com o contato físico e evitam o toque ou colo, pouco ou nenhum contato visual, hipersensibilidade a determinados sons, preferência em ficar isoladas, falta de comunicação adequada, dentre outros. Assim, por meio de reconhecimento de um conjunto dessas características pode-se procurar por uma confirmação ou não de diagnóstico para autismo e o laudo deverá ser emitido por profissionais competentes em um procedimento confiável.

## A MATEMÁTICA E O AUTISMO

A relação entre Matemática e o autismo a ser discutida nesse trabalho tem como base o trabalho de Bertazzo e Ramburguer (2010, p. 2). As autoras refletem que a Matemática é uma disciplina supervalorizada em nossa atual sociedade e que possíveis dificuldades por parte dos alunos podem decorrer da metodologia utilizada pelos professores, que muitas vezes, ensinam de forma mecânica e sem contato com a realidade como aprenderam.

Trabalhar os conceitos matemáticos com alunos autistas exige do professor conhecimentos mais elaborados para a formulação e adaptação das metodologias de ensino para auxiliar no desenvolvimento de suas habilidades matemáticas. O processo educativo, nesse caso pode ser desenvolvido em espaços alternativos, especialmente na sala de recursos, em práticas bem direcionadas e acordadas as necessidades de cada aluno. Deve-se proceder a seleção, adaptação e utilização de recursos materiais, no sentido de desenvolver as habilidades perceptivas desse aluno, bem como construir estratégias de participação social onde a matemática é relevante para o indivíduo atuar com autonomia (BERTAZZO, RAMBURGUER, 2010).

Dada a relevância do processo de inclusão do aluno autista, se deu a escolha do tema para este relato que se baseia em minha atuação como integradora de um aluno diagnosticado como Autista Clássico, nível mais severo do Autismo, mais especificamente para acompanhá-lo na matemática.

### Realização



### Apoio





## OBJETIVO

O objetivo do presente relato é abordar possíveis atividades Matemáticas que auxiliam na promoção da aprendizagem para alunos diagnosticados autistas. Pretende-se apresentar possíveis metodologias de ensino para que habilidades Matemáticas sejam desenvolvidas por esses alunos, permitindo-lhes uma melhor integração social.

## AS ATIVIDADES ENVOLVENDO A MATEMÁTICA

As atividades eram sempre selecionadas de modo que propiciassem ao aluno autista compreender os conceitos matemáticos estudados. Algumas foram trazidas como exemplo. A primeira solicitava que ele relacionasse e identificasse “quantidades” e “antecessores e sucessores” dos números dada a sequência dos números de 1 a 10. O principal objetivo dessa atividade era permitir que o aluno autista identificasse as características dos números que antecedem e dos números que sucedem outros números em uma sequência de números. A figura 01 traz essa atividade realizada por esse aluno:

ANTES	ENTRE	DEPOIS
2	3	4
4	5	6
5	6	7
7	8	9
3	4	5
7	8	9

Figura 1. *Atividade 1.*

Pode-se perceber nessa atividade que a habilidade, de identificar e explicitar o antecessor e sucessor de um número natural, foi desenvolvida pelo aluno autista, auxiliado pela sequência numérica apresentada no início de atividade. Acredita-se assim, que se não tivesse sido apresentada a sequência dos números, ele poderia ter tido dificuldades em relembrar a ordem dos números apresentados.



Uma segunda atividade desenvolvida com o referido aluno foi a de relacionar o número de fichas coloridas correspondentes horizontalmente ao número indicado na sequência numérica de 1 a 7, colocada em ordem crescente vertical, à esquerda.



Figura 2. Atividade 2.

Essa atividade, permitiu ao aluno autista fazer suas conjecturas quando identificou o número associado com a quantidade de peças que seriam colocadas. Nota-se que esse aluno conseguiu estabelecer algumas correspondências, porém errou a do número 4. Outra habilidade desenvolvida nessa atividade é a de contar.

Na terceira atividade foi apresentado o aluno autista um número natural correspondente a uma idade de uma criança, associando a matemática com a sua realidade. Foi solicitado que ele pintasse o número de velas que estão sobre os bolos (Figura 3). Já na quarta atividade, foi realizado um ditado de números naturais para que esse aluno colasse linearmente um número de grãos de milho correspondentes ao número explicitado.

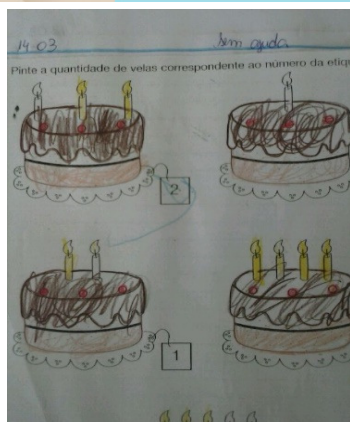


Figura 6. Atividade 3.

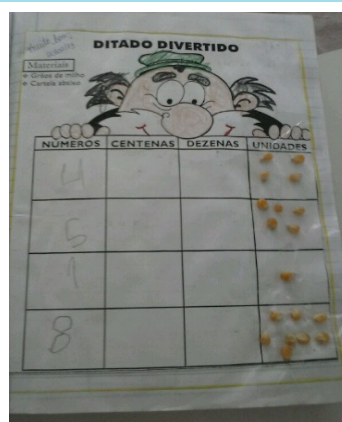


Figura 7. Atividade 4.

O que se pode observar é que essas duas últimas atividades mostram claramente que objetivos específicos foram alcançados quando o aluno as acertou. A primeira propiciou o desenvolvimento de identificação da quantidade que o número indicava, enquanto na segunda o aluno teve que recorrer à sua memória, buscando explicitar qual era o símbolo do número que lhe foi dito pela integradora e ainda teve que colar a respectiva quantidade de grãos de milho na frente do número escrito, desenvolvendo assim sua habilidade motora e sua criatividade.

## AVALIAÇÃO

O que se pode notar é que o aluno autista, embora tenha uma instabilidade emocional, desenvolveu as atividades propostas. Ao analisá-las percebe-se que as experiências apresentadas nesse trabalho tiveram o principal objetivo de revelar que, ao se trabalhar com um aluno diagnosticado como autista, deve-se procurar metodologias para o ensino de Matemática que sejam embasadas nas experiências vividas em seu cotidiano. Somente assim, é possível que esses indivíduos possam interagir com o mundo em que vivem, desenvolvendo habilidades específicas como comparar, relacionar e identificar números. Assim, acredita-se que essas atividades, permitiram uma melhor integração desse aluno, atendido na escola que fui integradora e ainda, auxiliaram o desenvolvimento de suas habilidades da fala, de coordenação motora e reconhecimento de figuras e números.



## REFERÊNCIAS

LOSAPIO, M. F.; PONDÉ, M. P. **Tradução para o português da escala M-CHAT para rastreamento precoce de autismo.** Rev. Psiquiatr RS, 2008, 30(3).

PRAÇA, E. T. P. O; KOPKE, R. C. M. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular.** XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática. 2011.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; ES REVELES, L. T. **Mundo Singular. Entenda o autismo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012

BERTAZZO, J. B.; RAMBURGUER, J. S. **Autismo e Matemática: práticas que fazem a diferença e viabilizam a inclusão social.** Disponível em <<http://www.educasul.com.br/2011/anais/formacao/Jo%C3%ADse%20de%20Brum%20Bertazzo.pdf>>

### Realização



### Apoio







## Atividades de Alfabetização Cartográfica em Escolas da Rede Pública de Ensino em Santa Rita do Sapucaí – MG

André dos Santos Ribeiro.  
Taísa Ribeiro  
Kéllys Antunes dos Santos  
Gilmara Maria Gonçalves  
Bruna Karolina Machado Toledo  
E. E. Dr. Luiz Pinto de Almeida, E. M. Coronel Joaquim Inácio e  
E. M. Dr. José Ribeiro de Carvalho.  
5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.  
Santa Rita do Sapucaí – MG:

### JUSTIFICATIVA

Como forma de representação, apreensão e síntese da realidade, o estudo da linguagem cartográfica possui demasiada importância desde o início da escolaridade. Para Brasil (1997), contribui não apenas para que os alunos compreendam e utilizem os mapas, uma ferramenta básica da Geografia, como também para que desenvolvam capacidades relativas à representação do espaço.

De acordo com Simielli (2001, p. 94), “os mapas nos permitem ter domínio espacial e fazer a síntese dos fenômenos que ocorrem num determinado espaço”. Para a autora, os mapas fazem representações conforme a finalidade, utilizando diferentes formas de representação, que incorporam noções de cidadania à medida que informam sobre o nosso dia-a-dia e os espaços cotidianos.

O mapa é uma representação codificada de um determinado espaço real. Nele, a informação é transmitida via linguagem cartográfica, que utiliza três elementos básicos: sistemas de signos, redução e projeção. Nesta perspectiva, ler um mapa significa dominar esse sistema semiótico característico da linguagem cartográfica (ALMEIDA e PASSINI, 2015).

Neste contexto, para que o aluno possa desenvolver a habilidade de dar significado aos significantes característicos desta linguagem, o professor deve trabalhar as práticas e conteúdos conforme três princípios detalhados por Simielli (2001): partindo do “próximo” para o “distante”, do “concreto” para o “abstrato” e da “parte” para o “todo”.

969

### Realização



### Apoio





Diante de tais premissas, as ações de alfabetização cartográfica preconizadas pelo PIBID da FAI (Centro de Ensino Superior em Gestão, Tecnologia e Educação) e levadas às escolas pelos discentes bolsistas cumprem a finalidade de articular teoria e prática, aliando os princípios aqui expostos à prática pedagógica no cotidiano das escolas da rede pública de educação. Assim, as atividades desenvolvidas sob orientação dos professores da instituição auxiliam na elevação da qualidade da formação inicial dos discentes do curso de Pedagogia e na aquisição de habilidades relacionadas à leitura e decodificação da linguagem cartográfica pelos alunos das escolas vinculadas ao projeto.

Sob esta perspectiva, foram trabalhadas atividades relacionadas aos conteúdos de cartografia do 5º ano do Ensino Fundamental séries iniciais, planejadas como sequências didáticas. Estas atividades contribuíram para superação de alguns desafios postos pela prática, tais como articulação entre o local e o global, entre o cotidiano e o conhecimento acadêmico/escolar e entre os códigos cartográficos e a leitura da realidade. Isto ocorreu à medida que os alunos foram envolvidos ativamente nas etapas propostas, trazendo suas experiências cotidianas, relacionando-as com conhecimentos acadêmicos/escolares, ora como codificadores, ora como decodificadores.

## OBJETIVOS

As atividades de alfabetização cartográfica foram desenvolvidas para elevar a qualidade da formação inicial dos discentes do curso de Pedagogia e para auxiliar os alunos das escolas vinculadas ao projeto a adquirirem e consolidarem conhecimentos e habilidades relacionadas à leitura e decodificação da linguagem cartográfica.

Mais especificamente, em relação aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, as atividades objetivaram:

- “Possibilitar ao aluno identificar o próprio corpo como referencial de localização e orientação no espaço, permitindo-lhe interpretar e organizar seus espaços de vivência e convivência” (MINAS GERAIS, 2014, p. 161).

### Realização



### Apoio





- “Ler e compreender informações expressas em mapas simples e em outras formas de representação do espaço como meio de comunicação e leitura da realidade” (MINAS GERAIS, 2014, p. 161).
- “Reconhecer as partes que compõem as representações espaciais (título, legenda, fonte, escala e rosa dos ventos)” (MINAS GERAIS, 2014, p. 162).
- Ampliar as noções de referência espacial e utilizar, no seu cotidiano e em mapas, os referenciais espaciais de localização e orientação.
- Identificar pontos de referência nas representações em pequenas escalas e conhecer e utilizar a rosa dos ventos e os pontos cardeais e colaterais.
- Ampliar as noções de referência espacial e escala, usando códigos e conceitos escolares e do cotidiano.
- Compreender a correlação entre escala e distâncias e aprender a ler grades de referências em duas dimensões ( $x = \text{longitude}$  e  $y = \text{latitude}$ ).
- Consolidar o conceito de território, paisagem e as definições de paisagens naturais e paisagens culturais e introduzir reflexões sobre a relação homem-natureza.

## CONTEÚDOS

Os conteúdos trabalhados durante as atividades foram: O sol e como referencial; O sol e o cotidiano; Pontos Cardeais; Pontos colaterais; Pontos de referência nos mapas políticos do Brasil, dos continentes e mundial; Os hemisférios terrestres; Os referenciais espaciais em duas dimensões, latitudes e longitudes; Escala e mensuração de distâncias; Diferentes paisagens mundiais e seus elementos, naturais ou culturais; Usos antrópicos e recursos naturais.

## METODOLOGIA

Foram trabalhadas duas atividades com conteúdos de cartografia do 5º ano do Ensino Fundamental séries iniciais, planejadas como sequências didáticas enomeadas como “Orientação espacial pelo sol e pontos cardeais e colaterais” e “Coordenadas espaciais e escala”. Para a primeira atividade foram necessários pincel ou giz, folha sulfite, régua, tesoura, lápis,

### Realização



### Apoio





borracha, papel colorido, mapas políticos e caderno para registro e, para a segunda atividade, o exercício impresso (um para cada dupla), régua, lápis e borracha.

Na primeira sequência didática, houve uma fase introdutória de motivação e problematização, com questionamentos e diálogos sobre a percepção dos alunos do movimento solar diário e anual, seguida de breve exposição teórica.

Em sequência, todos foram orientados e buscaram, utilizando o próprio corpo, os pontos cardeais e colaterais de acordo com a posição do sol. Logo após, foram confeccionadas rosas dos ventos pelos alunos e uma foi colada no chão (no caso da E. E. Dr. Luiz Pinto de Almeida foi usada rosa dos ventos pintada no pátio) conforme a posição encontrada (Figura 1). A partir dela, os estudantes foram se locomovendo para os pontos conforme solicitado.

Figura 1: Fotografia feita dos alunos do 5º ano da E.E. Dr. Luiz Pinto de Almeida em maio de 2016 durante atividade da sequência didática “Orientação espacial pelo sol e pontos cardeais e colaterais”.

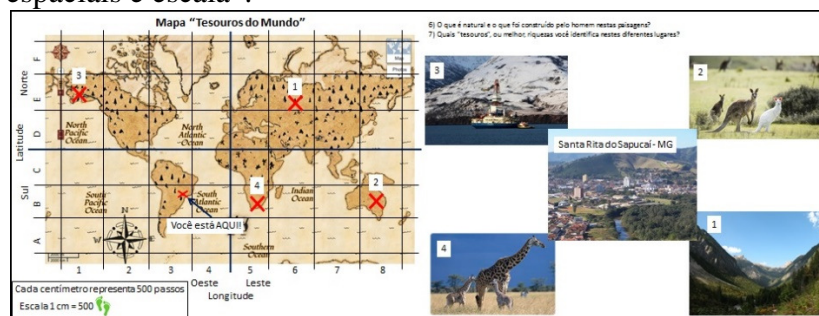


Por fim, na última fase, os alunos utilizaram suas rosas do vento sobre um mapa político nacional, continental e global, e anotaram três territórios em cada ponto cardinal e colateral. Nesta etapa, foram feitos questionamentos sobre a posição da rosa dos ventos encimados mapas conforme o Ponto de Referência adotado. Posteriormente, os resultados obtidos foram expostos para o restante da sala.

Já na segunda sequência didática houve a apresentação da temática e a realização da atividade “Mapa do Tesouro”. Durante a apresentação os alunos foram reunidos em duplas e houve apresentação rápida e introdutória do mapa e de toda a atividade (Figura 2).



Figura 2: Representação parcial do exercício “Mapa do Tesouro” da sequência didática “Coordenadas espaciais e escala”.



Posteriormente, foi feita resolução dos exercícios propostos, com orientação dos discentes bolsistas e do professor regente da turma, que exigiram: a localização dos hemisférios terrestres; a localização de coordenadas geográficas fictícias conforme um par ordenado de coordenadas,  $x = \text{longitude}$  e  $y = \text{latitude}$ ; a mensuração de distâncias de acordo com a escala adotada; além de reflexões sobre meios de transporte, paisagens mundiais e seus elementos.

## AVALIAÇÃO

Em ambas sequências didáticas as avaliações foram feitas conforme o desenvolvimento ou não de habilidades preestabelecidas por aluno. Os resultados foram registrados em tabela contendo o nome do aluno relacionado a cada habilidade específica, elaborada de acordo com os objetivos de aprendizagem, com sim ou não para o desenvolvimento (Tabela 1).

Tabela 1: Quantidade de alunos que desenvolveram ou não as habilidades trabalhadas por escola.

Escola	Quantidade de Alunos		
	Desenvolveram todas habilidades	Não desenvolveram todas habilidades	Não Avaliados
E. E. Dr. Luiz Pinto de Almeida	48	0	6





E. M. Coronel Joaquim Inácio	34	9	8
E. M. Dr. José Ribeiro de Carvalho	34	0	0

A partir da avaliação foi constatado pelas bolsistas que os estudantes já haviam desenvolvido habilidades condizentes com a etapa de escolaridade. Isto facilitou o aprendizado de novos conhecimentos e a consolidação de outros já trabalhados.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetro Curricular Nacional: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental**. Anos Iniciais: Ciclos de Alfabetização e Complementar. 2014.

SIMIELLI, M. E. R. **Cartografia no ensino fundamental e médio**. In: CARLOS, A. F. A. (org.) A geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto. 3ª ed. 2001.

ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 2005.

#### Realização



#### Apoio





## RELATO DE EXPERIÊNCIA DA FEIRA DE HISTÓRIA “MEMÓRIAS DE BUENO BRANDÃO”

João Marcos Alexandre  
Escola Estadual Secretário Olinto Orsini, Bueno Brandão MG  
6º, 7º e 8º ano do Ensino Fundamental II

O presente trabalho busca relatar as experiências e os resultados sobre o projeto desenvolvido sob minha responsabilidade, entre fevereiro e julho do ano 2013, na Escola Estadual Secretário Olinto Orsini, na cidade de Bueno Brandão, Estado de Minas Gerais. Tal projeto foi desenvolvido com alunos do 6º, 7º e 8º ano do Ensino Fundamental II, e culminou na primeira feira, uma amostragem dos trabalhos e apresentações musicais, danças e peça de teatro, realizada no dia 26 de julho de 2013, também com o objetivo de finalizar o semestre letivo.

Meu interesse com o tema veio no final de 2012, quando assumi as aulas de História na escola e identifiquei, ao lecionar, que os alunos se mostravam desinteressados pelo estudo da História. Os mesmos estavam acostumados a enxergar uma matéria somente ligada ao passado, com fatos que já aconteceram e pessoas que já morreram, e que nada tinham a acrescentar na vida dos mesmos.

Com o passar dos meses, e ainda no último semestre da graduação pela Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS, me propus ao desafio de mostrá-los uma outra vertente e visão da História que não conheciam. Passei a inseri-los na disciplina, dizendo que cada um tem a sua história de vida, o seu passado, a sua origem, a sua cultura, o seu significado no mundo, e a cada aula exposta, aliando teoria e prática, os alunos foram se interessando pelo estudo da disciplina.

Foi sendo inserida no contexto deles a história local e regional, e identificadas manifestações e práticas culturais, a culinária, as festas e danças típicas, o artesanato, as diversidades étnicas e culturais, bem como a bagagem que eles trazem consigo. Ao analisar



Piaget: “O conteúdo deve ser inserido na realidade do aluno”, por isso é importante saber qual a realidade, o passado, a história dos alunos.

Nos dias atuais, o sistema de ensino trabalha com a liberdade de expressão, ou seja, o aluno não vem para a escola sem saber nada, como uma mera tábua rasa, ele traz consigo toda uma bagagem de conhecimentos. O professor deve aproveitar e explorar a opinião e o senso crítico de seus alunos.

Segundo Cury: “Cada ser humano, mesmo os alunos que tiram notas baixas na escola, tem um potencial intelectual enorme para ser explorado”. Explorar esse potencial significa aprender a debater e valorizar o conhecimento prévio dos alunos.

Assim, foi proposto aos alunos pesquisarem sobre a história de vida de sua família, quais suas origens, do que viviam, através da prática da História Oral, por meio de entrevistas e depoimentos colhidos pelos próprios alunos, bem como de materiais como: fotografias, objetos antigos, roupas etc.

Dessa forma, os estudos de Dewey sobre vida e educação, nos ajudam a melhor desenvolver nossas práticas educativas, pois para o autor: “Educação é vida [...] Educação não é preparação, nem conformidade. Educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo mais vida e crescimento”. Essas palavras nos remetem às próprias conclusões que o aluno tira da exposição de uma aula, seja ela com livro didático, filme, utilização de recursos visuais, revistas, jornais, entre outros. Toda aula tem um objetivo, educar para a vida, para a cidadania e para a sociedade.

Perscrutando os mais variados assuntos e conteúdos, como por exemplo: história de vida, fontes históricas, história oral, memória e patrimônio, tornou-se necessário ir ainda mais além. Passei a expor aos alunos a história da cidade de Bueno Brandão, pelos mais variados aspectos: político, social, econômico, religioso e cultural. Propus aos mesmos levantarem fotografias antigas e atuais, depoimentos de pessoas mais velhas, quais as manifestações culturais e os patrimônios da cidade, sua culinária, organização política, história de sua emancipação, a colonização espanhola.

#### Realização



#### Apoio





A História é uma disciplina extremamente importante, pois ajuda os alunos a identificarem rupturas e permanências do passado, suas origens, suas práticas culturais e problemas da sociedade. Destarte, para a autora Nidelcoff, em sua obra “A Escola e a compreensão da realidade”: “Depois de ter visto na História diferentes formas de organização social, as crianças podem analisar o problema de nossa organização, os valores que possui, comparando-a com outras formas de Antiguidade, as falhas que subsistem etc.”

Aliei teoria e prática, ao levar os alunos nas ruas da cidade para perguntar às pessoas mais velhas sobre como era a cidade antigamente, o que mudou e o que permaneceu. Passei a levá-los nas construções consideradas patrimônios do município, como por exemplo: a Igreja Matriz do Senhor Bom Jesus, o casarão Vila Ramalho, a Praça Virgílio de Melo Franco, entre outros.

Através disso, conversando com as coordenadoras pedagógicas e com a diretora da escola, naquele momento, em meados de abril de 2013, surgiu a ideia de expor esses trabalhos realizados numa grande feira, que batizei “Memórias de Bueno Brandão”, e tinha como objetivo trabalhar a história de vida e local, levantar o patrimônio histórico e cultural da cidade, para que os alunos aprendessem a conservar e a valorizar a sua memória, e se sentissem sujeitos atuantes da História.

Com os alunos do sexto ano, trabalhei os conceitos de cultura, mestiçagem e hibridismo, ao mostrá-los em sala de aula nossas diferenças culturais, étnicas, com variados gostos, modos de vestir e de falar. Também explorei o patrimônio histórico da cidade e os estudantes fizeram diversas maquetes que foram expostas na Feira. No sétimo ano explorei as mais variadas danças e manifestações culturais da nossa cidade, relacionando com a história do nosso país. Foram apresentadas poesias, músicas, dança sobre o Carnaval e uma quadrilha representando o Arraiá do Zé Bagunça, festa julina famosa da cidade.

Uma turma do oitavo ano fez uma minuciosa pesquisa sobre a colonização espanhola na cidade, na década de 1960, que trouxe consigo as mais variadas técnicas de cultivo da batata, tornando-se o principal produto cultivado no município. A outra turma fez uma exposição da gastronomia e culinária local, onde montaram uma espécie de barraca junina, com os mais

**Realização**



**Apoio**







variados alimentos advindos da região, como: bolo de fubá, broa de milho, canjica, feijoada, pudim, pão de queijo, sucos, virado de frango, entre outros.

Foram convidados alguns grupos e pessoas da cidade para se apresentarem na feira, como: filhas do Zé Bagunça (Maria Regina e Maria Lúcia), onde puderam expor aos alunos como eram realizadas as festas juninas de seu pai; o grupo Urubu Poeta pôde apresentar músicas do repertório popular brasileiro; Associação de Taekwondo; a professora de História Andréa Morais Alencar apresentou um pouco sobre sua dissertação de Mestrado intitulada “Memórias e Experiências de imigrantes espanhóis em Bueno Brandão-MG”, entre outros.

Grandes resultados foram alcançados com as práticas pedagógicas e os métodos utilizados. Os alunos puderam compreender a História como uma disciplina na realidade de vida deles, não somente aprendendo com métodos tradicionais e arcaicos, mas com outras metodologias de ensino. O professor também deve ser um mediador na educação e deve incentivar seus alunos a perguntar, questionar, indagar e a desenvolver o senso crítico.

Seguem abaixo algumas fotografias da Feira de História “Memórias de Bueno Brandão”.

Imagem 01 – Sexto ano apresenta peça teatral (à esquerda) e sétimo ano apresenta dança de música sertaneja (à direita).







Imagem 02 – Oitavo ano apresenta quadrilha representando o Arraiá do Zé Bagunça.



Imagem 03 – Estande do oitavo ano representando Bueno Brandão como “Cidade das Cachoeiras” e terra da batata.





Imagem 04 – Estande de comidas e bebidas do oitavo ano (a esquerda) e apresentação das filhas de Zé Bagunça (a direita)



## REFERÊNCIAS

COOL, César. As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: LEITE, Luci Banks. **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987.

CURY, Augusto. **Filhos brilhantes, alunos fascinantes**. São Paulo: Planeta, 2007.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1930.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **A Escola e a compreensão da realidade: ensaio sobre a metodologia das ciências sociais**. Tradução de Maria C. Celidônio. São Paulo: Brasiliense, 1979.



## Minas Gerais – Ouro Fino – Escola Estadual Professor Guerino Casasanta

Carlos Humberto Bueno de Albuquerque  
Rosana Alvez Diniz,  
Silvana Rodrigues da Silva  
Ewerton J. Ribeiro  
Tatiana Bueno

Oficinas Pedagógicas num contexto de Educação Integral- Uma abordagem da realidade da Escola Estadual Professor Guerino Casasanta.

**RESUMO:** As escolas estão em constantes transformações diariamente, programas e ações governamentais são implantadas diariamente, outras deixam de existir por motivos maiores. Muitas destas experiências deixam de ser relatadas e mostradas para sociedade e acabam restritas a comunidade local, sendo aproveitadas somente por poucas pessoas. Visando compartilhar experiências e abrir espaço para reflexões, nossa escola trás estes relatos de experiência onde são mostradas oficinas que fazem parte da realidade do Projeto Educação Integral no Município de Ouro Fino-MG. Estes relatos buscam apresentar propostas didáticas de oficinas que foram elaboradas seguindo o modelo proposto pelo Programa Mais Educação. As propostas didáticas proporcionam ao aluno uma vivencia escolar integradora onde trás para o jovem vivencias dentro e fora do espaço escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Integral; Propostas didáticas; Reflexões.

### JUSTIFICATIVA

A Escola Estadual Professor Guerino Casasanta está localizada no Município de Ouro Fino – MG. Atualmente atende alunos do 2º ao 9º anos ensino fundamental e conta com um numero total de 258 Alunos. A escola aderiu ao Projeto Educação Integral no ano de 2008 com 2 turmas, atualmente o Projeto Educação Integral conta com um numero de 120 alunos distribuídos em 4 turmas. Os alunos do Projeto entram na escola às 7:00 horas e saem às 17:15 horas onde metade do turno é oferecido Educação Ensino Regular e outra metade Educação Integral.

O Projeto Educação Integral funciona com turmas nos turnos de Manhã e Tarde distribuídas em Oficinas pedagógicas propostas em consonância com “DOCUMENTO

#### Realização



#### Apoio







ORIENTADOR DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS” (S.E.E.M.G. 2015).

A proposta do documento atualmente defende refletir que a transformação do currículo escolar não é uma tarefa restrita ao espaço físico, ao tempo escolar e aos saberes sistematizados do conhecimento universal. É preciso integrar o aluno em um contexto social onde ele possa aprimorar sua autonomia pessoal, e assim agir em cima de uma proposta curricular integradora e contextualizada na vida do estudante e nas suas vivências na comunidade na qual está inserido.

A ampliação do tempo do estudante na escola deverá estar acompanhada de outras ocupações como: explorar potenciais educacionais que acontecem dentro e fora dos limites físicos da escola e integrar o jovem a realidade social comunitária com a intervenção de novos atores no processo educativo. O Programa Mais Educação entende que a escola deve compartilhar sua responsabilidade pela educação, sem perder seu papel de protagonista, porque sua ação é necessária e insubstituível, mas não é suficiente para dar conta da tarefa da formação integral.

Neste sentido a escola oferece Oficinas Pedagógicas que abordam Macrocampos onde dispõe de vivências que irão estimular o seu desenvolvimento pessoal buscando integrar como sujeito ativo dentro da sociedade na qual está inserido. Dentre os Macrocampos Oferecidos pela escola estão: Acompanhamento Pedagógico; Esporte e lazer; Cultura Artes e “Romper esses limites político-pedagógicos que encurtam o processo educacional na perspectiva da escolarização restrita é tarefa fundamental do Programa Mais Educação. Este Programa, ao assumir o compromisso de induzir a agenda de uma jornada escolar ampliada, como proposta de Educação Integral, reafirma a importância que assumem a família e a sociedade no dever de também garantir o direito à educação, conforme determina a Constituição Federal de 1988. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (Art. 205, CF).

Educação Patrimonial; Comunicação, Uso de Mídias e cultura Digital e tecnológica (S.E.E.M.G. 2015).

#### Realização



#### Apoio





Buscando mostrar o que propõe o Estado de Minas Gerais com a vivência atual do Projeto Educação Integral da Escola Estadual Professor Guerino Casasanta o objetivo deste relato de experiência é de contribuir na reflexão para superar os desafios postos pela prática educativa atual, mostrando experiências didático-pedagógicas vividas no contexto do Projeto Educação Integral e assim buscando elencar aspectos de Integração do aluno no âmbito Escolar/Social/cidadão.

## **METODOLOGIA**

As experiências didático-pedagógicas vividas no contexto do Projeto Educação Integral foram escolhidas dentro das oficinas ministradas no primeiro semestre de 2016. Foi usado como critério de escolha das oficinas a integração dos alunos dentro e fora do espaço escolar visando levantar reflexões para discussão sobre o aspecto de Integração do aluno no âmbito Escolar/Social/cidadão.

Os relatos foram retirados de Planos de Oficinas elaborados pelos professores vinculados no Projeto, as reflexões avaliativas relatadas foram descritas pelos professores que vivenciaram as oficinas.

Relato experiência 1:

Macrocampo - Acompanhamento Pedagógico (anos iniciais).

Professora: Rosana Alvez

Oficina – Simulação de um supermercado em sala de aula.

Conteúdo – Matemática e Português.

Objetivos- Trabalhar valores monetários; Como e o que comprar em um supermercado; Montar uma lista de compras.

Materiais – Dinheiro Falso, Embalagens de Alimentos.

Metodologia – Os alunos trouxeram de casa diversas embalagens, essas foram organizadas e colocadas valores como em um supermercado. A professora distribuiu notas falsas de dinheiro para os alunos, onde os mesmo teriam que elaborar uma lista de compras com o dinheiro que

### **Realização**



### **Apoio**







tivessem em mãos, e assim realizar as compras conforme a necessidade e os valores monetários que estivessem em mãos.

Descrição Avaliativa – Os alunos participaram ativamente da atividade proposta, a atividade buscou através da vivência em sala de aula integrar os alunos com uma realidade que será vivida fora do contexto escolar buscando assim Integração do aluno em um contexto social no qual irá vivenciar rotineiramente em sua vida.

Relato experiência 2:

Macrocampo - Acompanhamento Pedagógico (anos iniciais).

Professora: Silvana Rodrigues

Oficina – Elaboração de um filme em quadrinhos sobre Meio Ambiente.

Materiais – Caixa de sapato, Sulfite, Palitos de churrasco e cola.

Metodologia – Os alunos receberam do professor diversas histórias em quadrinhos para fazer a leitura. Após a leitura os alunos criaram sua história em quadrinhos com tema Meio Ambiente em folha sulfite. Ao final os alunos montaram a caixa de filmes em quadrinhos e apresentaram para comunidade escolar.

Descrição Avaliativa – Esta experiência foi muito interessante os alunos puderam expressar suas posições sobre o Meio Ambiente na comunidade onde eles estão inseridos e assim levantar reflexões pessoais sobre o tema preservação do meio ambiente que estão inseridos.

Relato experiência 3:

Macrocampo - Esporte e lazer.

Professor: Ewerton J. Ribeiro

Oficina – Espaços de esporte e lazer na comunidade (futebol de Rua e Bete).

