

# 2014



3 a 7 de Novembro/2014  
Porto Alegre  
Rio Grande do Sul/Brasil

## XXII Seminário Internacional de Investigação sobre Formação de Professores para o MERCOSUL/Cone Sul

Formação do professor como pesquisador da/para América Latina

Homenagem ao Professor Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños



### Organizadoras:

**Dra. Carla Cristina Dutra Búrigo**

**Msc Cléia Silveira Ramos**

**Msc Gabriela Mattei de Souza**

**Msc Rosângela Carrara**





## **XXII Seminário de Formação de Professores para o MERCOSUL/ CONE SUL**

### **EIXOS:**

- 01. Formação do Professor de Educação Básica.**
- 02. Educação e Trabalho.**
- 03. Educação e Sociedade.**
- 04. Educação a Distância.**
- 05. Currículo.**
- 06. Método e Práxis Educativa**

### **Organizadoras:**

**Dra. Carla Cristina Dutra Búrigo**

**Msc Cléia Silveira Ramos**

**Msc Gabriela Mattei de Souza**

**Msc Rosângela Carrara**

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária  
da  
Universidade Federal de Santa Catarina

S471f Seminário de Formação de Professores para o  
MERCOSUL/ CONE SUL (22. : 2014 : Porto  
Alegre, RS)  
Formação do professor como pesquisador da/para  
América Latina / Organizadora, Carla Cristina  
Búrigo...[et al.].- UFSC/PRODEGESP :  
Florianópolis, 2017.  
1036 p. : tabs.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-64093-47-8

Homenagem ao professor Dr. Augusto Nivaldo  
Silva Triviños.

Evento realizado em Porto Alegre de 3 a 7 de  
novembro de 2014.

1. Professores - Formação - América Latina. I.  
Búrigo, Carla Cristina. II. Título.

CDU: 377.8 (7/8=6)

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
<b>EIXO 01 - FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>11</b>
APONTAMENTOS SOBRE NECESSIDADES E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO DO RIO GRANDE DO SUL .....	12
A PRÁTICA SOCIAL DE LUTA DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE PÚBLICA.....	26
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE UMA MICRORREGIÃO DO SUDOESTE DO PARANÁ NO CONTEXTO DE FRONTEIRA: A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DE UM CENTRO DE MEMÓRIAS .....	42
QUÊ CURRÍCULO? QUÊ QUALIDADE? QUÊ EDUCAÇÃO INTEGRAL? CONTORNOS EPISTEMOLÓGICOS EM CONSTRUÇÃO .....	59
POLITICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DO ATUAL PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. ....	69
O USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FÍSICA. ....	84
RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA JOVEM DE FUTURO DO INSTITUTO UNIBANCO.....	96
A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA NA UFRGS: ANÁLISE DA EXCELÊNCIA INSTITUCIONAL A PARTIR DO ACES: E DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL .....	112
ENCONTROS SOBRE O PODER ESCOLAR: ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	119

PRÓ-CONSELHO/UFSM: ABRANGÊNCIA E RESULTADOS DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO RIO GRANDE DO SUL.....	<b>131</b>
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE BAHIA BLANCA: ACTUALIDAD Y DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE MAESTROS .....	<b>146</b>
APORTES PARA FORMAR PROFESSORES QUE VALORIZEM O SABER ESCOLAR .....	<b>160</b>
O ENSINO DE GEOGRAFIA ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA: UM (DES)CAMINHO.....	<b>172</b>
CONDIÇÃO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL .....	<b>184</b>
ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: UM MOMENTO PARA A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	<b>196</b>
PIBID-EF: REALIDADE E POSSIBILIDADE.....	<b>206</b>
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL? PERSPECTIVAS DO SÉCULO XXI EM DISCUSSÃO.....	<b>219</b>
O CURSO DE PEDAGOGIA E AS INTERLOCUÇÕES COM A EDUCAÇÃO BÁSICA: EM FOCO A QUALIDADE.....	<b>232</b>
FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: ANALISANDO A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) .....	<b>248</b>
RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO: O PROCESO DE ENSINO APRENDIZAGEM .....	<b>263</b>
O PIBID COMO ESPAÇO CONSTITUINTE PARA UM SER PROFESSOR SE PESQUISADOR .....	<b>273</b>
“TEMPO PARA PENSAR DIREITO”: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO INTERIOR DE MATO GROSSO .....	<b>282</b>
FORMAÇÕES DE PROFESORES PARA A ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROBLEMAS E DESAFIOS .....	<b>298</b>

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS..	<b>310</b>
LA FORMACIÓN DOCENTE EN VENEZUELA EN EL CONTEXTO DE LA CONSULTA NACIONAL POR LA CALIDAD EDUCATIVA: APUNTES PRELIMINARES PARA EL DESARROLLO DE LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE .....	<b>325</b>
O PROFESSOR COMO PESQUISADOR DE SUA PRÁTICA: PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA ..	<b>353</b>
PROBLEMAS Y DESAFÍOS DE LA INSERCIÓN TEMPRANA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA MEDIA .....	<b>365</b>
<b>EIXO 2 - EDUCAÇÃO E TRABALHO .....</b>	<b>378</b>
A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 01/2011.....	<b>379</b>
FORMAÇÃO DE TRABALHADORES PARA O SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE: A HISTORICIDADE DA PROPOSIÇÃO E CRIAÇÃO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA INTEGRADA E MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE NO HOSPITAL DE CLÍNICAS DE PORTO ALEGRE (PRIMS/HCPA) .....	<b>393</b>
FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS EM EDUCAÇÃO BÁSICA ....	<b>408</b>
TENSÕES E CONTRADIÇÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.161/05: DESAFIOS DO PROFESSOR/GESTOR .....	<b>423</b>
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPOS NEOLIBERA REFLEXÕES SOBRE O ENSINO POLITÉCNICO GAÚCHO.....	<b>440</b>
A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NUMA ABORDAGEM TEÓRICO CRÍTICA.....	<b>453</b>
A ATUAL POLÍTICA PÚBLICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALGUNS DOS DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003..	<b>467</b>
A FORMAÇÃO DO/A TRABALHADOR/A DOCENTE: QUEM EDUCA O EDUCADOR? .....	<b>483</b>
EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO E ENVELHECIMENTO: <i>MST E O TRABALHO</i> .....	<b>498</b>

A LUTA POR RECONHECIMENTO DOS SABERES DAS MULHERES: .....	510
NOS ESPAÇOS ECONÔMICOS SOLIDÁRIOS. ....	510
VIDAS SINGURALES E HISTÓRIAS COLETIVAS – NECESSIDADE DE COTAS NA EDUCAÇÃO PARA UM PROCESSO DE EQUIDADE SOCIAL.....	523
NEOBUROCRACIAS UNIVERSITÁRIAS E A DESTRUIÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL DO TRABALHO ACADÊMICO .....	536
LA EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA SIMÓN RODRÍGUEZ: RELATO DE EXPERIENCIAS EN ESPACIOS DE EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL..	542
LOS CAMBIOS EN LA EVALUACIÓN DE LOS PROFESORES Y LOS SINDICATOS DOCENTES EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES (2003-2014).....	558
POLITICAS DE FORMACIÓN CONTINUA:.....	575
PROFESORES PRINCIPIANTES ANTE LA INJERENCIA DEL ESTADO .....	575
<b>EIXO 3 - EDUCAÇÃO E SOCIEDADE.....</b>	<b>587</b>
A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE INCLUSÃO EDUCACIONAL: .....	588
UM PROCESSO A SE CONSTITUIR.....	588
TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO E O TRABALHO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL .....	604
PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL POR MEIO DE CONTOS INFANTIS .....	614
A EDUCAÇÃO QUE FALTA: DESAFIOS PROFISSIONAIS PARA A EMANCIPAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA .....	623
EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE COMPARATIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA ARGENTINA, BRASIL E URUGUAI ENTRE OS ANOS 2001 E 2010 .....	639
MOVIMENTOS SOCIAIS NO BRASIL E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ÂMBITO DO CBCE.....	651
LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA: ASPECTOS A CONSIDERAR.....	664

UMA EXPECTATIVA DOS JOVENS: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....	674
PEDAGOGÍA CRÍTICA Y VOCES DE AUTORÍA. LA PRÁCTICA DOCENTE COMO ESCENARIO DE RELACIONES DE PODER. ....	685
EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS .....	702
ESCUELAS SECUNDARIAS PREUNIVERSITARIAS: ¿ESTRATEGIA PARA LA “INCLUSIÓN EDUCATIVA”? .....	716
TRABALHO E ESTUDO DAS (OS) ALUNAS (OS) DA PEDAGOGIA: REFLEXÕES SOBRE COMPRESSÃO/HARMONIZAÇÃO/TEMPO. ....	734
<b>EIXO 4 - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....</b>	<b>753</b>
A GESTÃO COLABORATIVA NO PROCESSO FORMATIVO DA EAD.....	754
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA MODALIDADE DISTÂNCIA: ANÁLISE DE ALGUNS CURSOS DE FORMAÇÃO .....	765
AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA.....	775
A CONSTRUÇÃO DO COLETIVO DE DOCENTES-DISCENTES NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFPEL NA MODALIDADE DE EAD.....	792
A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO: O OLHAR DOS PROFESSORES TUTORES	808
APROPRIAÇÃO E INTERAÇÃO DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): POSSIBILIDADES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CENÁRIOS DIGITAIS .....	822
LAS POLITICAS PUBLICAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORES EN LA MODALIDAD A DISTANCIA EN BRASIL, COLOMBIA Y VENEZUELA. ....	830
<b>EIXO 5 - CURRÍCULO.....</b>	<b>849</b>
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA E PSICOLOGIA: BREVE ANÁLISE DO CATÁLOGO NACIONAL DOS CURSOS TÉCNICOS .....	850
O PAPEL DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL: A IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR NO LÓCUS ESCOLAR.....	866



LA RE-SIGNIFICACION DE LA RENOVACIÓN MACRO Y MICRO CURRICULAR EN CO-PARTICIPACIÓN DE LOS EQUIPOS DE TRABAJO UNIVERSITARIO. CASO DE ESTUDIO REGIÓN DEL BÍO-BÍO (CHILE).....	881
O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTANCIA .....	896
EXPERIENCIA CURRICULAR INTERSUBJETIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE FUTUROS PROFESORES.....	912
<b>EIXO 6 - MÉTODO E PRÁXIS EDUCATIVA .....</b>	<b>920</b>
MAPAS CONCEITUAIS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA : ENSINO MÉDIO .....	941
AULA DE HISTÓRIA: ESPAÇO DE INTEMPESTIVIDADES E INFÂMIAS .....	936
A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: PRINCÍPIOS PARA AS PRÁTICAS DOCENTES .....	952
A FORMAÇÃO DO EDUCADOR AMBIENTAL: REFLEXÕES A PARTIR DA CATEGORIA DE IDEOLOGIA.....	967
ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO METODOLOGIA DE PESQUISA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MERCOSUL/CONESUL .....	979
UMA LEITURA CRÍTICA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL PARA A PRÁTICA DE EDUCADORES NO MERCOSUL/CONESUL .....	989
DO ‘MUNDO ADMINISTRADO’ DE ADORNO AO CONCEITO DE ‘PRÁXIS UTILITÁRIA’ EM KAREL KOSIK: IMPLICAÇÕES EM EDUCAÇÃO E PESQUISA .....	998
A PERSPECTIVA DO MÉTODO QUALITATIVO EM EDUCAÇÃO A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE AUGUSTO NIBALDO SILVA TRIVIÑOS .....	1014
FORMACION DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE GRUPOS INTERACTIVOS CON EL PROYECTO ENLAZANDO MUNDOS .....	1027

## APRESENTAÇÃO

O XXII Seminário de Formação de Professores para o MERCOSUL/ CONE SUL, foi concebido dentro da problemática geral do projeto intitulado “A formação de professores para o MERCOSUL/CONE SUL (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai, Uruguai e Venezuela): princípios, objetivos e modalidades. Perspectivas de uma formação básica, comum, geral”, fundado em agosto de 1993, com sede na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, no qual participam professores pesquisadores dos sete países mencionados.

Os vinte e dois anos de existência refletidos em vida intelectual e em bases de amizade, de fraternidade, de respeito, de cooperação, de sentimentos coletivos, além do interesse individual, de Grupo, de Nação, antecipam a possibilidade de intercambiar idéias no *XXII Seminário Internacional de Investigação sobre a Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL*, com a temática central: **Formação do Professor como Pesquisador da/para América Latina: Augusto Nivaldo Silva Triviños**, a ser realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, de 03 a 07 de novembro de 2014.

A realização do Seminário, organizado pelo Grupo Brasileiro, permitiu projetar os possíveis próximos passos do Grupo, debater as pesquisas efetuadas, integrar os projetos sobre a Formação do Professor como Pesquisador, apresentar proposições, especialmente, para os sistemas educacionais do MERCOSUL/CONE SUL, além de divulgar e organizar, pelo menos, uma publicação em forma de livro.

Os Seminários anteriores foram realizados anualmente e de modo alternado entre os países integrantes do grupo: Brasil (1993, 1994, 2002, 2006, 2009 e 2010), Chile (1995, 1998, 2003, 2005, 2012, 2016), Argentina (1996, 2000, 2004, 2008 e 2013), Uruguai (1997, 2001 e 2011), Paraguai (1999) e Venezuela (2007, 2015).

Tal Evento, para sua realização, depende do apoio das universidades nas quais os pesquisadores estão vinculados, das instituições participantes e dos organismos de fomento à pesquisa para consolidar a formação de professores e pesquisadores já realizada pelas instituições envolvidas, com possibilidade de divulgação para a sociedade brasileira, latino-americana e em particular do MERCOSUL/CONE SUL.

Coordenação Geral do XXII Seminário  
Internacional de Investigação sobre a Formação  
de Professores para o MERCOSUL/ CONE SUL

**EIXO 01 - FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

## APONTAMENTOS SOBRE NECESSIDADES E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO DO RIO GRANDE DO SUL

Éder da Silva Silveira<sup>1</sup>  
Marcos Villela Pereira<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo apresentar alguns apontamentos oriundos de reflexões produzidas sobre a formação de professores que atuam no Ensino Médio Politécnico da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, tema de pesquisa de estágio de pós-doutoramento. O texto está dividido em três partes. Inicialmente, na medida do possível, caracterizaremos os lugares de enunciação desta fala, marcados, sobretudo, pela experiência tida na rede estadual de ensino do RS, bem como nas experiências relacionadas às diferentes formações continuadas para professores de Ensino Médio Politécnico, ministradas entre 2012 e 2014. Em um segundo momento, apresentaremos algumas das principais necessidades de escolas e professores da rede estadual em relação às formações permanentes e à implementação da reestruturação curricular que implantou a modalidade Politécnica nas escolas gaúchas. Considerando os limites do recorte apresentado nesta comunicação, concentrar-nos-emos em ensaiar proposições que possam servir de mote para a reflexão tanto de profissionais relacionados à formação continuada de professores, como de colegas que compõem o quadro docente e de gestão das instituições de ensino que vivenciam esta reestruturação curricular. Por fim, à guisa de conclusão, sintetizaremos alguns desafios a serem enfrentados pelas universidades e escolas no que tange à formação (profissional ou permanente) de professores de Ensino Médio no Rio Grande do Sul.

**Palavras-Chave:** Ensino Médio Politécnico; Formação de Professores; Currículo.

### Introdução

Lembramos de estar na Escola Estadual, no turno da noite, quando chegou a notícia da mudança estrutural que ocorreria no Ensino Médio. A informação chegara praticamente no final do ano letivo de 2011. Talvez a maioria dos colegas que lá estavam não deram muita importância para a novidade. Atordoados com o fechamento do ano letivo, a notícia não provocou nenhuma reação impactante naquele momento. Além disso, naquela ocasião, acreditávamos que teríamos tempo para estudar, planejar e programar as mudanças que seriam implementadas com cautela. Estávamos errados. A

---

<sup>1</sup> Doutor em História; Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de História e Geografia da UNISC; [eders@unisc.br](mailto:eders@unisc.br)

<sup>2</sup> Doutor em Educação, Pesquisador CNPq, Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS; [marcos.villela@puers.br](mailto:marcos.villela@puers.br)

reforma curricular que implantou a modalidade do Ensino Médio Politécnico foi imediata. Começamos 2012 com os primeiros anos do Ensino Médio já na concepção de “Politécnico”, acompanhado de reorientação teórico-metodológica, aumento de carga horária e um novo componente curricular: o Seminário Integrado. Por um lado, grande parte da categoria foi tomada pela surpresa e, até mesmo, indignou-se pela ausência de diálogo e formação continuada que contribuíssem para instrução e instrumentalização mínima dos professores em relação ao novo currículo. De outro, particularmente as equipes diretivas e coordenações pedagógicas, dedicaram-se ao estudo da nova proposta e começaram a participar de encontros de formação a respeito do novo currículo. Naquele momento, fazíamos parte desse último grupo. Como coordenador pedagógico de uma escola estadual, um de nós deu início ao estudo de documentos que recebíamos em relação ao “novo” Ensino Médio e, juntamente com alguns colegas, passamos a elaborar e planejar ações de formação continuada na escola de modo a (re)construir bases para mudanças que estavam sendo defendidas e que se faziam necessárias e evidentes.

No mesmo ano, compartilhamos algumas experiências e leituras que consideramos necessárias, a respeito do trabalho realizado em escolas da região carbonífera do estado, através de formações continuadas para colegas da rede. Ainda em 2012, um dos autores escreveu e ministrou um curso de formação continuada para professores, oferecido pela EADUNISC, e que se intitulou “*Trabalho e Educação: tópicos especiais sobre o Ensino Médio Politécnico no RS*”. As doze sessões desse curso contribuíram para uma prática dialógica com colegas professores de Ensino Médio de diferentes cidades do Estado. Nos fóruns de discussão das salas virtuais os professores participantes relataram exemplos de diferentes leituras, práticas e necessidades que enfrentavam em suas escolas em relação à implementação do Novo Currículo. No mesmo ano, os contatos *in loco* nas escolas de Ensino Médio foram aumentando significativamente, provocando sempre novas reflexões que hoje sintetizo com maior clareza e segurança. Desse modo, os apontamentos que serão sinalizados aqui partem da intersecção de lugares de experiências que se cruzaram e que têm sido objeto de reflexão no estágio pós-doutoral em Educação. Lugares de experiências do fazer docente atravessados com lugares de experiências das formações continuadas para professores do Ensino Médio, seja na modalidade EAD, seja na presencial, e não necessariamente nessa ordem. Nesse sentido também buscamos situar-nos a partir de

confluências possíveis entre demarcações e contribuições oriundas de trabalhos de Augusto Nivaldo Silva Triviños (1994; 2003; 2006) e da Sociologia da Experiência de François Dubet (1994). “Se me constituo formador, preciso me abrir para as formas de constituição de mim mesmo e propor situações de experiência que deem suporte para que alunos também experimentem a si mesmos como professores em formação” (PEREIRA, 2013, p.18).

O contexto no qual ocorre a implantação do Ensino Médio Politécnico também indicava a muitos profissionais da Educação que alguma mudança ou intervenção se fazia urgente. Alguma medida de caráter mais estrutural para instituir, na prática, um novo projeto de Ensino Médio era necessário há muito tempo. Os índices sobre a educação no RS e algumas realidades apresentadas na imprensa nos últimos anos endossam essa constatação. Segundo a Secretaria de Estado da Educação, o Ensino Médio “apresenta altos índices de reprovação e repetência (34,7%). Do total de jovens entre 15 e 17 anos, 84 mil (14,7%) estão fora da escola”(SEDUC..., 2012, s.p.). Somado a isto, temos um currículo fragmentado e, até então, dissociado da realidade dos alunos. Quando falamos em Ensino Médio, logo lembramos de que “um grande número de jovens vive a escola como uma passagem obrigatória, uma imposição do meio familiar e da sociedade, e não como uma experiência significativa da qual eles poderiam tirar um proveito pessoal” (TARDIF e LESSARD, 2006, p.257-258).

O estudo de Acácia Kuenzer (2010) trouxe vários dados que contribuem para essa reflexão sobre o Ensino Médio no Brasil. Ao pesquisar diferentes documentos produzidos pelo MEC, pelo CNE e pela sociedade civil, principalmente o Plano Nacional de Educação 2001/2010, a pesquisadora salienta que o quadro do Ensino Médio no Brasil é “preocupante”, pois, na medida em que os problemas continuaram os mesmos nos últimos dez anos, a “última década foi perdida para o Ensino Médio”. Segundo ela,

houve retração da evolução das matrículas entre 1991 e 2001; - em 2007 mais de 41% das matrículas foram feitas no turno da noite (alunos que trabalham ou procuram trabalho); - a taxa de repetência de 18,65% em 2000, aumentou para 22,6% em 2005, e de evasão, de 8% para 10%; - os dados do ENEM 2009 mostram que os mil piores resultados foram obtidos por escolas públicas, sendo 97,8% estaduais; - o custo do aluno do Ensino Médio por aluno é um dos mais baixos comparados a outros países pela OCDE (KUENZER, 2010, p.851-873).

Os dados, mesmo “descontínuos”, como salienta Kuenzer, permitiram à autora inferir que o Plano Nacional de Educação 2001/2010 não conseguiu diminuir os problemas relativos à permanência e sucesso dos alunos no Ensino Médio com qualidade social. Sendo assim, foitambém na “necessidade de reverter esse histórico quadro de desrespeito [...]” (KUENZER, 2010, p.859), conforme salientou, que a nova proposta de reestruturação do Ensino Médio gaúcho encontrou guarita.

### **O que mudou ou tem mudado nas escolas com o Ensino Médio Politécnico?**

A rigor, as principais mudanças concentram-se nos eixos da pesquisa, da avaliação, do planejamento e da significação interdisciplinar dos conteúdos.

A pesquisa recebeu atenção especial no novo currículo do Ensino Médio estadual. Aliás, uma das principais funções do novo componente curricular, o “Seminário Integrado”, é justamente a transformação da concepção e da prática da pesquisa no Ensino Médio. De certa forma, percebe-se que esta nova disciplina tem um papel fundamental na estrutura do novo currículo, particularmente no que tange à produção e execução de projetos de pesquisa (ou projetos de pesquisa “vivenciais”, como também são chamados) e na integração de áreas e saberes na escola. Mas o que é exatamente esta nova disciplina, o “Seminário Integrado”? O que dizem os textos que regem o Politécnico sobre a dinâmica de trabalho deste componente curricular?

Conforme consta na Proposta Pedagógica da SEDUC-RS, o Ensino Médio Politécnico deve articular uma formação geral sólida com uma parte diversificada, “vinculada a atividades da vida do <sup>mund</sup>do do trabalho”<sup>3</sup>. Nessa perspectiva, o “Seminário Integrado é disciplina curricular da parte diversificada e constitui a Matriz Curricular do Curso Ensino Médio Politécnico [...]”(PROPOSTA..., 2011, s.p.) .

As orientações que as escolas receberam explicitam que “o professor responsável pelo Seminário Integrado é um professor da turma, com formação em uma das áreas do conhecimento”. Ele “será responsável pela orientação do trabalho com a elaboração, execução e socialização dos projetos”. O professor também deverá realizar “articulação com os demais professores da turma, nos espaços de reuniões pedagógicas e de planejamento, quando serão propostas linhas, temas e eixos para elaboração dos projetos”. E acrescenta: “este mesmo processo orientará o trabalho das

---

3 Talvez fosse oportuno refletir ou trazer para a discussão questões referentes à Politecnia e ao Trabalho como princípio educativo. Todavia, devido aos objetivos desta comunicação, esses temas não serão aqui desenvolvidos. Ver Saviani (2007), Frigotto (2004; 2009), Rodrigues (1998), dentre outros.

demais disciplinas para fornecerem os subsídios para consecução dos projetos” (CIRCULAR..., 2012, s.p.).

Entende-se por formação geral (núcleo comum), um trabalho interdisciplinar com as áreas de conhecimento com o objetivo de articular o conhecimento universal sistematizado e contextualizado com as novas tecnologias, com vistas à apropriação e integração com o mundo do trabalho.

Entende-se por parte diversificada (humana – tecnológica – politécnica), a articulação das áreas do conhecimento, a partir de experiências e vivências, com o mundo do trabalho, a qual apresente opções e possibilidades para posterior formação profissional nos diversos setores da economia e do mundo do trabalho.

A articulação dos dois blocos do currículo, por meio de projetos construídos nos seminários integrados, se dará pela interlocução, nos dois sentidos, entre as áreas de conhecimento e os eixos transversais, oportunizando apropriação e possibilidades do mundo do trabalho (PROPOSTA..., 2011, p.22.).

No cotidiano escolar, o Seminário Integrado tem recebido, aproximadamente, de 3 a 4 períodos/aula semanais no Ensino Médio Politécnico. Na proposta pedagógica do Estado (id., p.23-24) consta, também, que:

- a) Os Seminários Integrados constituem-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente. Organizam o planejamento, a execução e a avaliação de todo o projeto político-pedagógico, de forma coletiva, incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto.
- b) A realização dos seminários integrados constará na carga horária da parte diversificada, proporcionalmente distribuída do primeiro ao terceiro ano, constituindo-se em espaços de comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas do curso.
- c) Na organização e realização dos seminários integrados, a equipe diretiva como um todo e, especificamente, os serviços de supervisão e orientação educacional, têm a responsabilidade de coordenação geral dos trabalhos, garantindo a estrutura para o seu funcionamento.
- d) A coordenação dos trabalhos, que organiza a elaboração de projetos, por dentro dos seminários integrados, será de responsabilidade do coletivo dos professores, e entre eles será deliberada e designada, considerando a necessária integração e diálogo entre as áreas de conhecimento para a execução dos mesmos. Além disso, o exercício da coordenação desses trabalhos, sob a forma rotativa, oportunizará que todos se apropriem e compartilhem do processo de construção coletiva da organização curricular.
- e) Deverá ser destinado um percentual da carga horária dos professores – um de cada área do conhecimento, para ser utilizado no acompanhamento do desenvolvimento dos projetos produzidos nos seminários integrados.
- f) Os projetos serão elaborados a partir de pesquisa que explicita uma necessidade e/ou uma situação problema, dentro dos eixos temáticos transversais.



Em suma, poderíamos sintetizar estas orientações a partir do seguinte fluxograma, produzido por Silveira (2012, s.p.):



Como podemos perceber, o professor responsável pelo componente curricular “Seminário Integrado” deve trabalhar não apenas com seus alunos. Ele também deve, juntamente com a equipe pedagógica da escola, trabalhar com os demais professores de sua turma, integrando-os em relação ao processo da construção e desenvolvimento das pesquisas.

Nem todas as escolas fazem a mesma leitura da dinâmica de trabalho deste novo componente curricular. Muitas trabalham em uma linha de “pedagogia de projetos”, que diverge um pouco do que defende a proposta. Neste sentido, veem-se projetos sendo escolhidos e/ou construídos a partir de temas propostos pelos próprios professores e/ou equipes diretivas e pedagógicas, onde o aluno não é protagonista nem é estimulado a criar, desenvolver e compreender o ato de uma investigação baseada em atitudes e pensamentos científicos a partir de algo relacionado ao seu próprio interesse ou à realidade mais próxima.

Muitas escolas, de forma geral, enfrentam dificuldades para colocar em prática essa dinâmica de trabalho. Dificuldades que poderiam ser representadas em questões do tipo: como iniciar a ensinar o que é um projeto de pesquisa no Ensino Médio, considerando que muitos professores responsáveis por este trabalho não apresentam perfil e competências de professor-pesquisador? Como os alunos iriam criar situações-problema ou iniciar um processo de pesquisa sem antes terem sido preparados, através de conteúdos específicos, para compreender e se apropriar dos processos do *aprender a fazer*? Quais conteúdos seriam trabalhados nesse novo componente curricular, considerando que o Estado não indicou e/ou sugeriu um parâmetro de conteúdo ou plano de ensino para as escolas? Como promover a reunião de planejamento integrado em uma escola estadual onde a maioria dos professores trabalha em outras instituições e não se consegue garantir a presença destes profissionais na escola em horários em que não estão na sala de aula? Como pensar e/ou garantir a interdisciplinaridade nesse contexto?

Transcorridos três anos de Ensino Médio Politécnico, observamos que alguns professores de Seminário Integrado já estão percebendo algumas necessidades e elaborando planos de ensino para o Seminário Integrado, considerando algumas das questões citadas. Diferença entre senso comum e atitude científica, o que é ciência, o que significa pesquisar, como se caracteriza uma pesquisa científica, o que é plágio, quais são os tipos de plágio, como escrever utilizando normas básicas de formatação, dentre outros temas, já estão integrando conteúdos e estratégias de professores de “Seminário Integrado”. Entretanto, não são poucos os casos de professores totalmente despreparados para trabalhar metodologia científica no Ensino Médio, bem como para orientar o desenvolvimento de projetos articulados com as diferentes áreas e componentes curriculares. Casos de professores que utilizam períodos do Seminário Integrado para ministrar aulas de outro componente curricular são sinalizados, às vezes por colegas, às vezes pelos próprios alunos.

Em relação ao entendimento dos conteúdos em seu caráter interdisciplinar, a dinâmica de trabalho do Seminário Integrado, conforme apresentada na proposta da SEDUC-RS, tem papel fundamental. Vejamos um exemplo ocorrido em uma escola de Ensino Médio, em 2012. Após ter trabalhado um conteúdo programático com os alunos de uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, um professor do Seminário Integrado iniciou o processo de ensino e aprendizagem sobre como os alunos construiriam seus

projetos de pesquisa. Um dos alunos escolheu como situação problema um fato que vivenciou com seu pai, um agricultor. O aluno queria saber por que seu pai havia colocado cal na terra que seria semeada. Ele organizou seu projeto de pesquisa a partir dessa situação concreta e próxima de sua realidade. O professor do Seminário Integrado, na reunião de planejamento integrado, apresentou essa e outras situações-problema levantadas pelos alunos. Quando apresentou a proposta do filho do agricultor, o professor de química presente na reunião disse: “isso está relacionado com os conteúdos que irei trabalhar com eles nesse trimestre, sobre os conceitos de sal, base, ácido, ph [...]”. Os professores de geografia e matemática igualmente se manifestam, sinalizando alternativas a partir dos seus conteúdos específicos que também estariam presentes no fenômeno que se apresentava como centro de interesse do referido aluno, em seu projeto de pesquisa. Na prática, muitos conteúdos que talvez fossem trabalhados em sala de aula, sem muita preocupação com a contextualização, passaram, assim, a partir dessa dinâmica de pesquisa proposta pelos Seminários Integrados, a serem trabalhados *com e a partir de* contextualizações e relações com os fenômenos e/ou situações-problemas reais trazidos pelos alunos.

Sobre essa dinâmica, é possível pensar aspectos relativos à interdisciplinaridade e como ela é ou está sendo concebida no Ensino Médio. A relação entre as áreas do conhecimento não é uma questão nova, quando falamos em Ensino Médio. Conforme lemos nas orientações da SEDUC-RS, “o pressuposto básico da interdisciplinaridade se origina no diálogo das disciplinas, no qual a comunicação é instrumento de interação com o objetivo de desvelar a realidade” (PROPOSTA..., 2011, p.19). Além disso, o conceito de interdisciplinaridade como um processo “exige uma atitude que evidencie interesse por conhecer, compromisso com o aluno e ousadia para tentar o novo em técnicas e procedimentos” (id., *ibid.*). Percebemos que uma das necessidades ou desafios da formação de professores está em repensar a questão da interdisciplinaridade a partir de uma revisão reflexiva das formas como ela tem sido concebida e tratada no discurso e na prática docente. Pensamos que é preciso ir além da ideia de que “o pressuposto básico da interdisciplinaridade se origina no diálogo das disciplinas [...]”. Concepções que se concentram apenas nesta observação contribuem para que muitos projetos sejam apresentados como interdisciplinares por que deles participaram vários professores, ou porque neles as disciplinas dialogaram. É preciso pensar que a construção interdisciplinar do conhecimento só ocorre quando o aluno

consegue, através de meios, atividades e estímulos, executar e/ou produzir associações entre diferentes áreas e saberes. Para nós, “na interdisciplinaridade as disciplinas não perdem seu caráter disciplinar, uma vez que permanecem sendo universos de referência limitados por uma zona de imobilidade. É o sujeito quem realiza o trabalho interdisciplinar. Não há uma condição, um estado interdisciplinar em si entre as disciplinas.” (PEREIRA, 2014, p.122) Importante é salientar que a didática está fazendo intersecção com a pesquisa pela via do planejamento, e que o diálogo entre as disciplinas não garante, por si só, a construção ou significação interdisciplinar do conhecimento. A interdisciplinaridade é um processo mais complexo que deriva de outros tipos de interação, especialmente os que a neurociência nos indica em relação ao cérebro humano e a aprendizagem. De qualquer forma, vale salientar que o Ensino Médio Politécnico, através do Seminário Integrado, pode contribuir para inaugurar uma experiência curricular que estimula uma dinâmica em relação à pesquisa e à interdisciplinaridade.