Materiais – Bola de Futebol, Bola de tênis.

Metodologia – Os alunos foram realizar uma visita a um campo de futebol da comunidade.

Descrição Avaliativa – Esta experiência foi muito interessante os alunos conheceram a história de diversas brincadeiras de rua, dentre elas puderam resgatar o futebol de rua e o jogo de Bete.



Os alunos puderam vivenciar situações de esporte e lazer onde podem aprender brincando e na própria comunidade.

Relato experiência 4:

Macrocampo - Uso de Mídias e cultura Digital e tecnológica.

Professora: Tatiana Bueno

Oficina – Coletiva de Imprensa.

Materiais – Filmadora e Papel Sulfite.

Metodologia- Foi identificado alunos com potenciais de destaque pessoais como ; aluna modelo e aluno desenhista; assim os outros alunos realizaram sobre a orientação daicineira uma sequência de perguntas para a coletiva de imprensa.

Descrição Avaliativa – Os alunos puderam nesta oficina identificar aspectos de destaques pessoais de alguns alunos e assim explorar através de perguntas. A integração dos alunos com as respostas bem como a participação formulando as perguntas da coletiva de imprensa foram muito positivas.

## DISCUSSÃO

Os relatos de experiência selecionados adentram do contexto do programa Mais Educação no Projeto Educação Integral. Tomando base o desenvolvimento pessoal dos alunos os relatos trazem a interação dos alunos com didáticas escolares novas o que desperta assim um desenvolvimento pessoal deles respaldado na experiência através de oficinas, um exemplo podemos colocar o fato do aluno aprender a fazer uma compra no supermercado, ou então se por como ator de mensagens em favor do Meio Ambiente ou até então aprender a elaborar e conhecer ativamente uma coletiva de imprensa. Essas experiências ajudam os alunos a desenvolverem com o programa Educação Integral aspectos que ajudam a superar os desafios postos pela prática educativa atual, e assim trazer uma vivencia onde o alunos poderão usufruir de vivencias que vão desde o âmbito escolar, até social e cidadão, assim permitindo romper esses limites político-pedagógicos que encurtam o processo educacional na perspectiva da escolarização.

985

Realização



Apoio





## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO SEÇÃO I DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Estadual de Educação de Minas Gerais. DOCUMENTO ORIENTADOR DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS: AMPLIAÇÃO DE DIREITOS, TEMPOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS. Versão II - 14 de abril de 2015.

### Realização



### Apoio





## Leitura da Manchete e de um hotsite no “Diário do Limoeiro”: o uso da TIC e da Biblioteca escolar na formação do leitor e escritor

Cláudia Maria Vasconcelos Novaes de Souza  
Coordenadora de área do Pibid

Drielle de Cássia Oliveira  
Escola Municipal “Cel. Joaquim Inácio”  
Turma Municipalizada “Escola Nova”  
Minas Gerais, Santa Rita do Sapucaí.

### JUSTIFICATIVA

Em uma sociedade letrada, quem não sabe colocar a leitura e a escrita em práticas sociais, nela não se inscreve e, por sua vez, fica impossibilitado de interagir efetivamente nas diferentes relações sociais em que estas práticas são requisitadas. Vivenciar eventos de letramento no processo escolar significa, portanto, que o educando faça uso efetivo da leitura e da escrita nos mais diversos contextos sociais de produção, com diferentes objetivos e significações (SOARES, 1998).

Quando os atos de leitura e de produção escrita no processo escolar estimularo educando a interagir e a produzir inúmeros sentidosna relação com a linguagem oral ou escrita, em diferentes contextos de produção, significa a ocorrência de eventos de letramento. Isto porque solicitado educando tantoa apropriação e uso efetivo do código linguístico quanto a aplicação significativa destes conhecimentos linguísticos na situaçõesde leitura e de escrita a que for estimulado a vivenciar (DI NUCCI, 2008). Mesmo que não esteja alfabetizado, ou seja, ainda não possua o domínio da língua escritapara situações autônomas de codificação e de decodificação da escrita, não significa que o educando não possa vivenciar e se inscrever em práticas letradas de uso efetivo da língua (SOARES, 1988). Será a partir desta vivência que os educandos compreenderão e significarãooos modos de funcionamento da língua escrita e das

987

Realização



Apoio





inúmeras possibilidades de acesso à cultura letrada (SOARES, 1988; SOLÉ, 1998; TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

Desta forma, a ação “Contribuições da TIC e da Biblioteca escolar na formação dos leitores e escritores” desenvolvida pelo PIBID/FAI propõe, por meio da sequência didática “Leitura da Manchete e de um hotsite no “Diário do Limoeiro”, a vivência da leitura e da produção escrita espontânea de textos digitais na Biblioteca Escolar, na exploração ativa das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Isto porque o uso da TIC pelos educandos propiciou-lhes ricas oportunidades de leitura e de produção escrita em outros espaços promotores de conhecimento, para além do espaço escolar (ALMEIDA; RUBIM, 2004). Deste modo, seja no espaço real ou virtual, a Biblioteca Escolar se colocou para os educandos em um espaço promotor de redes de significações, pois o desejo e a necessidade de acesso à diversidade de informações e, de modo consequente, a compreensão progressiva dos modos de funcionamento da língua escrita foram ativamente vivenciados pelos educandos.

## OBJETIVOS

As atividades didático-pedagógicas foram realizadas de forma contextualizada e interdisciplinar e tiveram como objetivos de aprendizagem:

### I- Leitura Compreensiva de um texto jornalístico: Manchete e Hotsite

- a. Identificar uma Manchete e um hotsite, a partir de suas características textuais;
- b. Vivenciar as estratégias de compreensão leitura de textos jornalísticos;
- c. Compreender globalmente os sentidos do texto lido na Manchete e hotsite;
- d. Socializar os sentidos das informações obtidas na Manchete e hotsite;
- e. Ler com progressiva autonomia;

### II- Produção escrita de um texto jornalístico: Manchete e Hotsite

- a. Dispor, ordenar e organizar uma Manchete de acordo com as convenções gráficas apropriadas;
- b. Produzir uma Manchete por meio da produção escrita espontânea.





## CONTEÚDOS

### I- Leitura Compreensiva de um texto jornalístico: Manchetes

- a. Leitura de uma Manchete e das informações contidas no hotsite;
- b. Estratégias de Compreensão Leitora: antecipação, seleção, inferência, verificação;

### II- Produção escrita de um texto jornalístico: Manchete

- a. Organização textual de uma Manchete de acordo com as convenções gráficas apropriadas: título do fato jornalístico, fotografia, legenda e crédito autoral;
- b. Produção escrita espontânea de uma Manchete.

## METODOLOGIA

Este planejamento se organizou conforme os princípios didáticos de uma sequência didática, por meio da qual estabeleceu-se um conjunto de objetivos de aprendizagens de áreas afins, com ações ordenadas e articuladas para uma aprendizagem problematizadora e ativa na produção significativa do conhecimento pelos alunos (ZABALA, 1998). Na organização metodológica desta sequência didática foram realizados inúmeros procedimentos de ensino. Foram eles:

Etapa 1: Levantamento dos conhecimentos prévios de um texto jornalístico digital e reconhecimento da parte do site da “Turma da Mônica”<sup>125</sup> em que se destinava a dar informações de caráter geral/notícias: “O Diário do Limoeiro”<sup>126</sup>. Neste momento, as crianças realizaram a leitura interativa do título do jornal por meio de indicadores textuais contidos no texto, com o uso das estratégias de leitura compreensiva (antecipação, inferência, seleção e verificação).

Etapa 2: Leitura compreensiva de uma Manchete. Nesta fase, os educandos localizaram uma Manchete na página do “Diário do Limoeiro” por meio de suas características textuais, bem como reconheceram a sua função no jornal. Posto isto, localizaram as demais “Aberturas” postas na página do jornal, conforme a data em que esta atividade se deu. A Manchete explorada pelas crianças foi “Personagens de Angry Birds invadem o novo

<sup>125</sup> Site da Turma da Mônica: <http://turmadamonica.uol.com.br/>, atividade realizada em 31 de maio de 2016.

<sup>126</sup> O Diário do Limoeiro: <http://turmadamonica.uol.com.br/novidades/noticias/>

### Realização



### Apoio



episódio de Mônica Toy<sup>127</sup>. Identificada a Manchete, realizou-secoletivamente a leitura compreensiva por meio das estratégias de compreensão leitora (SOLE, 1998).

Etapa 3: Reconhecimento e leitura compreensiva de uma notícia em um hotsite<sup>128</sup> para que obtivessem maiores informações sobre o motivo pelo qual a Turma da Mônica estaria envolvida na trama entre os pássaros e os porcos. Ao final, socializaram entre si as informações obtidas.

Etapa 4: Produção escrita espontânea de uma Manchete. Após a retomada da leitura da Manchete explorada no encontro anterior, os educandos foram reunidos em pares para criarem uma nova Manchete para o “Jornal do Limoeiro” (escrita espontânea). Após a observação das características textuais deste texto, deu-se início à produção escrita espontânea de uma Manchete com a monitoria do aluno bolsista. Em seguida, houve a produção da imagem que representaria a Manchete escrita. Neste momento de produção, os educandos conheceram a finalidade jornalística da imagem e a sua relação com a Manchete, bem como a importância de se colocarem os créditos da fotografia posta, com a indicação da origem e os autores da ilustração. Ao final, os educandos socializaram as produções escritas em roda de conversa.

## AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem se baseou nos princípios legais vigentes e aconteceu no decorrer do processo de ensino, com base na participação dos discentes em todas as atividades propostas. Os critérios de avaliação levaram em consideração os objetivos de aprendizagens previstos nesta sequência didática, bem como os conhecimentos prévios apresentados pelos educandos. O acompanhamento das aprendizagens aconteceu por meio da observação das ações das crianças no decorrer das atividades, pelo registro das habilidades exploradas pelas crianças em um quadro de avaliação e das análises dos resultados no diário de aprendizagem.

<sup>127</sup> Manchete publicada em 12 de maio de 2016, às 16h27  
<http://turmadamonica.uol.com.br/personagens-de-angry-birds-invadem-o-novo-episodio-de-monica-toy/>.

<sup>128</sup> Sítio momentâneo para destaque de uma ação de comunicação e marketing pontual (<http://turmadamonica.uol.com.br/angrybirdsofilme/>)

### Realização



### Apoio





Quando os educandos foram estimulados a se envolverem ativamente nas práticas de leitura de uma Manchete e de um Hotsite, tornou-se este espaço um ambiente perfeito e real para a compreensão dos modos de funcionamento da língua escrita. Além disto, estimulou o desejo pela busca de conhecimento, bem como as trocas de informações de temas de interesse do mundo infantil. Por terem feito uso efetivo da leitura e escrita nas experiências vivenciadas, percebe-se que é possível crianças não alfabetizadas lerem e produzirem textos significativos, mesmo que ainda distantes do padrão convencional de escrita.



Imagem 1 – Cenas de interação das crianças produzindo leitura significativa em textos digitais.



Imagem 2 – Cenas de produção de escrita espontânea infantil de uma Manchete.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ALMEIDA, M.; RUBIM, L. **O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem.** São Paulo: PUC-SP, 2004. Disponível em: <[http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos\\_pdf/texto04.pdf](http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto04.pdf)>. Acesso em 23 de maio de 2016.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura.** 6º Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, M. **Turma da Mônica.** Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/>>. Acesso em: 31 de maio de 2016, às 11h32’.
- SOUZA, M. **Diário do Limoeiro.** Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/novidades/noticias/>>. Acesso em: 12 de maio de 2016, às 11h51’.



\_\_\_\_\_. **Personagens de Angry Birds invadem o novo episódio de Mônica Toy.** Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/personagens-de-angry-birds-invadem-o-novo-episodio-de-monica-toy/>>. Acesso em: 12 de maio de 2016, às 11h43’.

\_\_\_\_\_. **Angry Birds:** o filme. Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/angrybirdsofilme/>>. Acesso em: 12 de maio de 2016, às 11h58’.

EBEROSKY, A., COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever:** uma proposta construtivista. Porto Alegre: Penso, 2003

ZABALA, A. **A Prática Educativa:** Como educar. Porto Alegre, 1998.

#### Realização



#### Apoio





## Redução da Maioridade Penal

Dalila Lasmar Ribeiro Vieira  
César Luis do Couto  
Escola Estadual Coronel Paiva  
Ouro Fino/MG  
Projeto interdisciplinar: -8ºs anos  
Eixo Temático: Estado, Política e Educação

### JUSTIFICATIVA

Os discursos argumentativos orais ou escritos se constituem em gêneros que ativam o funcionamento de grande parte das relações sociais. Com seus argumentos, os indivíduos expressam valores, emoções, preferências e confirmam regras sociais que norteiam o seu comportamento e as tomadas de decisões em situações que envolvem temas enunciativos, em relação a esses valores e regras sociais. Assim, quando da publicação pela mídia, no ano passado, da tramitação da PEC da redução da maioria penal, os alunos trouxeram para sala de aula, comentários, dúvidas em relação ao projeto de emenda e dos próprios direitos e deveres aprovados pelo ECA. Em parceria com o professor de Educação Física elaborou-se uma série de atividades para esclarecer essa questão controversa.

### OBJETIVOS

Falar em público, expor suas opiniões fundamentadas em argumentos consistentes com clareza e objetividade. Ler e interpretar textos informais e opinativos, estudar vocabulários e interagir com o momento atual; trabalhar o gênero mais intensamente e colocar em prática; agir de maneira crítica, e formar a própria opinião em relação ao tema com conhecimento de causa.

Competência: Compreender e produzir textos, orais ou escritos, de diferentes gêneros.

Conteúdos

Eixo temático: gêneros

Textualização do discurso argumentativo

#### Realização



#### Apoio







• Fases ou etapas:

- proposta: questão polêmica, explícita ou implícita no texto, diante da qual o locutor toma uma posição;
- proposição: posicionamento favorável ou desfavorável do locutor em relação à proposta, orientador de toda a argumentação;
- comprovação: apresentação de provas que sustentam a proposição do locutor, assegurando a veracidade ou validade dela e permitindo-lhe chegar à conclusão;
- conclusão: retomada da proposta e/ ou uma possível decorrência dela. •

Estratégias de organização:

- causa-e-consequência; - comparação ou confronto;
- concessão restritiva; - exemplificação; - analogia;
- argumentação de autoridade; - outras.

Metodologia

Como seria o perfil do criminoso, bandido, infrator? De que maneira se referir a ele? Para ilustrar iniciou-se a análise de texto que narra a história de um bandido famoso: O Bandido da Luz Vermelha. Assim como análise da música gravada pelo grupo Ira: Rublo Zorro. Leitura dos textos referentes ao assunto Redução da Maioridade Penal e anotações das principais dúvidas.

Palestra e roda de conversa sobre o ECA – esclarecimentos, ilustrações, vídeos, depoimentos – feita pela advogada Marina Fleming.

Estudo de textos em grupos sobre tipos de argumentos. Pesquisa de argumentos de cada tipo.

Orientação sobre como seria realizado. Exposição da posição tomada através de vídeo. Equipe que participaria dos debates. Equipes da plateia que levantaria algumas questões ou respostas e enviaria aos debatedores, sendo mediador o professor de Educação Física.

Realização



Apoio





Plano do discurso: sistema temporal do presente, sequências argumentativas, descritivas, explicativas e dialogais.

Procedimentos de conexão: operadores argumentativos: se, mas, porque, até, ou, então. Modalizações apreciativas: ausentes. Perguntas persuasivas.

Realização do Debate na Câmara Municipal, com a participação de outra sala de 8º ano como plateia.

Avaliação:

Produção dos vídeos de apresentação dos temas. A própria participação nos debates e as produções de textos em sala de aula.

Referência bibliográfica

CBC

Constituição Federal; [http://educacadoresemluta.blogspot.com.br/2009/12/dolz-j-e-schneuwly-b-generos-e\\_11.html](http://educacadoresemluta.blogspot.com.br/2009/12/dolz-j-e-schneuwly-b-generos-e_11.html);

<https://www.letras.mus.br/ira/46413/>;

<http://aplauso.imprensaoficial.com.br/edicoes/12.0.813.562/12.0.813.562.pdf>.



Realização



Apoio





## Prática Pedagógica no Ensino Superior – PBL: uma pedagogia possível

Daniella Ribeiro do Vale e Silva Vieira<sup>129</sup>

daniellarvsv@gmail.com

Centro Universitário Octávio Bastos – Unifeob

Curso de Pedagogia

### JUSTIFICATIVA

Este relato é de uma experiência a partir da Unidade de Estudos Prática Pedagógica de Formação Educativa, ministrada para os graduandos do primeiro módulo do curso de Pedagogia do Centro Universitário Octávio Bastos – Unifeob, nos anos de 2015 e 2016. A unidade é dividida em aulas presenciais e aulas de Educação a distância – EaD. Durante as aulas presenciais são apresentados o suporte teórico para a realização de um projeto, que é a culminância de toda a prática do semestre, a partir de textos e atividades que favoreçam o desenvolvimento dos graduandos em sua prática escolar juntamente com sub temas que estimulam a confecção de brinquedos. As aulas EaD também tem o conteúdo voltado para a importância do brincar e dos brinquedos para uma aprendizagem significativa.

O projeto *O que fazemos na vida eoa para a eternidade*<sup>130</sup> está inserido no plano de curso e é desenvolvido a partir da Metodologia Ativa baseada no *Project Based Learning*, também conhecida como Aprendizagem Baseada em Projetos-PBL. Esta é uma metodologia que busca, principalmente, “tirar o aluno de uma postura passiva fazendo com que tenha uma maior participação no processo de aprendizagem, uma vez que a solução não será fornecida pelo professor” (Pontuschka, 2009). O projeto está de acordo com a ementa da Unidade de Estudos Prática Pedagógica de Formação Educativa, que explica que o objeto da mesma é a importância da compreensão e reflexão do professor sobre teoria e prática, aliando a essa

<sup>129</sup> Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí-Univás. Professora de Filosofia e Escola e Práticas Pedagógicas do Centro de Ensino Universitário Octávio Bastos-Unifeob e Membro da Linha de Pesquisa Fundamentos da Educação: Ética e Política, pelo NEPHEB-Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ética, Política e História da Educação Brasileira.

<sup>130</sup> Vídeo Motivacional Inspirado no filme Gladiador que apresenta um texto sobre como superar limitações e vencer dificuldades

#### Realização



#### Apoio





reflexão a legislação educacional, a fundamentação teórica e a prática dos conceitos do brincar e do brinquedo.

Sendo então o brinquedo objeto de conhecimento da unidade e, como já apontou Almeida (p.113,2009), “a prática da ação que leva o individuo a elaboração própria de mecanismos regulares para o enfrentamento e a superação”, o projeto *O que fazemos na vida ecoa para a eternidade* foi desenvolvido para que os alunos do curso de pedagogia tivessem o seu primeiro contato com a comunidade escolar, uma vez que os estágios tem início no terceiro módulo. O intuito é fazer com que esses alunos - futuros profissionais da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental - percebam que a prática pedagógica necessita construir significados e conferir sentido àquilo que aprendem. Os alunos tem a oportunidade de conhecer e iniciar sua prática pedagógica em várias instituições e cidades, fortalecendo o título que a Unifeob recebeu em 2004, quando “passou a integrar o seletor grupo de Instituições de ensino superior reconhecida pelo seu trabalho comunitário, como uma das 45 entidades filiadas a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – ABRUC – dentre mais de 1600 escolas de ensino superior do Brasil” (Unifeob, 2016). Ao vivenciar a prática pedagógica com trabalhos coletivos e manuais, tem-se o objetivo de facilitar e integrar as ações de um modo contextualizado, para que a educação realmente constitua um meio de transformação social.

## OBJETIVOS, METODOLOGIA E CONTEÚDOS

A Unidade Prática Pedagógica de Formação Educativa tem seus objetivos baseados no Ensino por Competências que fundamenta todo o projeto pedagógico da Unifeob. No primeiro módulo, as competências a serem desenvolvidas são a Comunicação, o Comprometimento e o Trabalho em Equipe. Levando-as em consideração, foi proposto aos graduandos a confecção de brinquedos, baseando-se nas aulas EaD e também nas aulas presenciais, brinquedos esses que, após análise, deveriam ser entregues em instituições escolares; estas não foram escolhidas pelos alunos. A visita às instituições seria importante para a integração com crianças e também daria a oportunidade de participação da rotina de uma instituição escolar, com seus desafios e dificuldades. Essa também é uma justificativa para o trabalho baseado no PBL – Aprendizagem

### Realização



### Apoio







Baseada em Projetos, que propõe uma aprendizagem associada à resolução de problemas, de acordo com oficina oferecida pela Unifeob.<sup>131</sup>

As etapas do projeto foram estabelecidas com os graduandos já no início do semestre quando o *Contrato Pedagógico*<sup>132</sup> foi realizado. Foi estabelecido que a escolha dos brinquedos a serem confeccionados seria de acordo com a necessidade da instituição que os receberia. As competências do módulo seriam avaliadas durante o processo de consolidação do projeto, sendo fundamentais para sua conclusão. Um cronograma também foi estabelecido e a forma de apresentação na instituição escolhida e em sala de aula para avaliação do projeto desenvolvido pelas equipes. Os objetivos deveriam corresponder ao desempenho dos graduandos em sala de aula, nas aulas EaD e na avaliação final do projeto a partir de relatório específico. Ao longo dos primeiros semestres de 2015 e de 2016 foram trabalhados: (A) o conhecimento teórico da Unidade de Estudos; (B) o Conhecimento e emprego das Competências do Módulo (C) o conhecimento e emprego das competências do PBL (D) a culminância do projeto nas instituições e reflexão do mesmo, como seu produto final.

Apesar dos alunos escolherem as instituições a serem atendidas, foram dadas sugestões para se agruparem por cidades e/ou proximidade de residência, uma vez que o perfil dos graduandos em pedagogia é bastante diversificado em relação à moradia. Tiveram a oportunidade de se reunir em sala de aula e criar grupos em redes sociais. Essas reuniões serviram para oportunizar tempo para interação e construção dos materiais que seriam apresentados nas instituições, assim como a forma que seriam entregues. Os materiais confeccionados deveriam estar de acordo com o público alvo, atendendo as especificações de classificação dos brinquedos conforme o conteúdo trabalhado na unidade de estudos, sabendo-se que “o brincar neste caso é identificado pela primazia da assimilação sobre a acomodação”. Ou seja, a criança assimila eventos e objetos nas suas estruturas mentais (Piaget, 1998, p.139). O desenvolvimento infantil vem acompanhado das manifestações lúdicas.

<sup>131</sup>As oficinas foram disponibilizadas em um site específico, disponível para os professores que participaram. [https://padlet.com/michele\\_oliveira/unifeob](https://padlet.com/michele_oliveira/unifeob)

<sup>132</sup> Combinados realizados entre professor-aluno no início do semestre para que o ensino seja facilitado, deixando claras as responsabilidades e objetivos da Unidade de Estudos.

#### Realização



#### Apoio







O conteúdo da Unidade de Estudos Prática Pedagógica de Formação Educativa é dividido em temas que abordam a história do brinquedo, ele como ferramenta de aprendizagem, os tipos para diferentes etapas do desenvolvimento, brinquedoteca, o brincar no Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil, a música no Referencial Nacional da Educação Infantil e o direito da criança brincar. Esses temas estudados fazem parte da Modalidade Ead e os conteúdos são apresentados em vídeo aulas e apostila disponibilizada também no ambiente virtual. Essas aulas foram preparadas pela Prof.<sup>a</sup> Esp. Ilza Maria de Oliveira Agostinho, que por muitos anos foi a titular desta Unidade de Estudos. Na modalidade presencial, os graduandos aprendem sobre os jogos na educação (LOPES, 2000), classificação dos brinquedos (FREIRE, 2005), fazem reflexões sobre os desafios brasileiros na Educação e a prática formativa como um equilíbrio necessário, quais os saberes necessários para a prática docente (TARDIF, 2000) e também recebem informações sobre a relação da saúde e aprendizado com textos que abordam a importância da brinquedoteca em instituições não escolares (MEC, 2016). As aulas são sempre ministradas de forma que as metodologias ativas sejam utilizadas, tanto no *PBL* quanto com a *Aula Invertida*, que, de acordo com orientações, “o encontro presencial passa a ser um espaço de aprendizagem baseado em atividades desenvolvidas sob a orientação atenta do professor” (Unifeob, 2016).

A partir dos conhecimentos adquiridos nas aulas EaD e na presencial, as aulas tornam-se mais dialogadas e práticas, e os recursos didáticos para coleta de dados das instituições a serem atendidas tornam-se frequentes e mais consolidados.

## AVALIAÇÃO

O trabalho com a Unidade de Estudo Prática de Formação Educativa foi o início de uma carreira acadêmica com grandes desafios, pois as turmas eram bastante numerosas e o processo de ensino-aprendizagem muitas vezes parecia impossível. Ao apresentar o projeto para os alunos, pude observar uma verdadeira alegria em poder iniciar sua prática no ambiente escolar. Ao término de mais uma experiência, recebo relatos de alunos que agradecem a oportunidade de pela primeira vez poderem ter o contato e permanecer diretamente ligados a uma instituição

### Realização



### Apoio





escolar. Com esse trabalho também foi possível demonstrar que a Pedagogia não é um campo restrito a quatro paredes, a uma sala de aula. Foi despertado em todos o desejo de aprender mais, conhecer os caminhos que a profissão aponta e novas maneiras de trabalhar com a Educação Básica. O Projeto surgiu para minimizar os problemas de uma busca incessante por conhecimentos que propiciem a construção de uma educação com mais qualidade.

Foram atendidas nos anos de 2015 e 2016 onze cidades<sup>133</sup> dos estados de Minas Gerais e São Paulo, incluindo quarenta e sete instituições escolares e não escolares. O projeto também se estendeu a outros cursos e alunos. Um dos grupos levou-o aos alunos de Engenharia Civil do sexto módulo e foi realizada uma planta para a reforma de uma casa localizada ao lado da escola utilizada para a brinquedoteca. A construção de uma biblioteca e um quarto também foi incluída no projeto. Essa casa foi doada para a escola, porém os trâmites legais da doação ainda não estão formalizados. Também foi realizada na Unifeob uma arrecadação de leite para uma das creches e materiais de higiene pessoal para uma instituição de abrigo a adolescentes. O reconhecimento de instituições também teve repercussão na mídia impressa em um Jornal de circulação de uma das cidades e também mensagens de agradecimentos via redes sociais, e-mails e cartas.

Depoimentos dados espontaneamente e nos portfólios são repercussões significativas para que o projeto tenha continuidade. Os graduandos de pedagogia percebem realmente que *o que fazemos na vida ecoa para a eternidade* e influencia na vida futura profissional. Muitos grupos, ao término da construção dos brinquedos e entrega nas instituições, trazem propostas de continuidade do projeto, tanto com oficinas como com ajuda material para as instituições carentes, sentindo-se responsáveis por mudanças nos rumos da educação do país, de acordo com relato dos mesmos.

<sup>133</sup> São João da Boa Vista (SP), São José do Rio Pardo (SP), Andradas (MG), Vargem Grande do Sul (SP), Aguai (SP), São Sebastião da Gramma (SP), Poços de Caldas (MG), Espírito Santo do Pinhal (SP), Divinolândia (SP), Santa Cruz das Palmeiras (SP) e Itobi (SP).

#### Realização



#### Apoio





## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. Teoria e prática em psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Saúde e Educação: uma relação possível e necessária. Salto para o futuro. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012177.pdf>. Acesso em 10 fev. 2016.

FREIRE, João Batista. Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física. 3. Ed. São Paulo Scipione, 1992.

LOPES, Maria da Gloria. Jogos na educação: Criar, fazer, jogar. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARQUES, José Roberto. Conheça o vídeo motivacional o Gladiador. Dicas de Coaching. Disponível em: <http://www.jrmcoaching.com.br/blog/conheca-o-video-motivacional-do-gladiador/>. Acesso em 28 jun. 2016.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. A Psicologia da Criança. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

PONTUSCHKA, Maurício Nacib. PBL – Project Basic Learning. A nova sala de aula. Disponível em: <https://anovasaladeaula.wordpress.com/category/pbl-problem-based-learning/>. Acesso em: 28 jun. 2016.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2000.

UNIFEOB. Aula Invertida in: 3º Simpósio Desenvolvimento Profissional para Docentes. São João da Boa Vista:

UNIFEOB. 2016. Disponível em: [https://drive.google.com/a/unifeob.edu.br/folderview?id=0B7UV2z\\_yn\\_X\\_OThQc040YUo0Njg&usp=sharing#](https://drive.google.com/a/unifeob.edu.br/folderview?id=0B7UV2z_yn_X_OThQc040YUo0Njg&usp=sharing#). Acesso em 10 jul. 2016.

UNIFEOB. Nossa História. Disponível em: <http://unifeob.edu.br/sobre-a-unifeob/nossa-historia/>. Acesso em 28 jun. 2016



## CICLO DA ÁGUA E INTERFERÊNCIAS HUMANAS

Elizabeth Ribeiro Leandro  
Marcelo Alexandre Alves  
Marina Ribeiro  
Escola Estadual Marquês de Sapucaí - Delfim Moreira – MG  
escola.55000@educacao.mg.gov.br

### INTRODUÇÃO

Pesquisas apontam que o ensino de Física, Química, Biologia e Geografia resumem-se a memorização de expressões matemáticas, gráficos, fórmulas e, em virtude disso, os conceitos não são explorados de forma a mostrar aos alunos a importância desses conceitos em sua vida. Além disso, observa-se que não são todos os professores que propõem, em suas aulas, exercícios que envolvam situações problema ou que articulem inovações metodológicas em seu plano de aula. Com isso, os alunos se apresentam cada vez mais desinteressados pelo processo de ensino e de aprendizagem. Para Devalay (1992) a escola ensina conteúdos os quais convém esquecer, pois estes não apresentam relação entre si. Diante disso, o aluno considera o estudo como prática para obtenção de notas e não como algo que possa auxiliá-lo na construção de novos conhecimentos.

A estrutura da educação básica no Brasil não é diferente. De acordo com Japiassu (1999) nesse nível de ensino os saberes científicos são fracionados e desassociados, despertando nos alunos, pouco ou nenhum, interesse pela ciência. Dialogando com essa ideia, Santomé (1998) afirma que são poucos os alunos que conseguem vislumbrar as relações existentes entre as diversas áreas do conhecimento, o que acontece devido à forma como o conhecimento científico é repassado aos estudantes; o que faz com os alunos apresentem dificuldades na aprendizagem dos conteúdos das disciplinas, uma vez que o ensino precisa conduzir a sua atenção de uma matéria de ensino para outra.

A atual organização escolar brasileira fundamenta-se na didática tradicional, na qual o professor apresenta conceitos, os quais o aluno deve copiar e replicá-los no dia da avaliação

1002

#### Realização



#### Apoio





(ROSALIND, 2004). Todavia, torna-se fundamental mudar esse cenário, uma vez que o Ensino de Ciências contribui de forma significativa com a formação do aluno. Desse modo, caberá ao professor estimular os seus alunos, por meio de novas práticas pedagógicas, aprimorando assim, a sua didática voltando-a para o aprendizado dos conceitos estudados de forma mais prazerosa.

Uma possibilidade para reduzir tal fragmentação seria o desenvolvimento de projetos que valorizem a interdisciplinaridade. É importante destacar que neste trabalho a interdisciplinaridade é tida como uma prática na qual o aluno deve mobilizar diferentes saberes para resolver um determinado problema (FOUREZ; MAINGAIN; DUFOUR, 2002). Essa ação permite que o aluno desenvolva sua autonomia, perceba a relação entre os conteúdos curriculares, assim como sinta prazer pelo processo de aprendizagem. Nesse contexto, os autores propõem um modelo de projeto denominado “Ilha Interdisciplinar de Racionalidade (IIR)”. Tal proposta metodológica auxilia o professor a elaborar modelos interdisciplinares que permitem a contextualização dos conteúdos disciplinares.

Diante disso, foi desenvolvido um projeto na escola que faz parte do “Projeto Estrada Afora”,<sup>2ª</sup> edição, que versa sobre o uso de projetos interdisciplinares no Ensino de Física, Química, Matemática, dentre outros. Para tanto, o objetivo deste trabalho é apresentar resultados preliminares relacionados à IIR desenvolvida com uma turma de 3º ano do Ensino Médio desta escola pública.

## OBJETIVOS

- Conceituar os elementos que permearão os conteúdos articulados nas aulas teóricas e práticas;
- Perceber as interferências negativas ou positivas das ações antrópicas sobre a natureza a partir da realidade local;
- Promover a educação científica no contexto escolar, através da integração curricular de forma que os alunos aprendam a pesquisar, a coletar dados e registrar, analisar e interpretar as informações organizadas.