Discorreremos até o momento sobre dois eixos nos quais é possível perceber mudanças no espaço escolar *com* ou *a partir do* Ensino Médio Politécnico: a pesquisa e a construção/significação interdisciplinar dos conteúdos a partir do componente curricular Seminário Integrado. Passemos agora aos dois últimos eixos: o planejamento e a avaliação.

No campo da avaliação também houve rupturas (embora na prática perceba-se permanências) com a proposição do Ensino Médio Politécnico. Primeiramente, as escolas ficam proibidas de expressarem o resultado da construção da aprendizagem dos alunos por notas. O regimento do Novo Ensino Médio defende uma “avaliação emancipatória”, na qual a expressão dos resultados se dá através de conceitos.

A finalidade da Avaliação Emancipatória é diagnosticar avanços e entraves, para intervir, agir, problematizar e redefinir rumos a serem percorridos. Propicia a mudança e a transformação e, dessa forma, não se reduz a mera atribuição de notas, conceitos ou pareceres que sinalizam aprovação ou reprovação, já que o processo educacional não pode ser tratado nem reduzido a esses aspectos. A investigação contínua sobre os processos de construção da aprendizagem demanda rigor metodológico, que se traduz por registros significativos, sinalizando as possibilidades de intervenção necessárias ao avanço e à construção do conhecimento. (REGIMENTO..., 2012, p.16-17.)

A Rede Estadual de Ensino, assim como outros espaços institucionalizados da Educação Básica, carrega marcas profundas de uma cultura de avaliação quantitativa e

expressa por notas. Ela caracterizou-se mais como fim e não como um meio ou processo. Uma das dificuldades enfrentadas pelos professores tem sido migrar de uma avaliação quantitativa, expressada por notas ou conceitos, para uma qualitativa, baseada em pareceres e ponderações. Do mesmo modo, percebe-se alguma dificuldade de compreensão acerca da noção da avaliação emancipatória e, principalmente, de como ter rigor metodológico no cotidiano escolar, no âmbito da avaliação. A avaliação, no Regimento do Ensino Médio Politécnico, tem funções “diagnóstica, formativa, contínua e cumulativa”. Desde 2012, durante o período letivo, ocorrem dois tipos de avaliação da aprendizagem no Ensino Médio: por área do conhecimento e por componente curricular. Essa é uma das mudanças estruturais mais delicadas e que vem exigindo atenção na Formação Continuada de Professores. Conforme o Regimento (2012, p.19-21):

A expressão dos resultados decorre da análise do desenvolvimento do trabalho escolar durante e ao final do período letivo. Como síntese desta construção, o coletivo dos Professores das Áreas de Conhecimento, em interface com a auto avaliação do aluno, após o planejamento, a execução e a avaliação do desempenho do aluno no seu processo de construção do conhecimento, estabelece, por consenso, como expressão do Resultado Parcial (trimestre) e Final, para Ensino Médio Politécnico, a seguinte formulação:

Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA) – expressa a construção de conceitos necessários para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem, embasados na apropriação dos princípios básicos, desenvolvidos na formação geral - das áreas do conhecimento e na parte diversificada, relacionados no Plano de Trabalho do Professor. É atribuída a cada trimestre e ao final do período letivo. Este conceito ao final do período letivo resulta na APROVAÇÃO DO ALUNO.

Construção Parcial da Aprendizagem (CPA) – expressa construção parcial de conceitos sobre o desenvolvimento dos processos da aprendizagem, embasados na apropriação dos princípios básicos, desenvolvidos na formação geral - nas áreas do conhecimento e na parte diversificada, relacionados no Plano de Trabalho do Professor. É atribuída a cada trimestre e ao final do período letivo. Durante o período letivo este conceito encaminha o aluno às atividades de Plano Pedagógico Didático de Apoio. Ao final do período letivo o aluno que recebe como resultado final o conceito CPA em uma área de conhecimento está aprovado, devendo realizar o PPDA; o aluno que receber CPA ou CRA em apenas uma área de conhecimento, mas com características de dificuldades mais complexas, é considerado CPA, e está aprovado com PROGRESSÃO PARCIAL, devendo realizar o PPDA, construído a partir do parecer descritivo elaborado no Conselho de Classe.

O aluno promovido com Progressão Parcial no final do 1º e do 2º ano será submetido ao Plano Pedagógico Didático de Apoio. Ao final do 3º ano, o aluno será encaminhado ao PPDA na alternativa de Estudos Prolongados.

Ao final do ano letivo o aluno que receber CPA, em mais de uma área de conhecimento é considerado com CRA e está reprovado.

Construção Restrita da Aprendizagem (CRA) – expressa a restrição, circunstancial, na construção de conceitos para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem, embasados na apropriação dos princípios básicos desenvolvidos na formação geral- áreas de conhecimento e na parte diversificada, relacionados no Plano de Trabalho do Professor. É atribuída a

cada trimestre e ao do final do período letivo. No decorrer do ano letivo o aluno deve ser submetido a atividades constantes no Plano Pedagógico Didático de Apoio.

No final do ano, se este conceito for atribuído ao aluno em apenas uma área do conhecimento, transforma-se em CPA e o aluno é APROVADO com Progressão Parcial.

No final do ano, se este conceito for atribuído ao aluno em mais de uma área de conhecimento, determina retenção, e o aluno está REPROVADO.

Para melhor compreensão, imaginemos que um aluno é avaliado individualmente no trimestre por cada um dos componentes curriculares e seus respectivos professores. Entretanto, ao final do trimestre, no Conselho de Classe, os professores, por área do conhecimento e por consenso, atribuirão um único conceito da área por aluno. E é esse conceito da área que aparece no boletim. Ou seja, a avaliação da área se sobrepõe à avaliação individual por componentes. Isto quer dizer que um aluno que, por exemplo, receber o conceito CPA (Construção Parcial da Aprendizagem) na área de Ciências Humanas não quer dizer que tenha sido CPA em todos os componentes da área (História, Geografia, Filosofia, Sociologia). A avaliação por área do conhecimento impõe às escolas e aos responsáveis pela formação de professores uma série de questões. Circunscritos aos limites desta comunicação, sinalizamos três questões que consideramos mais importantes para as Escolas e seus espaços de formação contínua e permanente, e três questões que nos parecem igualmente importantes no que tange às responsabilidades ou possibilidades do Ensino Superior.

Em relação às escolas, a prática de formação continuada *in loco*, especialmente através de oficinas com os professores, vem demonstrando que uma das necessidades do processo de Formação é auxiliar as escolas a pensar e praticar um planejamento por área do conhecimento. Trata-se de uma prática ainda ausente na rede estadual de ensino. Os componentes curriculares organizam-se por área, a avaliação final trimestral e anual dos alunos também é por área. Entretanto, quase não existe planejamento por área. Assim, consideramos que é preciso investir em estratégias de formação continuada para que haja compreensão, por parte dos docentes, dos motivos pelos quais os componentes curriculares do Ensino Médio organizam-se por áreas do conhecimento. É preciso que os professores se perguntem o que caracteriza sua área do conhecimento, as especificidades da área, etc. É necessário questionar quais são os objetivos e/ou competências comuns aos componentes curriculares de uma mesma área. Caso contrário, como conseguirão realizar uma prática pedagógica e um processo avaliativo coerente com a ideia de partilha? Quais critérios estarão guiando esses professores nos

“consensos” dos Conselhos de Classe? O planejamento por área torna-se, então, fundamental para qualificar o trabalho pedagógico na escola, especialmente nos momentos de avaliação, Conselhos de Classe e elaboração dos Planos Pedagógicos Didáticos de Apoio. Do mesmo modo, talvez seja necessário que a Universidade promova nos currículos das licenciaturas momentos de reflexão, compreensão e formação sobre o trabalho pedagógico a partir de um currículo que se organiza por áreas do conhecimento.

Um segundo ponto a destacar está relacionado à avaliação conceitual. Esta tem sido uma grande dificuldade e é outro campo de intervenção e contribuição da formação de professores. Temos escutado colegas que estão na rede atuando no Ensino Médio e percebemos que o ato de avaliar é carregado de dificuldades, vícios e práticas ritualizadas que se distanciam do trabalho que os professores realizam com seus alunos. Na prática escolar, a lógica da nota e do quantitativo ainda permanece. E não se trata apenas de resistência. Trata-se, principalmente, de um *não saber fazer diferente*, de não conseguir criar estratégias e instrumentos que traduzam a orientação teórica e metodológica da avaliação no Ensino Médio em práticas satisfatórias. A discussão e apropriação de conceitos, métodos e funções da avaliação no espaço escolar também poderia receber maior atenção por parte das Instituições de Ensino Superior ou daqueles que oferecem formação continuada para os docentes do Ensino Médio. Muitas vezes, o tema da avaliação aparece apenas em uma ou duas disciplinas do currículo das licenciaturas e é trabalhado superficialmente ou sem contextualização com o que está ocorrendo na prática escolar. Neste sentido, parece-nos que ainda há muito o que fazer.

Em terceiro e último lugar citaremos um dos primeiros temas abordados nesta comunicação: a pesquisa. Como vimos, a pesquisa, ou melhor, conteúdos referentes à metodologia da pesquisa, integram o currículo do Ensino Médio através do novo componente curricular: o Seminário Integrado. Um conjunto de questões que tem sido trazido pelos professores deste componente é esse: como trabalhar metodologia da pesquisa no Ensino Médio? Como colaborar para a formação de jovens pesquisadores, nessa etapa final da Educação Básica, se o professor não é um professor-pesquisador e talvez nunca tenha tido essa oportunidade em sua vida acadêmica? Quem ainda sabe pautar-se por uma atitude científica? Quantos lembram como diferenciar “citação” de “paráfrase”, ou “situação-problema” de “hipótese”? Desse modo, acreditamos que a

Universidade, enquanto espaço de formação de professores, também precisa realizar alguns questionamentos e traçar estratégias para diminuir distâncias.

Como afirmou o professor Triviños,

Os professores para o ensino médio se formarão também na Universidade, num processo de estudos de quatro anos de duração. [...] O processo de formação de professores deve contemplar a aspiração de ser guiada por certos princípios e objetivos. Na prática, os princípios têm, historicamente, uma vida mais longa que os objetivos. Os objetivos apenas necessitam que se produzam mudanças nos governos para que possam ser modificados. Entretanto, os princípios são capazes de sobreviver a qualquer tipo de mudança que não signifique atropelar ou destruir a essência da sociedade em que foram elaborados (TRIVIÑOS, 2006, s.p.).

Dessa forma, encerramos este ensaio salientando que as questões apresentadas até aqui permeiam algumas práticas docentes no Ensino Médio Politécnico gaúcho e atravessam bastante o foco deste seminário: a formação do professor como pesquisador. Que elas sirvam para provocar reflexões e inspirar ações de parceria entre escolas e universidades, visando à qualidade da educação a partir do fazer docente.

## Referências

DUBET, François. **Sociologie de l'expérience**. Paris : Seuil, 1994.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Proposta **Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio** - 2011-2014. POA: SEDUCRS, Nov/out de 2011. Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens\\_medio.jsp?ACAO=acao1](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1). Acesso em 06 jun. 2012.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico** – Parecer CEED nº 310/2012. POA: SEDUCRS, Nov/out de 2012. Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens\\_medio.jsp?ACAO=acao1](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1). Acesso em 06 jun. 2012.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Seduc debate reestruturação curricular do Ensino Médio**. Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/pse/binary/download\\_sem/DownloadServlet?arquivo=banne r/ENSINO%20m%C9DIO.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/binary/download_sem/DownloadServlet?arquivo=banne r/ENSINO%20m%C9DIO.pdf). Acesso em 06-06-2012, s.p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalhas das idéias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p.168-194, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>. Acesso em jun. 2012.



FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, 2004.

INSTITUTO ESTADUAL COUTO DE MAGALHÃES. **Circular GAB/SEDUC nº 03** /Porto Alegre, 13 de Março de 2012. Correspondência recebida, março de 2012. Arroio dos Ratos, março de 2012.

KUENZER, Acacia. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011/2020: superando a década perdida?. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.31, n.112, p.851-873, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf>. Acesso em jun. 2012.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

PEREIRA, Marcos Villela. Sobre interdisciplinaridade e diferença: um debate filosófico. **RESAFE – Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**.n.22, mai/out 2014 (pp.108-128).

RODRIGUES, José. **Educação politécnica no Brasil**. Rio de Janeiro: EDUSF, 1998. SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, p.152-180,jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em jun. 2012.

SILVEIRA, Éder da Silva. O componente Curricular “Seminário Integrado”: funções, propostas e desafios. **Caderno didático nº 3 do curso Trabalho e Educação**: tópicos especiais sobre o Ensino Médio Politécnico no RS. Santa Cruz do Sul, EADUNISC, 2012.

**TARDIF, C. e LESSARD, C. (orgs.) O Ofício de professor. Riode Janeiro: Vozes, 2006.**

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva . A formação do educador como pesquisador. In: Augusto Nivaldo Silva Triviños; Graziela Oyarzabal; Miguel Orth; Suzana Guitierrez. (Org.). **A formação do educador como pesquisador no Mercosul - Conesul**. Porto Alegre - RS: , 2003.

\_\_\_\_\_. Dezesesseis Contradições Fundamentais na Educação e na Formação de Professores no Conesul. **Teses**. Coletânea do Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, v. 7, n.3, p. 8-18, 2000.

\_\_\_\_\_. Uma proposta de formação de professores de educação básica para o Mercosul - Conesul. **Reflexão e Ação**, v. 14, p. 9-18, 2006.

## A PRÁTICA SOCIAL DE LUTA DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE PÚBLICA

Sonia Ribas de Souza Soares<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados da pesquisa de doutorado sobre a Prática Social de luta dos trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Pública de Porto Alegre – RS, defendida em dezembro de 2013. É um estudo de caso de natureza qualitativa. A coleta de informações por entrevistas semi-estruturadas com professores da EJA sustenta a análise dos documentos das escolas; a revisão de literatura com o objetivo de conhecer antecedentes, materialidade da EJA, leis, políticas públicas nacionais e políticas mundiais. Orientada pela “teoria” que guia até a organização mais íntima destas totalidades, como “armas” coletivas/orgânicas, práticas/teóricas, que permite à luz dos resultados, propor melhorias para a área e das condições sociais (econômicas – políticas e culturais) e educativas, do trabalho dos professores. Diversos aspectos e elementos que constituem a prática social destes trabalhadores levam a constatar: o trabalho dos professores da EJA se materializa como uma “profissão de luta”, desde o nascer numa classe definida, até a luta da própria precarização “do e no” trabalho e as contradições, que acarretam formas de adoecimento. A luta da professora, mãe, mulher, negra, por ser a maioria na categoria, se dá em vários aspectos: no trabalho, na vida particular, na vida afetiva. O aprofundamento mostra que na formação destes, os mecanismos de ideologia e alienação mascaram e ocultam a contradição central do capitalismo (capital e trabalho) e estas se manifestam no movimento, de “luta e reluta” “desiste e insiste” do “fazer e do ser professor” na produção material de existência. Nesse processo, estes profissionais se forjam na materialidade das “experiências” da vida, vivida, percebida e compartilhada, e assim garantem a sua produção física e espiritual. E ao mesmo tempo, continuam o processo de “luta”, pois acreditam no ser humano e numa sociedade diferente: o “vir a ser”.

**Palavras Chave:** EJA, trabalho, educação, prática social, formação de professores

### Introdução

Este texto teve como ponto de partida os resultados da pesquisa de doutorado sobre a Prática Social de luta dos trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Pública de Porto Alegre – RS, defendida em dezembro de 2013. É um estudo de caso de natureza qualitativa. A coleta de informações se deu por entrevistas semi-estruturadas com professores da EJA e sustenta a análise dos documentos das escolas; a revisão de literatura com o objetivo de conhecer antecedentes, materialidade da EJA, leis, políticas públicas nacionais e políticas mundiais. Orientada pela “teoria” que guia

---

<sup>1</sup> UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Transe – Trabalho, Movimentos Sociais e Educação - SMED/POA – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - [soniaribassoares@hotmail.com](mailto:soniaribassoares@hotmail.com)

até a organização mais íntima destas totalidades, como “armas” coletivas/orgânicas, práticas/teóricas, que permite à luz dos resultados, propor melhorias para a área e das condições sociais (econômicas – políticas e culturais) e educativas, do trabalho dos professores.