### Realização



### Apoio







## JUSTIFICATIVA

Para elaboração de uma IIR é necessário primeiro ter em mente a situação-problema que se quer analisar. Para tanto é necessário considerar os diversos fatores que podem influenciar no desenvolvimento de uma IIR. Além da situação problema, o professor pode elaborar um planejamento de ensino, que inclui uma previsão de como a IIR será desenvolvida e avaliada. Nesse contexto que Fourez (2002) propõe oito etapas a serem seguidas para o desenvolvimento de uma IIR. A primeira etapa é denominada *clichê* e constitui a elaboração de perguntas acerca dos conhecimentos prévios dos alunos quanto a situação problema. Na segunda etapa - *Panorama Espontâneo* - os alunos, juntamente ao professor, definem os especialistas a serem consultados. Essa ação permite ao aluno encontrar repostas e questões específicas relacionadas a determinado conhecimento que poderão ser respondidas ou não conforme as necessidades da IIR (*caixas pretas*).

A partir das decisões tomadas, a terceira etapa, consiste na *consulta aos especialistas*. Essa ação auxilia o aluno a sanar, por exemplo, dúvidas sobre o problema proposto. Na quarta etapa - *Trabalho de Campo* - com o objetivo de articular teoria e prática, os alunos visitam locais relativos ao tema, realizam experimentos, entre outros. Em seguida, a partir do amadurecimento das questões as situações potenciais são analisadas e explicadas com rigor teórico por meio da *abertura de caixas pretas*. Na sexta etapa, há uma *sistematização* dos conhecimentos construídos, uma avaliação parcial do desenvolvimento da IIR e uma análise dos avanços e correções necessárias à IIR. Na sétima há *abertura de caixas pretas sem ajuda dos especialistas*, ou seja, determinadas questões são estudadas com mais atenção, o que favorece as discussões entre os participantes. Ao final da IIR há uma sistematização dos conhecimentos construídos no decorrer do trabalho. Nessa etapa os alunos constroem um *produto final* - cartazes, maquetes, vídeos entre outros. É importante destacar que a síntese final dos conhecimentos adquiridos deve sempre estar associada à situação-problema, que foi anteriormente definida. As etapas da IIR são flexíveis, o que permite que sejam reordenadas, ampliadas, ou até mesmo suprimidas.

### Realização



### Apoio





## MÉTODO/DESENVOLVIMENTO

A IIR foi desenvolvida na Escola Estadual Marquês de Sapucaí, e contou com a participação da supervisora, professores de Física, Química e Geografia e com 26 alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Sabe-se que hoje o trabalho mais difícil dos professores de ciências é propiciar situações para que os alunos integrem a teoria e a prática. Desse modo, utilizou-se como recurso a apresentação em Microsoft PowerPoint sobre o Ciclo da Água, trabalhado na área de Física abordando a temperatura, descargas elétricas, som, dentre outros. Também foi exibido um vídeo sobre fenômenos da natureza, assim como, um estudo dirigido da agenda ambiental do séc. XXI.

Diversos experimentos foram realizados, como a lâmpada de tesla para comprovar a ionização do ar e campo elétrico, experimento do som visualizando as frequências que são emitidas as quais se propagam por ressonância. A partir dessas atividades, foi possível analisar as concepções alternativas dos alunos. Para tanto, se definiu como situação-problema conhecer os fenômenos da natureza: voçoroca, geada, enchente e raio e sobre a Área de Preservação Permanente (APP).

Mediante essa proposição, os alunos foram visitar os locais onde puderam conhecer sobre a ocorrência desses fenômenos. Nessa etapa, eles exploraram e entenderam as principais causas do fenômeno ocorrido. Dessa forma, foi proposta a realização de uma pesquisa referente às dúvidas que foram levantadas fomentando o estudo do Plano Diretor do município. Porém ao pesquisarem sobre certos aspectos da APP, os alunos não conseguiram encontrar algumas explicações, pois não conseguiram falar com o engenheiro responsável. Assim, foi necessário conversarem com um comerciante que têm um estabelecimento em construção, o qual esclareceu as dúvidas que ficaram durante as pesquisas individuais.

Após a análise e estudo do tema, os alunos foram desafiados pela professora de Física à apresentar, para a comunidade escolar, possibilidades de trabalhar a temática do projeto “Ciclo da água- Fenômenos da Natureza” envolvendo todos os componentes curriculares, fomentando a interdisciplinaridade. Todos os grupos de alunos apresentaram de forma exitosa os produtos

1005

Realização



Apoio





desse desafio: experimentos, em que a Química dialogava com a arte; jogos como a caça ao tesouro, envolvendo a Matemática e Educação Física; dramatização envolvendo a Filosofia, Sociologia e Física, entre outros. Esses trabalhos foram apresentados na escola para os alunos do ensino médio e 9º ano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a utilização da IIR em sala de aula, observou-se que os alunos se mostraram mais interessados pelas aulas de Física, Química e Geografia, uma vez que tiveram a oportunidade de analisar e vislumbrar os conceitos em situações práticas. Situação ainda bastante incomum nas escolas, em que os professores dão primazia a aulas tradicionais e descontextualizadas. Por outro lado, diante do exposto, observa-se que as disciplinas Ciências da Natureza podem dialogar com as Ciências Humanas. Estas podem ser trabalhadas de forma interdisciplinar, contextualizada e problematizada.

Para finalizar, considera-se que se essas ações estivessem mais presentes no cotidiano escolar os conteúdos curriculares se tornariam muito mais interessantes para os alunos, já que passaria a existir o diálogo entre as disciplinas que, muitas vezes, encontram-se ainda compartmentalizadas com respectivos horários e locais a serem ministradas. E certamente influenciaria positivamente no aprendizado dos conceitos estudados e na construção sólida dos conhecimentos pelos alunos.

## REFERÊNCIAS

- DEVALAY, M. De. **I' appresentissage à I' enseignement**. Paris: Editora ESF, 1992, *Pédagogies*.
- FOUREZ. G.; MAINGAIN, A.; DUFOUR, B. **Abordagens Didáticas da Interdisciplinaridade**. Instituto Piaget, 2002.
- JAPIASSU, H. **Um desafio à educação: repensar a pedagogia científica**. São Paulo: Letras e Letras, 1999.



SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre, Artmed, 1998.

CAMPOS, R. M. **Os Caminhos da Didática**. Out./Nov./Dez, 2004. AnoX, n.39. p.383-391.2004. Disponível em: <[ftp://ftp.usjt.br/pub/revint/383\\_39.pdf](ftp://ftp.usjt.br/pub/revint/383_39.pdf)>. Acesso em: 10 Abril. 2014.

**Realização**



**Apoio**





## Movimentação física do aluno sobre o plano cartesiano

Emília de Melo  
Escola Estadual Bueno Brandão – Ouro Fino MG  
SRE Pouso Alegre MG

**RESUMO:** Este artigo apresenta o relato de experiência de uma prática pedagógica lúdica desenvolvida e aplicada para a introdução do conceito de coordenadas no plano cartesiano com alunos do 9º ano da Escola Estadual Bueno Brandão.

### INTRODUÇÃO

Para desenvolver e concretizar conceitos matemáticos em crianças e adolescentes é necessário tornar as práticas pedagógicas mais próximas o possível da realidade e do cotidiano do aluno. O conceito de coordenadas no plano cartesiano, por exemplo, parece ser muito confuso e abstrato para grande parte dos estudantes de ensino fundamental.

Neste artigo será apresentado o relato de experiência de uma prática pedagógica baseada na movimentação física dos alunos sobre o plano cartesiano. Esta prática foi aplicada em duas turmas de 9º ano da Escola Estadual Bueno Brandão no período da manhã.

### OBJETIVO

O objetivo dessa prática é desenvolver nos alunos uma concepção concreta sobre como funciona o posicionamento e a representação de pontos sobre o plano cartesiano, assim como, demonstrar um exemplo da utilidade do plano cartesiano em situações reais.

### REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

O uso de jogos como batalha naval para o ensino do conceito de plano cartesiano é uma prática conhecida e usada por muitos professores. Baseada nessa prática foi desenvolvido o plano de aula a seguir, com a mudança de levar a batalha naval para um espaço físico, de modo





que os alunos pudessem se movimentar sobre o plano cartesiano e conhecer as coordenadas de modo mais concreto. Além do jogo de batalha naval os alunos também fizeram uma atividade que exemplifica simplificada o funcionamento dos aparelhos de GPS.

Finalizadas as atividades na quadra, na segunda aula os alunos receberam cartolina e um conjunto de pontos, que representados sobre o plano formam figuras diversas. Os alunos foram orientados a ligar os pontos e colorir as figuras da melhor maneira possível pois a professora de artes iria julgar o melhor trabalho de cada sala.

## PLANO DE AULA

Séries: 9º ano

Turmas: Branco e Vermelho

CBC: Números e Operações /Álgebra e Funções

Tema: Variações entre grandezas

Tópico: Plano Cartesiano e Funções

Habilidades:

- 13.1. Reconhecer o plano cartesiano;
- 13.2. Localizar pontos no plano cartesiano;
- 13.3. Representar um conjunto de dados graficamente no plano cartesiano;

Objetivos: Desenvolver o conceito de coordenadas no plano cartesiano de modo mais concreto.

Desenvolvimento:

1º momento: Aula expositiva apresentando o conceito de plano cartesiano, coordenadas x (abscissa) e y (ordenada) e par ordenado.

2º momento: Explicação das regras do jogo batalha naval.

3º momento: Jogo com os alunos na quadra da escola.

4º momento: Simulação do sistema de GPS com os alunos sobre o plano cartesiano na quadra.

5º momento: Conversa com os alunos sobre suas dúvidas e sobre o que eles aprenderam com a aula.

6º momento: Marcação de pontos no plano cartesiano formando figuras.

1009

Realização



Apoio





7º momento: exposição das figuras formadas.

Avaliação: Participação e capricho nos trabalhos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da aula aconteceu de forma tranqüila: os alunos gostaram da atividade, embora no começo tenham apresentado dúvidas em relação às regras, que precisaram ser explicadas novamente.

A atividade de GPS também ocorreu de forma tranquila, a qual eles entenderam com maior facilidade. Nessa atividade, alguns alunos se posicionavam sobre pontos do plano e os “GPS”s, que eram outros alunos, tinham que dizer em quais pontos os colegas estavam posicionados.

Após essas duas atividades, no terceiro momento os alunos tiveram espaço para contar o que acharam do jogo e da atividade sobre GPS. Embora a maioria deles tenha gostado de jogar, os alunos relataram que entenderam melhor o plano cartesiano após a atividade de GPS.

O quinto momento foi uma atividade para consolidar os conhecimentos apresentados na quadra. Os alunos receberam uma cartolina para quadricular em grupo. Eles também receberam conjuntos de pares ordenados que eles deveriam marcar sobre o plano cartesiano e ligar para formar figuras. Após finalizados, os cartazes foram expostos no interior da escola.

A movimentação sobre o plano cartesiano antes da introdução formal do conteúdo é uma maneira de tentar desenvolver nos alunos a compreensão de como funciona um sistema de coordenadas, o significado de pares ordenados e dar alguns exemplos de suas aplicações, pois, ao se movimentar sobre um plano cartesiano o estudante pode ter uma percepção mais concreta do que esse plano representa. Se ele está no ponto (1, 2) e o colega está no ponto (2,1) ele pode perceber claramente a diferença entre esses dois pontos.

Também fica mais fácil para os alunos fazerem observações sobre algumas propriedades, como perceberem que pontos com mesmo X estarão sempre na mesma linha vertical, assim como os pontos com mesmo Y também serão sempre colineares e formarão uma reta na horizontal.

### Realização



### Apoio





Atividades lúdicas fora da sala de aula podem apresentar muitos imprevistos. Alguns alunos talvez não queiram participar, no caso dessa atividade por exemplo 3 alunos do 9º ano vermelho preferiram não participar do jogo e ficaram apenas assistindo. Outro imprevisto foi a duração, pois os alunos acabaram gastando uma aula a mais que o previsto para elaborar os cartazes.

Esses e outros imprevistos, porém, não devem ser impedimentos para que práticas concretas e lúdicas sejam realizadas, uma vez que mesmo com alguns imprevistos, atividades do tipo podem fazer muita diferença para o processo de aprendizagem dos alunos.

**Realização**



**Apoio**





## FAPAC NA PRACA: uma experiência à luz da Teoria Rogeriana

Francine Fernandes Cruz

Faculdade Presidente Antônio Carlos de Lambari - Lambari, Minas Gerais  
Pós-Graduação Stricto Sensu Mestranda em Educação em Ciências  
Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS:

O presente trabalho traça uma analogia entre a Abordagem Centrada na Pessoa, proposta de Carl Rogers e um Projeto Educacional desenvolvido no Curso de Pedagogia. O projeto tem como objetivo a construção de habilidades e o desenvolvimento da sensibilidade, com foco no sujeito cognoscente. Como sabemos, Pedagogia é uma área das Ciências Humanas que se destaca pelo trabalho baseado nas ações de construção do conhecimento, transitando pelas teorias da aprendizagem que iluminam as práticas docentes. Além do trabalho técnico desenvolvido pelos alunos, há implementação de ações afetivas, sociais, de empatia e formação, direcionadas às especificidades do aprendente. É nessa dinâmica que o facilitador (professor), movimenta-se, garantindo um exercício docente seguro, sustentado numa perspectiva teórica. É necessário pensar que, quanto mais autonomia os futuros docentes tiverem, mais alargamentos das informações possuirão, constituindo-se agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem, e assim, garantindo cada vez mais, a construção do conhecimento dos discentes, ação fundamental para a compreensão e sustentação do exercício do discente.

### DISCUSSÃO TEÓRICA E RELATO DE EXPERIÊNCIA

A Teoria Rogeriana surgiu como uma terceira via entre os dois campos predominantes da Psicologia em meados do século XX. A Psicanálise de um lado, e o Behaviorismo, do outro. A corrente de Rogers ficou conhecida como Humanista devido ao acentuado otimismo sobre homem e com ela, trouxe a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) com o intuito de um novo olhar acerca do que é o ser humano, que. Segundo Barreto (2005), é sob a influência da Psicologia Humanista com características fenomenológicas que Rogers defendeu sua ideia. Justo (2005) apud Gobbi et al., (2005), apresenta alguns aspectos essenciais à teoria de Rogers

1012

Realização



Apoio





e dentre elas, destacam-se a confiança pessoal, desenvolvimento e regulação da auto-imagem, congruência, empatia, abertura às novas experiências. Com isso, nota-se que, a corrente humanista traz em si, conceitos importantes da aprendizagem, sendo uma resposta aos modelos comportamentalistas. No caso da educação, é possível traçarmos um elo entre o facilitador (professor) como: empatia, congruência, autenticidade, valorização do outro, etc, e experimentador (aluno): abertura a novas experiências, regulação da auto-imagem, confiança pessoal, etc. Esses conceitos, segundo Rogers (1951) apud Capelo (2000) puderam migrar do campo terapêutico para o educacional, exigindo qualidade na aprendizagem, pois o ato de aprender exige aspectos emocionais, crescimento afetivo e não somente depende de características biológicas, como o aspecto maturacional, proposto por Piaget, por exemplo. Considerando que cada pessoa possui uma única e exclusiva maneira de ser, a Teoria Rogeriana sustenta o pressuposto de que, o educador pode facilitar o aprendizado de outrem, mas nunca determiná-lo (Rogers, 1986). É então, baseada em experiências práticas onde o processo de aprendizagem acontece em sua melhor forma, pois cada sujeito se apropriará da informação de uma maneira singular. Faz parte do trabalho do professor nutrir as perguntas de seus alunos, permitindo aos mesmos, desenvolverem-se, mesmo quando estas perguntas pareçam sem sentido. A nutrição dessas idéias pode levar a grandes experimentos. Rogers (1986) explica:

Em grande parte, com todas as crianças, mas, excepcionalmente, com crianças brilhantes, não é necessário ensiná-las, mas elas precisam de recursos que possam alimentar seus interesses. Para fornecer essas oportunidades, é preciso muita imaginação, reflexão e trabalho (p. 150)

Para conseguir um bom resultado, é preciso desenvolver algumas qualificações. Essa transferência conquista e o respeito e a confiança dos educandos. É preciso também, levar em conta o que Rogers (1986) privilegia na busca do saber como processo. Devido à evolução constante do contexto no qual vivemos, nós somos, ele escreveu:

confrontados, no domínio da educação, com uma situação totalmente inédita na qual, se queremos sobreviver, o objetivo da educação deve ser o de facilitar o progresso e

1013

#### Realização



#### Apoio







aprendizagem. Apenas poderá ser considerado educado quem aprendeu a evoluir e a adaptar-se, quem tomou consciência de que nenhum saber é definitivamente adquirido e que somente o processo de formação permanente pode servir de fundamento para o sentimento de segurança. A capacidade de evolução, que passa pela prioridade concedida ao processo em relação ao saber estático, é o único objetivo razoável que se possa indicar para a educação no mundo moderno (p. 104).

Especialmente no Ensino Superior, o professor precisa investir no processo de sua formação, ofertando assim, capacidade de evolução em suas aulas, escolhas dos métodos, tratamento dos objetivos e principalmente, elaboração de uma práxis adequada ao grupo de trabalho. Idealista ou não, a abordagem Rogeriana acaba por relacionar-se com estudantes e docentes do Ensino Superior gerando um trabalho técnico mais extraordinário e recompensador, potencialmente de sucesso e com enorme discrepância das ações tradicionais, pautadas na expositividade, avaliações engessadas, trabalhos em classe sem reflexões ou nexos.

No relato de experiência que segue, é possível identificar ações coordenadas sugerindo uma aprendizagem centrada na pessoa, pois o facilitador prepara os alunos para que levantem um problema educativo-social, que extrapola as questões pedagógicas, deixando-os livres para resolver com competência. A experiência desse projeto parte de objetos pedagógicos, elencados na disciplina de Fundamentos e Metodologia no Ensino de Arte, e ao longo do ano, culmina numa ação prática e elaboração de artigo científico. Contudo, a autonomia dos alunos conta positivamente para o processo, como aponta Paulo Freire (1996), quando nos diz que a educação humanizadora defende uma nova epistemologia do saber, que rompe com o paradigma tradicional e apresenta o seu foco no sujeito aprendente. Assim, a abordagem Rogeriana, vem sustentar e iluminar a prática desenvolvida, para o sucesso da didática na proposta que surgiu em 2014, estendendo para 2015 e já com nova roupagem para 2016. A atividade desenvolvida, vinculada a uma disciplina, facilita o acesso ao material bibliográfico pelos alunos, incentivando e orientando a necessidade de cada grupo. Durante o tempo em que as orientações teóricas acontecem para a provocação dos alunos e construção de atividades mediadoras, alguns fatores são levados em conta como: distribuição de tarefas, organização,

#### Realização



#### Apoio





arrecadação de fundos (visto que é um projeto social), busca por parceria e apoios, ensaios, entre outras ações. A culminância do projeto se dá, além da apresentação prática, com a construção de um artigo científico pelo grupo que, após a construção teórica, levantamento de dados, aplicação do projeto, elaboram um construto teórico que é apresentado á uma banca avaliativa. Durante o evento, acontecem oficinas em grupo, onde crianças de várias idades, de várias escolas da região (privadas e públicas), participam e interagem, corroborando a teoria outrora estudada. É neste momento que a prática acontece. Há, durante o evento, apresentações de danças, teatro, mímica, exposições artísticas, cineclube, brincadeiras, etc, que são feitos pelos próprios alunos do curso de pedagogia, a fim de experimentarem ações didáticas. Muitos artistas da cidade são convidados a participar, expor suas obras, artesanatos entre outros, o que enriquece ainda mais o evento, deixando claro que o espaço para a aprendizagem depende da valorização do outro, ou como propõe Rogers (1986). O trabalho social tem apoio de muitos empresários da cidade que colaboram com doações, a fim de garantir o bem-estar e a participação com o maior tempo possível da comunidade, visto que o evento é em praça pública e dura cerca de 8 horas. O projeto favorece a cultura local, onde o tema circunda acerca de algum problema enfrentando pela comunidade, com proposta dos alunos para a melhoria de vida da comunidade, auxiliando as crianças na construção dessa consciência coletiva. Além disso, demonstra produções locais feitas pelos futuros docentes. Na perspectiva pedagógica, é possível verificar autenticidade, direcionamento e envolvimento dos estudantes com o processo ensino-aprendizagem. Eles conseguem em tempo hábil, ações que garantem o sucesso e a efetivação dos planos idealizados pelos grupos, desenvolvendo atitude e autonomia, essenciais ao trabalho docente. Os recursos pedagógicos são elaborados pelos alunos do curso e após o evento, doados para creches e escolas públicas da cidade. É possível verificar autonomia, congruência e ações de empatia dos alunos que vão se construindo ao longo da elaboração e execução do projeto. Nota-se ainda, um grande envolvimento da comunidade acadêmica para a produção de conhecimento, melhorando a qualidade da interdisciplinaridade proposta pelas ações que permeiam o tema. Os anos de 2014 e 2015 tiveram como tema: “Educação, Arte e Cultura” e para 2016, almeja-se a temática “Educação Ambiental”. É, por fim, um projeto

**Realização**



**Apoio**





funcional que visa à melhoria da qualidade de vida da comunidade e acima de tudo, uma prática inovadora, de sucesso para os alunos que estão se formando educadores e precisam conhecer melhor a práxis, e o quão importante ela é para a atuação profissional. Assim, são capazes de reproduzir, em seus movimentos particulares, muito além daquilo que constroem e percebem dentro da universidade, estendendo o conhecimento ao longo de sua trajetória, também como sujeitos aprendentes, proposta Rogeriana, aqui apresentada.

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

BARRETO, Carmem L. B. T. A evolução da terapia centrada no cliente. In: GOBBI, S. L. et al. Vocabulário e noções básicas da abordagem centrada na pessoa. 2. ed. São Paulo: Vetor, 2005.

CAPELO, F.M. Aprendizagem Centrada na Pessoa. Revista de Estudos Rogerianos – A pessoa como centro, n.5, primavera-verão 2000. Disponível em: <<http://souzamilena.blogspot.com.br/2011/05/texto-de--apoio-aprendizagemcentrada.html>>. Acesso em: 24 jun.2016.

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

GOBBI, S. L. Carl Rogers: vida e obra. In: GOBBI, S. L. et al. Vocabulário e noções básicas da abordagem centrada na pessoa. 2 ed. São Paulo: Vetor, 2005.

JUSTO, H. Encaminhando Aprendizagem Centrada no Aluno. In: GOBBI, S. L. et al. Vocabulário e noções básicas da abordagem centrada na pessoa. 2 ed. São Paulo: Vetor, 2005.

ROGERS, Carl R. Tornar-se Pessoa. Tradução de Manuel José do C. Ferreira; Alvamar Lamparelli. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986

## ANEXOS



### Realização



### Apoio





## **RESGATANDO BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS ANTIGAS EM SALA DE AULA: relato de experiência de uma sequência didática**

Francisca Francione Nonato Diniz  
INSTITUTO EDUCACIONAL ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO RONALDO  
GONÇALVES SARMENTO  
Lastro -PB

### **JUSTIFICATIVA**

Este projeto foi desenvolvido na Escola Municipal Ronaldo Gonçalves Sarmento, município de Lastro-PB, no 3º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de resgatar os brinquedos e brincadeiras antigas que estão esquecidas e que fazem parte da nossa cultura. Com esse projeto esperamos que possa ampliar o repertório dos brinquedos e brincadeiras conhecidas pelas crianças, possibilitando o contato com outros brinquedos que não fazem parte de seu dia a dia e brincadeiras que normalmente eles não brincam no seu cotidiano. Permitindo a aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento.

Iniciamos uma conversa com as crianças sobre os brinquedos e brincadeiras de hoje e de antigamente. Quando perguntado, se conheciam os brinquedos e brincadeiras que seus pais e avós costumavam brincar, surgiram várias respostas, porém um pouco vagas. Para termos certeza do que eles estavam falando, propomos que os alunos elaborassem uma pequena em casa com os seus pais, avós e tios.

Logo após foi feito um círculo em sala de aula para que alguns brinquedos e brincadeiras fossem expostos. (Ex: Bolinha de gude, conhecida como (Bila); as Cinco- Marias conhecidas como (Xibiu) Estilingue conhecido como (Baladeira); Boneca de pano; Peteca; A pega vareta; e a brincadeira do elástico. Ao apresentarmos os brinquedos e brincadeiras questionamos os alunos se alguém deles, algum dia, já tinha tido contato com um desses brinquedos ou brincadeiras e através de quem?

Em seguida, foi feita uma apresentação de alguns brinquedos, e oferecida a oportunidade de se construir alguns dos brinquedos mencionados anteriormente. Perguntei às crianças, qual

1017

#### **Realização**



#### **Apoio**







daqueles brinquedos mencionados, eles gostariam de construir. Foi feita uma votação entre os alunos presentes, para ver qual o brinquedo mais votado, explicando que este seria o próximo brinquedo que iriam

Figura 1- Apresentação de alguns brinquedos



Antes de iniciar a confecção dos brinquedos escolhidos, foi lida para os alunos a origem de cada brinquedo, enfocando principalmente os dois brinquedos que foram escolhidos por eles na votação para confeccionarem.

Os brinquedos escolhidos foram: A peteca e o jogo pega varetas.

- A peteca foi criada pelos índios guaranis e do Brasil estendeu-se a outros lugares do mundo.
- O jogo pega varetas é um antigo jogo de destreza manual que consiste em várias varetas coloridas e uma vareta preta, e pode ser jogado por 2 a 6 jogadores. No início do jogo, o feixe de varetas é jogado ao acaso na mesa, para que os jogadores tentem pegá-las. No Brasil, o jogo é fabricado pela Estrela desde agosto de 1961 até os dias atuais.

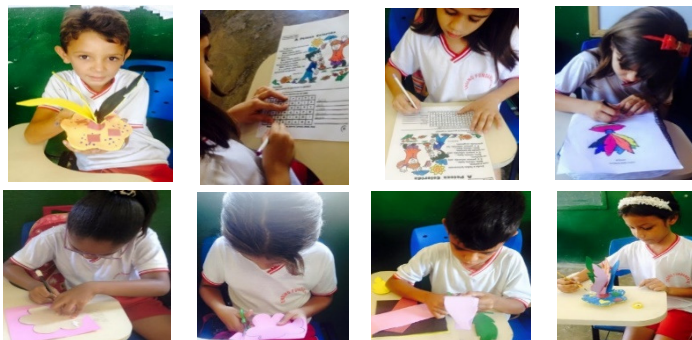






Figura 2-Construção da Peteca e atividades relacionadas

Eles construíram a peteca utilizando E.V.A., saco plástico, areia e cola quente. Logo após, foi realizada uma atividade extra para melhorar o aprendizado desses alunos.

O pega-varetas é bom para desenvolver as habilidades motoras e afiar o raciocínio lógico. Como fazer?

Para a construção do jogo pega vareta gigante, foi utilizado panfletos, cola branca, e tinta guache, enfocando e conscientizando aos alunos que podemos e devemos utilizar material reciclável. Em seguida foi trabalhado situações-problemas usando a pega vareta gigante como subsídio para selecionar as situações problemas.



Figura 3-Construção do jogo de varetas e atividades relacionadas

Conversamos sobre as atividades da aula anterior, na qual foi solicitado para que, em casa, realizassem uma pesquisa com seus avós, tios e pais, sobre os brinquedos que usavam na

**CEVS**  
CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO VALE DO SAPUCAÍ  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ - POUISO ALEGRE/MG

**19 A 21 DE SETEMBRO**  
**TEMA: DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRÁSIL CONTEMPORÂNEO**  
**XVIII SEMANA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

sua infância. (As crianças levaram para casa um questionário, com vários nomes de brinquedos antigos para que tivessem maior resultado na pesquisa que seria realizada). No dia seguinte analisamos os dados da pesquisa e contabilizamos no quadro. Depois realizamos a construção de um gráfico com os dados coletados na pesquisa (Figura4).

Na brincadeira de terra e mar em sala de aula, propus aos alunos que fizéssemos uma fila indiana para brincarmos. Com o intuito de estimular as crianças à lateralidade, expressão corporal, coordenação motora, linguagem oral. Desenvolvendo desta forma a concepção auditiva.



Figura 4-Construção do gráfico e discussões sobre resultado da pesquisa

Logo após, fomos brincar de elástico. Depois brincamos de cabra cega, cinco Marias, e também com o pião. O ajudante do dia anterior deveria vendar os olhos e sair para pegar um colega. O primeiro colega a ser pego seria o ajudante do dia seguinte. Com isso ampliaríamos o repertório de brincadeiras conhecidas pelas crianças, possibilitando conhecer outras brincadeiras que não fazem parte de seu dia a dia.

**Realização**



**Apoio**







Figura 5- Brinquedos e brincadeiras antigas (Elástico e Cinco Marias)



Figura 5-Brinquedos e brincadeiras antigas (Pião e Cabra Cega)

Além dos alunos confeccionarem alguns brinquedos, também foi criado um livrinho individual no qual o objetivo era criar versos e rimas com alguns brinquedos e brincadeiras escolhidos por eles. Para termos um melhor aprendizado foram trabalhadas as poesias do livro “Saco de Brinquedos” de Carlos Urbim.

Com isso os alunos tiveram a oportunidade de aprimorar os seus conhecimentos. Ao longo do projeto as crianças tiveram a chance de conhecer uma diversidade de brinquedos e brincadeiras.



Figura 6-Confecção do livro e brinquedos

Esse projeto trouxe o brincar como elemento essencial para as atividades, considerando que a diversidade de brinquedos e brincadeiras faz parte da cultura infantil, pela riqueza de expressões, por ser alegre e valorizar a espontaneidade de gestos e movimentos.

Os brinquedos e brincadeiras têm muitos significados na vida de adultos e crianças. Eles permitem refletir, observar, ganhar habilidades e aprender, reconstruindo com simplicidade e muita beleza um rico imaginário da criança.

A avaliação aconteceu no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem através da observação e execução das atividades.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

URBIM, Carlos. Sacode Brinquedos. 1 ed. São Paulo: Editora Projetos, 2006.



## VIDEOGRAFIA E AUTONOMIA DOCENTE: SOBRE A PRODUÇÃO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS

Francisco Nogueira Gonçalves  
Colégio Jesus Maria José- Poços de Caldas/MG  
Hevisley Corrêa Ferreira  
Escola Criativa Idade- Poços de Caldas/MG

### JUSTIFICATIVA

O presente trabalho faz uma exposição de uma experiência didática vivida em sala de aula na disciplina de Geografia no Ensino Fundamental nas turmas de 6º a 9º ano na escola Criativa Idade do município de Poços de Caldas, MG. O projeto baseou-se essencialmente no olhar e na técnica utilizados na sétima arte – o cinema – atrelados à sensibilidade que o aluno possui ao perceber e analisar o espaço de convívio e construção dos homens, que é o espaço geográfico por excelência.

Os alunos foram, num primeiro momento, levados a pensar a temática cinematográfica através de outra perspectiva: a de que o cinema reproduz aspectos da vida humana em gênese, construção, transformação e dissolução. O Cinema é parte desta abordagem à Geografia, como uma expressão artística e cultural, e também pelo seu alcance comercial e industrial, o que faz do cinema um agente de transformação do espaço.

O terceiro e derradeiro momento traduz-se na rescisão da concepção antiga do aluno frente à tela de cinema como mero expectador. Surge então o aluno produtor, que escreve, narra relatos de vida, dirige, enfim, que dá vida a uma produção cinematográfica de sua autoria.

O cinema constitui-se de uma extensão da fala do professor em sala de aula, uma visualização dos livros didáticos e textos geográficos – textos esses que na grande maioria não servem de instrumentos únicos para compreensão por parte dos educandos. Com o uso das tecnologias que boa parte dos discentes tem em mãos, temos a chance – nunca pensada ou alcançada outrora - de alcançar o nível de produzir uma obra cinematográfica. Ao vivenciar este processo de produção de filmes com os alunos, inúmeras questões foram surgindo.

1023

Realização



Apoio







## OBJETIVOS

- Analisar e fundamentar a utilização da linguagem cinematográfica na produção de filmes realizada por alunos em sala de aula;
- Conceber de forma crítica, a formação espacial do município de Poços de Caldas sob o espectro da organização aglomeração econômica regional;
- Estruturar todo o pensamento formado em um média metragem produzido e supervisionado pelos alunos.