O todo orgânico deste trabalho vai se movimentando e se organizando a partir de três categorias<sup>2</sup> fundantes: prática social, trabalho e educação, na historicidade do tempo e do espaço, gestado pelo processo contraditório e histórico de uma totalidade educativa social – Educação de Jovens e Adultos (EJA), que engendram práticas sociais humanas, reflexo de uma organização de um Estado capitalista.

### **A materialidade do trabalhador em educação no processo de “Luta e Reluta”, “Desiste e Insiste”**

A prática social<sup>3</sup> de luta dos trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de Porto Alegre-RS tem como ponto de partida a denúncia das contradições nesta modalidade, em especial no processo de materialização da prática social destes professores, que sob determinações dos mecanismos ideológicos e as formas de alienação presentes neste processo, mascaram e ocultam a contradição central do capitalismo (capital e trabalho), e como estas se manifestam no movimento de “luta e reluta” “desiste e insiste” do “fazer do professor” na produção material de existência e o anúncio do “vir a ser”, quiçá o do “DEVIR”.

Refiro-me à prática social como atividade transformadora revolucionária das classes e outras mudanças do mundo. Esta abordagem na qual sustento o meu trabalho entende o critério de prática social como toda atividade orientada a transformar a natureza e a vida social. A partir dos fundamentos e contribuições de Marx e Engels (1977, p. 24), vê-se que o homem se produz a si mesmo, e, nesse processo, elabora o conhecimento e faz história, enquanto produz as condições de existência pelas relações que estabelece com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. É no seio das

---

<sup>2</sup> Trabalho com categorias, não como categoria estanque e imóvel, analisando ora de forma filosófica, ora científica, ora empírica, mas como fruto de processos, relações sociais históricas que se dão no movimento de uma organização social, na luta de classes.

<sup>3</sup> Trabalho com a categoria de prática social como sinônimo de práxis – a unidade da teoria e da prática. Os gregos na antiguidade utilizam o termo “práxis” para designar a ação propriamente dita. Em nosso idioma usamos “prática”, mas tanto “práxis” e quanto “prática” podem ser empregados em nossa língua, embora práxis só é reconhecido ou não no vocábulo filosófico, pois o conceito de “prática” pode ser entendido como atividade humana nos sentido estritamente utilitário. (VASQUEZ, 2007).

relações sociais determinadas pelo modo de produção da sua materialidade que a mulher e o homem se fazem mulher e homem, constituindo-se ao mesmo tempo como determinado e determinante dessas mesmas relações, ou seja, prática social como movimento/processo objetivo de produção material que constitui a base da vida humana acumulado historicamente.

A conclusão geral a que cheguei e que uma vez serviu de fio condutor dos estudos pode formular-se resumidamente assim: na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. (MARX, 1983, p. 24-25).

Nesse processo, em que ambos se forjam na materialidade das experiências da vida, vivida, percebida e compartilhada, só é possível compartilhar algo que se vive e percebe. É aí que esses trabalhadores em educação garantem a sua produção física e espiritual, sua produção cultural coletiva, a partir das condições sociais (econômica, política, cultural) e educativas. O todo articulado de suas vidas, a sua produção intelectual, enquanto “professores coletivos”, com funções de intelectuais orgânicos (Gramsci, 2006), seja numa perspectiva de “classe” ou não, a produção de sua consciência, está ligada diretamente à atividade material.

Dentro dos determinantes da correlação entre as forças produtivas e as relações de produção, que os distribuem em situações de classe, “experiências de classe” (Thompson, 1987). E nesse processo, reflexo da contradição central entre capital e trabalho, estes vendem sua força de trabalho num articulado e estruturado alienante e ideológico processo que forma e produz suas representações e ideias condicionadas para garantirem a sua sobrevivência.

Contraditoriamente, é pelo trabalho<sup>4</sup> que o homem se constitui, se produz – se educa e se constrói; é por meio dele que o homem desenvolve habilidades e a

---

<sup>4</sup> Ao longo do meu processo enquanto trabalhadora e estudiosa sistematizei o conceito de trabalho, trabalho alienado e sua constituição histórica a partir das leituras do Manuscritos econômico-filosóficos de 1844 (2005), Ideologia Alemã (2002) O Capital (2004, 2005,) Contribuição a crítica da economia política, Lukács (1999), Antunes (1995, 2004, 2009), Fromm (1983), Lessa (2002), Saviani (1986),

imaginação, aprende a conhecer as forças da natureza e a desafiá-las; conhece as próprias forças e limitações; relaciona-se com os companheiros e vive o afeto e a amorosidade de toda relação; impõe-se uma disciplina, uma organização na vida material. Ou seja, o processo de trabalho contribui para constituir o homem e suas identidades de indivíduos particulares, assim como formas distintas de classe, a partir das experiências vividas e percebidas em níveis sociais (culturais, econômicos e políticos) e educativas. Dessa forma o homem não permanece o mesmo, pois altera a visão que tem do mundo e de si mesmo, segundo Thompson (1987) e Wood (2003) a vivência da experiência de classe é tomado “para si” e reformulado e aplicado para novos propósitos.

Todo o elaborado dos professores passa pela atividade, enquanto prática não ilhada, mas apreendida no processo de desenvolvimento em condições determinadas. Assim, o processo de trabalho destes num tempo e num espaço singular e histórico, é compreendido sob sua ontologia como todas as formas de atividade humana pelas quais a mulher e o homem aprendem, compreendem, mudam e transformam as circunstâncias. São e ao mesmo tempo se transformam.

No processo de trabalho, os professores da EJA<sup>5</sup> vão experimentando, analisando, refletindo, indagando, discutindo, descobrindo e dessa forma sistematizam e organizam um conjunto de explicações para a sua própria ação, ao mesmo tempo em que desenvolvem novas formas de “fazer”. Isso vai extrapolando o âmbito do próprio

---

Enguita (1993) Manacorda (1991) Trivões (1984), Kuenzer (2004), Konder (2009), Mészáros (2006), Calvez (1959), Frigotto (1984) e outros.

<sup>5</sup>EJA – Ao analisar a formação dos trabalhadores em educação, e em especial a EJA, esta é singular para os países da América Latina. Neste movimento me deparei com elementos de um processo histórico de submissão em que a formação destes é realizada sem muito aprofundamento, destinada a uma classe social determinada – a dos despossuídos –, próprio da classe trabalhadora. Subdivididos, carregam todas as mazelas, fruto de um sistema que nega à maioria dos seres humanos cultura, lazer, trabalho digno, garantias legais, condições de saúde, moradia, alimentação, aposentadorias. A historicidade da EJA se materializa em países desenvolvidos como não prioritária, tanto é que as primeiras definições de “Educação de Adultos” estavam impregnadas dos anseios de tais países. A prática dessa modalidade se concretizava em atividades culturais para alunos maiores de 18 anos. Foi somente na Conferência Mundial em Chicago (1959), realizada pela Profissão Docente, que foi defendida a ideia de que os programas de EJA devem atender às necessidades dos países. E a EJA em nosso país é fruto dos movimentos sociais. Atualmente a EJA é encarada como prestadora de serviço, precarizando, assim, o trabalho nesta modalidade. (Soares, 2013, 37) Existe ainda no Brasil, segundo Haddad (2009), 14,1% de pessoas que não sabem ler e escrever, ou seja, a população brasileira, em sua grande maioria, é formada por ágrafos e analfabetos funcionais, os quais se constituem em pessoas que passam pela escola e se certificam sem saber ler ou entender textos elementares. Quase 15 milhões de analfabetos; ágrafos e os analfabetos funcionais variam entre 60 e 75 milhões de pessoas, o que nos leva ao despaupério de possuímos, potencialmente, 90 milhões de analfabetos. E os professores, diante desta realidade de desigualdade, materializam esta tese fundamentada na “luta e reluta”, “desiste e insiste” compartilhando suas vidas e experiências, produzindo e criando possibilidades para outros.

trabalho, a partir das exigências que a vida social e educativa determinam, seja no campo das necessidades mediatas e imediatas da sobrevivência, seja no campo do determinismo das políticas públicas externas dos organismos internacionais e de setores econômicos que pautam o “apartheid da educação”<sup>6</sup> atualmente.

Diante destas múltiplas determinações constitutivas do modo de produção capitalista, os professores organizam e reorganizam sua prática social de “luta e reluta”, “desiste e insiste”, porque acreditam na materialidade humana, “num mundo diferente”: num “vir a ser”. O trabalho é centralidade na produção das potencialidades humanas e na formação destes, como seres sociais, enquanto fruto de relações históricas concretas e contraditórias – assalariados.

Sob a condição de assalariado, o professor das instituições públicas de Porto Alegre nos remete a situá-lo, na concreticidade da sua existência, inicialmente, como um sujeito despossuídos dos meios de produção, um trabalhador também expropriado. O trabalhador em educação o faz porque o mais essencial para o ser humano é a luta para manter-se vivo.

A pesquisa mostra que o trabalhador em educação o faz, mas também desenvolve nos seus alunos o pensar, o criar, o sentir, a partir das próprias contradições em que se encontram. A possibilidade de luta, de resistir, de subverter a lógica capitalista e pedagógica, dentro do limite da própria classe social, porque acreditam num mundo melhor, com seres humanos com existência social, como totalidade da manifestação humana da vida.

Muitas vezes, fica comprometido o desenvolvimento de nossa apropriação da realidade humana, porque precisamos produzir a “riqueza” para outros, para podermos comer, beber, vestir, morar, transportar, trabalhar, estudar, viver a vida com os companheiros. Pois “um ser só é independente quando é senhor de si mesmo, e só é

---

<sup>6</sup> A gênese do “apartheid da educação” se materializa com Platão e Aristóteles. Segundo Wood (2004), o princípio básico da política da teoria do conhecimento de Platão está na divisão entre os que governam e os que trabalham com o corpo, entre os que governam e são alimentados e os que produzem o alimento e são governados. Esse processo histórico continua em Aristóteles (1977, p. 26) quando escreve que o desgaste físico, provocado pelo trabalho e a subordinação as suas atividades rotineiras, para a sobrevivência, embrutece a liberdade de pensar. Para os trabalhadores, não é necessária formação política; por isso podem estar fora dos ambientes onde se produzem conhecimento e política. A formação daqueles que trabalham faz-se no próprio trabalho. A educação desses trabalhadores não se torna necessária, pois basta aprender apenas um ofício. Esta fundamentação histórica mostra “os limites” da divisão social e as contradições da classe, no seu fazer dia a dia, formando os filhos da classe trabalhadora, que não terão como disputar as mesmas possibilidades com os filhos da classe burguesa, pois a escola pública segue a lógica do Estado capitalista. (Soares, 2013, 160)

senhor de si próprio quando a si mesmo deve a existência”<sup>7</sup>. Estas contradições, presentes nesta pesquisa são elementos fundantes da prática social destes trabalhadores.

Neste processo, os espaços de constituição do trabalhador da educação, espaços de “luta e reluta”, “desiste e insiste”, muitas vezes contra eles próprios, materializam de diversas formas, até mesmo adoecem nestas relações sociais, produzidas através do seu fazer precarizado, em todas as suas instâncias.

### **Uma profissão de Luta**

As práticas sociais contraditórias pesquisadas presentes na formação partem da premissa de que o trabalhador em educação da escola pública são trabalhadores como outros quaisquer. Antes de serem professores produziam sua materialidade existencial como vendedores, distribuidores de bebidas, funcionários de farmácias, babás, auxiliares de escritórios, portaria, recepção, secretárias executivas, trabalhadores da indústrias, e outros. E escolheram ser professores pela necessidade de trabalho, uma “identidade” particular do sujeito dentro de uma realidade social, como acesso mais rápido a uma profissão, ou para qualificar suas condições de vida, dentro de um recorte de classe, como melhor opção possível para a estabilidade social.

Sua profissão é uma profissão de “luta”. Está é uma categoria contraditória, de relações sociais materializadas e históricas, fruto das relações sociais da totalidade da classe dos trabalhadores, pois ela se apresenta em várias formas e em conteúdos singulares, de acordo com as contingências e circunstâncias do momento histórico da própria luta de classes.

A primeira forma de “luta” é a própria luta por nascer numa classe social determinada. Mesmo sem perceber, desenvolve sua “história” enquanto ser humano natural, genérico e social dentro desta classe.

---

<sup>7</sup> Quando Marx escreveu os Manuscritos Econômicos e Filosóficos, nas páginas 135 a 148 (2005) sobre as potencialidades humanas na propriedade privada, sob o “livro aberto da Indústria” e sobre as potencialidades humanas no comunismo, apresentou o exemplo da fome, da música, que a mais bela música nada significa para o ouvido completamente não musical. Os sentidos do “homem social” são diferentes do “homem não social”. Só por meio da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva humana. Aqui os sentidos (cinco sentidos), mas também os sentidos espirituais e práticos que vêm à existência mediante a existência do seu objeto, por meio da característica humanizada. Agora o sentido encarcerado sob a grosseira necessidade prática possui unicamente um sentido limitado. Para o homem que morre sob a fome, não existe a forma humana do alimento, mas só o seu caráter abstrato como alimento.

A segunda materialidade da “luta” é estar nesta profissão, pois como trabalhadores não conseguiam terminar o curso de formação. Muitas das disciplinas da faculdade se concentravam no turno do dia e para um trabalhador ter que fazer a escolha entre estudar e trabalhar, opta pela materialidade da subsistência.

A terceira materialidade da “luta” se configura na luta pela educação e pela escola pública, gratuita, nacional, pois há um “apartheid na educação”. Precisamos de uma educação pensada pelos professores, estudantes, conselhos escolares e comunidade sendo criadoras do projeto educativo. Uma escola que traga a “vibração da vida”, um espaço que componha as experiências vividas, percebidas e compartilhadas da comunidade. Uma educação que ultrapasse a lógica dos serviços (regulação da OMC e base do FUNDEB e FUNDEF). Enfim, defendemos uma escola socialista – “DEVIR”.

Há escolas para os ricos e seus “herdeiros”, uma educação clássica, universal, ciência e cultura geral; e outra para os trabalhadores e seus “filhos”, apenas o estritamente necessário para servir o capital, ou quando muito uma preparação destinada a formar força de trabalho, um pouco qualificada (Reuni/ProUni) em instituições privadas, para os ditos “excluídos do ensino superior”, ou através de educação a distância via instituições privadas.

Os trabalhadores e seus filhos têm o direito de se apropriarem do conhecimento produzido pela humanidade. A produção ideológica em “todo mundo” materializa uma distorção da realidade, culpabilizando os próprios professores que não sabem ensinar, alunos que não querem aprender e a má gestão das verbas.

A quarta materialidade da “luta” se concentra no processo da prática social do “fazer do professor” retirando sua função de “intelectual orgânico”, de “professores coletivos” de criação, organização, decisão, produção de conhecimento livre das avaliações internacionais e nacionais, politização e preparação da consciência de classe dos trabalhadores e seus filhos como uma “arma” para a sobrevivência dos mesmos.

A luta se dá no “terreno das políticas públicas” determinadas pelas políticas neoliberais que transformam, através da privatização e mercantilização, a educação, de forma singular, a EJA. É centrada na imagem do mercado, prestadora de serviços, negando-a como direito do cidadão e dever do Estado, em educação e serviço, como prescreve a OMC, sendo apenas 24% das instituições públicas que atendem essa modalidade. As outras experiências ficam a cargo das ONGs (Roberto Marinho, TV Futura e organizações globo) e das empresas que a classe necessita para realizarem



trabalhos precarizados, utilizando recursos públicos com a formação ideológica das empresas, reduzindo os impostos por meio de isenções fiscais sobre o lucro do capital e outros tipos que aparecem como criação de emprego.

Mesmo diante deste processo, o “fazer-se” na sala de aula se materializa em duas práticas em que os professores foram forçados. *As práticas reprodutivas* expressam a necessidade de controle dos alunos na sala de aula, uma vez que estes apresentam resistências ao processo educativo, caracterizado como cansativo e sem sentido para a vida prática, ou quando o professor acha que ser professor e desenvolver uma prática coerente. Os alunos devem ser “obedientes”. *As práticas inquietas* geram angústias entre os professores que se perguntam a respeito do caminho mais adequado para a educação, utilizando-se da metodologia da pesquisa. São professores que aprimoraram o sentido da busca do objetivo educativo, que não é meramente a reprodução de conteúdos, mas sim a provocação da indagação entre os alunos, de forma a que a apropriação dos conhecimentos ocorra via problematização e não a simples transmissão de conteúdos poucos significativos socialmente. Os alunos podem recriar lutas.