## CONTEÚDOS

Lecionar em uma escola de forte cunho construtivista significa abrir caminhos para novos olhares dentro da educação. Significa propor ao aluno que participe ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo a dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos. A partir de sua ação e mediante a experimentação, as propriedades dos objetos vão se (des) construindo ao longo do processo pedagógico.

No primeiro bimestre letivo do ano de 2013 os alunos do Ensino Fundamental II da Escola Criativa Idade foram processualmente provocados a pensar o cinema de uma outra forma nas aulas de geografia. Era preciso, através de trechos de filmes, documentários e textos correlatos, estabelecer uma relação entre o espaço geográfico e o cinema como arquétipo para realização de um pensamento, crítica ou qualquer tipo de expressão do cotidiano vivido.

Concomitante ao olhar cinematográfico, o espaço urbano da cidade foi minuciosamente trazido às turmas – dentro das características de cada turma e cada ano escolar – envolvendo todos os aspectos do município. A ideia central foi deixar que o olhar, independente do viés, se tornasse cada vez mais reflexivo e sem muitas arestas de qual seria o produto final.

Em uma das aulas no 9º ano um aluno indagou sobre o porquê da concentração de comerciantes de um determinado setor em uma determinada rua, avenida ou até bairro da cidade. O tema foi então lançado em uma roda de conversa com os alunos de todos os anos para uma proposta de produção.

### Realização



### Apoio





Foi sugerida então uma produção cinematográfica feita por todos os alunos, onde cada turma se concentraria em exibir um determinado trecho da cidade que se pudesse observar o fenômeno da “Aglomeración Econômica”.

## METODOLOGIA

Os primeiros momentos resumiram-se em aulas expositivas dialogadas, onde foi abordada a história do cinema, dos utensílios utilizados em produções, os filmes vinculados à cultura, política e interesses de poucos ou de uma nação e a importância mercadológica que tal segmento da arte tomou nos últimos anos. Durante a aula expositiva, foram exibidos trechos de filmes seletos para a ocasião como “Modern Times” (CHAPLIN, 1936) e “L’arroseur Arrosé” (LUMIERE, 1895) para contextualização da didática apresentada vinculada aos temas geográficos.

No 2º bimestre a temática urbana tomou forma e o município de Poços de Caldas tornou-se objeto de estudo para todos os anos do Ensino Fundamental II.

Depois da roda de conversa onde foi proposto o tema e a produção, os cargos/funções foram divididos entre os alunos. A escolha foi livre e respeitou as particularidades de cada discente. Algumas funções foram a de redator, responsável pelas trilhas sonoras, câmera, diretor e até entrevistador.

## AVALIAÇÃO

De cunho processual e contínuo, a avaliação se deu pelo envolvimento dos alunos ao longo da produção. Cada função demandou certas habilidades, sendo que algumas delas foram construídas pelos alunos durante o tempo estipulado.

Além do envolvimento, a própria produção foi avaliada, mas principalmente pelos próprios alunos numa vertente de auto avaliação feita depois da exibição do média metragem.

Como professor, visualizo no cinema um instrumento de criação e recriação sem fim definido, de vislumbre protagonismos em mundos e mentes. A realização artístico-cinematográfica está para a geografia como objeto e resultado. Através dessa experiência,



começo a atentar-me às geografias de cinema que estabelecem uma forma, na ciência geográfica, de entender, ensinar e até mesmo planejar o espaço para conceber o conteúdo visual, para que as multiplicidades das relações espaciais que se alastram na formação das redes do século XXI sejam demonstradas na imagem, para que a geografia escolar possa penetrar cada vez mais nos processos de produção artística e assim estabelecer a ela um elo com a cidadania, sensibilidade e compromisso social.

## REFERÊNCIAS

BÁSICA. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006.

BERGALA, Alain. “Para as crianças, o cinema é uma possibilidade de experimentar a vida”. **Revista Nova Escola**, setembro, 2012.

BRASIL. MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

CAMPOS, Rui Ribeiro de: **Cinema, Geografia e Sala de Aula**. Estudos Geográficos, Rio Claro, Junho – 2006.

DALBERTO, Cassiano Ricardo.; STADUTO, Jeferson Antônio. Uma Análise das Economias de Aglomeração e seus Efeitos sobre os Salários Industriais Brasileiros. **Rev. Econ. Contemp.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 539-569, set-dez/2013.

FANTIN, Maria Eneida; TAUSCHECK, Neusa Maria. **Metodologias do Ensino de Geografia**. Curitiba, IBPEX, 2005.

FILIZOLA, Roberto: **Didática da Geografia**: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação. Curitiba: Base Editorial, 2009.



## **CORPO, IDENTIDADE E ARTE NA ESCOLA – EDUCAÇÃO COMO VEICULO DE MILITÂNCIA**

No ano de 2016, ao longo do planejamento anual do componente curricular Arte, foi proposto pela Arte-Educadora Gabriela da Silva Buda, atuante na Escola Estadual Cônego José Eugênio de Faria, na cidade de Cachoeira de Minas – Minas Gerais, o trabalho acerca do entendimento do corpo para os educandos do segundo ano do ensino médio. Apoiando-nos no CBC de Arte, propusemos de forma linear e gradativa o entendimento do corpo ao longo a da História da Arte e a forma como são construídas as identidades dos diversos grupos que compõem a sociedade contemporânea. Nesse sentido, foram escolhidas as turmas do segundo ano do ensino médio, para o estágio de formação e maturidade para o debate em que se encontram.

### **JUSTIFICATIVA:**

Atualmente, observamos entre os diversos cenários sociais, e principalmente nos espaços educacionais, o surgimento de diversos grupos que coexistem. A disputa pelo acesso e por direitos civis dos grupos considerados minorias sociais é cada vez mais notória, causando diversos embates. É papel fundamental a escola colocar em discussão e em contestação as certezas tradicionais arraigadas no seio da nossa sociedade. Neste sentido, se faz fundamental proporcionar aos nossos estudantes novas perspectivas e olhares em relação a esses grupos emergentes, a fim de reduzir o preconceito e a intolerância e aumentar o respeito entre os cidadãos em formação. Assim reconstruir dogmas sociais pautando-os no respeito e tolerância às diversidades étnico-raciais, de orientação sexual, de identidade de gênero, afirmar a igualdade entre os gêneros etc.

Existe entre os educandos desta escola o costume de trocaram ofensas por meio de termos como “preto”, “veado”, “mulherzinha”, “gay”. Portanto é fundamental fazê-los pensar sobre o motivo que tais termos são considerados ofensas, uma vez que se referem às características de grupos historicamente esquecidos e vítimas de maus tratos, por suas diferentes formas de ser ou de opções. É necessário questionar padrões tradicionais fundamentados no entendimento de sociedade eurocêntrica, cristã e patriarcal.

1027

### **Realização**



### **Apoio**





## OBJETIVO GERAL

- Construir, junto aos alunos, o entendimento da formação identitária de cada um e da formação identitária dos diferentes grupos sociais por meio da Arte;
- Proporcionar, em sala de aula, o debate acerca dos atuais entendimentos das identidades étnica-raciais, gênero, orientação sexual e identidade de gênero.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Proporcionar aos educandos contato com suportes distintos de produção artística;
- Desenvolver junto aos educandos habilidades como abstração e criatividade através da produção artística;
- Apresentar aos educandos as vertentes teóricas de produção artística e sua importância de representação enquanto documento histórico;
- Externar nos educandos a capacidade de lidar com sentimentos (como tristeza, raiva, paixão etc.), tão aflorados nessa etapa do desenvolvimento humano e por diversas vezes caros à sociedade contemporânea;
- Desenvolver nos educandos a responsabilidade de ser parte ativa e transformadora na comunidade a qual pertence, por meio do estudo histórico e do contexto social, fazendo emergir assim sua poética.
- Compreender o contexto de formação das identidades de cada aluno;
- Questionar padrões de entendimento do corpo, propondo a liberdade de expressão corporal e o entendimento desta questão;
- Apresentar aos educandos novas visões de mundo, afirmando a possibilidade de coexistência pacífica e respeitosa de diferentes grupos num mesmo espaço.

## CONTEÚDOS

A prática integra a totalidade do programa da disciplina Arte e os conteúdos foram trabalhados no decorrer do ano letivo, portanto, no primeiro bimestre estudamos o surgimento do teatro, analisando peças teatrais clássicas como o Édipo, propostas pelo livro didático

1028

### Realização



### Apoio







adotado pela escola. Durante esse bimestre realizamos práticas teatrais e exercícios que exercitassem o corpo e o cérebro em grupos.

No segundo bimestre, ainda amparados pelo teatro em paralelo com as artes visuais, vimos o entendimento do corpo nas diferentes escolas artísticas que compõem a História da Arte. Nesse sentido, relembremos o entendimento do corpo no período clássico na Grécia, ainda antes das noções cristãs de pecado e erotização da nudez. Seguindo para o Renascimento, estudamos que o corpo nu era representado em figuras sacras ou científicas. Encaminhamo-nos para os movimentos modernistas, que trazem a contestação de padrões com corpos nus em situações cotidianas. Passamos pelo entendimento e debate das obras de arte produzidas pelas sociedades tradicionais africanas. E por fim discutimos sobre a arte contemporânea e a ressignificação de lugares, do corpo e do entendimento da própria noção de Arte.

Paralelo às discussões teóricas, propusemos a análise dos trabalhos de artistas que se expressam por meio do corpo como Ney Matogrosso, José Celso Martinez Correa, David Bowie, Spencer Tunic e algumas obras de etnias africanas e indígenas brasileiras como os Yorubás da Nigéria, os Iombe da Rep. Democrática do Congo e Maconde de Moçambique e Karajás do Brasil.

## METODOLOGIA

Inicialmente, ainda no primeiro dia de aula, os educandos foram separados em grupos, chamados de famílias, divididos aleatoriamente pela professora. Cada família ficou responsável por selecionar e adaptar um conto para linguagem teatral, cada roteiro construído será trabalhado ao longo do ano e apresentado à escola durante a Semana de Educação Para a Vida. Conjuntamente analisamos a peça “Édipo Rei” desenvolvendo a voz e atuação durante as aulas, atrelando a jogos de percepção corporal. Nesse bimestre o que ficou em evidência foram as habilidades dos educandos de se comunicarem, por meio da fala e escrita, uma questão importante e de notória dificuldade na escola.

No segundo bimestre apresentamos como pergunta norteadora da proposta de trabalho “O que nossos corpos comunicam?”, sugerindo que fossem discutidas as noções de

### Realização



### Apoio





corporeidade contemporâneas a partir das representações artísticas. Num primeiro momento, trouxemos à sala de aula debates sobre o que podemos chamar de “Ideologia de Gênero”, reconstruindo o entendimento acerca dos Gêneros, das Orientações Sexuais e das Identidades de Gênero. E logo em seguida sobre o entendimento do corpo e da beleza nas diferentes culturas brasileiras, indígenas e africanas, contestando padrões de beleza enbranquecedores, racialistas e racistas, fazendo com que os alunos repensassem as figuras representadas nas religiões de matriz africana e o imaginário indígena brasileiro.

Ao pensarmos o imaginário das culturas tradicionais africanas, afrobrasileiras e indígenas solicitamos que cada integrante das famílias pensasse em um sentimento que seja fundamental às relações humanas e, depois, que representassem todos os sentimentos do grupo em um único desenho. Os desenhos de cada grupo foram passados para outro grupo e durante a troca os alunos analisaram os desenhos uns dos outros. Esse processo foi interessante, pois ao analisarmos a produção do outro com o nosso olhar a primeira reação é o estranhamento, são impressos os nossos padrões e isso transforma a ícones significativos para o outro em objeto peculiar para nós. Sendo assim, refletimos sobre a necessidade de olhar as produções da alteridade a partir das noções de mundo que a alteridade tem.

Após os debates foi solicitado, como primeira atividade avaliativa, que os educandos fizessem uma escultura pensando em como poderiam representar o próprio corpo e a própria identidade, chamamos de “Auto-Escultura”, que deveria acompanhar uma explicação por escrito da obra. Como segunda atividade bimestral sugerimos que cada família produzisse uma “performance” atrelada a um dos temas trabalhados durante o período. Ao final do processo será montada uma exposição com os trabalhos das turmas participantes, a fim de valorizar a produção artística dos alunos e concluir os debates.

## AVALIAÇÃO

É relevante para a avaliação das discussões percebermos quão conservadora é a sociedade da qual os educandos são oriundos, encontramos nas turmas muitos alunos pertencentes às diversas religiões cristãs, alunos que creem em seus dogmas e os seguem

### Realização



### Apoio





fielmente. Porém, é preciso que tais crenças sejam respeitadas por serem também componentes das diversidades sociais e direito dos cidadãos de exercê-las.

Entendendo esse contexto social, pudemos perceber que poucos alunos ainda apresentam resistência ao tema. Foram poucos os casos de discriminação na fala e poucos os alunos se recusaram realizar as atividades. Durante a apresentação das “performances” pudemos notar que a maioria entende e denuncia situações de violência de gênero. Grande porcentagem dos trabalhos apresentados protestou contra a violência homofóbica e naturalizou as relações homoafetivas. Apenas dois grupos trabalharam com apresentações artísticas de dança contemporânea. E um grupo discorreu sobre a contestação dos padrões de beleza impostos pela mídia e a objetificação da mulher gerada por tais padrões.

O debate foi sugerido a quatro turmas e apenas uma delas se recusou a apresentar qualquer uma das atividades propostas. O 2º ano A, principalmente a parcela masculina da turma, não se dispôs ao debate dos temas. Esses educandos se mostraram bastante resistentes às atividades propostas e não se abriram aos debates, optando pela prova de recuperação.

Apesar da resistência de alguns alunos, obtivemos resultados bastante satisfatórios em relação às dinâmicas, foi possível observarmos a absorção dessas contestações e novos olhares em relação ao tema. Pensando em nossos objetivos, acreditamos que foram alcançados, uma vez que percebemos novos entendimentos nos discursos dos educandos, sem que tenham perdido suas visões de mundo particulares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERRARI, Solange dos Santos Utuari. Por toda parte: volume único. São Paulo: FTD, 2013; 304p.
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. Rio de Janeiro: 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu. A produção da identidade e da diferença. *In*: Identidade e Diferença. Petrópolis: Editora Voz, 2000: 73-101.
- SPOLIN, Viola. Jogos teatrais na sala de aula, uma manual para o professor. São Paulo, Perspectiva, 2007.

1031

Realização



Apoio





## O USO DO DICIONÁRIO EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA PARA A AMPLIAÇÃO DO LÉXICO

Jaqueline Araújo da Silva  
Lucas Mariano De Jesus  
Helena Ferreira  
jakearaujo@letras.ufla.br

Curso de Letras – PIBID - Universidade Federal de Lavras  
Escola Estadual Cinira Carvalho - 37200-000 – Lavras – MG – Brasil.  
Alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental II.

### JUSTIFICATIVA

No que diz respeito ao uso dos dicionários de língua materna, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) sugerem que o dicionário seja utilizado para que o aluno possa identificar informações pontuais em um texto, como estratégia de leitura. Mas é essencial que se compreenda que, além dos mais diversos significados do vocábulo, os dicionários apresentam informações que privilegiam a construção do conhecimento linguístico, como, por exemplo, informações relacionadas ao gênero a que pertence a palavra, a classe gramatical, entre outros aspectos essenciais não somente para a leitura, mas também para a compreensão de diversos contextos discursivos.

Visando uma interação significativa no aprimoramento do léxico no âmbito escolar e cientes de que, muitas vezes, o uso do dicionário em sala de aula não é realizado de maneira qualitativa, vale a pena lançar um olhar especial para a utilização desse instrumento de ensino agregado ao lúdico, visto que o lúdico desperta o interesse nos envolvidos no processo e de acordo com Paula (2013), isso justifica a importância da inserção desta prática no ensino e aprendizagem de qualquer conteúdo.

1032

#### Realização



#### Apoio





## OBJETIVOS

Objetivou-se criar uma situação de aprendizagem em que, através do lúdico, os estudantes tivessem a oportunidade de consultar um dicionário para sanar suas dúvidas e/ou curiosidades, ampliando assim seu vocabulário. A atividade desenvolvida constituiu-se em uma gincana na qual os alunos foram organizados em equipes, onde cada equipe recebeu vocábulos pré-definidos. Em um segundo momento, os alunos tiveram a oportunidade de sanar suas dúvidas e responder um questionário sobre as atividades desenvolvidas.

## CONTEÚDO

A partir do estudo teórico feito, desenvolveu-se uma gincana em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública do município de Lavras – MG. Para que a realização do jogo ocorresse de forma efetiva, de início elaborou-se um planejamento para pensar de maneira criativa a forma como ele iria ser desempenhado. Desse modo, em um primeiro momento, discorreu-se uma discussão com os alunos sobre o dicionário, para saber qual o nível de familiarização deles com a ferramenta, à vista dessa discussão produziu-se uma oficina de ensino aprendizagem.

Na oficina abordou-se os principais elementos dos quais o dicionário é constituído, as diversas possibilidades do uso do dicionário, para demonstrar aos alunos que essa é uma ferramenta que pode ser utilizada para as mais diversas práticas, seguidamente sugeriu-se aos alunos algumas estratégias prévias relacionadas ao ato de consulta ao dicionário segundo os apontamentos de Pontes (2000) e, por conseguinte, uma proposta de atividade, para um primeiro manuseamento do instrumento, que consistiu em:

- (1) Compreender que as palavras-entrada são dispostas na nomenclatura do dicionário em ordem alfabética, com o propósito de facilitar a busca por palavras.
- (2) Levar o aluno a identificar as duas palavras que se localizam no alto de cada página de um dicionário, a fim de ajudar a localizar rapidamente a palavra que se quer consultar.
- (3) Conhecer a estrutura básica do dicionário e suas potencialidades

### Realização



### Apoio







(4) Envolver recurso lúdico (música) para o contato com o dicionário. (PONTES, 2000, p. 53-55)

Após a oficina e a atividade, foi feita a escolha de determinadas páginas do dicionário para a consecução da gincana. A gincana teve por objetivo apresentar vocábulos, que após a realização da oficina, percebemos ser desconhecidos pelos alunos. Foi utilizado também uma mesma seção durante a brincadeira, é importante ressaltar que o uso de uma mesma seção para o jogo facilita o processo de aprendizagem das palavras pelos alunos. Utilizamos também exemplares de dicionários, ou seja, com a mesma edição e autor, para que não houvesse confusão nas perguntas. Desse modo, os alunos puderam perceber que é importante conhecer novas palavras e que o dicionário é uma ferramenta de consulta importante para sanar dúvidas e melhorar o léxico.

## METODOLOGIA

O presente estudo constitui-se de uma pesquisa de cunho descritivo-analítico-interpretativista, a partir de teóricos que discorrem sobre o uso do dicionário e do lúdico na sala de aula, como Leffa (2000), Branco (2003), Pontes (2000), entre outros. O *corpus* do trabalho consiste em um questionário diagnóstico a respeito do desenvolvimento dos alunos no uso do dicionário após uma atividade lúdica, realizada em uma escola da rede pública de ensino na cidade de Lavras – MG.

Na metodologia empregada, buscou-se diagnosticar como o uso de recursos lúdicos, de acordo com a opinião dos alunos, podem contribuir para uma aprendizagem significativa. Para isso, utilizou-se de recursos midiáticos como data show e música.

## AVALIAÇÃO



A avaliação ocorreu de modo progressivo, ou seja, foi avaliado o envolvimento dos alunos na atividade, a interação entre eles, o empenho de cada um, a escrita, a leitura, o envolvimento, as respostas dadas pelos estudantes no desenvolvimento do projeto através de

### Realização



### Apoio



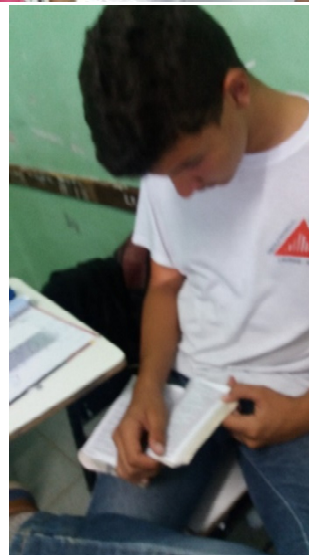
**CEVS**  
CONGRESSO DE  
EDUCAÇÃO DO  
VALE DO SAPUCAÍ

MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ - POUISO ALEGRE/MG

**19 A 21 DE SETEMBRO**  
**TEMA: DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO NO BRÁSIL  
CONTEMPORÂNEO**  
**XVIII SEMANA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

um questionário, se o que o professor propôs foi atingindo com êxito e quais foram as maiores dificuldades encontradas pelos alunos.

## IMAGENS



Realização



Apoio





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANCO, Olga M. T. C. **A importância do lúdico para a aquisição do léxico na aprendizagem de uma segunda língua.** Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e Ensino Secundário (componente de Espanhol), orientada pelo Professor Doutor Rogelio José Ponce de León. Disponível em [https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub\\_geral.show\\_file?pi\\_gdoc\\_id=480652](https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=480652)> Acesso em 16/05/2016.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos externos e internos da aquisição lexical.** In: LEFFA, Vilson J (org). *As palavras a sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas.* Pelotas: EDUCAT, 2000, p. 15-44

PAULA, Fernanda Pires de; **Dicionário em sala de aula: a experiência lúdica do Vocabuleiro.** ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 4, n. 2, p. 31-43, ago./dez. 2013 (ISSN 2179-3948 – online).

PONTES, A. L. **Dicionário e leitura.** In: *Formação continuada de professores da rede pública – 2ª fase – Português.* Fortaleza: Universidade Aberta do Nordeste/Fundação Demócrito



## JUVENTUDE, MÍDIAS E EDUCAÇÃO: CONSTRUÇÃO DE VÍDEOS TUTORIAIS PARA O ENSINO EMPÍRICO DE FÍSICA

Jésus Aparecido da Rosa  
Escola Estadual João Lopes  
Cambuí – Mg  
3º ano do Ensino Médio Regular

### JUSTIFICATIVA

Verifica-se que a estrutura da escola mudou pouco nas últimas décadas. Por outro lado, a juventude tem sofrido diversas transformações que muitas vezes são difíceis de acompanhar e de entender. Certamente, o surgimento das novas mídias, muitas delas digitais, estão relacionadas com essas mudanças de hábito e comportamento.

A Escola deveria estar afinada com essa nova realidade a fim de fornecer um suporte na formação desses jovens para uma convivência harmoniosa dentro dessa sociedade e principalmente na relação com as culturas mais conservadoras.

A relação e uso das tecnologias digitais móveis (celulares), objetos de ostentação para a juventude, vem gerando conflitos dentro da escola, já que temos de um lado nossos jovens, totalmente inclusos nesses novos meios, e do outro lado, uma escola tradicional, carente de recursos e ainda com educadores com imensas dificuldades em aceitar e usar as novas tecnologias, que de certa forma se sentem inseguros no uso dessas novas ferramentas na construção de novas práticas pedagógicas.

Para Quarezemin Neto; Silva; Pinto (2012, p. 7) o aparelho celular já se tornou um elemento vital a todas as pessoas, principalmente dentro da classe juvenil, onde o mesmo contribui para sua inserção em grupos sociais. Portanto, não podemos ignorar a ligação existente entre a nova geração com o avanço tecnológico e os novos meios de comunicação móveis.

1037

#### Realização



#### Apoio







Qualquer aparelho celular, por mais simples que seja, agora dispõe de diversos aplicativos que deixaram de estar limitados apenas a um computador, e que podem vir a ser utilizados dentro da sala de aula como um recurso pedagógico extra para o professor.

Será necessário compreender as implicações dessas tecnologias móveis dentro do processo de Ensino e Aprendizagem, avaliando como nossos jovens se apropriam dessas novas ferramentas educativas e como as mesmas podem mediar a aprendizagem individual, coletiva e colaborativa.

(...) se adotarmos uma concepção epistemológica de que o conhecimento é fruto de construção do indivíduo feita em colaboração com professores e colegas, devemos selecionar tecnologias que permitam interação intensiva entre as pessoas (...) (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011, p.31).

Por outro lado, o ensino das ciências e principalmente o de Física nas escolas vem se mostrando pouco eficiente já que muitos de nossos estudantes nunca entraram em um laboratório de ciências. Isso daria aos alunos a oportunidade de poder vivenciar o método científico, de modo que ele consiga visualizar e explicar os fenômenos físicos que ocorrem em sua volta, dando a oportunidade de discutir e compreender os conteúdos abordados pelo professor.

As escolas não podem ficar esperando de braços cruzados que sejam implantados amplos laboratórios com todo material do qual necessitam para ter aulas práticas.

É preciso, então, buscar formas alternativas: experimentar na sala de aula mesmo ou fora dela. Juntar material aqui e acolá que possam ser reaproveitados e reciclados, envolver os alunos na confecção dos experimentos, para que se consiga melhorar o ensino das atividades práticas em física (ARRIBAS, 1998).

A construção de experimentos envolvendo fenômenos físicos dentro da perspectiva construtivista é organizado levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos, de modo que a atividade prática levará os mesmos a estruturar os conceitos já existentes, já que essa prática combinará, intensamente, ação e reflexão (ROSITO, 2003).





É através das ciências e suas inter-relações com outras disciplinas e principalmente em seu grande vínculo com as tecnologias, focada em sua principal característica que é o empirismo e sua prática experimental que poderemos levar aos nossos alunos uma iniciação ao desenvolvimento de certas habilidades e, sobretudo encontrar nessas atividades uma solução consciente e responsável para sua utilização, tornando esses nossos alunos os próprios criadores e geradores de seus conhecimentos, e posteriormente compartilhando esses conhecimentos com seu “grupo social”, através das novas ferramentas e os novos meios de comunicação móveis.

## OBJETIVOS

- ✓ Instigar o aluno ao conhecimento científico, tendo como base a experimentação, tirando o estereótipo de que a física é uma matéria somente de fórmulas e cálculos matemáticos;
- ✓ Estabelecer uma relação direta entre os conteúdos teóricos abordados em sala de aula com o conhecimento empírico utilizando-se de materiais de baixo custo na construção de experimentos físicos;
- ✓ Estabelecer uma relação afetiva e atrativa com os objetos de estudos e com os personagens do processo de ensino,
- ✓ Utilizar as novas tecnologias, principalmente os celulares, com sua variedade midiática embutida, para o fortalecimento e promoção das novas formas de organização de grupos, com maior flexibilidade e transversalidade e divulgação do conhecimento adquirido com seus parceiros.

## CONTEÚDOS

- Fenômenos eletrostáticos: Estudo dos fenômenos eletrostáticos que é o ramo da Física, dentro da área da eletricidade que verifica as propriedades e o comportamento das cargas elétricas que estão geralmente em repouso. Esse tipo de eletricidade encontra-se em toda parte, sendo seus efeitos perigosos quando não há o devido conhecimento. Fonte: CBC – Eixo temático VI – Tema 14 – Eletricidade e Magnetismo - Tópicos: 40 à 43 – Habilidades: 40.1.1 à 43.1.3

1039

### Realização



### Apoio





## METODOLOGIA

- Apresentação de uma aula expositiva dialógica, para introdução dos conteúdos, utilizando-se do quadro negro, giz, apostilas, livro didático, resolução de exercícios de fixação;
- Proposta para trabalho em grupo para os alunos, visando à construção de 03 (três) experimentos com materiais de baixo custo sobre fenômenos eletrostáticos;
- Construção de um vídeo-tutorial com a utilização de um celular e de suas mídias embarcadas como editores de vídeos, áudio e imagens, registrando os materiais utilizados, os passos de construção e o seu funcionamento com a devida explicação do fenômeno físico envolvido;
- Apresentação/Divulgação do trabalho final através do próprio celular, através de suas aplicações “em nuvem”, sejam elas assíncronas como google drive, dropbox, Skydrive ou síncronas como WhatsApp, Facebook, compartilhando o conhecimento produzido/adquirido com seu grupo social (alunos e professores);

## AVALIAÇÃO

- ✓ Observação e registro durante o desenvolvimento dos trabalhos;
- ✓ Análise e apreciação dos trabalhos;
- ✓ Feedback aos alunos.

## RELATÓRIO CONCLUSIVO

A princípio os alunos se sentiram interessados e motivados nas atividades que seriam desenvolvidas que seriam a criação de experimentos e registros dessas atividades em seus celulares. Porém no decorrer do prazo estabelecido para entrega dos trabalhos, alguns alunos demonstraram-se inseguros e com muitas dúvidas quanto a realização dos trabalhos. Essas dúvidas foram esclarecidas e algumas dicas de sites foram passadas para pesquisa.

Poucas ideias foram surgindo de início pelos grupos e passadas ao professor para análise, a fim de verificar se sua concepção e aplicabilidade atenderiam ao solicitado, principalmente quanto à relação com o conteúdo aplicado em sala de aula.

### Realização



### Apoio





Alguns vídeos tutoriais preliminarmente apresentados mostravam experimentos com boa produção visual, correta construção, porém não estavam relacionados ao tema pedido que era eletrostática. Surgem assim as primeiras decepções por parte dos alunos quanto ao fato de todos os trabalhos executados não terem atendido ao solicitado, que era a construção de 03 (três) vídeos de experimentos envolvendo eletrostática. Resolvi aceitar esses experimentos, na condição que pelo menos um experimento sobre o tema fosse abordado.

Foram produzidos aproximadamente 20 vídeos tutoriais, que apresentaram muita criatividade na produção, que favoreceu a cooperação e a interatividade entre os integrantes do grupo e o professor através das ferramentas digitais, na busca de soluções para montagem dos experimentos e sua apresentação final.

## VÍDEOS TUTORIAIS PRODUZIDOS

- <https://youtu.be/WYhMhU1jkr> <https://youtu.be/XegUBYyyaVI>
- <https://www.youtube.com/watch?v=SOfqblvSO7E>
- <https://www.youtube.com/watch?v=xAl4x4eY-Lo&feature=youtu.be>
- [https://www.youtube.com/watch?v=EesNms\\_2yyY&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=EesNms_2yyY&feature=youtu.be)
- <https://www.youtube.com/watch?v=jUw3t1fRres&feature=youtu.be>
- <https://www.youtube.com/watch?v=NOmY0n-hWyg&feature=youtu.be>
- <https://www.youtube.com/watch?v=aRjuSLH4MCs&feature=youtu.be>
- <https://drive.google.com/file/d/0ByW9PKoBMo3oTGc3Q0hRVzEybmp1VnJVafHiU1p1SXk2SkpN/view?usp=sharing>
- <https://drive.google.com/file/d/0ByW9PKoBMo3oa053UWZXT2dxVEZjcHI5UEZMaTkzTWpaREs0/view?usp=sharing>
- [https://onedrive.live.com/?authkey=%21ADLk\\_ZD1\\_pMXW5o&cid=5B3516DFCEC156EB&id=5B3516DFCEC156EB%21130&parId=5B3516DFCEC156EB%21116&o=OneUp](https://onedrive.live.com/?authkey=%21ADLk_ZD1_pMXW5o&cid=5B3516DFCEC156EB&id=5B3516DFCEC156EB%21130&parId=5B3516DFCEC156EB%21116&o=OneUp)
- <https://drive.google.com/file/d/0ByW9PKoBMo3oUm5yLUpRRzNKX2E3V1g5QmU2MnM4SWE3UXBj/view?usp=sharing>

1041

Realização



Apoio





- <https://drive.google.com/file/d/0ByW9PKoBMo3oUm5yLUpRRzNKX2E3V1g5QmU2MnM4SWE3UXBj/view?usp=sharing>
- <https://www.youtube.com/watch?v=TAWnisQROXc&feature=youtu.be>
- <https://www.youtube.com/watch?v=g8ZbM3X0Cq8&feature=youtu.be>

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRIBAS, D.S., (1998). **Experiências de Física ao Alcance de Todas as Escolas**. Rio de Janeiro, FAE. p.146.

BITENCOURT, A. P.; QUARESMA, F. S. **O uso de experimentos de baixo custo como forma Alternativa no ensino de Física**. 2008.

QUAREZEMIN NETO, Constantino; SILVA, Jeniffer Caroline; PINTO, Viviane Cavalcante. **Uma chamada a cobrar: a escola e o celular em sua difícil convivência**. *EntreVer*, v. 2, n. 2, p. 56-62, 2012.

ROSA, J. A., e TURRIONI, J. B. **Juventude, mídias e educação: discutindo suas relações em busca de um novo currículo**. 2015.

ROSITO, B. A. O ensino de Ciências e a experimentação. In: MORAES, R. **Construtivismo e Ensino de Ciências: Reflexões Epistemológicas e Metodológicas**. 2º ed. Porto Alegre: Editora EDIPUCRS, 2003. P. 195-208.

SACCOL A., SCHLEMMER E. e BARBOSA J. **m-learning e u-learning – novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua**. São Paulo: Pearson, 2011.

SALES, Shirlei Rezende. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.



## **DROGAS: A PALAVRA É PREVENÇÃO PROJETO QUEBRANDO O SILÊNCIO**

Autora: Karina Aparecida Nunes Brogini  
Escola Estadual de Bueno Brandão- Minas Gerais  
Alunos dos 2 ° Ano do ensino Médio  
Período : Julho a Agosto de 2016

### **INTRODUÇÃO**

O presente projeto: “DROGAS: A PALAVRA É PREVENÇÃO”, traz para o foco de suas reflexões e discussões a triste situação mundial dos efeitos das drogas, buscando a conscientização e prevenção contra as drogas. O Projeto atingiu toda a comunidade escolar, visando, através da conscientização não só dos males causados pelas drogas, mas demonstrando que a vida tem muito mais a oferecer, com objetivo de evitar o primeiro contato do jovem com o mundo das drogas.

Assim, enquanto educadores é tarefa nossa investirmos na formação de um homem capaz de interferir no seu cotidiano, ser ator de sua história, promovendo melhorias coletivas inspiradas nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade. Para isso, faz-se necessário a escola redirecionar e ressignificar ações, uma vez que a própria família e escola parecem ter perdido, ao longo dos anos, sua identidade, distanciando-se significativamente da realidade do aluno e de seus filhos.

Tendo clareza da urgente necessidade de mudança de paradigmas, é preciso assumirmos uma escola que prepare de fato o aluno para o exercício de uma cidadania ativa. Percebe-se que o uso de drogas lícitas e ilícitas encontra-se cada vez mais adeptos de nossa juventude, muitas vezes atingindo-os na mais tenra idade. Tem sido comum encontrarmos adolescentes bebendo em rodinhas de amizade principalmente nos eventos festivos da cidade, e muitas vezes faltando às aulas para fazer uso de álcool. E fazem isso com naturalidade e, de certa forma, até para demonstrar que cresceram e que são independentes.

1043

**Realização**



**Apoio**







## DESENVOLVIMENTO

Será trabalhado com os alunos o tema DROGAS, eles irão fazer uma visita em uma Clínica de Reabilitação de Drogas na cidade de Socorro-SP (CLINICA VITA) , farão uma pesquisa de campo, conversarão com pessoas que estão internadas para a reabilitação na sociedade e montarão uma palestra para toda a comunidade escolar.

## OBJETIVOS

Elencamos como principais objetivos:

### GERAL:

Promover uma conscientização em relação à prevenção do uso de drogas, bem como reconhecer comportamentos de riscos no contexto escolar.

### ESPECÍFICOS:

Contribuir na formação das ações anti-drogas;

Informar sobre drogas, mostrando que elas causam dependência mental e dependência física;

Despertar o interesse dos alunos, educadores e pais e familiares na busca ou ações coletivas preventivas contra o uso desse estimulante;

Demonstrar às crianças e jovens de que existem prazeres saudáveis e que estão ao alcance de todos, em alternativa ao consumo de produtos que levam à dependência.

Oportunizar o debate e reflexões em torno dos fatores sociais, familiares, econômicos que influem no uso abusivo das drogas;

Incentivar a erradicação do uso de drogas na sociedade.

Fortalecer as redes sociais para reduzir os fatores de risco que contribuem para o uso da droga.

## METODOLOGIA

Todo o projeto será desenvolvido utilizando como tema as drogas e a prevenção, com o uso de estratégias diversificadas, tais como: seminários, palestras, jornais, desenhos e expressão corporal, utilizando princípios de arte-educação, onde se desenvolverá a sensibilização e a participação da comunidade escolar, a fim de haja uma conscientização para o não uso das drogas.

1044

### Realização



### Apoio





Iniciamos adequando o conteúdo e as atividades a faixa de idade mais propícia ao nível de compreensão do aluno. Organizamos grupos de alunos que atuaram na escola e na comunidade como protagonistas de conscientização para a prevenção e o combate às drogas.

Em conjunto a isso, relacionamos o conhecimento a questões de cunho social derivadas do uso de drogas tais como: violência e desinteresse da falta de perspectiva dentro e fora da escola. Com essas ações, esperávamos que os resultados obtidos fossem positivos, especialmente no que se refere à abordagem, aos assuntos e a dinamização de jovens atuantes e multiplicadores.

Com a consciência de que estes encontros não nos levariam a erradicação dos problemas, mas com a certeza que eles contribuiriam na conscientização dos alunos a respeito da tomada de ação para a futura solução da questão.

Com certeza, com ações coletivas, como essas, partindo de situações concretas, serão minimizados os problemas, pois através de informações científicas mostraremos as conseqüências maléficas das drogas no ser humano e sua extensão na família e na sociedade.

## CONCLUSÃO

A educação sobre os malefícios das drogas deve ser um processo estruturado que pode ser definido por instâncias oficiais na tentativa de ajudar indivíduos a aprenderem, desenvolvendo habilidades e atitudes contrárias ao uso de drogas. A promoção da saúde é uma importante resposta como estratégia de enfrentamento dos problemas relacionados ao meio ambiente, à urbanização, à segurança alimentar e nutricional, ao desemprego, à moradia, ao uso de drogas lícitas e ilícitas, entre outros.

Os modelos preventivos são suficientemente amplos e vagos, em termos de visualização de resultados, de tal forma que a adoção de um deles não necessita excluir ou copiar outros, mas sim integrá-los. Compreende-se que essa proposta permitiu dimensionar a viabilidade e o alcance de objetivos e, dessa forma, contribui para a revisão e atualização da literatura pertinente aos conteúdos e abordagens de temas de saúde no âmbito das políticas públicas e no próprio contexto escolar.

### Realização



### Apoio





Assinala-se que tal perspectiva deve contemplar a análise dos fundamentos que definem o modo de se conceber os fenômenos educativos de caráter preventivo, possibilitando uma melhor caracterização das interfaces entre os temas tratados. A reflexão sobre a ação educativa pode consistir em uma das vias de superação dos problemas existentes na relação entre a investigação e a formulação de políticas públicas.

Bejarano (2000), por exemplo, problematiza que a natureza distinta entre esses dois processos gera tensões nesses campos, ao analisar os desafios da formulação de políticas públicas no enfrentamento da drogadição. No âmbito da educação em saúde, Vasconcelos (1999) também aponta para os conflitos presentes na prática profissional, decorrentes da oscilação entre a intervenção e a compreensão dos fenômenos.

Por fim salienta-se que as tecnologias educacionais (jogos, livros, vídeos, entre outros) são instrumentos que complementam, mas não substituem a ação do educador. Neste sentido, é fundamental investir na formação continuada de profissionais das áreas de ensino e saúde, formal e informal. Em nosso caso podemos afirmar que foi bastante relevante o projeto desenvolvido especialmente como agente agregador dos partícipes desta instituição.

## REFERÊNCIAS

BEJARANO, J. El consumo de drogas como problema de saúde pública: desafíos para la investigación y la formulación de políticas. In: BRICEÑO-LEÓN, R.; MINAYO, M.C.S.; COIMBRA Jr., C.E.A. (Org.). Salud y equidad: una mirada desde las ciencias sociales. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000.

### Realização



### Apoio





## **POR UM MUNDO MELHOR, A COMEÇAR EM MIM: quero somar afetos e dividir meu tempo com quem precisa**

Laudicéia Silva Machado– Turma: 5º ano – Ensino Fundamental  
Ma. Margarete Ribeiro Siqueira  
Instituto Presbiteriano de Educação- Santa Rita do Sapucaí/MG.

### **JUSTIFICATIVA**

Na atualidade, nossa sociedade tem sofrido uma crise ética e de valores. Por isto, torna-se necessário conscientizar as crianças sobre a importância do compromisso com a cidadania, a ética e com os valores cristãos - a base para a convivência em sociedade. “O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (KANT, 1996, p. 15).

Conforme o PCN (BRASIL, 1997, p. 73), “cabe à escola empenhar-se na formação moral de seus alunos, [...] mesmo com limitações”. As questões que envolvem valores devem ser objeto de reflexão da escola como um todo. A problemática em estudo envolve inúmeros aspectos que abarcam toda a sociedade, como as questões de segurança pública, gestão de governo, organização de ONG, saúde pública e até mesmo a questão econômica do município.

Desta forma, o projeto situa o morador de rua como um cidadão, um indivíduo pertencente a um estado, um sujeito de direitos, que é uma questão importante, pois permite que haja um olhar atento sobre a situação deste grupo social sob diferentes ângulos. Muitos dos indivíduos que estão neste grupo social não buscam alternativas para saírem da situação na qual se encontram, e acabam por se conformar e se acomodam com a ‘vida’ que estão tendo, causada muitas vezes por dependências químicas que vão do álcool às drogas.

Nesta perspectiva, a prática pedagógica desenvolvida por meio da pedagogia de projetos visa conhecer e procurar entender os moradores de rua da cidade de Santa Rita do Sapucaí-MG. De acordo com Soistak (2010, p. 30) “a pedagogia de projetos permite superar as práticas habituais e incentivar um ensino mais dinâmico e diversificado pelo relacionamento

1047

#### **Realização**



#### **Apoio**





interdisciplinar, assumindo a postura do aprender a aprender [...]”. Assim, o projeto contribui para que os alunos do 5º ano (re) conheçam os moradores de rua como cidadãos que merecem respeito e tenham um olhar abrangente sobre este fenômeno social que se encontra entrelaçado a inúmeros fatores sociais.

## OBJETIVOS

- a) Discutir sobre o tema “moradores de rua”.
- b) Conhecer o albergue e os moradores de rua que o frequentam.
- c) Realizar um trabalho social, arrecadando materiais de higiene pessoal para o albergue.
- d) Entender e reconhecer que as pessoas em situação de rua merecem respeito, ética e solidariedade.
- e) Conversar com o poder público (prefeito), assistente social do CRAS - **Centro de Referência de Assistência Social** e coordenador do albergue sobre as políticas públicas que visam melhorias para as pessoas em situação de rua.
- f) Participar de um momento de confraternização com pessoas em situações de rua no albergue da cidade.

## CONTEÚDOS

A prática pedagógica foi realizada de forma interdisciplinar e envolveu as disciplinas:

- a) Português e Produção de texto - linguagem oral e escrita
- b) Ensino Religioso/Ética - cidadania – direitos humanos e políticas públicas
- c) Ciências – higiene, saúde e cuidados do corpo.
- d) Matemática – tratamento da informação: gráficos
- e) História e Geografia – história de vida dos moradores, resgate de memória familiar, leitura de mapas.

### Realização



### Apoio







## METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido por meio da pedagogia de projetos e aconteceu em várias etapas. A seguir a descrição dos diferentes momentos de aprendizagem em torno da temática ‘moradores de rua’.

- ✓ Música<sup>134</sup> de sensibilização sobre o tema. Orientação para a pesquisa em livros e internet sobre o conceito da expressão ‘moradores de rua’.
- ✓ Leitura individual do livro *Meu pé de Laranja Lima* (VASCONCELOS, 2000). Em seguida, os alunos assistiram ao filme de Bernstein (2012) *Meu Pé de Laranja Lima*. Após, foi realizado um trabalho de contextualização do conflito familiar vivido pelo protagonista da história com a realidade das pessoas em situação de rua, que muitas vezes saem de suas casas por conflitos familiares.
- ✓ Aula expositiva e dialogada com o uso do *power point* - contextualização e interpretação histórica, política e cultural de textos informativos sobre a população em situação de rua.
- ✓ Debates e trabalhos com mapas das regionais do Brasil. Localização pelos alunos das cidades com maior número de moradores de rua - confecção de cartazes e gráficos com informações socioeconômicas da população em situação de rua pelos alunos em pequenos grupos.
- ✓ Elaboração, pelos alunos com a mediação da professora, da entrevista ao coordenador do albergue e também aos moradores de rua que o frequentam.
- ✓ Visita da turma ao albergue de Santa Rita do Sapucaí e entrevistas durante o café da manhã, ofertado pelos alunos e seus responsáveis.
- ✓ Estabelecer relações entre o livro lido e o trabalho realizado no albergue pelos alunos, com as devidas intervenções da professora.
- ✓ Cuidado com o corpo - Campanha realizada pelos alunos na própria escola para arrecadar materiais de higiene pessoal para doar ao albergue da cidade.
- ✓ Palestra dirigida aos alunos pela assistente social do CRAS, momento em que tiraram dúvidas e fizeram a ela questionamentos.

<sup>134</sup> Problema Social - Seu Jorge – Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=nyWZzSPpebk>





- ✓ Produção de relatórios pelos alunos sobre as atividades realizadas durante o projeto, seguida de um trabalho de reflexão e conscientização acerca de valores, comportamentos e atitudes nas relações sociais – mediado pela professora.
- ✓ Conversa com o prefeito sobre as políticas públicas do município e possíveis propostas de melhorias das condições de vida das pessoas em situação de rua. No final, os alunos fizeram um registro de aprendizagem por escrito e socializaram entre si.
- ✓ Ao término do projeto, a comunidade escolar foi convidada para assistir a dramatização de uma dança<sup>135</sup>, apresentada pelos alunos, relacionando o conflito, a liberdade e a valorização do ser humano. Logo após, esses alunos explicaram aos convidados as atividades que foram desenvolvidas ao longo do projeto (expostas no salão da escola). Também falaram sobre os conhecimentos adquiridos.
- ✓ Como registro final, os alunos produziram um texto abordando o que aprenderam com o projeto realizado.

## AVALIAÇÃO

A avaliação ocorreu durante todo o desenvolvimento do projeto. Os instrumentos utilizados foram a observação direta da professora das atitudes assumidas por cada aluno nas aulas e da participação nas atividades propostas. Verificou-se, a partir dos dados coletados na avaliação, que os objetivos previstos foram alcançados, proporcionando condições para o desenvolvimento individual e coletivo dos educandos e a sala de aula foi um ambiente de construção e troca de conhecimentos e descobertas, tanto que os alunos concluíram que o correto é dizer ‘pessoas em situação de rua’, pois é fase que estão vivendo devido à falta de trabalho, renda, rompimento dos vínculos familiares entre outros.

Sendo assim, o projeto “Por um mundo melhor, a começar em mim: quero somar afetos e dividir meu tempo com quem precisa” conseguiu mobilizar e despertar nos alunos e em seus responsáveis a busca por mais respeito, solidariedade e verdade nas relações sociais.

<sup>135</sup> Ele não Desiste de Você- Marquinhos Gomes – Youtube: <http://www.supergospel.com.br>

**CEVS**  
CONGRESSO DE  
EDUCAÇÃO DO  
VALE DO SAPUCAÍ

MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ - POUISO ALEGRE/MG

**19 A 21 DE SETEMBRO**  
TEMA: DESAFIOS À DEMOCRATIZAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO NO BRÁSIL  
CONTEMPORÂNEO

**XVIII SEMANA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**



Figura 1 –Memórias de um morador de rua.



Figura 2: Visita ao Albergue de Santa Rita do Sapucaí



Figura 3: Entrevista a um “morador” do albergue.



Figura 4: Palestra com a assistente social do CRAS.



Figura 5: Dramatização através da dança.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

**Meu pé de laranja lima**. Direção de Marcos Bernstein. Produção de Kátia Machado. Globo Filmes, 2012.

Centro Gaspar Garcia dos Direitos Humanos. **Não sou morador de rua**: estou em situação de rua. Disponível em: <http://www.gaspargarcia.org.br/noticia/não-sou-morador-de-rua-estou-em-situação-de-rua>. Acesso em: 20 de ago de 2015.

SOISTAK, M. M. **Ensino-aprendizagem por meio de projetos desenvolvidos por equipes de responsabilidade em sala de aula**: o enfoque no ensino de matemática nas séries iniciais. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2010.

VASCONCELOS, J. M. **Meu pé de laranja lima**. 83 ed. São Paulo. Melhoramentos: 2000.

### Realização



### Apoio







## A UTILIZAÇÃO DE BLOGS COMO RECURSO CAPAZ DE INCREMENTAR A PRÁTICA DE ENSINO DE MATEMÁTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Magno de Souza Rocha

Instituto Federal do Sul de Minas (IFSULDEMINAS)

Inconfidentes – MG

m4gno.roch4@gmail.com

Curso Técnico em Segurança do Trabalho Subsequente do Campus Pouso Alegre do Instituto Federal do Sul de Minas (IFSULDEMINAS).

Disciplina ministrada para a turma do 1º semestre foi a de Matemática Básica

### JUSTIFICATIVA

O interesse por esse estudo surgiu entremeio às atividades de preparação de aulas para os alunos do 1º semestre do Curso Técnico em Segurança do Trabalho Subsequente do Campus Pouso Alegre do Instituto Federal do Sul de Minas (IFSULDEMINAS).

Pode-se verificar a necessidade de se fornecer aos estudantes ingressantes multimeios didáticos que lhes permitisse acompanhar os diversos tópicos elencados na ementa do referido curso. Multimeios estes **que pudessem** ser acessados de acordo com a possibilidade dos discentes no decurso de cada dia, em constante mediação docente.

A importância da divulgação desta experiência está em divulgar a promoção de estratégias capazes de se adaptar ao perfil de estudantes com modesta disponibilidade de tempo para os estudos, o que pode vir a se revelar como alternativas parceiras para outros profissionais diante de situações semelhantes.

### OBJETIVO

O presente relato de experiência pretende fomentar a reflexão quanto a possibilidades de utilização de *blogs* como recurso capaz de incrementar a prática de ensino de Matemática.

1053

Realização



Apoio







## CONTEÚDOS

A escolha de um blog como ferramenta para compartilhamento de material didático e comunicação com os discentes resultou da observação da oportunidade para a aplicação e incremento do acesso à informação e recursos didáticos auxiliares ao andamento das aulas de Matemática no IFSULDEMINAS.

Foi constatado junto à turma que a maioria dos alunos possuíam computadores em casa e detinham disponibilidade e conhecimentos suficientes para o acesso e pesquisa na *Internet*, inclusive por meio de aparelhos celulares.

Foi acertado com os discentes que os mesmos deveriam periodicamente acessar o blog do professor, no mínimo uma vez por semana, aos sábados e domingos, preferencialmente, para que tomassem conhecimento dos recursos e sugestões de estudo disponibilizados.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa exploratória e descritiva constituiu-se tanto por levantamento bibliográfico, quanto por estudo de campo por meio de entrevistas não-estruturadas. A coleta dos dados para a configuração deste estudo ocorreu de 24/02/2015 até 17/04/2015.

Participaram desta investigação trinta e três (33) discentes do 1º semestre do Curso Técnico em Segurança do Trabalho Subsequente do Campus Pouso Alegre do Instituto Federal do Sul de Minas (IFSULDEMINAS).

Os discentes, com faixa etária compreendida em torno dos 24 anos (Média=24,64; DP=7,02), residiam no município de Pouso Alegre/MG e região circunvizinha; empregados em sua maioria em áreas diversas à do curso oferecido pelo IFSULDEMINAS, em empresas privadas.

Pode-se verificar nos relatos colhidos dos alunos que a escolha do Curso Técnico em Segurança do Trabalho Subsequente deveu-se à pretensão de aprimoramento e ascensão profissional.

A disciplina ministrada para a turma do 1º semestre foi a de Matemática Básica. De acordo com o Projeto Pedagógico (PPC) do Curso Técnico em Segurança do Trabalho



Subsequente, documento este aprovado em 2013 pelo Conselho Superior do IFSULDEMINAS, a unidade curricular integra-se por quatro (04) aulas semanais e oitenta (80) semestrais, somando 66h40min de aula.

Após avaliação diagnóstica da turma nos primeiros dias de aula, sobre habilidades e conhecimentos essenciais de Matemática, pode-se constatar considerável déficit em grande parte dos discentes o que motivou a estruturação do planejamento das aulas com a retomada em fundamentos da matemática elementar apreendidos no ensino fundamental, inclusive.

Diante do panorama observado por meio da avaliação diagnóstica aplicada aos alunos, foram elaboradas questões fundamentais que promovessem a exposição pelos discentes de seus anseios, medos, sugestões e opiniões quanto à instituição de ensino, ao curso no qual estavam matriculados e também quanto aos temas de Matemática apresentados no respectivo PPC.

De posse das informações comunicadas pelos discentes, julgou-se conveniente o amparo do aprendizado dos mesmos por meio de recursos de tecnologia da informação e comunicação em sala (ambiente) de aula. E o recurso escolhido como o mais adequado para aquele público e oportunidade foi o *blog*.

De modo resumido, pode-se conceituar *blog* como um site no qual o usuário (ou grupo) responsável por sua administração possui um grupo de ferramentas diversas dos sites convencionais, facilitadoras para a inclusão de postagens e manutenção de suas funcionalidades. O atrativo de maior destaque desta ferramenta é a oportunidade de divulgação de informações sem a necessidade de grandes conhecimentos de informática por parte do usuário proprietário.

A plataforma escolhida para a configuração do blog *Em Dia com a Matemática* foi a do Blogger, esta escolha deveu-se, dentre outros, principalmente pelos seguintes fatores: 1) Gratuidade: é possível ter publicado um blog com diversos recursos, com aparência atrativa e intuitiva no acesso às diversas informações sem custo; 2) Facilidade de uso: os painéis administrativos à disposição do usuário proprietário são simples e de fácil manipulação; dispensando conhecimentos avançados de informática; 3) Configuração: para o início do uso desta ferramenta, é dispensável configuração adicional. O usuário poderá de início da criação

**Realização**



**Apoio**





de sua conta publicar suas ideias e compartilhar recursos publicamente ou de modo restrito escolhendo com quem e o que distribuir a sua rede de contatos; 4) Aparência: com diversas opções de personalização, a plataforma Blogger oferece opções agradáveis e facilitadoras da troca de informação. Tanto o proprietário quanto o leitor, dispõem de atrativas e belas opções de organização e navegação; 5) Disponibilidade: como esta plataforma é hospedada nos servidores da Google (empresa de renome internacional), tem-se uma garantia extra de que o *blog* sempre estará online e acessível para o público.

Nas próximas linhas, informa-se o leitor sobre os resultados deste trabalho entremeio a discussão dos mesmos. Os apontamentos estão sintetizados de modo a combinar os dados coletados com o referencial teórico apresentado anteriormente, além de sugerir possibilidades e apontar perspectivas de ações aos profissionais da educação.

## AVALIAÇÃO

Por meio da utilização de um blog, o professor pode verificar que os alunos tinham a disposição um recurso de estudo melhor identificado com a demanda do curso. Materiais diversos puderam ser compartilhados, em multimídias, tais como apostilas elaboradas pelo professor, vídeos-aulas e sugestões de aprofundamento de estudo por meio da indicação de outros ambientes de aprendizado a distância compatíveis com o público-alvo discente.

Confia-se que a utilização do *blog* tenha permitido o alcance dos resultados almejados: o aprendizado dos conteúdos pelos alunos, respeitada a escassa disponibilidade de tempo que dispunham o grupo de estudantes devido as suas particularidades pessoais e profissionais.

O sucesso da ação pode ser verificado por meio do resultado das avaliações que seguiram durante o período em que os dados para este relato foram analisados (24/02/2015 até 17/04/2015). Os alunos, mesmo com as deficiências diagnosticadas inicialmente no que se refere a habilidades e conhecimentos dos temas fundamentais de matemática; conseguiram orientar-se para o avanço nos estudos.

### Realização



### Apoio





Tendência em Educação Matemática, a escolha adequada de uma, dentre as várias Tecnologias da Informação e da Comunicação, como sugerido neste trabalho, pode se alinhar paralela e adequadamente à prática pedagógica.

Portanto, defende-se que esta pesquisa cumpriu com seu fim de produção de conhecimento científico ao possibilitar refletir sobre meios alternativos de incrementar o ensino de Matemática em sintonia ao perfil discente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2016.

GALERA, J. M.; BORSOI, B. T. **Ciência, tecnologia e cidadania: um desafio no cotidiano do professor**. 2014. Disponível em: <[www.dacex.ct.utfpr.edu.br/joscelybeatriz7.htm](http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/joscelybeatriz7.htm)> Acesso em: 05 abr. 2016.

GARCIA, S. J. N. **Manual de Dificuldades de Aprendizaje: Lenguaje, Lecto-Escritura y Matemáticas**. Madri: Nascia. 1998.

PELLICER, E. G. La Mod a tecnológica en la educación: peligros de un espejismo in Píxel Bit. In: **Revista de Medios y Educación**, (nº 9 Junho), 81- 92. 1997. Disponível em: <[www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n9/n9art/art97.htm](http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n9/n9art/art97.htm)> Acesso em: 12 mar. 2016.

VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. **Educação a distância via internet: formação de educadores**. São Paulo: Avercamp. 2003.



## TRABALHANDO A ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DE HISTÓRIAS

Márcia Quirino de Medeiros  
Sandra do Nascimento Camargo da Silva  
Profa. Ma. Marilda de Castro Laraia  
Minas Gerais - Pouso Alegre  
Escola Estadual Arthur da Costa e Silva

A contação de histórias é de grande valor na fase de alfabetização e letramento, através dela podemos trabalhar de maneira mais agradável e bem mais divertida questões essenciais para a alfabetização. A contação de histórias desenvolve a imaginação, resgata a cultura oral e incentiva a escrita, proporciona momentos lúdicos e de interação.

A leitura é uma extensão da escola (CAGLIARI, 2005) já que para sobreviver em sociedade precisamos saber ler e decodificar o que lemos, percebendo a importância da leitura na vida de todos, desta maneira, procuramos trabalhar algo que ajudasse de alguma forma crianças em fase de alfabetização e letramento.

Ouvir a leitura é ler com os olhos, a única diferença é o canal que a leitura é conduzida ao cérebro, ouvir histórias pode ser considerado uma maneira de ler, porque o primeiro contato da criança com o mundo da leitura é através da leitura auditiva. Segundo Paulo Freire, “leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo, que nos interessa a viver” (2006, p. 05).

O projeto de contação de histórias tem por finalidade desenvolver habilidades específicas em cada criança levando em conta que cada uma tem seu tempo e seu ritmo para desenvolver tais habilidades como, a interpretação, a leitura, a escrita, a imaginação, a oralidade, etc.

Após ouvir o relato da professora sobre a dificuldade que as crianças enfrentavam para reconhecer e decodificar palavras, percebemos que a alfabetização estava comprometida então decidimos trabalhar com o projeto contação de histórias utilizando-o como um auxílio para estimular a criança através do uso de recursos audiovisuais, despertando o interesse pela leitura e facilitando o aprendizado através da fantasia e do encanto das historinhas da literatura infantil.

1058

Realização



Apoio







Foi através da convivência com as crianças pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Univás), desde o início do primeiro semestre de 2016 na Escola Estadual Arthur da Costa e Silva, localizada em um bairro carente de Pouso Alegre onde desempenhávamos nossas atividades de iniciação à docência, foi que percebemos a grande dificuldade que os professores enfrentavam para tornar a educação um atrativo para as crianças. Então, com a ajuda da professora Mariely e da nossa coordenadora Professora Ma. Marilda de Castro Laraia, buscamos trabalhar utilizando fundamentações teóricas de alguns autores como Paulo Freire e Emília Ferreiro para conseguir êxito no projeto de contação de histórias.

Ferreiro afirma que “a escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras” (1985, p. 08).

Ouvir permite às crianças ampliar o repertório cultural, aumentar a familiaridade com a língua, desenvolver o comportamento leitor e iniciar o processo formal de alfabetização. A atividade permite também estimular o hábito de leitura, a curiosidade, e desenvolver a linguagem, trabalhar o imaginário através da fantasia, obter noções de valor deixando a aula mais atrativa para o desenvolvimento cognitivo da criança, dando a possibilidade da criança aprender interagindo com seus colegas de classe.

Nesta prática foi trabalhado a história da Chapeuzinho Vermelho, com a contação da história possibilitando a eles conhecerem a história com detalhes, e dando a eles a oportunidade de interagir com a história e com os colegas, fazendo-lhes perguntas sobre a história, explorando a linguagem oral, trabalhando também a musicalidade, preparando as crianças para a aprendizagem da escrita e da leitura de maneira lúdica e criativa.

No primeiro momento foi feito uma roda com as crianças sentadas no chão da sala de aula, então foi apresentado a elas o livro incluindo a capa, o título as ilustrações, e a editora.

Foi feita em seguida a leitura da história, trabalhando a narração da história com gesticulação, entonação, refletindo sobre princípios éticos, morais e culturais, interligando-os com a realidade vivida na atualidade, desenvolvendo a argumentação e garantindo a relação afetiva entre professor e alunos.



Fizemos ainda um terceiro momento, com perguntas para os alunos sobre a história observando a interação deles com a história e com os colegas, dando a eles a oportunidade de recontar a história de sua maneira com a interpretação oral, identificando os personagens da história, tempo e onde aconteciam os fatos.

Utilizamos como recursos um livro *Chapeuzinho Vermelho* de Charles Perrault, traduzido por Rosa Freire D'Aguiar da editora Companhia das Letrinhas, uma cartolina com os personagens da história confeccionado por nós e aventais com a história impressa para eles completarem os espaços, fazendo com que eles reconhecessem as palavras e interpretassem para descobrirem qual palavra estava faltando e a ordem certa em que os fatos da história aconteceram.

Como incentivo oferecemos a eles uma cesta que seria a cesta da Chapeuzinho Vermelho com uma surpresa. A avaliação foi feita o tempo todo desde o primeiro momento, observando a interação dos alunos, a atenção, à recontagem da história trabalhando a linguagem oral, fazendo-lhes perguntas sobre a história, procurando perceber se eles reconheciam os personagens da história trabalhando o imaginário, observando o desempenho de cada um ao completar as frases da história, se reconheciam as palavras e se sabiam o que fazer com elas diante dos aventais utilizado como atividade de fixação.

Tivemos um resultado bastante satisfatório, as atividades foram bem realizadas pelas crianças, no geral foi bem produtiva, percebemos que algumas crianças que ainda não estavam totalmente alfabetizadas tiveram um pouco de dificuldade, mas ajudamos dando dicas até que todas conseguissem fazer a atividade, percebemos a interação das crianças, que gostaram muito da história e das atividades pois todas estavam muito animadas, ansiosas e participativas, tivemos um resultado positivo através da atividade proposta .

## REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. Ed. Scipione, 10ª ed. São Paulo: Ed. Scipione, 2005.
- FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Caderno de Pesquisa**, nº 52. São Paulo, 1985.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 47ª edição, São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

1060

### Realização



### Apoio





## ATITUDES DO CONSUMIDOR CONSCIENTE: A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO COTIDIANO ESCOLAR

Ma. Margarete Ribeiro Siqueira  
Coordenadora de área do Pibid<sup>136</sup>/FAI.

Larianede Oliveira Silveira  
Bolsista do Pibid (graduanda em Pedagogia/FAD):  
Minas Gerais, Santa Rita do Sapucaí.  
Escola Estadual Dr. Luiz Pinto de Almeida –Turma de 5º ano/Ensino Fundamental

### JUSTIFICATIVA

Conforme a Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF (Decreto 7397/2010), a educação financeira no cotidiano escolar visa melhorar a compreensão dos sujeitos em formação na educação básica em relação a conceitos e produtos financeiros. Durante esse processo, os sujeitos desenvolvem valores e competências necessárias para a tomada de consciência das oportunidades e riscos das escolhas financeiras e, de modo consequente, passam a adotar ações que melhorem o bem-estar, pois estão comprometidos com o futuro.

O PCN(BRASIL,1999) recomenda que o ensino deva ser voltado para as atividades que envolvam o cotidiano dos alunos. Assim, a educação financeira também pode ser vista como tema transversal, uma vez que diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, a aplicação de conhecimentos teoricamente sistematizados nas questões do dia a dia, da vida real.

A Educação Financeira também permite contemplar a ética nos relacionamentos interpessoais (rejeição à corrupção, negociação justa, cumprimento de prazos e valores acordados); consciência ambiental (uso racional dos recursos, combate ao desperdício, respeito à natureza, visão coletiva e humanitária) e responsabilidade social - visão coletiva, espírito solidário, consciência tributária, defesa da sustentabilidade (MODERNELL, 2008).

<sup>136</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da CAPES/MEC criado com o objetivo de incentivar a formação de docentes do ensino Básico.

#### Realização



#### Apoio





Nesta perspectiva, o Programa PIBID/FAI- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - por meio da ação “Educação Financeira no cotidiano escolar” se preocupa em contribuir com a formação dos educandos criando oportunidades de reflexão e vivência de situações que os estimulem a resolver os desafios do dia a dia. O presente relato de experiência se refere à prática pedagógica realizada de abril a junho de 2016, aulas semanais, em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual.