A quinta forma de “luta” é a própria precarização “do” e “no” trabalho dos professores da EJA, reflexo das mudanças ocorridas no desenvolvimento do processo de trabalho, que segue as regras da produção geral de mercadorias, como formação precarizada para trabalhos precarizados. Materializam-se nas condições de trabalho, no aumento da jornada de trabalho, no acúmulo de funções, na falta de recursos humanos e materiais, nas perdas de direitos, nos salários baixos e na redução salarial justificada pela feminização, bem como na terceirização, nos programas federais com contratos temporários, assinalados como ajuda de custo, gratificações, entre outras formas de precarização.

A sexta forma de “luta” é a precarização que atinge a materialidade orgânica do sujeito: o adoecimento. As várias facetas que convivem dentro de uma escola pública, mesmo não tendo os padrões capitalistas ao lado, têm os “representantes” do município e do estado, que é de classe em sua condição de gerenciador político do capital. Sofrem todas as consequências destas relações e as formas de violência. Estes elementos que os professores experienciam geram angústia, sofrimento, doenças, psíquicas, emocionais, físicas com mais ou menos intensidade, pois cada sujeito que goza de condições sociais de vida e trabalho comuns pode adoecer de forma e doenças diferentes.

As formas de reação orgânica e psíquica aos agravos revelam modos singulares de sentir o mundo e andar na vida das pessoas. Afinal, estas têm constituições biológicas diferentes, às quais se somam a convivência e experiências cotidianas no meio em que vivem. O valor da sociedade moderna do trabalho e de classe tornou-se uma condição, o adoecer-se, negativo que carrega consigo a acusação do sujeito ser socialmente um peso morto. Ou seja, são “normais” os que suportam agravos e agressões sem gemidos e protestos, e “anormais” os predispostos, suscetíveis, inadaptáveis ou doentes. Concepção que trata o ser humano como ser utilitário o *homo faber*.

A sétima forma de “luta” refere-se às professoras, mulheres, negras, profissionais, mães, por serem a maioria da categoria na educação, chegando atualmente 80% o número de participação na base, por situar-se no universo de 56% de mulheres presente nesta sociedade. São elas que lutam para se organizarem em termos materiais e sociais, ou seja, 40%, vinte e dois milhões de famílias, são chefiadas por essas mulheres que “lutam e relutam” pela sobrevivência questionando os ditames e privilégios da dominação masculina, aspectos culturais herdados e apropriados pelo grande capitalismo, através da opressão, repressão e exploração. Nesse sentido, a “luta” da professora se dá em vários aspectos seja no trabalho, na vida particular, na vida afetiva, ou seja: em todos os campos.

A oitava forma de “luta” é a sua profissão. Ao sair para o trabalho, entra em sua casa outra mulher para realizar as atividades junto a seus filhos, romper com a superioridade dos homens do sexo masculino, propensão para a vida doméstica e à terceira ou quarta jornada de trabalho: o trabalho doméstico, a obrigatoriedade de “ser mãe”, o dispor do seu corpo como mercadoria, ganhar 30% a menos que os homens realizando os mesmos trabalhos, salários baixos pela *feminização do magistério*, magistério como “dom” ou “vocação”.

Esta é a nona forma de luta. Forja-se nas experiências das mulheres no magistério. Nessas experiências, as professoras no Brasil, mesmo sendo um dos primeiros campos que se abriu para as mulheres (como um olhar aprovador), trazem também a marca cultural do patriarcado, as formas de preconceitos como diferenças salariais, curriculares, o conceito de “vocação”, “dom”, “cuidadora”, maternagem induzindo as mulheres à escolha de profissões menos valorizadas socialmente frente às profissões masculinas. Ainda hoje existem “tonalidades” nos discursos da

“professorinha”, como há destaque neste estudo, pois é forte a cultura machista que coloca a mulher professora no campo de cuidadora e não no campo da cultura e da ciência. Continuamos com uma sociedade estruturada na propriedade privada, disciplinarização, na monogamia e suas relações de posse, nas jornadas de mais de 17% focada no trabalho doméstico, características de controle das condições físicas e mentais das trabalhadoras em educação da EJA.

Mesmo diante desta materialidade contraditória, que forja as mulheres em mais uma forma de “luta”, de forma singular as trabalhadoras em educação, desta pesquisa, estas são mulheres históricas, políticas e concretas lutam pela libertação através dos espaços que lhes permitem, sejam quais forem, na escola, nas associações, nos sindicatos, quiçá de preferência em organismos classistas. Elas são compromissadas, reivindicam melhores condições de vida materializadas em suas preocupações no desenvolvimento das potencialidades do humano, seja intelectual, espiritual, familiar. Expressam vigor do otimismo e da vontade, com a certeza da sensibilidade do humano.

A décima forma de “luta” é materializar na concretude das práticas sociais a lei e suas políticas públicas para as mulheres trabalhadoras no Brasil. Como a Lei Maria da Penha, o Bolsa Família que hoje tem a “cara da mulher pobre”, numa política de “cuidadora”. O Estado nacional transfere sua responsabilidade para a mulher. A Rede Cegonha, a Criminalização do Aborto, o Projeto Nascituro, a falta de creches, e outras.

Estas políticas voltadas para as mulheres fortalecem a hegemonia para implantar o Plano de ajuste estrutural que mantém as condições de pobreza por meio destas. São programas que expressam a natureza opressora do Estado brasileiro reproduzindo as experiências de classe, das mulheres trabalhadoras. As políticas de empoderamento e de gênero, o enfrentamento da violência, e outras tantas formas.

Os professores e as professoras já nascem numa “classe determinada”, como citamos na primeira forma de “luta”. Toda a sua constituição como “sujeito histórico e social” vai sendo forjado no “fazer-se” desta classe, na medida em que sua consciência vai sendo preparada, educada na luta de classe, muitas vezes sem perceber. Aos poucos, essas experiências que estão acontecendo vão chamando à vida, chamando à luta de sua classe, trazendo e constituindo a classe “para si”, e assim os professores vão chamando os seus alunos e colegas para outras experiências. Experiências que chamam à vida – “vir a ser”.

Vendem sua força de trabalho. Transformam-se em fator de produção, perdendo, junto com o controle do processo e do produto do trabalho, o controle sobre si mesmo. Ele não domina o processo produtivo em sua totalidade, mas o assalariado que se submete real e formalmente ao capital e à ciência a seu serviço. Desempenha suas funções num processo de trabalho fragmentado para o que ele possa ser forjado em sua existência.

Todo trabalhador necessita para sobreviver desta condição de venda de sua capacidade de trabalho. E o professor é considerado uma mercadoria. A mercadoria e a sua produção historicamente mudaram na forma e no conteúdo. Enquanto essência do capitalismo, porém, não mudou em nada. E o professor constitui não uma simples mercadoria, mas uma mercadoria objetiva e subjetiva, dentro da contradição. E esta possibilita a organização e sistematização de novas subjetividades “no e do” humano, que muitas vezes são impedidos, pelo limite de classes e das condições materiais, de desenvolvê-las.

Diante deste conhecer, sob o ponto de análise da mercadoria, o processo de trabalho dos professores da EJA da rede pública é um processo orgânico e dialético. Ele é o agente real deste processo, não individual, mas de cooperação de diversas capacidades de trabalho. Que no atual momento da produção, são submetidos ao **processo de valorização do capital** de produção e extração da mais-valia.

Ao longo deste estudo foi evidente a diferença entre os trabalhadores da rede estadual e os da rede municipal. A forte interferência das experiências dos trabalhadores em educação, no ensino público estadual, carregado de uma materialidade histórica de péssimas condições de trabalho, baixa remuneração em relação ao ensino público municipal, o desrespeito à categoria dos professores por parte do poder público estadual demarca essa materialidade histórica, pelas lutas e organização gradativa do magistério. Este fator possibilitou também a construção de uma cultura contragovernamental, em relação à capacidade do poder público estadual para gerir a escola pública, e os professores que compõem seu quadro.

Poucos exercem atividades culturais (cinema, teatro, shows), poucos cuidam de sua vida física (esporte – o mais entre eles é a caminhada livre), moram longe do locais de trabalho, pois a incessante luta pela materialidade da existência e o trabalho têm sido prioridade, já que sua jornada de trabalho é muito intensa e ocupam todos os horários.

Poucos participam de seminários de formação, porque há movimentos contraditórios relacionados ao que o trabalhador em educação busca enquanto aperfeiçoamento do seu próprio trabalho, meios de trabalho e o processo de trabalho propostos pelo modo de produção, o qual é um processo que assume uma forma de trabalho.

Diante da busca de aperfeiçoamento profissional, o trabalhador em educação percorre um caminho que aperfeiçoa a sua própria exploração. Mesmo assim, o trabalho destes têm significado e sentidos no cotidiano de sua generacidade “para si” como criador, ontologicamente falando. Isso porque o que aliena as formas do processo de trabalho é a estrutura do capitalismo, utilizando de ferramentas ideológicas para ocultar as contradições fundantes e permanecer “naturalizado”. E este deve ser destruído para a que a vida humana possa continuar existindo, no “DEVIR”.

Todo o processo da formação do professor, sua valorização social e profissional é um problema material e histórico. São materialidades da forma como se organizam a reprodução social dos seres humanos, através do processo produtivo que é capaz de satisfazer ou não as necessidades materiais e espirituais da mulher e do homem nesta sociedade. Ele está envolto de mecanismos ideológicos que revestem formas para estes “não pensarem”, não terem condições nem física e nem material para organizar a classe. O salário varia entre 1500,00 a 2.500,00 para (60 horas) a rede estadual e 3.000,00 a 6.000,00 (40 horas) para a rede municipal.

Este último aspecto é fundante no magistério, a materialização das questões financeiras, principalmente dos professores da rede municipal, que com muita luta e embates com o governo conseguiram sistematizar e aprovar um plano de carreira que garante os direitos conquistados. Colocam que com o salário que ganham podem organizar a vida e cuidar dos filhos trabalhando apenas 40 horas, e isto é um “luxo” para estes professores.

Eles se comparam com os da rede estadual que para poderem sobreviver nesta realidade de Porto Alegre, é necessário trabalhar 60 horas e ainda assim, não conseguem suprir o mínimo das necessidades sociais, econômicas, educativas e principalmente das necessidades materiais e culturais; e todo professor tinha que ter como fundamento no desenvolvimento das potencialidades.

A dependência ou não do salário recebido para manutenção das necessidades básicas da família, o envolvimento nas lutas da categoria, o acesso à tecnologia, as

relações desenvolvidas na busca do atendimento às necessidades são as formas como as pessoas se organizam para sobreviver. E é, esta necessidade de existência material, que entendo como determinante das vivências sociais e culturais e da necessidade de aceitar ou não as circunstâncias dadas. Os professores são testemunhas vivas do germe das relações de produção capitalista, que ao longo da história da civilização humana “luta” para uma melhoria da qualidade de vida – “vir a ser”.

Dentro deste orgânico “luta e reluta”, “desiste e insiste”, estes vão criando novas necessidades e relações, fazendo a história dia a dia, materializando-a com sua prática social de criar a si próprios, se educar, se organizar socialmente, a sistematizar e a desenvolver sua imaginação. Aprendem a conhecer a natureza, conhecer seus próprios limites e suas forças, a se relacionar com o trabalho, seu processo, seu produto, seus colegas, a própria matéria-prima de seu trabalho (aluno, conhecimento), que muitas vezes não conseguem relacionar com o conhecimento produzido pela humanidade e trabalhar com a interação com o novo na escola. Pois o conhecimento e o seu acesso dependem do lugar que se ocupa na sociedade, nas relações e na escola. E a consciência de classe, passa por estas relações sociais, seja ela na criação do “vir a ser” ou numa relação de simples reprodução da vida.

Neste desenvolvimento, a mulher e o homem vivem o afeto e a amorosidade de toda relação. Esta prática social só existe, porque existe o trabalho humano, neste movimento o ser humano não permanece o mesmo. Nesse sentido, o professor precisa ser educado, porque esses movimentos alteram as condições e as atividades humanas nas quais, estão vivendo. Como diz Marx (1984, p. 109) na terceira tese: o “educador precisa ser educado”, não na perspectiva da contemplação, mas na real e entendida prática revolucionária.

Este “precisa ser educado”, porque os aspectos materiais e sociais das relações sociais são alienantes e a ideologia reforça nas práticas do “vir a ser” dos trabalhadores da EJA da rede pública de Porto Alegre. Como um poderoso mecanismo para esconder, ocultar as contradições presentes.

Estes processos correlacionados no tempo e no espaço materializam de forma singular na vida dos professores, em suas condições de existência, em cada época histórica. De acordo com as necessidades do capital, exigem profissionais para produzir a mais-valia, a saquear a força de trabalho, materializada no assalariamento, destes que estão numa classe determinada ou exercem condições com níveis e graus diferenciados

de uma categoria de trabalhadores para outra, como as diferenças que ocorre na rede municipal e estadual.

Nesse processo a vida dos professores se constitui. Na infância, na classe, no fazer-se classe, na cultura local e nacional, na família, na escola nos espaços que frequentam, na formação inicial e durante todo o processo de formação, na prática pedagógica, nas relações entre os alunos, entre os colegas, no âmbito da instituição de trabalho, nos conselhos escolares, com a comunidade local de trabalho e com as políticas da mantenedora estadual, municipal e federal.

Os professores diante da realidade de suas vidas, das condições sociais e educativas em que se materializam, estes são trabalhadores “leitores”, gozam de diversos estilos musicais e de arte em geral, como um instrumento de comunicação histórica e social que entendem as pessoas nas suas experiências vividas, percebidas e compartilhadas em suas necessidades e afinidades espirituais.

Esse desenvolvimento da consciência vai formando os professores com um nível ou grau diferente do início, e isso permite o conhecer para a “luta” em estar presente numa sociedade, enquanto espaço melhor, do que tínhamos e a libertação desta para uma sociedade “diferente”, do “vir a ser”, como trazem os entrevistados, quiçá uma sociedade socialista, o “DEVIR”.

### **Considerações finais**

Diversos aspectos e elementos que constituem a prática social destes trabalhadores levam a constatar: o trabalho dos professores da EJA se materializa como uma “profissão de luta”, desde o nascer numa classe definida, até a luta da própria precarização “do e no” trabalho e as contradições, que acarretam formas de adoecimento.

A luta da professora, mãe, mulher, negra, por ser a maioria na categoria, se dá em vários aspectos: no trabalho, na vida particular, na vida afetiva. o aprofundamento mostra que na formação destes, os mecanismos de ideologia e alienação mascaram e ocultam a contradição central do capitalismo (capital e trabalho) e estas se manifestam no movimento, de “luta e reluta” “desiste e insiste” do “fazer e do ser professor” na produção material de existência.

Nesse processo, estes profissionais se forjam na materialidade das “experiências” da vida, vivida, percebida e compartilhada, e assim garantem a sua produção física e espiritual. E ao mesmo tempo, continuam o processo de “luta”, pois acreditam no ser humano e numa sociedade diferente: o “vir a ser”.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª edição. São Paulo, SP: Boitempo. 2009.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do Cárcere. Volume I. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 2006.

HADDAD, S.; Di Pierro, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação. São Paulo. N. 1. maio/jun/jul/ago. 2009.

LESSA, Sérgio. Centralidade do trabalho: Qual centralidade? Qual trabalho?. In: LESSA, Sérgio. Mundo dos Homens: Trabalho e ser social. São Paulo: BOITEMPO, 2002. Cap. 1, p. 27-47.

LUKÁCS, Georg. Ontologia do Ser Social. Os princípios Ontológicos Fundamentais em Marx. Tradução Nelson Coutinho. São Paulo. Editora ciências humanas. 1979.

MANACORDA. Mario Alighiero. Marx e a Pedagogia Moderna. São Paulo – SP: Cortez, 1991.

MARX, Karl. (1818-1883). A ideologia Alemã. (Tradução Silvio Donizete Chagas) São Paulo: Centauro. 2002.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. 10. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2005. v2.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. l. 1. v.2.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. 23. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006. l. 1, v.1.

SOARES, Sonia Ribas de Souza. As contradições na vida e no trabalho dos alunos da EJA em Porto Alegre: Um estudo de caso. Porto Alegre. UFRGS. 2007. Dissertação Mestrado.

SOARES, Sonia Ribas de Souza. A Prática Social de luta dos trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede pública de Porto Alegre-RS: Um estudo de caso. Porto Alegre. UFRGS. 2013. Tese de doutorado.



SOARES, Sonia Ribas de Souza. Os Programas de EJA: Reflexo da Política Neoliberal. Artigo para o XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o Mercosul-Cone-Sul. Local: Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Porto Alegre. 2010.