A escolha por alunos do 5º ano se deu pelo fato de, geralmente, apresentarem maior autonomia para a realização de cálculos, argumentação, leitura e interpretação, o que propicia melhor aproveitamento das atividades sobre a Educação Financeira.

## OBJETIVOS

As atividades didático-pedagógicas foram realizadas de forma contextualizada, interdisciplinar e tiveram como objetivos de aprendizagem:

- a) Formar para a cidadania.
- b) Oferecer conceitos e ferramentas baseados em mudança de atitude.
- c) Formar disseminadores na família dos educandos.
- d) Perceber que há diferença entre consumo e consumismo.
- e) Reconhecer a importância de pesquisar antes de comprar.
- f) Conhecer a importância da nota fiscal/cupom fiscal.
- g) Tomar conhecimento sobre o Código de Defesa do Consumidor.
- h) Dramatizar situações que envolvam atitudes de consumo x consumismo.

## CONTEÚDOS

- I. Cidadania: atitudes para o consumo consciente
  - a. Diferença entre consumo e consumismo
  - b. Consumidor consciente
  - c. Pesquisa de Preços

### Realização



### Apoio





d. Nota fiscal – garantia de produtos e impostos arrecadados

e. Direitos e deveres do consumidor – Código de Defesa do Consumidor

## METODOLOGIA

Os planejamentos foram elaborados por meio de sequências didáticas e foram utilizados vários procedimentos de ensino. Segundo Zabala (1998, p. 18) a sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos”. Nesse sentido, o uso da sequência didática permite um ensino pautado na investigação, partindo de problematizações que levem o aluno a conferir seu conhecimento prévio com o conhecimento apresentado no espaço de aprendizagem, permitindo dessa forma, a apropriação de novos significados.

Sendo assim, a prática pedagógica para a Educação Financeira na escola supracitada aconteceu em várias etapas e com diferentes propostas de atividades que envolveram motivação, problematização, ação, registro, socialização e avaliação. A seguir, a descrição das etapas e atividades realizadas.

Etapa 1: A motivação ocorreu com os alunos em semicírculo para a contação da história “Pedro Compra tudo (COELHO, 2010). Através de comentários orais verificou-se a interpretação do texto e a produção de inferências. Os alunos foram conduzidos à reflexão sobre consumo e consumismo. Em seguida, registraram o que aprenderam com a história e teceram comentários sobre situações vivenciadas por eles e familiares.

Etapa 2: No power point, foi apresentada aos alunos uma loja virtual. Eles teriam valor fictício de 150 reais para a compra de produtos, e deveriam calcular o gasto total e o troco. Ao término, foram questionados sobre suas atitudes perante as compras: consumo ou consumismo? Algumas crianças gastaram todo o valor concedido, enquanto outras economizaram. A atividade permitiu que elas pensassem a respeito de realizar compras por impulso, desejo e por necessidade.

### Realização



### Apoio







Etapa 3: Leitura interativa da HQ da Turma da Mônica -Pesquisa de preços.Após a exploração do texto, os alunos observaramimagens de cupom fiscal e nota fiscal. Eles foram estimulados a identificar os dados existentes em um cupom fiscal, especialmente quanto aos impostos pagos.Os alunos perceberam como é importante sempre solicitar o cupom fiscal/nota fiscal na compra de um produto.

Etapa 4: Foi lançado um desafio aos alunos.E se o produtoque vocêcomprou apresentar defeito? O que poderá fazer? Os alunos opinaram e compartilharam experiências sobre a questão. Em seguida, aprenderam que existe o Código de Defesa do Consumidor. Depois, ocorreu o registro escrito de aprendizagem, de forma individual.

Etapa 5: No laboratório de informática os alunos resolveram um caça-palavras com dicas com o objetivo de revisar alguns conceitos: consumo, consumismo, pesquisa de preço, nota fiscal, imposto, Código de Defesa do Consumidor.A atividade foi realizada sem maiores dificuldades pelos alunos, que ao término, se mostraram satisfeitos e motivados para o próximo encontro.

Etapa 6: Conversa dirigida sobre ações de cidadania, principalmente atitudes de consumo e consumismo. Logo após, assistiram ao vídeo “Lição de Cidadania”. Ao final, os alunos socializaram entre si experiências e conhecimentos assimilados.

Etapa 7: Os alunos foram divididos em grupos e lhes foi solicitado o planejamento de uma dramatização com adescrição das ações, materiais e personagenspara uma situação a ser vivenciada (por sorteio) - pesquisa de preço, consumismo, consumidor consciente ou propaganda enganosa. Os demais grupos deveriam identificar o tema dramatizado no dia.



Figura 1: Dramatização

1064

Realização



Apoio





Etapa 8: Apresentação das dramatizações e avaliação oral com cada grupo. Comentário oral e por escrito realizado pelos alunos sobre as dramatizações. Avaliação geral dos alunos sobre todas as atividades desenvolvidas e respectivas aprendizagens.

## AVALIAÇÃO

No decorrer das atividades didático-pedagógicas os alunos foram avaliados levando-se em consideração os objetivos apresentados anteriormente. Os procedimentos para a avaliação foram:

- 1- Observação das ações das crianças no decorrer das atividades;
- 2- Registro das habilidades exploradas pelas crianças em um quadro de avaliação;
- 3- Análise dos resultados no diário de aprendizagem.

Verificou-se que os alunos possuíam conhecimento prévio sobre o sistema monetário, porém a educação financeira era novidade. Todavia, com o desenvolvimento da sequência didática, os alunos foram capazes de perceber o quanto a educação financeira é importante em nosso cotidiano, assim como relatar situações sobre consumismo. Aprenderam as atitudes para um consumidor consciente, pois foram capazes de exemplificar situações familiares neste contexto. Nos registros escritos dos alunos foi possível observar que os objetivos propostos na sequência didática foram alcançados. Tem-se como exemplo o seguinte relato: “Que não deve ser consumista e saber usar o dinheiro na medida certa, e se vai usar, e a qualidade do produto, e também, nunca esquecer da nota fiscal” (M. C. R. R., 10 anos).

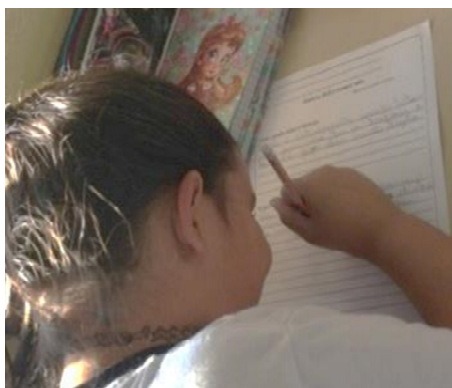


Figura 2: Registro de aprendizagem

1065

### Realização



### Apoio



Percebe-se que a Educação Financeira pode e deve ser trabalhada de forma sistemática e pontual no ambiente escolar, pois propicia a vivência de situações que permitem reflexões para uma relação saudável e consciente com o consumo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Parâmetro Curricular Nacional:** Apresentação dos Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1999.

\_\_\_\_\_. **Estratégia Nacional de Educação Financeira:** decreto 7397/2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7397.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7397.htm)>.

Acesso em: 19 abr. 2015.

COELHO, M. de Lourdes. **Pedro compra tudo**(e Aninha dá o recado). 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MPPEIMPrensa. **Lição de cidadania.** Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=xXRURt31Cw4>> Acesso em: 15 mai. 2016.

SOUZA, M. meu bolso feliz – **Educação Financeira.** Disponível em

<http://meubolsofeliz.com.br/artigos/turma-da-monica-pesquisa-de-preco-2/> Acesso em: 02 fev. 2016.

ZABALA, A. **A Prática Educativa:** Como educar. Porto Alegre, 1998.

MODERNELL, A. Semeando educação financeira. In: Seminário Coremec: **A Educação Financeira na Escola.** 2008. Acesso em 02 fev. 2016.



## PROJETO PARADA PEDAGÓGICA

Maria Imaculada Conceição Coldibeli  
escola.55981@educacao.mg.gov.br  
Secretaria Estadual de Educação  
Escola Estadual Ernesto Barbosa  
Crisólia/MG

### INTRODUÇÃO

De acordo com as propostas metodológicas da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e analisando o rendimento escolar do primeiro bimestre do ano letivo de 2016, constatou-se a necessidade de buscar novos caminhos para auxiliar os alunos com baixo rendimento escolar na consolidação dos conteúdos ministrados neste início do ano letivo.

Em reuniões pedagógicas de Módulo II, espaço destinado a discussões, de proposição de ideias e de práticas escolares dos docentes da Instituição Escolar, verificou-se que alguns alunos não conseguiram assimilar os conteúdos devido à vários fatores: ficam dispersos, não têm pré-requisitos e há muita falta de interesse por parte dos mesmos. Constatou-se que o excesso de alunos por turma também é um fator agravante para a obtenção de resultados mais eficientes em sala de aula.

Com o objetivo de retomar os conteúdos de maneira lúdica e ressignificara aprendizagem, surgiu a necessidade de elaboração de um projeto que envolvesse todas as disciplinas lecionadas na escola, com foco na leitura e interpretação. Esse projeto, denominado por “Parada Pedagógica” é o que se relata neste texto.

Os professores receberão da assessoria pedagógica instruções para organizar as atividades de intervenção por meio de material disponibilizado e de acordo com o Currículo Básico Comum (CBC)<sup>137</sup>, e também poderão pesquisar em sites.

<sup>137</sup> O CBC é uma proposta curricular apresentada pelo governo de Minas Gerais através da Secretaria de Estado de Educação (SEE). Foi implementado no ano de 2005, tornando-se obrigatório nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, por meio da Resolução SEEMG n° 666 de 27 de abril de 2005.

#### Realização



#### Apoio





As áreas exatas deverão focar na análise de gráficos, interpretação dos mesmos e produção de texto referente aos gráficos. As áreas humanas deverão focar na interpretação de dados contidos em mapas e em vários gêneros textuais, sempre tendo em vista a necessidade dos alunos de reflexão e concentração para a realização das atividades propostas.

Durante as discussões para a elaboração do projeto ocorridas nas reuniões pedagógicas decidiu-se que as intervenções da “Parada Pedagógica” seriam realizadas em dias e horários previamente estabelecidos pelo cronograma interno da Instituição. Assim sendo, procurará abranger todo o corpo discente e docente da Escola Estadual Ernesto Barbosa, com foco nos alunos de baixo desempenho.

A “Parada Pedagógica” envolverá dois momentos: o primeiro de realização das atividades propostas, quando cada aluno realizará individualmente as atividades. O segundo momento será o da retomada das atividades já realizadas, quando o professor conduzirá os alunos na interpretação dos enunciados e fará as devidas correções.

Nas datas destinadas à “Parada Pedagógica” todos os alunos participarão na realização das atividades, porém aos alunos de baixo desempenho será computada nota relativa às atividades por eles efetuadas.

Os dias escolhidos para realização da “Parada Pedagógica” foram propositais, com a intenção de contemplar todas as disciplinas ministradas na escola. Assim, o cronograma terá início no mês de junho e se estenderá até o mês de novembro do ano letivo de 2016.

A “Parada Pedagógica” ocorrerá nas seguintes datas:

Junho-14 a 16

Julho-11 a 15

Agosto-30 e 31

Setembro-29 e 30

Novembro-29 e 30

Cabe observar que nos meses de junho e julho o período de intervenções será maior devido à colheita de café na região, período mais suscetível à faltas.





Além disso, a Instituição enviará à comunidade escolar uma Carta-Comunicado enumerando os fatores que contribuíram para o baixo rendimento escolar dos alunos. Nela explicitará os motivos da realização da “Parada Pedagógica”, de modo a conscientizar os responsáveis pelos alunos da necessidade das intervenções, bem como repassar informações das reuniões ocorridas e dos boletins.

## OBJETO DE ESTUDO

A “Parada Pedagógica” tem como objetivo desenvolver alternativas para diminuir as dificuldades dos alunos em todas as disciplinas, apresentando conteúdos de maneira lúdica e significativa, tomando por base a leitura e a interpretação.

## REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Com base no Currículo Básico Comum (CBC), orientações da SEE/MG, leituras diversas e experiências adquiridas na área de Supervisão Pedagógica, entende-se que intervenções são necessárias para consolidação do ensino-aprendizagem. Os CBC tomaram como referência os PCN, em diferentes disciplinas, trazendo um conjunto de conteúdos básicos a serem ensinados pelas séries de cada nível de ensino.

Conteúdos Básicos Comuns (2005) traz um conjunto de conteúdos básicos a serem ensinados em cada etapa de ensino e não apresenta separação por série. É função de cada escola distribuir os temas e tópicos dos CBC pelas séries de cada nível de ensino, bem como os conteúdos complementares, devendo ser enriquecidos e adaptados às necessidades dos alunos.

Para trabalhar com os conteúdos arrolados no CBC, adaptando-os à realidade dos alunos de modo a contribuir para o desenvolvimento dos alunos, considera-se as atividades lúdicas como recurso facilitador da aprendizagem, uma vez que possibilita a superação de dificuldades de aprendizagem, concentração, atenção e raciocínio.

Para Pedroza (2005),

Os jogos e as brincadeiras são uma forma de lazer no qual estão presentes as vivências de prazer e desprazer. Representam uma fonte de conhecimento

1069

### Realização



### Apoio





sobre o mundo e sobre si mesmo, contribuindo para o desenvolvimento de recursos cognitivos e afetivos que favorecem o raciocínio, tomada de decisões, solução de problemas e o desenvolvimento do potencial criativo (p. 2).

Analisando todos os instrumentos avaliativos aplicados ao longo do bimestre, constatou-se que alguns deles não atingem muitos alunos devido ao grau de complexidade e pelo fator pré-requisito, daí a necessidade de intervir por meio de outros instrumentos.

## RESULTADOS PARCIAIS

Após cada período da Parada Pedagógica será avaliado o interesse e a participação tanto dos alunos quanto dos professores envolvidos no Projeto.

## RESULTADOS FINAIS

Ao final do ano letivo se avaliará os resultados parciais e a aplicabilidade do Projeto no ano seguinte. Também há de se levar em conta a média dos alunos de baixo rendimento para avaliara funcionalidade das intervenções.

## REFERÊNCIAS

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. **Conteúdo Básico Comum - (CBC)**. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov>>. Acesso em: 6 set. 2016.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. **Rev. Dep. Psicol.**v. 17, n. 2. Niterói: UFF, 2005. Disponível em:<<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 6 set. 2016.

QUEIROZ, Maria Neuza Almeida. **Uma proposta didática para o ensino de geradores de energia elétrica**: subsídios ao CBC mineiro. Belo Horizonte, 2011, 188f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, 2011.



## A GRAMÁTICA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA REFLEXIVA

Matheus Henrique Duarte  
Francieli Aparecida Dias  
Universidade Federal de Lavras – UFLA  
Escola Estadual Firmino Costa  
2º ano do Ensino Médio, Lavras (MG)

### JUSTIFICATIVA

A experiência, que será compartilhada por meio do presente texto, aconteceu na Escola Estadual Firmino Costa, na cidade de Lavras (MG), com turmas do 2º ano do Ensino Médio. O plano de aula foi planejado pelos graduandos Francieli Aparecida Dias e Matheus Henrique Duarte, responsáveis também por desenvolver a proposta junto aos alunos da escola.

A realização do trabalho se deu a partir da observação de aulas na ocasião do Estágio em “Língua Portuguesa e suas Literaturas III”, uma das disciplinas que compõem o currículo do 7º período do curso de Letras da Universidade Federal de Lavras. O assunto abordado pela professora da disciplina era sobre verbos, com todas as suas classificações e particularidades. Sabendo da importância de promover um processo de ensino e aprendizagem que seja significativo aos alunos, o plano foi idealizado.

### OBJETIVOS

1. Revisar o conteúdo a respeito de verbos apresentado pela professora;
2. Contextualizar o ensino gramatical de verbos;
3. Analisar os verbos nas perspectivas da morfologia, sintaxe e semântica;
4. Refletir sobre a utilização dos verbos em diversos contextos;
5. Contribuir para que os educandos compreendam a importância da utilização adequada dos verbos em diversos contextos de comunicação;
6. Incentivar o hábito à leitura.

#### Realização



1071

#### Apoio





## CONTEÚDOS

Verbos:

- Conjugação (1ª, 2ª e 3ª)
- Classificação: Modos (Indicativo, subjuntivo e imperativo) e tempos (Pretérito, presente e futuro)
- Classificação: Regular e irregular (considerando a estrutura morfológica)

## METODOLOGIA

As atividades se sucederam conforme o plano de aula previamente elaborado. Nesse sentido, foi preparada uma apresentação em *Power Point* com vistas a facilitar o percurso a ser realizado e fazer com que os textos alcançassem a todos os educandos.

Após a apresentação do tema da regência “Análise de verbos em diversos contextos: depois de um passado imperfeito, um futuro certo”, e antes de dar início às etapas que constavam no plano de aula, foram feitos com os educandos alguns acordos a partir da questão “O que vocês acreditam ser necessário para que uma aula dê certo?”. Em todas as turmas os educandos consideraram importante o respeito; não utilizar o celular, a não ser em momentos de pesquisa para contribuir com a aula; não dormir; prestar atenção e ficar em silêncio. Em relação ao silêncio foi proposto aos educandos pensar sobre a importância da interação, uma vez que a participação deles nas aulas e aquilo que eles têm a dizer é extremamente importante para a construção conjunta do conhecimento. Feitos os acordos, foi realizada uma breve apresentação do conceito de gênero textual e discursivo.

Na primeira etapa da regência (Apresentação breve do conceito de gênero textual e discursivo), foi possível perceber que os educandos tendem a confundir tipos textuais com gêneros textuais, mas acredita-se que, com o diálogo tentando mostrar a eles a diferença entre os conceitos por meio de exemplos de textos que fazem parte de seu cotidiano, a distinção e ao mesmo tempo a relação entre esses dois conceitos foram esclarecidas. Nessa etapa, os educandos esclareceram dúvidas a respeito de determinados gêneros e apresentaram outros exemplos, além daqueles que constavam na apresentação.

1072

Realização



Apoio





Na etapa seguinte, foram iniciadas a leitura dos textos e a análise dos verbos. Os educandos participaram da leitura, se manifestaram em relação às temáticas (ingresso de alunos de escolas públicas em universidades federais e estaduais, por exemplo) e em relação aos gêneros (notícia e músicas). No momento em que os trechos de músicas foram apresentados, uma interação muito positiva aconteceu entre os educandos, entre os estagiários e os educandos e entre a professora supervisora e os educandos. Em algumas turmas as músicas foram ouvidas por meio do celular e em outras os educandos cantaram juntos, sempre percebendo de que forma os verbos eram empregados, relacionando assim questões de tempo e de modo dos verbos ao sentido do texto, ou seja, foram consideradas questões ligadas à morfologia, à sintaxe e à semântica.

Após o momento de análise, com o intuito de incentivar a leitura e motivar os educandos à produção textual, todos conversaram um pouco sobre a biografia de Anne Frank, mas sem chegar ao desdobramento da história da jovem. Alguns já conheciam a obra “O diário de Anne Frank” e aqueles que não a conhecia demonstraram interesse. Foi então proposta a escrita de uma autobiografia, com o objetivo de promover um espaço para que os educandos utilizassem verbos no pretérito, presente e futuro, refletindo sobre a história de cada um. Com as etapas cumpridas, a regência chegou ao seu final com a leitura da música “Sintaxe à vontade” do grupo *O Teatro Mágico*.

## AVALIAÇÃO

A experiência vivenciada em sala de aula oportunizou a reflexão a respeito dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa, propostos pela Base Nacional Comum Curricular, que estão organizados em quatro eixos: leitura, escrita, oralidade e conhecimento sobre a língua e sobre a norma padrão. Apesar de as etapas oportunizarem, de alguma forma, o trabalho com os quatro eixos, o eixo que se refere ao conhecimento sobre a língua e sobre a norma padrão foi priorizado, uma vez que a proposta inicial da regência era revisar, de maneira contextualizada, o que foi exposto nas aulas sobre verbos. Dessa maneira a regência foi uma tentativa de refletir sobre a importância do uso adequado dos verbos nas mais

### Realização



### Apoio







diversas situações sócio comunicativas, o que vai ao encontro daquilo que está previsto na BNCC, quando o documento estabelece que:

No Ensino Médio, esses objetivos [objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados ao eixo conhecimentos sobre a língua e sobre a norma de diversas maneiras] estão distribuídos ao longo das Unidades Curriculares em que se organizam os componentes da etapa, referidos aos campos de atuação [literário, político cidadão e investigativo] nos quais espera-se que os/estudantes não apenas façam uso competente da Língua, mas que tenham uma atitude investigativa e criativa em relação a ela. (BNCC, 2016, p. 95).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a experiência vivenciada foi de muita relevância, uma vez que foi possível perceber a resposta positiva da professora supervisora em relação à maneira distinta de abordar conceitos da Gramática Tradicional, a interação dos educandos no momento de aprendizagem e o retorno deles em relação ao processo visto como um todo. Assim, a regência sinalizou para a importância de sempre planejar uma aula com objetivos bem definidos e considerando o contexto onde os educandos estão inseridos e as potencialidades que eles apresentam para os assuntos a serem discutidos. Juntos, sem dúvidas, sempre ocorrerá, de fato, a construção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. MEC. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 4 jul de 2016.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Ângela, MACHADO, A. R., BEZERRA, M.A. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2003, p. 20-36.



## STOP MOTION NA EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM PROJETO PARA A DIVERSIDADE

Priscila Mota Ferreira Baena  
Ensino Fundamental I  
EMEF Oswaldo Samuel Massei  
São Paulo – São Caetano do Sul

A escola é um ambiente sociocultural, marcado por crenças, valores, línguas, níveis socioeconômicos e ideias. A democratização da educação não se restringe somente a entrada na instituição, mas garantir que todos tenham condições à permanência, para tal, é necessário um olhar atento à diversidade, esta é inerente ao ser humano. Para Costa (2008), a palavra diversidade significa variedade, diferença e multiplicidade, estas qualidades não se constroem no vazio, são formadas de acordo com o contexto social.

O trabalho com a diversidade no contexto escolar desafia a escola a rever concepções e paradigmas, pensando na possibilidade de criar espaços inclusivos, respeitando e valorizando a individualidade de cada aluno.

Assim, este trabalho é uma mostra das etapas realizadas com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I do Município de São Caetano do Sul, desenvolvidas no ano de 2015. O objetivo do projeto inicial foi encontrar na perspectiva pedagógica uma estratégia, utilizando componentes transversais, articulando com os diferentes estilos dos alunos, elaborando um contexto onde o foco fosse à diversidade, ampliado para a criticidade e o respeito.

Esse projeto teve como estratégia o uso de tecnologias em educomunicação, trabalhando a linguagem audiovisual, usando a criatividade, promovendo um maior envolvimento do aluno em propiciar a melhoria da autoestima no reconhecimento do papel de ser cidadão.

A técnica utilizada foi o *Stop Motion*, uma animação fotograma, tal recurso possibilita a construção de um filme de movimento contínuo. Através desta técnica, todos puderam participar, possibilitando o desenvolvimento de alunos produtores, onde crianças com diversos

1075

Realização



Apoio





tipos de habilidades ou dificuldades desenvolveram o mesmo trabalho atingindo suas potencialidades.

Foram criadas cinco etapas para construção deste projeto, realizadas no período de cinco dias, com cinquenta minutos aproximadamente para cada dia, com intervalo semanal, o produto final foi à realização de um filme criado pelos alunos do 5º ano.

O projeto baseou-se na releitura do filme *Por Cuatro Esquinas de Nada*, onde em um grupo de círculos, havia um quadrado que não conseguia entrar na escola devido à porta ser do formato circular. No decorrer do filme, diversas possibilidades foram criadas até a conclusão: cortar quatro cantos da porta, formando um quadrado, onde os personagens, círculos e quadrado poderiam entrar.

Na primeira semana, foi apresentado aos alunos o filme, após a visualização, foram discutidas suas principais características. Tais questionamentos foram levantados como: Por que o quadrado não podia entrar? Você faria alguma coisa diferente? Entre outros questionamentos. Durante todas as etapas do projeto foram realizadas reflexões sobre a mensagem do filme e relacionadas com o cotidiano escolar: “Excluir ou incluir?”

Após o levantamento dos dados sobre o filme, no intuito de reforçar e retomar os conhecimentos e pensamentos de cada aluno sobre o assunto foi proposto algumas atividades interdisciplinares, como: a realização de um desenho e a produção de um texto sobre o tema gerador, podendo assim observar realmente o que de fato as crianças entenderam e o que foi relevante para cada um.



**Figura 1.**Produção de um desenho. Fonte: Priscila Baena, 2015.



Na segunda etapa do projeto, propomos a organização dos alunos em grupos onde confeccionaram os personagens do filme original, o quadrado e os círculos, cada criança teve a liberdade de criar a fisionomia e característica de cada personagem. Uma placa escura serviu de cenário, colocado ao centro da sala de aula e os alunos organizados ao redor. Cada aluno posicionava seu personagem sobre a placa e tirava uma foto, um a um modificava os personagens com pequenos movimentos realizando o a técnica *Stop Motion*. Nesta etapa do projeto foram apresentados alguns conceitos básicos de fotografia, como, enquadramento de uma imagem, distância focal e inclinação.



**Figura 2.** Fotos para futura animação. Fonte: Priscila Baena, 2015.

Na terceira parte do projeto, partindo da técnica Stop Motion os alunos gravaram as falas do filme, cada frase realizada por um diferente aluno. Nesta etapa ficou clara a importância da entonação e o respeito às pontuações levando a construção de uma fala com sentimento, dando sentido e forma aos seus personagens.



**Figura 3.** Gravação do áudio. Fonte: Priscila Baena, 2015





Para a finalização do projeto, faltando apenas à apresentação final, foi utilizado um notebook e o software Movie Maker Microsoft Windows, apresentando aos alunos noções básicas do uso do Software, inserir imagens, áudio, tipos de fonte e cores de fundo para compor o filme.

Após essa etapa, os alunos confeccionaram um convite que foi entregue as demais salas e funcionários da escola. Além da importância da socialização, foi trabalhado na confecção do convite o papel social que ele representa, pois tal gênero garante as possibilidades de leitura, escrita, além de conter características sociocomunicativas.



**Figura 4.** Explicação do *Software Movie Maker*. Fonte: Priscila Baena, 2015.

Para o aluno, além da importância da realização do projeto foi apresentá-lo como produto final. Este momento foi cuidadosamente preparado pela escola, divididas as turmas das diversas salas de aula para que todas pudessem contemplar no anfiteatro a produção desses alunos.

Uma coletânea de fotos do desenvolvimento do projeto foi colocada no início do filme apresentado para a escola, e ao final do filme, a lista com todos os participantes do projeto, valorizando o trabalho de cada um.





**Figura 5.** Apresentação do produto final. Fonte: Priscila Baena, 2015.

Após a apresentação foi realizado um momento de reflexão e debate, os alunos com auxílio do microfone fizeram perguntas aos espectadores sobre os valores encontrados no filme e apresentando outros exemplos que ocorrem no dia a dia, utilizando como abertura o tema: Diversidade na Escola.

As respostas dos alunos ao longo do processo forneceram aos professores um entendimento sobre a compreensão de cada um.

As discussões realizadas durante todo o processo do projeto despertaram o senso crítico presente em cada um e a diversidade serviu como tema gerador, houve também a percepção de que os alunos participantes e aqueles como espectadores da construção conseguiram elencar diversos princípios importantes relacionados à inclusão.

Acreditamos que o uso da técnica Stop Motion pode ser inserido como facilitador do entendimento de diversos conteúdos, inclusive a sensibilização para a diversidade.

## REFERÊNCIAS

**PCN, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>> Acesso em: 25 de maio de 2013.

**COSTA, Marisa Vorraber.** Currículo e pedagogia em tempos de proliferação da diferença. **Trajatórias e processos de ensinar e aprender:** sujeitos, currículos e culturas –XIV ENDIPE, 2008.

**MONTEIRO, Aline Verissimo; SANTI, Ângela Medeiros; FERREIRA, Aurélia Navarro de A. C. De espectador à produtor de imagens:** seguindo pistas do trabalho com stop motion na Educação. I

1079

**Realização**



**Apoio**





## ENCENANDO A MATEMÁTICA

Rafaela Louise Oliveira Ferraz  
Tiago Expedito Bendito da Silva  
Escola Estadual Provedor Theófilo Tavares Paes  
Monte Sião - Minas Gerais

### RESUMO

“[...] é importante que a Educação se volte para o desenvolvimento das capacidades de comunicação, de resolver problemas, de tomar decisões, de fazer inferências, de criar, de aperfeiçoar conhecimentos e valores, de trabalhar cooperativamente”. Tomando como alicerce essa citação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, p. 40), pode-se perceber a urgência em trazer o mundo aos alunos. Não o mundo físico, mas o mundo do ser, do pensar, do refletir e principalmente o do fazer. Fazer coisas que lhes sejam relevantes e não apenas fonemas ou notações léxicas soltas, torna o aprendizado significativo.

Barrões, em 1998, já utilizava essa forma de pensar: “Partimos da premissa que aquilo que um aluno aprende depende em alto grau de como o aprendeu”. A atividade realizada com alunos do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Provedor Theófilo Tavares Paes contou com duas vertentes distintas: um no quarto bimestre do ano de 2015 e a outra no primeiro semestre do ano de 2016. A primeira atividade constitui-se em uma retomada de todo o conteúdo trabalhado durante o ano letivo sendo principalmente: frações, números decimais, equação do primeiro grau, equação do segundo grau, teoria dos conjuntos, intervalos reais, função do primeiro grau e função do segundo grau. A segunda das atividades restringiu-se ao tema teoria dos conjuntos. As etapas são descritas a seguir.

### JUSTIFICATIVA

Um dos relatos mais constante de professores de matemática, seja ele do ensino médio ou fundamental, é o desinteresse que os alunos apresentam. A tendência de nós, docentes e

1080

#### Realização



#### Apoio





alunos de outra geração, é atribuir a culpa a outros, que não sejam a nós mesmos e a nossa prática. Culpamos os alunos por não estudarem, os pais por não os cobrarem, o sistema por lhes oportunizarem demais.

A responsabilidade pelo insucesso pode também ser uma questão de abordagem do conteúdo. “A aprendizagem através da experimentação favorece o desenvolvimento do pensar, uma vez que essa abordagem pedagógica estimula a construção do conhecimento de maneira ativa e participativa” (TRIGO, p. 14). As atividades realizadas com as paródias e com as pesquisas podem demonstrar que os alunos aprenderam mais e de forma mais satisfatória. Aulas maçantes levam a um aprendizado maçante, e pouco fixado.

Durante a execução dos trabalhos, todos os estudantes puderam retomar todo o conteúdo proposto em sala. A diferença é que agora ele aprende no seu ritmo, movido pelas suas necessidades e por suas próprias experimentações.

Levar os alunos a perceber que o aprendizado não necessariamente precisa ser fruto de apenas suor, mas também de gargalhadas e diversão, é função da escola. Aprender é divertido! E colher os frutos de um trabalho construído gradualmente é indescritível, tanto para quem vê os resultados quanto, e principalmente, para quem o construiu.

## CONTEÚDOS

Foram realizados dois projetos diferentes: o primeiro tratava-se de uma paródia em que os alunos, já na etapa final do ano letivo de 2015, deveriam escolher um dos conteúdos abrangidos pela disciplina de matemática durante o ano, conforme mencionando na introdução. Para esclarecimento de dúvidas e discussão de ideias os alunos dispunham de um plantão supervisionado pelo professor, no qual deveriam trazer suas ideias, rascunhos e também seus problemas e dificuldades para que assim pudessemos encontrar as melhores saídas.

Um fato que merece destaque é que, durante a execução desses plantões, os aprendizes surgiam com dúvidas básicas como operações com frações, ou qual o outro possível nome que pode ser chamada a operação da multiplicação (no caso produto), ou qual a diferença entre equação e inequação. Tomando ciência do significado das palavras e de como elas eram úteis

### Realização



### Apoio





na matemática, ela poderia tomar significado em uma parte específica da sua paródia, solucionando eventuais problemas.

O segundo projeto constituiu-se em usar arte e matemática. Os alunos do primeiro ano do ensino médio deveriam se aprofundar no estudo de Teoria dos Conjuntos, mais precisamente nas problemáticas que se valem do diagrama de Euler Venn para serem resolvidos. A problemática e a apresentação foi realizada tendo um mês de preparo com plantões semanais com o professor para que os alunos pudessem pedir opiniões, confeccionar materiais e tirar dúvidas de conceitos já que era regra do trabalho utilizar a nomenclatura correta durante a apresentação: união, intersecção, conjunto universo, elemento, conjunto, pertence, não pertence, está contido e não está contido, quando fosse o caso.