SOARES, Sonia Ribas de Souza. Os Trabalhadores da Educação Pública e a Precarização do seu Trabalho. XX Seminário Internacional de Formação de Professores do Mercosul-Cone Sul. Chile. Novembro de 2012.

THOMPSON, E. P. A Formação da Classe Operária Inglesa. A árvore da liberdade. Rio de Janeiro. Paz e Terra. V. 1. 1987.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. et al. A formação do Educador como Pesquisador no Mercosul/Cone Sul. Porto Alegre. Editora da UFRGS. 2003.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Práxis. 1ªed. São Paulo, Expressão Popular, 2007.

WOOD, Ellen Meiksins. Democracia contra Capitalismo. São Paulo:Boitempo, 2003.

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE UMA  
MICRORREGIÃO DO SUDOESTE DO PARANÁ NO CONTEXTO DE  
FRONTEIRA: A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA DOCENTE E A  
CONSTITUIÇÃO DE UM CENTRO DE MEMÓRIAS**

Cristiane de Quadros<sup>1</sup>

Carmen Elisabete deOliveira, UFFS/Realeza<sup>2</sup>

Marilene Aparecida Lemos, UFFS/Realeza<sup>3</sup>

Ronaldo Aurélio Gimenes<sup>4</sup>

**Resumo:** Nosso compromisso com a formação humana, a qualificação profissional/professor, a inclusão social e a preservação das riquezas naturais, combatendo as desigualdades regionais, nos mobilizam para a realização desta pesquisa. Neste contexto, verifica-se que a história da região Sudoeste do Paraná ainda apresenta capítulos a serem construídos e, as memórias precisam ser preservadas como elemento fundante para pensar estratégias teórico-práticas e ações frente ao processo de formação de professores. A indagação que nos mobiliza em busca de subsídios para nossa atuação, diz respeito ao resgate dessa memória. Sendo assim, objetiva-se investigar a história das escolas (rurais, urbanas, interculturais de fronteira e especiais/inclusivas) e a formação de professores a partir de suas memórias e das epistemologias de suas práticas pedagógicas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na perspectiva de aproximação de nosso objeto, haja vista a necessidade de investigarmos a constituição das escolas e suas práticas educativas em 49 municípios que compõem essa região para então investir no processo de formação permanente de professores e na organização do Centro de Memórias. Um dos recortes da presente pesquisa diz respeito às escolas de fronteira vinculadas ao Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), realizado pelo Ministério da Educação do Brasil, em parceria com os Ministérios de Educação de países vizinhos e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. A expectativa com a constituição de um centro de memórias é de contribuir para formar uma massa documental que permita subsidiar as pesquisas atuais e futuras sobre a formação de professores da região. A partir da pesquisa e extensão, apropriar-se das experiências para melhor qualificar os alunos em formação nas licenciaturas; dar visibilidade ao processo de formação de professores em uma perspectiva que conceba as relações histórico-sociais, econômicas e culturais.

---

<sup>1</sup>Professora adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul. Doutora em Educação pela UFG. Pós-doutoranda PPGEDU – UFG/Catalão. Líder do grupo de pesquisa - (Trans) Formação Inicial, Permanente e Contínua de Professores: processos teóricos metodológicos da ensinagem (Tripec). Email: [Cristiane.quadros@uffs.edu.br](mailto:Cristiane.quadros@uffs.edu.br).

<sup>2</sup>Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul. Mestranda do Programa de Linguística (UFFS). Membro do grupo de pesquisa - (Trans) Formação Inicial, Permanente e Contínua de Professores: processos teóricos metodológicos da ensinagem (Tripec). Email: [carmen.oliveira@uffs.edu.br](mailto:carmen.oliveira@uffs.edu.br).

<sup>3</sup>Professora assistente da Universidade Federal da Fronteira Sul. Doutoranda do Programa de Linguística (IEL/Unicamp), sob a orientação da Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Carolina María Rodríguez Zuccolillo. Membro do grupo de pesquisa - (Trans) Formação Inicial, Permanente e Contínua de Professores: processos teóricos metodológicos da ensinagem (Tripec). Email: [marilene.lemos@uffs.edu.br](mailto:marilene.lemos@uffs.edu.br).

<sup>4</sup> Professor adjunto da Universidade Federal da Fronteira Sul. Doutor em Educação pela UFSCAR. Membro do grupo de pesquisa - (Trans) Formação Inicial, Permanente e Contínua de Professores: processos teóricos metodológicos da ensinagem (Tripec). Email: [Ronaldo.garcia@uffs.edu.br](mailto:Ronaldo.garcia@uffs.edu.br).

**Palavras-chave:** formação de professores, memórias, Educação Básica, interculturalidade.

### **Tecendo os fios da trama inicial**

Nosso compromisso e responsabilidade com a formação humana, a qualificação profissional/professor, a inclusão social e a preservação das riquezas naturais, combatendo as desigualdades regionais, nos mobilizam para a realização desta pesquisa. Neste contexto, verifica-se que a história da região Sudoeste do Paraná ainda apresenta capítulos a serem construídos e, as memórias precisam ser preservadas como elemento fundante para pensar estratégias teórico-práticas e ações frente ao processo de formação de professores. Para tanto, a indagação que nos mobiliza em busca de subsídios para nossa atuação, diz respeito ao resgate dessa memória sobre a constituição das escolas da região Sudoeste do Paraná. Sendo assim, objetiva-se investigar a história das escolas (rurais, urbanas, interculturais de fronteira e especiais/inclusivas) e a formação de professores a partir de suas memórias e das epistemologias de suas práticas pedagógicas.

O recorte ora apresentado, diz respeito as escolas de fronteira que fazem parte do PEIF (Programa Escolas Interculturais de Fronteira). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na perspectiva de aproximação de nosso objeto, na busca da valorização do mesmo em suas especificidades e aprofundando-se nos dados materializados. Para além da formação permanente dos professores em serviço, temos a expectativa de constituir um centro de memórias, contribuindo assim, para formar uma massa documental que permita subsidiar as pesquisas atuais e futuras sobre a formação de professores da região. A partir da pesquisa e extensão, apropriar-se das experiências para melhor qualificar os alunos em formação nas licenciaturas; dar visibilidade ao processo de formação de professores em uma perspectiva que conceba as relações histórico-sociais, econômicas e culturais.

### **A região de fronteira: breve caracterização**

No início do século XX a região do sudoeste do Paraná era parcialmente povoada, principalmente as áreas mais próximas ao centro do estado. Precisamente na região do atual município de Palmas - PR (SANTOS, 2005), no final do século XVIII, surgiram as primeiras fazendas destinadas à criação de gado aproveitando as condições geográficas da região. As demais áreas eram ainda pouco exploradas com marcante presença de povos indígenas. Durante muito tempo esteve sujeita a extração de madeira e as chamadas drogas do sertão.

Foi somente na segunda metade do século XX, interessado em ocupar a área, principalmente a região de fronteira, que o governo estadual estimulou a ocupação da região. Inicialmente a ocupação das terras devolutas esteve a cargo da Colônia Agrícola General Osório (CANGO). Além daqueles instalados pela referida colônia, outros grupos independentes se apossaram da terra, ora comprando áreas de outros posseiros ora simplesmente se instalando em áreas que aparentemente não tinham proprietários. É interessante verificar como observou Foweraker (1982) que o processo de ocupação da região ocorre num período de crescente concentração urbana com a expansão da industrialização e a chegada ao país das grandes corporações multinacionais. A expansão da área agrícola e a ocupação de áreas de fronteira era parte integrante da política governamental que vigorava no período. A própria transferência da capital para o interior do país já era um indício claro desse projeto.

A região Sudoeste do Paraná juntamente com as regiões Norte do Rio Grande do Sul e o Oeste de Santa Catarina, compreende a chamada mesorregião, grande fronteira do Mercosul. "Esta Mesorregião localiza-se em área de fronteira com a Argentina e compreende 396 municípios, com área total de 120,8 mil quilômetros quadrados e população de 3,8 milhões de habitantes" (UFFS, 2012).

A maior parte das microrregiões que compreendem a Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul (UFFS, 2012) são classificadas como estagnadas. Os indicadores demonstram que a mesorregião, em relação à Região Sul e ao Brasil, vem empobrecendo. A mesma possui uma identidade histórica forjada desde a chegada dos imigrantes europeus. O processo de colonização trouxe consigo novos valores, formas de organização da produção e da vida comunitária, que implicaram na quase exclusão das populações nativas e negras. Ainda hoje, a forte presença de imigrantes europeus,

juntamente com remanescentes de indígenas e mestiços, é uma característica marcante. A religiosidade e o importante papel da igreja na organização do povo é também outro elemento característico da região.

### **A formação permanente de professores no Programa Escolas Interculturais de Fronteira**

Entendemos, em nosso grupo de pesquisa, que estaremos envolvidos com o levantamento de dados e análise dos mesmos por um tempo considerável, haja vista a necessidade de investigarmos a constituição das escolas e suas práticas educativas em 49 municípios que compõem essa região para a então investir no processo de formação permanente de professores e na organização do Centro de Memórias. Neste sentido, um dos recortes da presente pesquisa, diz respeito às escolas de fronteira localizadas em duas cidades, pertencentes ao Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), realizado pelo Ministério da Educação do Brasil, em parceria com os Ministérios de Educação de países vizinhos e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Atualmente, o Programa é desenvolvido em treze escolas brasileiras da faixa de fronteira e treze escolas nos demais países envolvidos: Argentina, Uruguai, Paraguai e Venezuela.

O Projeto é desenvolvido em cidades brasileiras da faixa de fronteira de um lado e em suas respectivas cidades gêmeas de países que fazem fronteira com o Brasil, de outro. Seu objetivo maior é o de promover a integração regional por meio da educação intercultural, considerando para isso os contextos multilíngues ou bilíngues existentes nas fronteiras, tendo como consequência a ampliação das oportunidades do aprendizado das línguas em uso e trocas culturais. O foco é a integração, a quebra de fronteira, visto que noPEIF as aulas não se resumem ao ensino DE língua estrangeira, mas o ensino EM língua estrangeira, criando um ambiente real de bilinguismo para os alunos.

As cidades envolvidas nesse recorte de pesquisa do grupo são: as cidades de Santo Antônio do Sudoeste (PR) que faz fronteira com o município argentino de San Antonio, localizado na província de Misiones e Barracão (PR) conurbada com a cidade de Dionísio Cerqueira (Santa Catarina), e Bernardo de Irigoyen (Argentina) e Capanema (PR) e Andresito (Argentina) com as quais forma uma tríplice fronteira (Argentina,

Santa Catarina e Paraná). Uma vez já envolvidos com o programa Escolas Interculturais de Fronteira, surge a necessidade de compreender melhor a constituição das escolas e as práticas pedagógicas existentes nessa microrregião. O segundo recorte do projeto corresponde às cidades de Realeza e Santa Isabel D'Oeste no Paraná, devido a demanda de formação de professores advinda das mesmas, no entanto, não será objeto de nossa discussão para o momento.

Neste trabalho iremos abordar as ações desenvolvidas no PROPEIF (Projeto do Curso de Formação do Programa Escola Intercultural da Fronteira - Construção Criativa Coletiva). Tal projeto compõe uma das ações do PEIF, com o apoio do Ministério da Educação (MEC) em parceria com os Ministérios da Educação dos países da faixa de fronteira. O objetivo é potencializar o trabalho didático-pedagógico no referido programa a ser desenvolvido nas cidades participantes.

A primeira ação do projeto foi a organização e realização do I Encontro Intercultural do PEIF - Paraná, Santa Catarina e Misiones que ocorreu nos dias 20 e 21 de fevereiro de 2014 no Campus de Realeza, da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. Nesse evento participaram os professores e gestores das escolas envolvidas no projeto do Brasil e da Argentina, professores da Universidad Nacional de Misiones - UNaM e docentes da UFFS. Nessa ocasião foi possível nosso primeiro contato com os diferentes participantes do projeto para discutirmos coletivamente a proposta pedagógica do PEIF. O objetivo do encontro foi desenvolver metodologia da Pedagogia de Projetos que orienta as ações do programa. Para tanto, organizamos diferentes atividades que envolviam sensibilização, trabalhos em grupo, leituras coletivas, apresentação das diretrizes e dos documentos oficiais que instituí o programa no âmbito dos países do MERCOSUL, e momentos de confraternização que propiciaram maior vínculo e comprometimento com a proposta intercultural.

Nas reuniões posteriores decidimos organizar duas equipes de trabalho constituídas por professores da UFFS, juntamente com alunos bolsistas, voluntários e tutores para atuar nas cidades de Dionísio Cerqueira (SC) e Bernardo de Irigoyen (Argentina); Santo Antônio do Sudoeste (PR) e San Antonio (Argentina). As ações desenvolvidas pelas respectivas equipes estão norteadas pelos eixos temáticos que estabelecemos no projeto: ações e intervenções pedagógicas em escolas de fronteira; infância, alteridade e interculturalidade; aspectos linguísticos na fronteira; educação especial-inclusiva; libras; língua espanhola; a construção de repertório didático em

ciências naturais; a construção de repertório didático em expressões artísticas e orientação pedagógica.

Tendo em vista as peculiaridades do projeto, a equipe de trabalho de Santo Antônio do Sudoeste (PR), da qual fazemos parte, promoveu um encontro na Escola Municipal Pedro dos Santos, nessa cidade, no final do mês de março, entre os professores da Argentina e do Brasil. Naquela ocasião a escola estava em processo de planejamento e nos ofereceu a oportunidade de discutirmos com eles as atividades que seriam desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2014. Como as escolas de Santo Antônio do Sudoeste e San Antonio ingressaram recentemente no PEIF elas ainda não desenvolveram as atividades do “*Cruce*”. Em função disso, entendemos que nesse período seria oportuno iniciarmos uma discussão conjunta sobre as diferentes possibilidades das metodologias da Pedagogia de Projetos, numa perspectiva de instrumentalizar os docentes a vislumbrarem novas formas de trabalho pedagógico.

Entre as atividades desenvolvidas na escola de Santo Antônio do Sudoeste temos as oficinas de ensino de ciências. No início procuramos conhecer um pouco da prática de sala de aula. As professoras e professores foram convidados a falar um pouco daquilo que desenvolvem com seus alunos no que diz respeito ao ensino de ciências. No entanto, verificamos que as exposições orais eram muito gerais e diziam pouco do que efetivamente era realizado. Depois de algumas insistências de nossa parte, alguns começaram a revelar algo mais de suas experiências. Uma das docentes, que também é aluna de graduação em Ciências Biológicas e que trabalha com sala de alfabetização, contou que vem introduzindo palavras como células, DNA, ecologia e outras em suas atividades de leitura e escrita. Outra professora narrou um pouco do projeto que vem construindo com as crianças sobre noções de higiene e cuidados pessoais. Logo percebemos que havia uma diversidade grande de práticas, porém tínhamos ainda esparsas informações sobre os projetos da escola e a forma como tudo ocorria. Diante disso, decidimos desenvolver oficinas que iniciassem uma conversa sobre a Pedagogia de Projetos a partir de algumas provocações que suscitassem dúvidas, questionamentos, debates para a possível construção de uma proposta coletiva com a escola e o futuro trabalho com o “*cruce*”.

Para o segundo semestre de 2014 foi decidido em conjunto com os professores e professoras participantes do programa o desenvolvimento de dois projetos coletivos que serão desenvolvidos nas escolas da Argentina e do Brasil. Durante a formação

ocorrida nos últimos dias de julho de 2014 os docentes brasileiros e argentinos, após um processo de sensibilização, definiram uma temática comum. Os projetos serão desenvolvidos em separado, porém estão previstos encontros ao longo do semestre para que os docentes de ambos os países possam discutir as dificuldades, conquistas e resultados parciais obtidos. Na verdade esta estratégia tem por objetivo introduzir os professores na pedagogia de projetos e dessa forma prepará-los para a realização do *cruze*. É importante esclarecer que durante todo o período os professores-formadores da UFFS estarão nas escolas discutindo com os professores o desenvolvimento das etapas do projeto e os problemas enfrentados para sua efetivação.