## METODOLOGIA

Ambas as atividades(paródia e diagrama de Euler Venn) seguiram etapas bastante parecidas:

### Etapa 1: A seleção do tema

No caso das paródias, os alunos dispunham de todo o conteúdo de um ano letivo para que pudessem decidir qual o tema iriam abordar. As equipes foram organizadas com no máximo oito integrantes, nas quais todos deveriam aparecer na apresentação do produto final. O prazo para entrega do tema foi de uma semana.

No Diagrama de Euler Venn deveriam decidir um tema atual, relevante e significativo para realizarem uma pesquisa com pelo menos trezentas pessoas. O tema deveria ser entregue em no máximo cinco dias, assim como os integrantes da equipe que deveriam ser no máximo sete.

### Etapa 2: Início dos trabalhos

Escolhido o tema da paródia, os alunos deveriam explorar todos os termos matemáticos e todas as resoluções dos exercícios que envolvessem o que foi escolhido. Para isso, durante os plantões de dúvida, os integrantes da equipe se dividiam em grupos: uma parte ficava com o

#### Realização



#### Apoio





professor tirando dúvidas de nomenclaturas e resoluções e a outra parte fazia pesquisas em livros e na internet sobre métodos de resolução.

No caso do diagrama, definido o tema, era hora de identificar qual o público a ser pesquisado, lembrando que havia a quantidade mínima de trezentas pessoas a serem pesquisadas. A maioria dos alunos criou grupos em redes sociais para realizar a pesquisa virtualmente.

### Etapa 3: Mãos na massa

Dispondo de recursos, agora é a hora de escolher a música a ser parodiada e montar uma aula de matemática no ritmo escolhido. Segundo relato dos próprios alunos, essa foi a parte mais árdua.

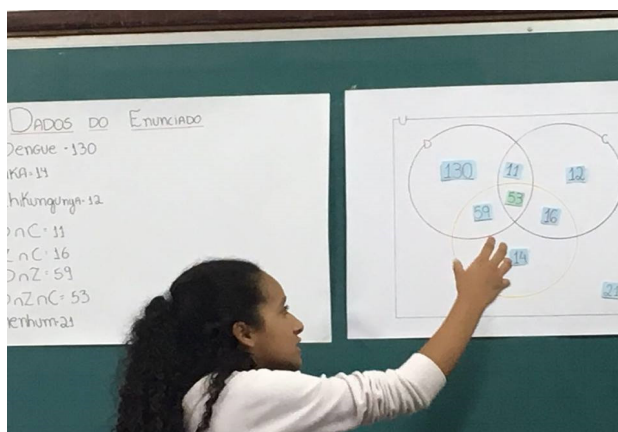
Para a pesquisa, coletados os dados, é a hora de tabulá-los.

### Etapa 4: Finalização

Montada a paródia, é a hora de fazer a coreografia e gravar toda a arte. Um dos resultados, em que os alunos exploram muitos recursos cômicos, principalmente nos erros de gravação, encontra-se disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=cgcZzJNBiV8&feature=youtu.be>.

No caso os diagramas os alunos tabularam e montaram o diagrama com três conjuntos, classificaram os resultados e fizeram ótimas apresentações temáticas, como mostram as imagens:



**Imagem 1:** A aluna do primeiro ano do ensino médio explica a construção do diagrama e os resultados coletados. O tema escolhido: Você conhece e sabe identificar os sintomas da Dengue, Zika Virus e Chikungunya?





**Imagem 2:** Alunas do primeiro ano do Ensino Médio vestidas a caráter com o tema: Qual seu seriado preferido: Chaves, Eu a patroa e as crianças ou Todo Mundo Odeia o Chris?

## Referências

BARRÕES, M. L. **O computador na educação matemática**, 1998.

FILHO, R. L. (s.d.). **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino médio**.

TRIGO, C. E.; NUNES, W. **Experemnetos didáticos no ensino da matemática**. Rio de Janeiro: IFRJ – Nilópolis, 2011.

## Realização



## Apoio





## A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E O PROJETO PEQUENO CIENTISTA

Regiane Aparecida Negri

rebionegri@gmail.com

Melissa Salaro Bresci

melissa.bresci@ifsuldeminas.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais- Campus Inconfidentes

### INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências passou por várias fases e mudanças com relação a sua importância e colocação como fonte de conhecimento na educação. Assim, vários autores vêm nos últimos anos discutir sobre as várias formas e maneiras de ensino. De acordo com Fabri e Oliveira, (2013), o mesmo tem sido objeto de estudo de vários autores como Sasseron e Carvalho (2007); Brandi e Gurgel, dentre outros. Ainda de acordo com os referidos autores “(...) Esses autores trazem contribuições acerca desse ensino, situando-o historicamente, apontando entraves e possibilidades de mudança (...)”.

Nesse sentido, pensando em uma contribuição para a educação pública brasileira, onde haja maior acesso a um ensino de qualidade, tem-se discutido ideias inovadoras, como levar à sala de aula conceitos científicos a partir dos quais os educandos possam vivenciá-los nas práticas e relacioná-los com o cotidiano. Nessa perspectiva, vem crescendo o número de pesquisas sobre a ideia de “Alfabetização Científica”. De acordo com Sasseron e Carvalho (2011) há várias traduções para o termo, mas que para todas as línguas procura-se o mesmo objetivo.

Para designarem o objetivo desse ensino de Ciências que almeja a formação cidadã dos estudantes para o domínio e uso dos conhecimentos científicos e seus desdobramentos nas mais diferentes esferas de sua vida. Podemos perceber que no cerne das discussões

1085

Realização



Apoio





levantadas pelos pesquisadores que usam um termo ou outro estão as mesmas preocupações com o ensino de Ciências, ou seja, motivos que guiam o planejamento desse ensino para a construção de benefícios práticos para as pessoas, a sociedade e o meio-ambiente... (p. 60)

Quando os alunos iniciam a vida escolar e são apresentados a atividades que estimulem o pensar deles, os mesmos poderão melhorar suas aprendizagens, pois começam a raciocinar e a questionar e não simplesmente aceitam as respostas dadas pelo professor. Mezalira *et al*, (2005 *apud* CERRI; TOMAZELO, 2004, p.75) nos mostra que,

A ciência ministrada nas escolas necessita de outros procedimentos cujo objetivo não é obter resultados esperados, mas possibilitar ao estudante a construção, produção e discussão a respeito do experimento na sua atuação social futura.

Pensa-se, no entanto, que quando se trabalha conceitos científicos e os mesmos são relacionados com a vida cotidiana dos alunos isso faz com que para eles aprendizagem tenha mais significado e que isso seja uma forma de motivação para o aluno e quanto mais cedo esta forma de ensino for inserido no currículo escolar do estudante, melhor será sua qualidade de educação.

A partir do exposto, o presente trabalho relata uma pequena amostra (uma atividade) das atividades desenvolvidas a partir do Projeto Pequeno Cientista, projeto de extensão surgido durante a disciplina de Didática no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFSULDEMINAS campus Inconfidentes. Criado com o objetivo de trabalhar com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o projeto foi desenvolvido durante os anos de 2014/2015 na cidade de Inconfidentes/MG, no CEMAB- Centro Educacional Municipal Américo Bonamichi.



Os discentes do quarto e quinto anos do ensino fundamental participantes do Projeto Pequeno Cientista são alunos do PROETI- Programa de Educação em Tempo Integral, a escolha da turma se deu pela disponibilidade da escola, pois o mesmo permite com mais facilidade a parceria entre escola e comunidade, auxiliando assim em aprendizado tanto aos alunos do CEMAB quanto para os discentes em formação. A professora que trabalhou com os alunos durante o projeto, também é a autora que relata esse trabalho.

Para aplicação do projeto foi elaborado um cronograma de atividades experimentais trabalhadas semanalmente com duração de uma hora e vinte minutos. Todas as atividades eram relatadas passo a passo pelos alunos em um caderno, o qual foi chamado de Caderno de Campo.

O referido caderno era entregue no início da aula para que os alunos anotassem tudo o que achassem necessário. A prática da escrita se torna essencial em qualquer atividade, principalmente no que diz respeito aos conceitos de alfabetização científica, pois é de grande importância que os alunos aprendam com clareza a argumentarem sobre aquilo que aprendem.

## **EXPERIMENTO: TENSÃO SUPERFICIAL**

A atividade que relato nesse trabalho é uma experiência para explicar o conceito de “Tensão Superficial”. A experiência consistia em dois momentos, o primeiro utilizando uma tigela, leite e talco, este presente na superfície da água e a segunda, o mesmo utilizado anteriormente na primeira, acrescido de um pouco de detergente utilizando um palito de dente para colocar uma gota sobre o talco.

O objetivo dessa atividade era de compreender o conceito de tensão superficial, e desenvolver habilidades de Alfabetização Científica tais como: observação, levantamento de hipóteses, argumentação, análise de dados e comunicação dos dados, além de promover a escrita dos alunos, uma vez que essa turma em especial tinha um sério problema com a escrita e organização de ideias.

Para o procedimento da atividade, os alunos foram divididos em duplas e cada dupla recebeu o material a ser utilizado na primeira parte que fora citado acima junto aos seus cadernos de campo para anotações da atividade. Assim, os alunos deveriam colocar o leite na



tigela, em seguida ir colocando talco em sua superfície e observar o que aconteceria. Assim, algumas perguntas foram lançadas aos mesmos, durante a discussão do trabalho, a saber: O que irá acontecer se eu colocar talco dentro dessa tigela com leite? O talco desce até o fundo?

Durante o experimento os alunos ficaram eufóricos, típico comportamento da idade e da curiosidade despertada. A partir de então surgiram vários apontamentos aqui descritos pela fala e escrita deles em seus cadernos de campo e citadas como aluno A, B, C e etc.

A partir da observação dos experimentos, bem como as perguntas feitas no decorrer deles levantaram as seguintes falas:

Aluno A: “Ah professora! É lógico que o talco vai cair!”

Aluno B: “Vai mistura com o leite!”

Aluno C: “O talco vai gruda na beira do pote!”

Ao longo dos resultados eles foram questionados sobre tudo que acontecia a partir das perguntas: Por que isso aconteceu? O que fez o talco ficar sobre o leite? O que acontece com o leite? E com a água? O que precisamos fazer para que o talco desça? Por quê?

Desta forma, as respostas foram surgindo em forma de diálogo e discussão entre os alunos, como descritas a seguir:

Aluno A: “Parece que tem alguma coisa empurrando o talco pra cima professora.”

Aluno B “Tia, eu vi que tem uma pelinha que nem a do ovo que não deixa o talco descer.”

Aluno C: “Eu acho que o talco é mais leve que o leite.”

Na sequência das perguntas, os alunos realizaram a segunda parte do experimento que consistia em molhar a ponta do palito de dente no detergente e colocá-lo sobre a superfície do talco. O resultado obtido foi o de que o detergente ao entrar em contato com o leite fez com que o talco descesse para o fundo da tigela, nesse momento os alunos perceberam o resultado e foram questionados novamente sobre o que acontecera com a segunda fase do experimento ali mostrado. Eles então continuaram com seus argumentos sobre os resultados da atividade e logo em seguida em forma de discussão foi explicado aos mesmos o conceito de Tensão Superficial





que consiste em que a camada superficial de um líquido venha a se comportar como uma membrana elástica, que é causada pela força de moléculas semelhantes.

Para finalizar a atividade, foi feita uma roda de conversa, na qual os alunos expuseram suas opiniões embasadas na aula trabalhada, além do relato da experiência em seus cadernos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade aqui relatada, assim como as demais atividades trabalhadas com o projeto Pequeno Cientista nos mostrou que os alunos conseguiram atingir o objetivo traçado para a aula, pois, os mesmos tempo que questionaram, levantaram hipóteses, argumentaram e fizeram anotações em seus cadernos de campo. Nesse sentido, também relatamos a importância da mediação de conhecimento e a aprendizagem mútua entre professor e aluno. Além desse tipo de atividade aumentar o interesse do aluno para com seu aprendizado, o faz ser uma criança argumentadora, que pensa sobre aquilo que aprende fazendo com que cada vez mais se torne uma criança observadora e questionadora sobre o que a cerca em seu dia a dia.

## REFERÊNCIAS

- BRANDI, Arlete Terezinha Esteves; GURGEL, Célia Margutti do Amaral. **A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E O PROCESSO DE LER E ESCREVER EM SÉRIES INICIAIS:: EMERGÊNCIAS DE UM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**. 2002. 8 v. Tese - Curso de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba São Paulo, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132002000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132002000100009)>. Acesso em: 15 dez.2015
- CERRI, Y.L.N.S; TOMAZELLO, M.G.C. Crianças aprendem melhor ciências por meio da experimentação? **Quanta ciência há no ensino de ciências** EDUFSCAR, São Carlos, p. 71-79. 2011.
- FABRI, F. SILVEIRA, R.M.C.F. **O ensino de ciências do ensino fundamental sob a ótica CTS: Proposta de trabalho diante dos artefatos tecnológicos que norteiam o cotidiano dos alunos**. Investigações em Ensino de Ciências. V.18, p.77-105. 2013.
- SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. **Alfabetização científica desde as primeirasséries do ensino fundamental – em busca de indicadores para a viabilidade da proposta**, *Atas Eletrônica do XVII SNEF*. Simpósio Nacional de Ensino de Física, São Luiz, p.1-10, 2007.
- SASSERON, Lucia Helena; CARVALHO, Ana Maria Pessoa; **Alfabetização Científica: Uma revisão Bibliográfica-Investigações no ensino de ciências**; V16(1), pp. 59-77, 2011.

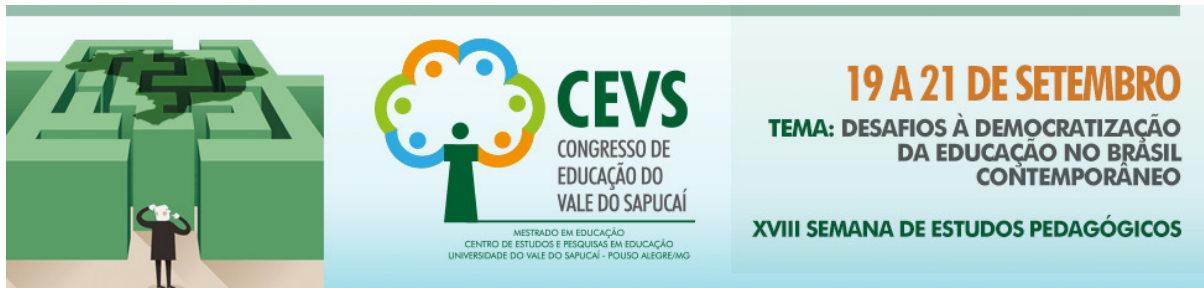
1089

Realização



Apoio





## A METODOLOGIA DE LIPMAN APLICADA NAS SALAS DE AULA DA PEDAGOGIA

Rita de Cássia de Campos Andery<sup>138</sup>

FAI – Centro de Ensino Superior em Gestão Tecnologia e Educação de Santa Rita do Sapucaí  
Minas Gerais, Santa Rita do Sapucaí

Por que privilegiar essa metodologia somente para crianças e jovens se nossas alunas da pedagogia também foram furtadas em muitas oportunidades de “aprender a pensar bem” ou desenvolver um pensamento multidimensional na época correta segundo Lipman?

Segundo DANIEL,

Quando ouvimos o termo pensar, provavelmente nos vem ao espírito o ato espontâneo que efetuamos, na maior parte do tempo, de forma não deliberada. Mas isto não deriva do pensar bem porque, assim como a digestão, o pensamento espontâneo é um processo natural que se realiza sem a participação consciente nem voluntária da parte do indivíduo. Trata-se, nesse caso, de movimento automático e não refletido (2000, p.110)

Para Lipman (1995) ter um pensamento multidimensional significa demandar um conjunto de esforços intencionais, buscando incentivar as crianças e jovens a exercer um pensamento reflexivo, rigoroso, crítico, profundo, criativo, cuidadoso, contextualizado e

---

<sup>138</sup>Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí-Univás (2015). Professora de Filosofia Geral, Metodologia do Ensino de Filosofia e Currículos e Programas do Curso de Pedagogia da FAI – Centro de Ensino Superior em Gestão, Tecnologia e Educação de Santa Rita do Sapucaí –MG (2016). Professora de Didática, Metodologia de Matemática e Ciências no curso Normal/Magistério da Rede Pública de Santa Rita do Sapucaí/MG (2016). Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade São Francisco (1998). Possui Especialização em Orientação pela Faculdade de Machado (2000). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, Filosofia da Educação e Filosofia para Crianças e jovens Educação para o Pensar. Pós-graduanda em Ensino de Sociologia e Filosofia pelo Instituto Brasileiro de Formação - Joinville -SC - IBF - PÓS (2016 em andamento). Pós-graduanda em Psicopedagogia pela Faculdade Católica Dom Bosco - Campo Grande - MS -UCDB (2016 em andamento). Pós-graduanda em Metodologia do Ensino Religioso pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER de Santa Rita do Sapucaí - MG (2016 em andamento). É membro do Grupo de Pesquisa em Filosofia da Educação - GRUPEFE - Pesquisadora UNINOVE, cadastrado no CNPQ. É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ética, Política e História da Educação Brasileira NEPEB, pela Linha de Pesquisa Fundamentos da Educação, Ética e Política, cadastrado no CNPQ. Email: [ritadecassia@fai-mg.br](mailto:ritadecassia@fai-mg.br).



autocorretivo. Pensamento esse que deveria continuar sendo trabalhado, desenvolvido, praticado na vida adulta e porque não no ensino superior? O pensamento multidimensional é um pensamento de excelência, que é conceitualmente rico, coerentemente organizado e persistentemente investigativo. O pensamento multidimensional reflete um pensar organizado, sistemático, estruturado com fundamentos sólidos que se apliquem na prática, passível de mudança, correções e complementaridade, fruto de relações e interpelações com conhecimentos já criados e pré-estabelecidos, gerando novos conhecimentos, novas produções dos saberes. Por esses motivos citados acima é que a justificativa deste trabalho se fortalece.

Partindo desse princípio e me deparando com as salas de aula da pedagogia na FAI – Centro de Ensino Superior em Gestão, Tecnologia e Educação de Santa Rita do Sapucaí – MG, na disciplina de Conteúdo e Metodologia de Filosofia para o Ensino Médio, foi que escolhi agregar a Metodologia da Comunidade de Investigação de Lipman em suas vidas. O objetivo era prepará-las para serem professoras de Filosofia no Ensino Médio das escolas estaduais na ausência de professores habilitados em Filosofia, porém para que pudesse prepará-las, a melhor forma de apreenderem era vivenciando a comunidade.

A Comunidade de Investigação é trabalhada em cima de regras para que todos os alunos possam ter sua vez de falar, para que possam contrapor-se as ideias, pressupor inferir, autocorrigir, exemplificar, contra exemplificar, criticar, comparar, estabelecer relações, parafrasear, demonstrar, questionar, entre outros, de modo a não se desrespeitar a opinião alheia e sim construir novos conceitos e ideias. Observei essa prática acontecendo com crianças, jovens e vi que as alunas da pedagogia necessitavam realizar todas essas habilidades, habilidades estas que são trabalhadas a todo o momento dentro da Comunidade de Investigação.

Em 2015 esta iniciativa a princípio foi de melhorar a forma de pensar das alunas do oitavo período da pedagogia, de melhorar seu raciocínio lógico, além de prepará-las para enfrentarem uma sala de aula no ensino médio dentro do ensino de Filosofia como já foi citado, entretanto com o passar do tempo e conteúdos trabalhados dentro do estudo dos clássicos filosóficos estes objetivos foram ampliados e dois grupos da sala de aula escolheram o tema da “Educação para o Pensar – Metodologia da Comunidade de Investigação para Ensino Médio”



para montarem oficinas para serem apresentadas na FAITEC, Feira de Tecnologia um evento anual promovido pela FAI, com o objetivo de apresentar à comunidade o potencial criativo de seu corpo discente.

Dentro de sala de aula, na comunidade de investigação foi desenvolvido um jogo de ferramentas por aluna, ferramentas que chamo de: “ferramentas do bom pensador”. Esse jogo de ferramentas foi criado por mim professora Rita Andery desde 1999 em outra escola e desde então tenho usado como auxílio no trabalho do desenvolvimento do “pensar bem”. Como funciona? Ele se chama PRECAVIQT um jogo de nove cartas, cada carta com uma letra da palavra criada, abaixo de cada letra seu significado, P – Pressuposição, R – Razão, E – Exemplo, C – Contra-argumento, A – argumento, V – Verdade, I – Inferência, Q – Questão e T – Critério. Lembrando que para isso durante o processo de construção são trabalhados o significado e o porquê, o para que, o como e onde, devem ser usados na dinâmica da aplicação na dialogicidade da comunidade.

Sempre acreditei que quando estamos no desenvolvimento de um processo, quanto mais eu tenho consciência do todo que está ocorrendo e de tudo que o envolve ele se torna mais simples para cada indivíduo, gerando menos ansiedade, portanto surtindo mais efeito e desde então minha tese vem se sustentando.

O pensar dentro da dinâmica dialógica representa a chave para iniciar uma aprendizagem significativa e real, pois, ao possibilitar que o aluno possa raciocinar, aplicando sua inteligência antes, entre e pelo saber, (grifo meu) cria-se a condição de construção e desconstrução desse saber, gerando assim novos conhecimentos. Essa é a base da Educação para o Pensar fundamentada no Programa de Lipman que defende os procedimentos que façam o aluno raciocinar, elaborar os próprios conceitos e depois confrontar com o conhecimento sistematizado.

A base da metodologia utilizada no programa de Filosofia para Crianças e jovens, estendida nesse caso para as alunas da pedagogia é a mesma, fundamentada na Comunidade de Investigação por meio do diálogo que pode ser assim entendida:

A metodologia empregada no programa é a da comunidade de investigação, que funciona basicamente da seguinte

1092

#### Realização



#### Apoio





maneira: inicialmente, as crianças são dispostas em círculo e solicitadas a se alternarem na leitura em voz alta do episódio do romance que estiver sendo trabalhado. Finda a leitura, o professor se encarrega de registrar na lousa os assuntos escolhidos por cada aluno para serem debatidos. Em seguida, a turma seleciona os mais relevantes, e tem início a discussão. Todos são estimulados a falar com liberdade o que pensam dos assuntos abordados e das opiniões dos colegas. Ao professor, cabe coordenar a discussão, atento ao desempenho argumentativo (lógico) dos alunos. Através dessa “investigação dialógica cooperativa” (LIPMAN, 1990, p. 121).

LIPMAN (1995) afirma que crianças e jovens vão aprendendo a distinguir um argumento bom de um ruim, a exigir dos outros e de si mesma coerência na argumentação e a se autocorrigir, ou seja, através da comunidade de investigação, elas aprendem a “pensar melhor”, “pensar bem” a desenvolver-se multidimensionalmente tornando-se mais racionais. Assim acentua-se a importância do diálogo como papel fundamental na metodologia do programa e reforçando que não se trata, porém, de um diálogo qualquer, um mero bate-papo descomprometido, descompromissado. Antes, precisa ser criterioso e logicamente disciplinado.

Partindo do desenvolvimento desse trabalho as alunas divididas em dois grupos distintos e com temas diferentes, propuseram oficinas de trabalho pautadas na Comunidade de Investigação durante a FAITEC. Oficinas visitadas e vivenciadas por visitantes e jurados. O que resultou na premiação em primeiro e segundo lugares dentro da categoria do 8º período.

Portanto todos os objetivos propostos à aquela turma, foram atingidos, as alunas se formaram levando consigo maior segurança no desenvolvimento de qualquer trabalho que envolva a filosofia frente as salas de aula do ensino médio, além do ganho pessoal em seu desenvolvimento profissional e sua forma de pensar o mundo.

## REFERÊNCIAS

DANIEL, M. **A filosofia e as crianças**. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. São Paulo: Editora Nacional, 1979a.





\_\_\_\_\_. **Democracia e educação:** introdução à filosofia da educação. 4.ed

. São Paulo: Editora Nacional, 1979b. (Atualidades Pedagógicas, v. 21).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 41. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola.** São Paulo/SP: Summus, 1990.

\_\_\_\_\_. **Natasha:** Diálogos Vygotskyanos. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **O pensar na educação.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. ; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. S. **Filosofia na sala de aula.** São Paulo/SP: Nova Alexandria, 1997.

SOUZA, S. J. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** 5.ed. Campinas/SP: Papyrus. 2000.

**Realização**



**Apoio**





## **O ENSINO DE FILOSOFIA POLÍTICA EM UMA ESCOLA DO SUL DE MINAS GERAIS: IDEOLOGIA E FORMAÇÃO DIANTE DA AMEAÇA DA “ESCOLA SEM PARTIDO”**

Robson Machado  
Universidade Federal de Lavras-UFLA  
robson\_historia@yahoo.com.br

Colégio Santa Ângela - Paraisópolis-MG <sup>139</sup>

### **INTRODUÇÃO**

O presente relato busca comunicar a experiência pedagógica desenvolvida a partir das aulas de história ministradas ao segundo ano do ensino médio no Colégio Santa Ângela. O estudo sistematizado de correntes específicas da filosofia política (liberalismo e socialismo científico) ocorreu durante os meses de junho e julho de 2015, atingindo seu ponto alto na realização do debate que foi aberto à comunidade paraisopolense no dia 4 de agosto daquele ano.

Adiantamos nesta introdução que, devido ao limite de espaço que dispomos para apresentação desta narrativa, não será possível problematizarmos, conforme gostaríamos, o descabido projeto da “Escola Sem Partido” cuja nossa proposta, evidentemente, se contrapõe e denuncia. Esperamos que as linhas a seguir sirvam não somente para partilhar uma prática pedagógica, mas também para reforçar o argumento de que não existe neutralidade possível quando se trata da socialização efetiva do saber elaborado, porque não existe saber desinteressado em uma sociedade estruturalmente desigual (SAVIANI, 2012, p. 50). Desse modo, acusamos que, ao sugerirem a promoção de uma escola supostamente sem partido, o que querem é estabelecer uma escola de partido único que aja em favor da ideologia dominante (FRIGOTTO, 2016).

---

<sup>139</sup> Trata-se de uma instituição de ensino progressista de caráter religioso. Filantrópico, o colégio é vinculado à União Romana da Ordem de Santa Úrsula. Seu lema é: *Serviam*.

1095

#### **Realização**



#### **Apoio**





Refletindo à luz do materialismo histórico dialético reconhecemos a importância da ideologia enquanto categoria preponderante para o entendimento da sociedade e advertimos que se desejamos uma escola plural, diversa, ética e libertária, temos que encarar que os sujeitos sociais que a constituem – alunos, professores, coordenadores, diretores, inspetores, entre outros – estão imersos em um mundo materialmente condicionado por um sistema de produção e, portanto, não estão livres de experiência e de opinião. Em outras palavras, “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual”, o que quer dizer que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 47).

## JUSTIFICATIVA

O acirramento da crise política institucional se acentuou desde as marchas de 2013 e, atualmente, se manifesta na vergonhosa tentativa de Golpe contra o Estado democrático de direito que afastou, temporariamente, a presidente eleita Dilma Rousseff. Tal crise, expressão do avanço da direita reacionária, tem refletido diretamente nos projetos destinados à formação dos brasileiros. Se há poucos meses a classe trabalhadora se animava com a possibilidade de 10% do PIB ser destinado a investimentos na educação, hoje a assombra o espectro da “Escola Sem Partido”, os cortes de gastos estatais com Fies, ProUni, Reuni e a ameaça de privatização da educação pública.

No momento em que nos dedicávamos ao ensino e a aprendizagem da temática da Filosofia Política e da Teoria Geral do Estado, a partir das aulas de história, surgiram questionamentos sobre a validade, na contemporaneidade, daqueles ideários estruturados, em sua expressão clássica, a partir dos séculos XVIII (Liberalismo) e XIX (socialismo científico). Os alunos, motivados pelo debate político-ideológico que se agudizava no primeiro ano do segundo mandato de Rousseff, trataram logo de demarcar território e delimitar fronteiras entre si. Não sendo raras as discussões, dada a disposição de visões de mundo antagônicas em uma sala de aula marcada pela pluralidade, propuseram um debate. Para isso precisariam de tempo para se instrumentalizarem, problematizarem e sistematizarem os argumentos, isto é,

1096

### Realização



### Apoio





anunciavam os discentes que compreendiam suas limitações teóricas e estavam dispostos a enfrentar uma leitura mais densa do que a que estavam habituados. Na visão deste autor, tratava-se mesmo de, com seriedade, deslocarem-se da síntese à síntese pela mediação da análise.

Naquele período manifestava-se, já em todo país, inúmeros projetos de leis, seja no âmbito municipal, estadual ou federal, que, de uma maneira ou de outra, se vinculavam ao “Programa Escola sem Partido”.<sup>140</sup> Não eram, e não são raras as agitações contra ideários pedagógicos progressistas e críticos que se dispõem a exercerem uma atividade educativa transformadora, assim como estão se tornando cada vez mais freqüentes perseguições a professores que abordam em sala de aula teorias ligadas à esquerda. Diante dessa conjuntura e dos anseios do corpo discente, optamos por estudar o liberalismo e o socialismo científico e debatermos os dois pensamentos a partir da realidade concreta brasileira.

Além de cumprirmos a programação estabelecida pelo colégio e as sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estaríamos exercendo um ato de resistência contra a mordaza e a opressão em favor da educação crítica, criticizadora e democrática, pois entendíamos, e continuamos entendendo, que nós, alunos e professores, somos agentes ativos e conscientes do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, não abrimos mão da nossa responsabilidade histórica e não aceitamos ser tutelados e silenciados por setores que, secularmente, reificam os homens do povo. Entendíamos que se apropriar do conhecimento em sua forma mais elaborada seria a única forma de emitir juízo de valor com compromisso e seriedade, fazendo valer o artigo 205 da constituição brasileira que garante a educação como

<sup>140</sup> Destacamos aqui o PL 867/2015 de autoria do Deputado Izalci Lucas do PSDB-DF, que propõe incluir o programa “Escola sem Partido” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o PL 1411/2015 de autoria do Deputado Rogério Marinho do PSDB-RN que tem a clara intenção de criminalizar a liberdade de expressão docente, caracterizando-a como “assédio ideológico”.

Atualmente lutamos contra o PLS 193/2016 de autoria do Senador Magno Malta do PR-ES, que também tem pretensões de incluir o programa “Escola sem Partido” na LDB.

Sobre o que foi enunciado, ver:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>,

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1229808>

<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>.

Acessado em 26/07/2016.



direito de todos, dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa.

## OBJETIVOS

Objetivo Geral: Compreender a estrutura do pensamento liberal e do pensamento socialista científico, bem como a validade dessas teorias para conjuntura política, econômica e social na contemporaneidade.

Objetivos específicos: 1. Analisar a realidade concreta brasileira e as diferentes interpretações existentes entre meios de comunicação; 2. Entender as desigualdades históricas do povo brasileiro e as diferenças ideológicas que permeiam as classes sociais; 3. Tomar partido diante da crise política e econômica, melhorando os argumentos a partir das leituras indicadas; 4. Respeitar o campo de atuação do colega e compreender que o debate inteligente tem validade para a coletividade.

## CONTEÚDOS

Os alunos tiveram acesso a textos de autores clássicos do liberalismo e do socialismo científico, bem como de seus comentadores. Incentivamos, ainda, a leitura de obras e/ou trechos de obras subsequentes, isto é, textos de pensadores influenciados pelos clássicos que tiveram sua produção marcada pela revisão da teoria de acordo com a conjuntura em que viveram. Advertimos que, em função do grau de escolaridade dos envolvidos e do tempo que dispúnhamos, não houve a leitura completa de todas as obras listadas a seguir, o que não significa que algumas não tenham sido lidas em sua totalidade por parte dos alunos.

No que diz respeito ao socialismo científico foi a eles disponibilizado e com eles discutido textos de Marx, Engels, Lênin e Gramsci. No que se refere ao pensamento liberal trabalhou-se Locke, Smith e Mises.

Para compreensão da realidade brasileira buscou-se indicar e ler em conjunto alguns capítulos dos livros *História da vida privada no Brasil Vol. 4* e *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. Contudo, deixou-se livre para que pudessem

### Realização



### Apoio







pesquisar textos e artigos na internet, não sendo possível catalogar todo o material, já que a atividade exercida pelos discentes se deu para além dos muros da escola.

## METODOLOGIA

Inicialmente dividiu-se a sala, então constituída por 32 alunos, em dois grupos de acordo com os ideais que simpatizavam. Posteriormente, houve uma segunda divisão e cada grupo foi cindido em dois, sendo um formado por 5 integrantes e o outro por 11. Os dois grupos menores organizaram um serviço de informação escolar que dispunha de jornal impresso, jornal online e comunidades em rede social, onde gravavam tutoriais e disponibilizavam infográficos. Um grupo tinha como orientação o liberalismo e o outro o socialismo. Para isso realizaram uma busca entre as grandes organizações de comunicação e mídias alternativas a fim de compreenderem suas ações e poderem se nortear.

As duas outras maiores agremiações, também divididas pela orientação ideológica, estariam encarregadas do debate agendado para o dia 4 de agosto. Até a data marcada para discussão organizamos oficinas, aulas expositivas, grupos de leitura, indicações de filmes, documentários e orientações individuais.

O debate, que foi aberto à comunidade, recebeu como jurados pessoas ligadas à educação e a política local, tais como o ex-metalúrgico Sebastião Teixeira, o professor Benjamim Almeida, o jornalista Agostinho Soares e a Irmã Cecília Vieira.

A discussão foi dividida em quatro momentos distintos. Primeiro houve o pronunciamento de cada uma das bancadas; em seguida passou-se para querela entre as delegações, posteriormente abriu-se espaço para perguntas da platéia que eram sorteadas pelo mediador; por fim, cada bancada realizou um discurso de encerramento e abriu-se para as considerações do júri.

### Realização



### Apoio





## AVALIAÇÃO

Para avaliação dos alunos na atividade levamos em consideração o planejamento (evidência de preparação cuidadosa, pesquisa), conteúdo (domínio, relevância e adequação) forma, organização e linguagem.

A atividade como um todo avaliamos de forma positiva. Apresentou-se como um debate enriquecedor. Ao final do processo, nosso objetivo principal, que os alunos assimilassem o conteúdo e desenvolvessem a capacidade de raciocinar e agir a partir dele foi, dentro das possibilidades, cumprido. Acreditamos, por nos filarmos a pedagogia histórico-crítica, que os envolvidos atingiram o que essa teoria chama de catarse, isto é, o ponto mais avançado, momento em que o aluno reconhece que sabe; quando o conhecimento se mostra ordenado e sistematizado, estando o discente preparado, agora que munido da teoria, para exercer uma prática social elaborada.

Por fim, cabe destacarmos que o trabalho foi reconhecido pela comunidade, pela Secretaria de Cultura de Paraisópolis, que entrou em contato com a instituição parabenizando-a, e pelo Jornal *O Vento* que publicou a matéria *Debate político estimula formação de jovens*<sup>141</sup>. Encerramos afirmando que em tempos de uma escola de partido único com professores amordaçados, tal feito não seria possível. Postamos, assim, este relato manifestando-nos contra o projeto “Escola sem Partido” em defesa da escola plural, diversa e democrática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola sem Partido”: imposição da lei da mordaza aos educadores. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/06/escola-sem-partido.pdf>. Acessado em 27/07/2016.

MARX, Karl. **Contribuição a crítica da economia política**. Tradução e introdução Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

---

<sup>141</sup> BARROS, J. A. Braga. Debate político estimula formação de jovens. *O Vento*. Paraisópolis. Set, 2015. Cotidiano, p. 7.



## **Matemática Toda Hora Profissões, Cotidiano e Curiosidades e Peça teatral o Diabo dos Números**

Sandra Regina Leme Forster.  
Escola Estadual Odete Valadares – Extrema - Minas Gerais  
Ano de escolaridade: 2º ano do EM-2015  
Matemática Toda Hora-ano 6

### **JUSTIFICATIVA**

Matemática Toda Hora é um projeto desenvolvido com os alunos das Escolas: Escola Estadual Odete Valadares e Escola Municipal Evandro Brito da Cunha desde o ano de 2010. O trabalho relatado nasceu do desenvolvimento do projeto, em anos letivos anteriores, com alunos das duas unidades escolares. A matemática era estudada junto a outros temas, como o meio ambiente e a tecnologia, com o intuito de ensinar e reforçar conteúdos de matemática utilizando temas transversais e assuntos do cotidiano que despertavam interesse de todos independente da idade.

No ano de 2011, os professores de matemática da Prefeitura de Extrema, realizaram o curso Gestar II (Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar) e com esse curso, eu que já possuía o hábito de trabalhar com projetos, fiquei ainda mais motivada pois desenvolvemos inúmeras atividades com temas diversificados: imposto de renda, esportes, previdência social, seguros de vida, tecnologia da informação, interações sociais, sistema solar, água, ecologia, trânsito, migração, alimentação e saúde e estudo de fenômenos sociais, nos quais a matemática foi ferramenta para o estudo. Desenvolvi a maioria desses temas com meus alunos, pois na ocasião eu lecionava para 9ºs anos do ensino fundamental na escola municipal e 3ºs anos do ensino médio da escola estadual. Tive condições de trabalhar toda a matemática proposta para cada um dos temas do Gestar com meus alunos. Com essa experiência passei cada vez mais a investir em projetos envolvendo a matemática com outras áreas do conhecimento e temas diversificados, sempre com o objetivo de apresentar algumas aplicações dos conteúdos

1101

#### **Realização**



#### **Apoio**





matemáticos estudados em cada ano escolar, bem como motivar meus alunos a estudarem a matemática, promovendo dessa forma uma aprendizagem com significado.

Eu poderia apresentar um resumo dos trabalhos realizados desde 2010, mas aqui optei em descrever o trabalho mais recente, o de 2015, em que o projeto foi dividido em duas partes, que são: “Profissões, Cotidiano e Curiosidades” e “Peça Teatral o Diabo dos Números”. Em cada uma das partes do trabalho a matemática foi muito evidenciada e respondeu com muita propriedade à pergunta frequente dos alunos de quaisquer séries do ensino básico: “onde é que vou usar esse conteúdo em minha vida?”. Sabemos que nem sempre é possível responder a essa questão de forma eficaz, pois muitos conteúdos de matemática podem não ter uma aplicação imediata e simples, por exemplo, a fatoração de uma expressão algébrica ou operações com matrizes. Creio que o mais importante seja conseguir mostrar que esses conteúdos são necessários para chegarmos às aplicações que envolvem outros tais como a equação e a função do 2º grau e resolução de sistemas lineares usando o determinante.

## OBJETIVO

Com os temas “Profissões, Cotidiano e Curiosidades” eu pretendia fazer com que os alunos estudassem várias profissões para terem uma visão maior de possibilidades e mostrar o quanto é importante estudar matemática e evidenciar a presença, bem como a necessidade desse componente curricular em praticamente todas as profissões e também no cotidiano. Com “Curiosidades”, meu interesse era o de promover a pesquisa e conseqüentemente o conhecimento de temas que são estudados ao longo da vida escolar (transmitidos, muitas vezes, sem demonstração alguma). Na maioria das vezes, o discente não percebe as relações implícitas entre os conteúdos e não se preocupa em saber o porquê de certas ocorrências. Com o teatro “O Diabo dos Números” vários conteúdos de matemática do ensino fundamental e do ensino médio foram apresentados de forma divertida, dando a oportunidade para cada participante da peça de se aprimorar em alguns conteúdos e levar esse conhecimento a um público maior do que os colegas de suas salas de aula.

### Realização



### Apoio





## CONTEÚDOS

Em “profissões”, foram estudadas mais de 50 profissões, das quais cito algumas: controlador de tráfego aéreo, fotógrafo, zootecnista, contador, engenharias, nutricionista, geólogo, advogado, farmacêutica, medicina, publicidade, meteorologista, estatística, logística, arquitetura, chefe de cozinha, estilista, economista, profissional de comércio exterior, matemático, bancário, secretária e engenharia de telecomunicação. Os conteúdos matemáticos apontados dentro dessas profissões variaram dos mais simples, como fazer cálculos com as quatro operações básicas, razão e proporção, números decimais, análises de gráficos, estatística, cálculo de volumes e áreas, porcentagem e matemática financeira até uma matemática mais complexa como o cálculo vetorial e a álgebra linear.

Com o desenvolvimento do tema “Cotidiano” também se pode perceber na prática que em ações tais como: comprar, vender, fazer empréstimos, tocar instrumentos musicais, praticar esportes, percorrer pequenas e grandes distâncias, jogar, entre outras atividades também se aplica a matemática.

Com o desenvolvimento do tema “Curiosidades” os alunos puderam compreender quanto vale um centilhão, o número PI, números pares e primos, a criação do zero, o crivo de Eratóstenes, o infinito, a indeterminação matemática, o porquê que todo número elevado a zero com exceção do zero é 1, a razão pela qual na multiplicação de dois números negativos o resultado é positivo, o número de Mersenne, números perfeitos, números narcisistas (esses três últimos tópicos foram assunto em um dos capítulos de “Os Simpsons”).

Com a preparação do teatro “O Diabo dos Números” foram estudados e apresentados o infinitamente grande e o infinitamente pequeno, números romanos e a importância do zero para o sistema de numeração posicional e decimal, divisão e a impossibilidade de dividir por zero, números primos e o crivo de Eratóstenes, frações decimais e dízimas periódicas, potências e raízes exatas, raízes não exatas, números figurados (triangulares, quadrangulares, entre outros); sequências numéricas como PA, PG e a de Fibonacci; Binômio de Newton e o Triângulo de Pascal; Combinatórias com cálculos de números fatoriais e de probabilidades.

### Realização



### Apoio







## METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido com os alunos das quatro salas de 2ºs anos do período da manhã da Escola Estadual Odete Valadares, num total de aproximadamente 110 alunos. Esse grupo foi dividido em duas partes, que são: “teatro” e “profissões, cotidiano e curiosidades”. Primeiro foi organizado o grupo de teatro pelo qual cerca de 20 alunos se interessaram. Os demais alunos formaram grupos menores e seus temas foram distribuídos por meio de sorteio. Em posse dos temas, os alunos foram orientados em como elaborar e apresentar o trabalho. Cada grupo teve que pesquisar o tema e apresentá-lo em sala de aula aos colegas de turma. Após essa apresentação (seminário) o grupo elaborou um roteiro para transformar a apresentação em formato de vídeo ou em apresentação em formato de Power Point. O vídeo foi analisado, avaliado e comentado para possíveis mudanças e finalmente apresentado à comunidade. Apenas dois grupos optaram pela apresentação em Power Point e a única alteração em relação aos demais grupos foi que no dia da apresentação à comunidade eles se apresentaram ao vivo.

O grupo do teatro fez a leitura do Livro “O Diabo dos Números” de Hans Magnus. Em encontros semanais, com a presença da professora, discutiram o livro e planejaram o roteiro da peça teatral. O grupo se dividiu em quatro grupos e cada subgrupo elaborou o roteiro tendo como referência dois ou três capítulos do livro. Essa divisão dos capítulos foi feita por meio de um sorteio. Com o roteiro pronto, cada grupo escolheu um *Diabo dos Números* e um *Robert* (personagem principal) para atuarem e também os personagens secundários. Foram realizados cerca de 8 ensaios. Faltando uma semana para a apresentação, foi detectada a necessidade de fazermos algumas inserções no roteiro com a finalidade de fazermos um elo de coesão entre os capítulos e para isso contamos com a colaboração de quatro jovens que não eram alunos dos 2ºs anos. Apenas um ensaio foi realizado com o grupo completo e na data da apresentação foi realizado o ensaio geral.

Em resumo apresento os cronogramas dos temas gerais e do teatro, respectivamente:

### Realização



### Apoio





Segunda quinzena de Junho: sorteio dos temas. Agosto: apresentação de seminários na escola. Setembro: elaboração de vídeos e PPT. Outubro: avaliação dos trabalhos e reelaboração. Novembro: apresentação à comunidade.

Primeira quinzena de Agosto: Leitura do livro. Segunda quinzena de agosto e Primeira semana de setembro: Planejamento do roteiro e elaboração do roteiro. Setembro e outubro: ensaios. Novembro: apresentação à comunidade.

## AVALIAÇÃO

Boa parte dos objetivos foi alcançada e isso foi observado no decorrer das apresentações dos seminários. Os colegas de turma participaram fazendo questionamentos em relação às profissões: o que é? O que se faz? Onde posso fazer esse curso? Qual o salário? Qual é a matemática aplicada? Também em relação à matemática no cotidiano e curiosidades as apresentações foram bem planejadas e detalhadas. Além disso, todo o conteúdo dos seminários foi reforçado com a apresentação em vídeo e ao vivo à comunidade. Em relação à peça, a aprendizagem pôde ser notada inclusive com a participação do público, uma vez que fizemos um espetáculo interativo solicitando, a cada mudança de cena, a presença de voluntários da plateia no palco para responderem questões matemáticas relacionadas aos conteúdos apresentados. Tivemos a participação de muitos convidados.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

Para “Profissões, Cotidiano e Curiosidades” sugeri uma pesquisa inicial em:

<http://m3.ime.unicamp.br/recursos/serie:3>

<http://m3.ime.unicamp.br/recursos>

### Realização



### Apoio





## ‘ESSE TREM ME FAZ PENSAR’: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DA DISCIPLINA FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO

Sílvia Maria de Contaldo  
PUCMINAS/FAJE

‘No caso da educação filosófica, nós cuidamos da sementeira, sem que venhamos a participar da colheita. O impacto sensível de nossa ação pedagógica virá só a longo prazo. Mas estamos lançando sementes, tentando adubar o terreno com a esperança e a aposta de que ele seja fecundo’ (SEVERINO, 2009, p. 10-1)

**NOTA PRELIMINAR:** essa proposta metodológica para o ensino da disciplina Filosofia no nível médio é resultado do esforço e empenho coletivo do grupo de pibidianos – bolsistas de Iniciação à Docência, Professores Supervisores e Coordenadores de área do curso de licenciatura em Filosofia da PUC Minas, no período de 2010 e 2011.

### JUSTIFICATIVA

O Edital Capes 018/2010 possibilitou o ingresso de licenciandos de instituições confessionais no Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. A inserção dos licenciandos de Filosofia em um programa dessa natureza – de valor inestimável para a formação de professores em nosso país – foi recebida com muito entusiasmo. Pelo menos dois motivos merecem ser destacados: o PIBID possibilitava (e assim tem sido!) a aproximação e o diálogo entre a instituição formadora e as escolas da Educação Básica de forma inovadora, propositiva, muito diferente daquela relação praticada nos chamados ‘estágios supervisionados’. Em geral, nessa modalidade, o licenciando - futuro professor batia à porta da escola, sozinho – sem apoio e sem clareza do seu quefazer e contando com a boa sorte de não ser desestimulado na primeira hora. E, em segundo lugar, a ida à escola passava a ser de forma coletiva e com condições concretas de inserir-se no cotidiano escolar para ‘aprender com’ e não apenas ‘aprender para’. Nesse empenho coletivo havia lugar para propor novos projetos, ousar inovações ou mesmo renovações para melhor qualidade do ensino de Filosofia no nível médio. Todos sabemos lugar de menor importância ocupado pela Filosofia no âmbito ‘das

1106

Realização



Apoio





grades curriculares’, desde sempre, e dos inúmeros preconceitos que pesam sobre essa disciplina, visto sua natureza formativa e – para alguns – de pouca ou nenhuma aplicação prática. Assim, frente aos desafios de dar à Filosofia seu endereço disciplinar e apoiados por um Programa voltado exclusivamente para a iniciação à formação docente, decidimos por enfrentar as questões concernentes à metodologia do ensino de Filosofia no nível médio da Educação Básica.

## OBJETIVOS

Desde o retorno da disciplina Filosofia ao nível médio, em 2008, têm sido muitos os desafios para, de fato, implementá-la e integrá-la ao corpo das disciplinas tradicionais. Para além das questões de idas e vindas da disciplina Filosofia na história escolar do Brasil - desde as escolas coloniais, passando pelos anos da ditadura militar em que a Filosofia foi descaradamente retirada do elenco de disciplinas formativas, tínhamos por objetivo construir coletivamente uma proposta de estratégia metodológica que permitisse dar conta de incentivar a aprendizagem de temas filosóficos, estimular o gosto pela reflexão e, com metodologia dinâmica, desenvolver os conteúdos - dentro de uma carga horária exígua - em geral são apenas duas aulas por semana, de forma viva e atrelada às experiências e ao cotidiano dos estudantes. Assim, em consonância com a tradição mineira do ‘trem de ferro’ e associado às ideias de movimento e de mudança, propusemos o ‘trem filosófico’ e seus respectivos vagões como possibilidade de ensinar a Filosofia em suas diversas unidades programáticas e, ao mesmo tempo, estimular e incentivar o exercício de problematizar, por etapas ou ‘embarques’, para refletir sobre tal ou tal questão. Em suma, o objetivo do ‘trem filosófico’ é fazer com que alunos percebam a disciplina Filosofia como uma *viagem – no sentido de locomoção* - com os vagões da locomotiva e seus respectivos encaixes, que representariam etapas diversas, paradas estratégicas, embarques e reembarques desse exercício do pensar que chamamos reflexão.

### Realização



### Apoio





## CONTEÚDOS

Para a criação de uma estratégia metodológica que pudesse ‘funcionar como um trem’, pensamos os vagões como estruturas formais que poderiam ser preenchidos por diferentes temas, levando-se em conta o contexto de cada escola e suas prioridades, sabedores de que o ‘caminho se faz ao caminhar’. O ‘Trem Filosófico’ não é forma – palavra lida com acento circunflexo, mas forma sinuosa que representaria o eixo comum da Filosofia - a própria locomotiva, que puxa os vagões e depende diretamente do maquinista – o professor. Em sua ‘cabine’ ele pode direcionar os caminhos, as bifurcações, as paradas, e com olhar atento à ‘paisagem’ e aos ‘viajantes’ - os alunos. Dessa forma, o maquinista/professor teria sob sua responsabilidade a condução dessa locomotiva. Ao contrário do que possa parecer, o maquinista não estará sozinho pois nessa ‘viagem’ é justamente a participação de todos que lhe confere sentido. Para repetir um ditado africano, ‘ se Dessa forma, o maquinista alimenta a locomotiva com o tema/tópico que deve nortear cada etapa do trajeto ou percurso programático e que, por sua vez, movimentará todos os vagões. Os vagões, com finalidades específicas, ligam-se uns aos outros, de modo a garantir uma viagem filosoficamente proveitosa. O primeiro vagão chama-se justamente ‘esse trem me faz pensar’. Trata-se do embarque na temática proposta para determinada unidade de ensino. É a etapa da sensibilização. O aluno ‘topa’ a viagem porque ela faz parte do seu mundo, de suas vivências. Não é algo que lhe vem de fora, sem nexos e propósito mas, a partir das questões que o grupo propõe, de tópicos que lhe parece importantes, o grupo de alunos pode indicar/propor um roteiro de viagem, vale dizer, o grupo de alunos ‘embarca’ numa experiência filosófica.

O segundo vagão denomina-se ‘e eu com isso’ e visa levar o aluno a perceber a realidade em seus múltiplos aspectos e sua relação com o conteúdo da disciplina. Talvez seja o maior desafio para professores e futuros professores de Filosofia: criar conexões entre o pensado e o vivido, entre o discurso e a prática, entre ‘sujeito e sociedade.’ ‘E eu com isso’ é cartão de embarque para um mundo mais humanizado e menos solipsista. É também o momento privilegiado para a prática da interdisciplinaridade e intertextualidade. Há muito o que problematizar/investigar entre/inter disciplinas.

1108

### Realização



### Apoio







O vagão Assim falava o filósofo é o lugar de colher ideias, textos, fragmentos, enfim, de criar um repertório de textos que possam validar ou corroborar, com maior profundidade, os temas em pauta. Esse seria um momento privilegiado de expor filosoficamente as questões levantadas pelos próprios alunos e dar-lhes ‘tratamento técnico’. Uma das críticas que recai sobre a Filosofia no ensino médio é que ela trata de tudo e de nada, sem o devido aprofundamento, produzindo uma colcha de retalhos sem propósito. Assim esse terceiro vagão visa possibilitar aos alunos o contato direto com os textos filosóficos de modo que possam re-elaborar conceitos com a devida sustentação teórica, naquele exercício já ensejado por M. Chauí, substituindo o ‘eu acho pelo ‘eu penso’. Hora então de mudar de vagão. Na sequência seria o momento de trabalhar com oficinas, filmes e produção de outras mídias no vagão chamado O mundo em 4 D. Em tempos de forte apelo visual, de aprendizagens assíncronas, o professor/maquinista tem farto material para trabalhos em equipe cujos resultados podem ser socializados em mostras, feiras, pequenos simpósios e no ambiente da web 2.0.

E, por fim, teríamos uma parada técnica, que chamamos de ‘Um passeio com Sophia’. São excursões, visitas a museus e a outros ambientes educativos nos quais o aluno pode consorciar o aprendizado teórico com sua própria percepção e, ao mesmo tempo, refinar sua reflexão e atitude filosóficas. Parada, pausa para o ócio filosófico, no sentido empregado pelos mestres gregos. Tempo livre para o exercício do pensar. E por isso mesmo parada e não fim de caminho pois a Filosofia, como o trem, segue caminho e renova-se a cada viagem.

## METODOLOGIA

‘Diálogos entre a Universidade e as Escolas’. Esse é o título do projeto institucional do PIBID na PUCMINAS. E para dar conta dessa aproximação dialógica propusemos como metodologia encontros semanais nas escolas e na Universidade, de forma alternada, de maneira que os licenciandos, sob a supervisão dos professores das escolas públicas, pudessem vivenciar o cotidiano escolar, refletir sobre as práticas pedagógicas e seus desdobramentos na condição de futuros professores e não como meros observadores. Na Universidade os encontros tinham por objetivo registrar essas vivências, organizar grupos de trabalhos interdisciplinares –

### Realização



### Apoio





o projeto envolve também outras áreas das licenciaturas, de forma a possibilitar a criação de uma proposta para o ensino de Filosofia no nível médio. A cada semana, nas reuniões de trabalho tínhamos uma pauta recorrente relacionada às dificuldades e enfrentamentos na sala de aula, pelas razões já mencionadas: carga horária inexpressiva, desprestígio da disciplina e, muitas vezes, opção pelo ‘conteudismo’ que deixa, para o segundo plano, o gosto pela reflexão filosófica como exercício de pensamento. Dessa forma, a metodologia foi a um só tempo formativa e formadora.

## AVALIAÇÃO

A proposta do Trem filosófico resultou da percepção dos muitos desafios que os professores de Filosofia têm a cada dia. Não basta que a disciplina Filosofia esteja presente na composição curricular. A Filosofia pode e deve ser exercício de pensamento prazeroso. Sem prescindir de seu rigor conceitual, o Trem filosófico pode ser metodologia que permita ao jovem estudante do ensino médio “ler seu mundo para ser ler nele”<sup>142</sup>, baseando-se menos na repetição da história da filosofia e mais no desenvolvimento de posturas investigativas. Com toda proposta metodológica o ‘Trem Filosófico’ requer ainda refinamentos e, o mais importante, a produção escrita desse material de modo que maior número de professores da rede estadual de Minas Gerais – afinal é um trem! – possa também utilizá-la em seu percurso escolar.

## REFERÊNCIAS

CHAUI, Marilena. *Boas vindas à Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2010 (Filosofias: o prazer de pensar).

CONTALDO, S.M.; RODRIGUES, S.M. Pibid/Filosofia na PUCMINAS. Esse trem me faz pensar. In: 2º Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia. 2012, Recife. **Caderno de resumos**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco/GT Filosofar Ensinar a Filosofar- ANPOF, 2011, p.56.

<sup>142</sup> Cf. SEVERINO, A.J. A Filosofia no ensino médio. 2014.

Realização



Apoio





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, 2002, p. 277-351.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Proposta curricular. Filosofia e Sociologia. Ensino Médio. s/d.

Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema>

SEVERINO, Antonio Joaquim Severino. *Filosofia no Ensino Médio*. São Paulo: Cortez, 2014.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Filosofia. Guia do Professor*. São Paulo: Cortez, 2009.

**Realização**



**Apoio**





## A IMPORTÂNCIA DAS TEORIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Veronica Gonçalves Duarte

Itajubá- Minas Gerais 2016

Colégio Sagrado Coração de Jesus

Turmas do 2º ao 5º ano que compõem o Ensino Fundamental I.

### JUSTIFICATIVA

A Educação está intimamente relacionada com a realidade, pois o processo educacional pode possibilitar ao indivíduo praticar suas experiências em diversos espaços, modificar seus comportamentos, produzir mudanças sociais e atuar na sociedade. Nesse sentido, é fundamental, analisar as práticas pedagógicas que estão sendo utilizadas e teorizar essas práticas, para que os indivíduos inseridos neste processo se preparem para o desempenho de papéis, para as relações, para as necessidades e desafios sociais.

As teorias de aprendizagem, visam a interação entre saberes, e são a base para uma prática pedagógica contextualizada, que leve o aluno a interferir de maneira autônoma e emancipatória em seu contexto social. Portanto o saber docente não pode ser apenas formado pela prática, mas também nutrido pelas teorias de aprendizagem. Um professor vai se formando na relação teoria e prática, pois é por meio dos processos de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2006) que o docente concebe o ato de educar.

Justifica-se então, que para atuar na realidade atual da educação, de maneira eficiente, é necessário conhecer as práticas que vêm sendo utilizadas e sob quais teorias pedagógicas estas têm se embasado, para promover um ensino-aprendizagem mais fundamentado teoricamente. Neste sentido, o presente relato de experiênciatem como objetivo analisar uma prática pedagógica já utilizada no contexto escolar e buscar uma teoria que fundamente essa prática, evidenciando assim, a importância das teorias para a execução de uma boa prática pedagógica.

#### Realização



#### Apoio





## METODOLOGIA

A prática contextualizada neste relato de experiência será realizada por meio de uma descrição detalhada de elementos que compõem uma metodologia já aplicada e consolidada no âmbito do Colégio Sagrado Coração de Jesus, situado na cidade de Itajubá. O foco deste trabalho será nas turmas do 2º ao 5º ano que compõem o Ensino Fundamental I. Porém, muitos alunos apresentam dificuldades ao longo do percurso escolar, como, a falta de pré-requisitos, pouca compreensão e interpretação de textos e questões, bloqueio na leitura e escrita e desinteresse pelos conteúdos que exigem raciocínio lógico.

Analisando este contexto, a escola juntamente com uma professora formada em Pedagogia, que possui pós-graduação em Psicopedagogia e também atua como professora na instituição, criaram situações em que estes alunos possam ser atendidos de acordo com as suas necessidades e dificuldades escolares. A proposta é promover um ensino diferenciado em relação ao que é dado em sala de aula, para alcançar de maneira mais efetiva a forma como cada aluno aprende.

No início do ano, as professoras de cada turma observam seus alunos e fazem um levantamento daqueles que precisam de um acompanhamento mais individualizado. A partir do levantamento realizado os alunos são encaminhados para o acompanhamento pedagógico que acontece em horário diferente das aulas “regulares”. Neste acompanhamento a professora mapeia as principais dificuldades dos alunos e realiza atividades específicas que visam auxiliar e possivelmente sanar as questões que interferem na aprendizagem destes alunos.

O acompanhamento acontece uma vez na semana e todas as atividades se dão por meio de uma proposta lúdica que utiliza principalmente de materiais manipuláveis, como vídeos, histórias, jogos e principalmente em equipes, onde os alunos podem trocar suas experiências. A discussão e a ajuda mútua entre os alunos geram ótimos resultados, pois cada um colabora com a sua facilidade na dificuldade do outro e assim sucessivamente. Os alunos são mais ativos nas suas construções e a professora se torna uma mediadora.

Esta prática prevê sanar as dificuldades dos alunos de maneira prazerosa e interativa para que não percam a motivação em aprender, sendo que em sala de aula, na maioria das vezes,

### Realização



### Apoio







não conseguem acompanhar o ritmo a turma. Os resultados são comprovados pelos relatórios feitos pelas professoras regentes, que relatam a melhora no desenvolvimento e rendimento destes alunos, principalmente no convívio com os colegas, pois antes eram mais tímidos e menos participativos.

Ao fazer uma reflexão sobre essa prática, busca-se elucidar que teorias são capazes de fundamentar esta intervenção docente. Acredita-se que os estudos apontados por Ausubel (2003) e Vygotsky (1987) são os que mais se aproximam do contexto apresentado.

Um dos aspectos mais importantes da vasta obra de David Ausubel(2003) foi a sua preocupação em construir uma teoria de ensino que pudesse ajudar os professores no seu desempenho em sala de aula. Esta contribuição torna-se mais significativa no contexto atual da educação brasileira, em que se exige uma eficiência cada vez maior por parte das escolas, principalmente para enfrentar o grave problema da repetência nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Para Ronca (1994), este problema pode se dar, porque muitas vezes os professores são levados a algumas práticas por indução, repetição de exemplos de seus próprios professores ou até mesmo por tentativas de ensaio e erro. O que os leva muitas vezes a uma prática vazia de experiências e fundamentos.

A teoria de ensino proposta por Ausubel (2003) se dá pela somatória de conhecimentos que o aluno traz consigo, o professor deve estar atento tanto para o conteúdo, como para as formas de organização desse conteúdo na estrutura cognitiva. Assim a aprendizagem torna-se significativa quando o aluno estabelece uma relação entre o novo conteúdo que está sendo apresentado e aquilo que ele já sabe.

É interessante observar que também para Vygotsky (1988), um conceito somente pode tornar-se consciente quando se relaciona com outras aquisições que a criança já estabeleceu. Nas palavras de Kohl (2010), para este conjunto de capacidades Vygotsky dá o nome de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se caracteriza como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, refere-se, assim ao caminho que o individuo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas. Ainda nas palavras de Kohl (ibid) outro

#### Realização



#### Apoio





fator fundamental apontado nos estudos de Vygotsky, é a interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. Esta construção é nomeada pelo conceito de mediação, que é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. (KOHL, 2010).

Nessa perspectiva a escola tem um papel essencial, pois é o ambiente que mais poderá interferir no desenvolvimento da criança, e os docentes, os principais modelos a serem seguidos por elas. Contudo, para que o processo de ensino-aprendizagem na escola seja construído de maneira efetiva e eficaz é necessário ter como ponto de partida os conhecimentos prévios da criança, e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, que precisam respeitar a faixa etária e o nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças.

## AVALIAÇÃO

O presente relato debruçou-se sobre a relevância de se conhecer as teorias pedagógicas para que as práticas docentes sejam constituídas de reflexões e ações significativas. Para tanto, o conhecimento teórico precisa fundamentar as propostas criadas pelos educadores, para que possam estar preparados para as necessidades e desafios educacionais.

A prática apresentada neste ensaio, mostra intrínseca relação com os estudos propostos por Ausubel (2003) e Vygotsky (1988). A professora, assim como propõe os autores, busca por meio dos relatórios, conhecer aquilo que os alunos já sabem, suas facilidades, suas dificuldades e seus pré-requisitos. Partindo dos conhecimentos prévios dos alunos ela estabelece uma série de atividades que auxiliarão o aluno na construção da sua própria aprendizagem.

Acredita-se que os diversos materiais lúdicos utilizados pela professora influenciam nos resultados obtidos, pois geram na criança a sensação de estarem brincando, e não aprendendo, o que torna este momento de aprendizagem prazeroso e divertido. Outro aspecto relevante dentro do aprendizado escolar é a mediação, a partir do momento em que a professora promove situações em que os alunos interagem entre si, ela provoca entre eles a troca de conhecimentos, possibilitando que ampliem suas formas de pensar, sentir e agir. Neste sentido, a professora torna-se mediadora, porque propõe situações de interação em que é possível os alunos

### Realização



### Apoio





negociarem sentidos e significados de conceitos valorizados pelo seu próprio grupo, um aspecto vital para a apropriação do conteúdo.

O que até aqui foi exposto permite-nos concluir que é possível apontar conceitos que iluminem melhor o ato de ensinar e que apontem caminhos para que os docentes superem práticas que muitas vezes não acrescentam no processo de aprendizagem e acontecem de maneira “vazia”, descontextualizada e sem objetivos, o que gera, na maioria das vezes, resultados indesejados, como a alta evasão e reprovação de alunos neste ciclo escolar.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 36. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2009.

KOLL, *Marta de Oliveira*. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. – 2. ed. ampl. - São Paulo: EPU, 2011.

MOREIRA, M. A. e MASINI, E.S. **Aprendizagem Significativa: a Teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

RONCA, Antonio Carlos; ESCOBAR, Virgínia. F. **Técnicas Pedagógicas**. São Paulo: Vozes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EPU, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.