Outra iniciativa que acontece paralelamente às oficinas de ensino de ciências é o curso de Língua Espanhola que inaugurou, no dia 03 de abril, nossas ações na Escola Pedro dos Santos em Santo Antônio do Sudoeste. Tal curso tem como objetivo o estudo introdutório da língua espanhola: leitura e produção de textos orais e escritos de diferentes gêneros do discurso, fundamentalmente aqueles que circulam no espaço de atuação dos professores nas escolas interculturais de fronteira. O projeto prevê 40 horas de curso, as quais serão distribuídas em encontros quinzenais de 1 (uma) hora de duração até o término da vigência do projeto (novembro/2015). Esse primeiro encontro foi valioso tanto para nós formadores como para os professores participantes, pois construímos juntos os principais temas que serão abordados no curso, a partir de seus próprios interesses, anseios e expectativas. Constatamos que alguns professores não são propriamente iniciantes na língua espanhola, seja pelo contato frequente à cidade gêmea de San Antonio (Argentina), seja por possuírem parentes argentinos. Dentre seus principais interesses, se incluem as metodologias de ensino e questões relacionadas a cultura do país argentino.

A troca de experiências que temos realizado nos encontros tem sido muito rica, pois os professores se sentem mais à vontade para arriscar falar em espanhol, enquanto buscam a efetivação do aprendizado; e em uma proposta articulada, agregam informações sobre seu espaço cultural e familiar que nos auxiliam a propor atividades que funcionam também como sugestões de como eles podem colocar em prática em sala de aula a metodologia de projetos. E é justamente isso o que buscamos: mobilizar o conhecimento da língua espanhola nesse “espaço fronteiro” (STURZA, 2006), para que assim, os objetivos que se traçam e que vem sendo construídos por meio do PEIF sejam alcançados: uma proposta cultural que perpasse os currículos. Portanto, se faz



necessário que adentremos cada vez mais nos espaços de funcionamento da língua espanhola.

Nessa perspectiva, essas primeiras ações nos permitem pensar que quando o professor enuncia na região de fronteira seu dizer se remete a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, à política, à ideologia. Como propõe Orlandi (2005, p.38), “todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa, nas palavras dos sujeitos”. Nessa mesma direção, Coracini (2007, p.150) assinala que “a imbricação das línguas e das culturas emerge, cá e lá, no discurso de cada um de nós”. A partir dessas constatações e levando em conta o professor que enuncia na região de fronteira, na sua história, estamos considerando os processos e as condições de produção da linguagem, nesse espaço fronteiro, “pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer” (ORLANDI, 2005, p.16). Desse modo, acreditamos que o curso de língua espanhola em Santo Antônio do Sudoeste deve relacionar a linguagem à sua exterioridade, nas condições em que os discursos são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos.

Nas cidades de Dionísio Cerqueira e Bernardo de Irigoyen as escolas que participam do PEIF vivenciam a experiência a partir da metodologia da Pedagogia de Projetos, entretanto, a mediação por parte dos docentes da Universidade ocorre de forma diferenciada a de Santo Antônio, uma vez que a escola já está vinculada ao programa há cinco anos. Nessas escolas ocorre o “*cruce*” todas as terças e quintas-feiras pela manhã e à tarde - os brasileiros ministram aula EM e não DE português aos alunos argentinos e os professores argentinos ministram aula EM espanhol e não DE espanhol aos alunos brasileiros. Alguns professores são contratados especificamente para trabalhar no PEIF e outros dobram atividade em suas salas de aula e no projeto.

A atividade em Dionísio Cerqueira compreende a orientação dos professores que fazem o “*cruce*”, no que diz respeito ao planejamento e execução de todas as etapas da proposta a partir da Pedagogia de Projetos (HERNANDEZ, 1998). O trabalho com a escola, neste ano de 2014 teve início no mês de março, no qual realizamos um encontro de formação em Dionísio Cerqueira, onde localiza-se a escola brasileira, em que foi reunido professores brasileiros e argentinos com o intuito do planejamento das atividades que irão acontecer durante o ano de 2014. Nesse encontro os gestores das duas escolas, também se fizeram presentes. No primeiro momento das atividades foi

organizado uma dupla de professores mediadores da universidade responsável em acompanhar o trabalho das professoras do primeiro ao terceiro ano e outra dupla de professores para acompanhar as professoras do quarto ao quinto ano do ensino fundamental.

A orientação consiste em planejar e replanejar as atividades organizadas a partir da Pedagogia de Projetos que vão acontecer ou que já aconteceram nas escolas co-irmãs. A primeira etapa planejada, avaliada e replanejada foi a etapa da sensibilização. As professoras durante três semanas, desenvolveram atividades dessa natureza junto aos alunos da escola argentina e brasileira para coletarem as temáticas de interesse, para o posterior planejamento do processo de ensino-aprendizagem. No segundo momento, elas identificaram as temáticas e realizaram, juntamente com os estudantes, sua problematização com vistas à construção dos projetos de trabalho. As temáticas que emergiram das etapas de sensibilização e problematização foram: “Os meios de transporte” – no primeiro ano, “O Sistema Solar” – em um segundo ano, “O surgimento do planeta Terra” – em outro segundo ano, “Os dinossauros” – no terceiro ano, “A água” – em outro terceiro ano. Todos os projetos estão sendo desenvolvidos, com pesquisas, curiosidades, elaboração de maquetes, confecção de livros e outras estratégias para a construção dos conhecimentos pretendidos.

Poder refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem é fundamental em nossa proposta de trabalho, pois as professoras envolvidas no projeto se esforçam para planejar, desenvolver e avaliar o mesmo, juntamente com os professores mediadores oriundos da universidade, no qual coletivamente, por meio de um processo colaborativo e formativo encontram uma alternativa de encaminhamento para melhor conduzir o processo. A metodologia de trabalho desenvolvida nas escolas favorece o processo de formação permanente dos (as) professores (as) participantes (as) da proposta, pois possibilita a ação-reflexão-ação.

O objetivo a ser alcançado posteriormente é a organização e o desenvolvimento dos projetos de trabalho construídos a partir das temáticas coletadas entre os alunos de cada sala de aula do ensino fundamental participante do programa, nos dois países. A finalização dessa etapa reside em um evento de culminância do projeto, em que todas as professoras e alunos apresentarão o resultado do trabalho realizado a partir de cada temática levantada. Cada grupo de alunos e professor fará a opção no formato daquilo que irão apresentar à comunidade local e externa.

Durante a formação ocorrida nos últimos dias do mês de julho de 2014. Os participantes decidiram pela organização de uma exposição de fotografia, produzidas pelos professores e estudantes das escolas da Argentina e do Brasil. A proposta seria organizar uma exposição próxima à fronteira para que os alunos e suas famílias possam participar.

### **Considerações finais**

A produção historiográfica das últimas décadas é muito rica em diversidade de temas, abordagens e métodos de investigação, além disso, cada vez mais um intenso diálogo com outras áreas do conhecimento permitiu vislumbrar novas possibilidades de interpretar as experiências humanas inseridas em diferentes temporalidades. Entre as temáticas sempre presentes nas pesquisas atuais está a memória. Durante muito tempo, concebida como uma preocupação única de memorialistas e autores amadores locais, a memória ganhou outras dimensões nos estudos que perpassam o individual e o coletivo e estabelecem um diálogo de múltiplas perspectivas, uma vez que nossas lembranças e recordações não são estáticas e definitivas. Elas interagem com os espaços, com a cultura material e com os valores sociais, provocando emoções, esquecimentos, silêncios e sensações que embora sejam particulares e individuais são também coletivas e difusas (HALBWACHS , 2004, p.85).

Os museus, os centros de memória ou arquivos também deixaram há muito de ser um amontoado de coisas que leva as pessoas a refletirem. Nesse exercício de relembrar, camadas de esquecimentos são removidas e permitem vislumbrar coisas que pareciam terem sido para sempre sepultadas em nossa caixa de lembranças. São diversos os lugares da memória, pois as marcas do tempo estão presentes em toda parte, seja nas ruas, prédios, praças e na paisagem de uma maneira geral. O que torna um centro de memória ou museu diferente é a disposição proposital de objetos, documentos e utensílios e tantos outros elementos da cultura material ali presentes que convidam o visitante a pensar sobre si e sua relação com o mundo que o cerca enquanto sujeito histórico.

Não se pode negar que durante muito tempo os museus, os centros de memória e os arquivos procuraram trazer ao público uma visão da história sob a perspectiva dos

vencedores, instituindo heróis, mitos e seus valorosos feitos para o bem do povo e da comunidade a qual eles pertencem.

Certamente esta é uma marca evidente de nossa formação social e histórica e esses espaços de memória não foram os únicos locais para celebrar os feitos dos poderosos. Ela também está presente nos monumentos espalhados pelas cidades, nas construções, nos livros e outros. Sendo assim, em todos esses espaços também existem evidências de um contradiscurso que precisa ser identificado, tanto pelo pesquisador que tem isso como uma das atividades essenciais de seu ofício, como o público leigo, que necessita educar seu olhar para enxergar as diversas possibilidades de leitura de uma imagem, os silêncios dos documentos e o desvelar do esquecimento. Logicamente que tudo isso não pode ser feito sem uma educação de qualidade comprometida com a formação do cidadão.

Aqui acabamos descobrindo uma outra perspectiva para a criação e manutenção dos espaços de reunião de memória, ou seja, o seu caráter pedagógico. A partir da reunião das memórias que constituem as escolas da região Sudoeste do Paraná, potencializar-se-á o estudo das epistemologias das práticas pedagógicas subjacentes a essa realidade e, conseqüentemente, organizar-se-á um plano de trabalho para a formação inicial e permanente nesse contexto.

Como meio interessante de reunir memórias da educação na região do sudoeste do Paraná para futuras pesquisas e reflexões sobre a formação docente: coleta, seleção e catalogação de relatos orais, histórias de vida, documentos e material didático também é uma forma de construir um espaço para preservação da cultura escolar construída na região Sudoeste do Paraná. Não se trata de uma atividade essencialmente acadêmica, mais do que isso, deve ser visto como uma oportunidade de interação entre a Universidade e a população local e regional. Do lado da comunidade é fundamental o contato com os objetos da memória de outras épocas como forma de lembrar o vivido. Muitos museus tanto no Brasil como em outros países já perceberam que investir nessa área é muito importante e disponibilizam vários tipos de serviços para as instituições locais que vão desde a visita monitorada até mesmo a realização de oficinas temáticas.

Trata-se de um projeto de caráter interdisciplinar envolvendo várias áreas das ciências humanas (história, antropologia, linguística, sociologia, educação) e também das ciências naturais, principalmente procurando rastrear a epistemologia das práticas

docentes contidas nas memórias de professores, gestores, ex-alunos, nos materiais didáticos utilizados e em todas as fontes que possam trazer possibilidades de análise.

O projeto envolve docentes de diversas áreas do saber (educadores, químicos, biólogos e linguistas) que poderão contribuir para enxergar o objeto de estudo por diferentes prismas, ampliando assim a complexidade do tema e suas múltiplas relações. O envolvimento dos discentes das licenciaturas com o projeto é essencial em uma instituição que pretende formar profissionais críticos e atuantes como docentes da educação básica (PPC Letras, 2010). A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/1996) afirma que a formação dos profissionais da educação deve priorizar a articulação entre teoria e prática. Além de converter-se em um dos fundamentos da formação dos futuros profissionais da educação que irão atuar nos diferentes níveis e modalidades da educação.

Assim como os cursos de Licenciatura em Letras e Ciências Naturais, os Cursos de Licenciaturas em Química (2012), Física (2012) e Biologia (2012) do Campus de Realeza da UFFS de modo geral primam por formar um licenciado que, apropriando-se dos conhecimentos científicos, didático-pedagógicos e humanos, esteja qualificado para disseminar os saberes de sua área de formação em diferentes espaços educativos, particularmente, no Ensino Fundamental e Médio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e as recomendações do MEC para os Cursos de Licenciatura.

Por isso, parte-se de um olhar epistemológico de cunho orgânico e interdisciplinar, cujos saberes sejam entendidos numa perspectiva de práxis social. Ou seja, para tal perspectiva a emancipação humana é indissociável das condições de existência de ações concretas no mundo do trabalho (PPC Química, 2012, p.35).

O Decreto Nº 6.755 de 2009 que implantou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica também destaca a relação entre teoria e prática no processo alicerçada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, reafirmando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Outro aspecto importante do referido decreto é que considera a escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério. Ainda em relação a este documento é importante ressaltar que ele chama a atenção para o preponderante papel das instituições de ensino superior para formação

dos futuros professores, garantindo uma sólida base teórica e interdisciplinar. Como parte disso tudo está a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, para tanto se faz imprescindível o acesso permanente dos alunos de licenciaturas a informações, vivência e atualização cultural.

No aspecto interdisciplinar, pressupõe a desfragmentação dos saberes, a refutação das áreas isoladas de produção do conhecimento e, acima de tudo, a desalienação intelectual no campo da pesquisa científica. Nesse sentido, pressupõe uma formação compartilhada por grupos de pesquisa, redes de saberes, sem desconectar-se dos problemas emergentes que a ambiência social e política que se lhes impõe (PPC Química, 2012, p.35).

A disposição e o desejo de um grupo de professores em dialogar com os pares em prol de uma proposta de formação que favoreça o desenvolvimento de sujeitos ativos, autores, buscando promover o diálogo entre saberes diferentes e aproximando o conhecimento sistematizado da vida cotidiana pode ser o ponto de partida de uma prática interdisciplinar.

A interdisciplinaridade, conforme demonstra Assis (2011) é baseada na relação entre pessoas, pois é considerada uma inter-relação e interação das disciplinas com o objetivo de atingir um fim comum e assim, explorar e ampliar as potencialidades das disciplinas. Busca-se dessa forma (VILELA e MENDES, apud ASSIS, 2011) estabelecer um diálogo com outras formas de conhecimento e outras metodologias.

Alguns autores (LENOIR, 1997; FERREIRA, 2010) destacam um argumento crucial para legitimar a importância de vivenciar experiências interdisciplinares na formação de professores. Ferreira defende a tese de que a atitude interdisciplinar do formador do professor na prática do currículo é crucial “enquanto articuladora do espaço para as experiências formadoras do professor da escola de educação básica” (2010, p.12). Sem dúvida, o horizonte que buscamos é que o licenciando possa (re)significar essas experiências na sua prática pedagógica enquanto professor e nas parcerias realizadas no espaço-tempo da escola de Educação Básica.

De acordo com Morin (2008), tradicionalmente, o desenvolvimento disciplinar das ciências trouxe vantagens para a divisão do trabalho, mas também a superespecialização como inconveniente e fragmentação do saber. “[...] Desde que nascemos, somos treinados a não ver mais do que pedacinhos [...]” (GALEANO, 1990). Nessa ordem, a forma como interpretamos o mundo é reflexo da fragmentação e compartimentalização da tradição escolar materializada na organização curricular,

embora não só desta, uma vez que todo o contexto social e cultural é marcado pela intervenção científico-tecnológica ainda vigente, impossibilitando assim, o acesso ao conhecimento na sua complexidade. Este tipo de escola resulta na organização de nossos currículos tradicionais, sendo o currículo por disciplina o mais antigo deles, Tal currículo reforça a fragmentação do conhecimento que é inerente à formação social, contribuindo dessa forma com sua reprodução ampliada potencializando a especialização e a fragmentação do conhecimento, estabelecendo limites engessados para cada disciplina, no qual, cada professor deve falar de seu lugar, sem olhar para além das fronteiras do conhecimento.

É preciso que os conteúdos convertidos em problema sejam historicamente relevantes, seja no âmbito humano, social e/ou natural e ambiental, para que os processos investigativos nos aproximem progressivamente da compreensão da realidade. Partindo dessa lógica, ressalta-se a proposta de trabalho por projetos apresentada pelo educador espanhol Fernando Hérnandez, em seu livro “A organização de currículo por projetos: o conhecimento é um caleidoscópio” (1998) uma possibilidade de prática pedagógica que visa à resignificação do espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações e promovendo uma nova perspectiva para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, pois, a aprendizagem, nessa ordem salta de um simples ato de memorização para a lógica do conhecimento construído em estreita relação com os contextos, no qual, conhecer e intervir na realidade não se encontra dissociados. Na mesma ótica, ensinar não assume mais a lógica de repassar conteúdos prontos.

Diante do exposto, cumpre ressaltar a participação dos discentes nesse projeto, não só como membros do grupo, mas também contribuindo significativamente para sua formação articulando elementos da teoria e da prática. Outro ganho importante destina-se à comunidade da região do Sudoeste do Paraná que poderá conhecer-se e se reconhecer como agente histórico que teve reconhecido papel na ocupação e formação desse espaço.

Paralelo à criação de um centro de memórias, durante a participação do PEIF conseguimos marcar presença no processo de formação permanente de nossos professores da Região Sudoeste do Paraná, a qual tem se evidenciado tão carente de reflexão e ações pedagógicas. Nossa meta é atuar juntamente aos professores da Educação Básica no movimento de formação inicial e permanente, assim como, na

reflexão sobre as práticas e as epistemologias subjacentes às mesmas. Vale ressaltar que o PEIF, na modalidade atual, nos permite permanente troca de experiências com os professores das escolas envolvidas. Nessa lógica, trabalhamos em um processo coletivo, colaborativo e formativo juntamente COM a escola, em um processo horizontal e não PARA a escola em um processo vertical.

## Referências

Amancio, Silvia Maria. **Ontem, luta pela terra; hoje, monumento histórico:**aRevolta dos Posseiros no Sudoeste do Paraná em suas variadas versões. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-graduação em História Maringá : 2009. 178 f.

ASSIS, Silvana Maria Blascovi, Et. Alli. **A interdisciplinaridade no contexto da inclusão escolar.** Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. (Mestrando em Distúrbios do Desenvolvimento): UPM, 2011. Disponível em: < [www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/textos.didática.htm](http://www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/textos.didática.htm)> . Acesso 06 de dez. de 2013.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade** :lembranças de velhos. 10. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. In: **Educação e Pesquisa**, v. 28, n.1, São Paulo, jan./jun. 2002.

BUENO, Belmira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira dos (org.). **A vida e oofício dos professores:** formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. 4. ed.São Paulo: Escrituras, 2003.

CORACINI, M. J. “Língua materna-estrangeira: entre saber e conhecer” in **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade:**línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

ELIZAINCIN, A.; BEHARES, L. E.; BARRIOS, G. **Nos falemos brasileiro.**Dialectos portugueses enUruguay. Montevideo: Amesur, 1987.

FEREIRA, Nali Rosa Silva. Currículo: espaço interdisciplinar de experiências formadoras do professor da escola de educação básica. **Revista Interdisciplinaridade**, São Paulo, Volume 1, número 0, p.11-22, out, 2010.

FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos e abusos da história oral.** 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FOWERAKER, Joe. **A luta pela terra:** a economia política da fronteira pioneira no Brasil de 1930 aos dias atuais. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.



GALEANO, Eduardo. **Nós dizemos não**. Rio de Janeiro: Revan, 1990.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 2000.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento**. Campinas - SP: Pontes, 2002. \_\_\_\_\_. **Política de línguas na linguística brasileira**. In: ORLANDI, EniPulcinelli. (org.) **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 63-82.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

LENOIR, Yves; LAROSE, François. Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores primários do Quebec. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 192, p. 48-59, maio/ago 1998.

LUDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 74, abr., p. 77-96, 2001.

MYSKIW, Antonio Marcos. **A fronteira como destino de viagem: a Colônia Militar de Foz do Iguaçu (1888-1907)**. 1. ed. Guarapuava/PR; Niterói/RJ: Editora da Unicentro; Editora da UFF, 2011. v. 1. 252p .

MOLL, Jaqueline. **Histórias de vida, histórias de escola : elementos para uma pedagogia da cidade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2008.

ORLANDI, EniPulcinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 6ª ed. Campinas: Pontes, 2005

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

SANTOS, Eucleia Gonçalves. **Em cima da mula, debaixo de Deus, na frente do inferno: os missionários franciscanos no sudoeste do Paraná ( 1903-1936)**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em história. Curitiba: 2005. 165 f.

SOARES, Magda Becker. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991.

STURZA, E. R. **Línguas de fronteiras e política de línguas.** Uma história das ideias linguísticas. Tese (Doutorado em Linguística). Unicamp, Campinas. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **PDI: institucional.** Chapecó-SC:UFFS. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Química.** UFFS: Realeza, 2012.

## QUÊ CURRÍCULO? QUÊ QUALIDADE? QUÊ EDUCAÇÃO INTEGRAL? CONTORNOS EPISTEMOLÓGICOS EM CONSTRUÇÃO

Oto João Petry<sup>1</sup>  
Marlei Dambros<sup>2</sup>

**Resumo:** Este texto tem a pretensão de contribuir nas discussões sobre os desafios colocados com relação a implantação da educação integral em escolas da educação básica no Brasil, quais sejam, os contornos epistemológicos acerca do tipo de educação integral, do currículo e da qualidade pretendida por meio da oferta e desenvolvimento dessa. O trabalho é circunstanciado por três perguntas: O que entendemos por educação integral? Quê currículo na educação integral? Qual qualidade se almeja na educação integral? O estudo faz parte de projeto de extensão em desenvolvimento no âmbito da formação de professores da Educação Básica do município de Chapecó financiamento do (FNDE). Argumenta-se da importância de contemplar-se nas discussões e nos estudos no âmbito da formação de professores, tanto no processo da docência, como no da gestão o tema da educação integral. Dada aos múltiplos entendimentos que circulam no contexto da concepção teórica e no da implementação da educação integral, acentuadamente, nos últimos anos, uma vez que, passou a figurar como política pública, é oportuno, ater-se, no detalhe, nos marcos epistêmicos/conceituais que a podem circunscrever. Este é o esforço teórico que se fará no presente escrito.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Currículo. Qualidade. Formação de Professores.

### Introdução

Nos últimos tempos, os indicadores da educação no Brasil, tem apontado para significativas mudanças, seja no campo do acesso à educação pública, seja na melhoria da qualidade. Uma das estratégias adotadas e que se revela importante com repercussões positivas na elevação dos índices de qualidade nas escolas públicas está sendo a da implantação da educação integral em tempo integral. De projeto isolado a educação integral passou a figurar como uma política pública, uma estratégia, um caminho para a viabilização de educação pública de qualidade. O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei Nº 1313.005, de 25 de julho de 2014, prevê como meta para a educação integral, estar disponível “em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”. (BRASIL, 2014, p. 13).

Neste sentido, a educação integral passa a ter relevância não só no campo da

---

1Doutor em Educação e Professor na Universidade Federal da Fronteira Sul. [Oto.petry@uffs.edu.br](mailto:Oto.petry@uffs.edu.br)

2Mestranda em Educação – PPGE/UFS e Pedagoga na Universidade Federal da Fronteira Sul.  
[Marlei.dambros@uffs.edu.br](mailto:Marlei.dambros@uffs.edu.br)

educação básica, mas especialmente, no campo da formação de professores, uma vez que estes serão parte do protagonismo instituinte da Educação integral, com qualidade cidadã emancipadora, no contexto das escolas públicas brasileiras.

### **Quê educação integral?**

É, fato, que no tempo presente a educação passou a situar-se em um lugar de destaque na sociedade. De um lado, as demandas que decorrem da globalização econômica, agora transnacionalizada e conseqüentemente em escala mundial, que estão a exigir um novo padrão de qualificação dos trabalhadores, de outro, os trabalhadores de modo geral, clamam por um tipo de educação que os coloquem, em condições mais favoráveis quanto ao acesso ao trabalho e em sua condição social (o bem viver). Não há dúvidas quanto ao papel e importância da educação numa sociedade democrática e cidadã. É certo, que a esta não está reservada apenas a tarefa de formar e qualificar trabalhadores, mas sim, a de que, a sociedade humana continue no seu movimento histórico cultural. Por meio da educação assegura-se a mediação e apropriação pelas gerações que se sucedem da cultura humana universal.

Para Paro (2001),

A educação constitui a mediação pela qual os seres humanos garantem a perpetuação de seu caráter histórico. Isto é, se o homem se faz histórico porque é o construtor de sua própria humanidade, e se essa criação só se dá pela mediação dos conhecimentos técnicos, valores, instrumentos, tudo enfim o que consubstancia a cultura construída pelos próprios homens, então a educação, ao propiciar a apropriação da cultura, é imprescindível para o desenvolvimento histórico. (p. 11).

Experiências de escola em tempo integral aconteceram no Brasil, ao longo do século XX. Embora tais iniciativas tivessem ocorrido timidamente e dispersas no território nacional, sob diferentes visões de escola em tempo integral, revelam a intenção em se superar um tipo de educação pública ofertada em nosso país.

Segundo Cavalieri (2007), nos últimos dez anos foi possível apontar, no mínimo, quatro concepções de escola em tempo integral, quais sejam: 1. A visão predominantemente, de cunho assistencialista; 2. A visão autoritária; 3. A visão democrática; 4. A visão multissetorial.

Para a autora, a visão de cunho assistencialista concebe a escola de tempo integral como lugar para abrigar os desprivilegiados, os pobres da sociedade brasileira.

Esta escola tem a função de,

[...] suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. Com frequência, utiliza-se o termo 'atendimento'. A escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão 'atendidas' de forma semelhante aos 'doentes'. (CAVALIERI, 2007, p. 1027- 1028).

Nas discussões atuais no âmbito da formação de professores esta concepção está fortemente presente. Entende-se que tal compreensão pode ser associada a uma ausência de estudos sobre o tema no interior dos cursos de graduação em licenciatura, ou até mesmo o entendimento bastante conservador relacionado ao tipo de educação pública destinada aos brasileiros e brasileiras. Ao discutir o dualismo perverso da escola pública brasileira Libâneo (2012), denuncia à perversidade desta, dada a oferta de dois tipos de educação, de um lado a escola do conhecimento para os ricos, de outro a escola do acolhimento social para os pobres.

[...] circula no meio educacional uma variedade de propostas sobre as funções da escola, propostas estas frequentemente antagônicas, indo desde as que pedem o retorno da escola tradicional, até as que preferem que ela cumpra missões sociais e assistenciais. Ambas as posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças. (LIBÂNEO, 2012, p. 16). grifo do autor

Como se vê, na sociedade brasileira, a questão do acesso à educação como direito, especialmente, para os pobres, tem-se limitado a uma escola pobre para pobres, incapaz de promover a mediação de processos culturais e formativos que resultem em uma educação por inteiro, que assegure o acesso ao conhecimento, condição da qual não se pode prescindir para alcançar a qualidade política emancipatória.

A segunda visão de educação integral, igualmente presente nos discursos de profissionais e autoridades,

[...] é a autoritária, na qual a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime. Estar 'preso' na escola é sempre melhor do que estar na rua. É a concepção dissimulada dos antigos reformatórios, fruto do medo da violência e da delinquência. A ênfase está nas rotinas rígidas e é frequente a alusão à formação para o trabalho, mesmo no nível do ensino fundamental. (CAVALIERI, 2007, p. 1028).

A terceira visão apresentada por Cavalieri (2007), é a democrática, a qual, em seu tempo integral teria a função de assegurar e prover um tipo de educação com qualidade emancipatória. Para a autora, “O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas” (p. 1028). Neste sentido, de fato, mais tempo pensado e planejado para ofertar mais com outra qualidade, qual seja, qualidade emancipatória, pode sim, superar formas de ampliação dos tempos de permanência das crianças na escola, traduzidas em mais do mesmo, conforme expresso por Cavalieri (2007, p. 1028), “[...] permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação”.

A quarta visão, é a multissetorial, apresentada pela autora como a “[...] que independe da estruturação de uma escola de horário integral”. (CAVALIERI, 2007). De acordo com a mesma autora, nesta concepção a educação integral,

[...] pode e deve se fazer também fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade. (p. 1028).

Ainda, a autora destaca, que as políticas públicas e os projetos governamentais de escolas de tempo integral assumidos e implementados, principalmente, a partir de 2003, tem adotado a última das concepções citadas, ou seja, a de que o tempo integral não precisa e nem deve estar centralizado na escola.

Destarte, a educação integral, a sua implantação, seus contornos político e culturais, são um processo em demarcação e uma possibilidade história do [...] “direito dos trabalhadores à cultura, ao saber, ao pensar”, contudo, “à educação não se esgota na escola, nem em tempo integral. Esta só adquirirá seu sentido se fizer parte de uma luta mais total pelo fortalecimento político-cultural das forças populares (ARROYO, 1988, p. 10).

Nos tempos que correm, a materialização de uma política pública com foco na educação integral, é preciso reconhecer, pode portanto, constituir-se em um protagonismo político cultural da afirmação de crianças e adolescentes, homens e mulheres, por isso mesmo, que em seu tempo histórico são capazes, de mudar suas

vidas, seus destinos, suas formas de viver.

### **Quê currículo na educação integral?<sup>3</sup>**

O currículo, constitui-se em núcleo e o espaço central, mais estruturante, na configuração das coisas que se pensa e se faz na e com a escola. Por isso mesmo, é o território mais cercado, mais normatizado; mas também o mais politizado, inovado e ressignificado (ARROYO, 2011). Na organização do currículo para um projeto educativo emancipador, estará presente a concretude das vidas e das gentes, a que esse se destina.

Nesta direção, o currículo,

pode ser descrito como um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para ser cidadãos e cidadãs solidários, responsáveis e democráticos. [...] A instituição educacional precisa proporcionar um conhecimento reflexivo e crítico da arte, da ciência, da tecnologia e da história cultural, não só como produtos do desenvolvimento alcançado pela humanidade em seu devir sócio-histórico, mas principalmente como instrumentos, procedimentos de análises, de transformação e criação de uma realidade natural e social concreta. (SANTOMÉ, 1998, p. 95).

Por isto mesmo, postula-se que não existe neutralidade no currículo, ele é o veículo da ideologia, da filosofia e da intencionalidade educacional. É por meio da constituição das propostas curriculares que se define a concepção de sujeito e de sociedade que se quer construir, e o papel da educação nesse processo. Ademais, trata-se da elaboração de propostas que selecionarão conteúdos que farão parte de um conjunto de conhecimentos que ajudarão o sujeito na compreensão do mundo, das coisas e de sua história.

Para Sacristán (2000, p. 15-16),

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se

---

<sup>3</sup>Parte do texto presente neste Capítulo foi originalmente aprovado em artígo da X ANPED SUL 2014.

estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam.

O autor nos remete à ideia do currículo como um campo político-pedagógico-filosófico no qual se estabelecem interlocuções entre sujeitos, conhecimento e realidade e um movimento de construção e reconstrução de saberes. Deste modo, a realidade não é vista como algo desconexo, mas sim como parte integrante do processo de aprendizagem. Tal entendimento concebe o currículo como elemento fundante no processo pedagógico, e este deve ser implementado considerando as necessidades do contexto em que está inserido.

O currículo que se propõe romper com a racionalidade técnica e instrumental tem como base princípios dialógicos emancipadores que consideram a inter-relação entre a cultura, a linguagem, a história e o conhecimento. Uma proposta educadora que quer superar o dualismo estrutural presente na educação brasileira, não poderia ser outra, a não ser, a que se define como portadora de qualidade política emancipatória.

O acesso à escola põe em jogo milhões de vidas que até décadas próximas nem cogitavam entrar nesse recinto de promessas salvadoras. Suas vidas e de seus coletivos sempre estiveram em jogo, não da sorte, mas da segregação, repressão, e inferiorização, do desemprego ou da migração. Entrar no jogo da escola se imagina como o caminho para fugir daqueles jogos perversos. Mudar de destino. A frustração é que para altas percentagens de crianças, adolescentes, jovens e adultos, o jogo da escola repete velhos jogos. Mais ainda, legítima e atesta a legitimidade dos velhos jogos e destinos coletivos destruídos. (ARROYO, 2011, p. 63).

Assim, o currículo revela-se espaço/tempo e de conteúdos estratégicos para mobilizar aprendizagens. Aprendizagens que não se restringem a apropriação de cultura universal. O currículo passa a figurar, também, como uma estratégia política mobilizadora da escola e de seu entorno para a efetivação de mudanças no campo das existências humanas. Tornar o lugar das crianças e adolescentes em um lugar melhor para se viver passa a ser parte integrante do currículo escolar.

### **Quê qualidade na educação integral?**

Ao elegermos a “qualidade” como dimensão, também importante, a ser considerada na implantação da educação integral, o fazemos pelo caráter polissêmico que a mesma carrega. Ao designarmos sentidos e significados à educação e ao seu papel em uma sociedade democrática emancipadora estamos atribuindo-lhe um tipo de



qualidade. Para Paro, (2009, p. 13), “educação integral [...] é integral, ou, então, não é educação”. Entendido desta forma, a qualidade está diretamente ligada ao tipo de educação que se pretende. O bem viver é o ponto de chegada do processo formativo. A qualidade é sinônimo de bem viver. Não se espera apenas que os destinatários da proposta formativa alcancem sucesso na aprendizagem. O sucesso na aprendizagem é um indicador, é a condição, é o caminho, para a concretude do bem viver, individual e coletivo, destacado por Paro.

Nesta direção, para Gadotti,

[...] qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. (2013, p. 2).

Quando postularmos, que a qualidade da educação se vincula ao bem viver individual e coletivo estamos dizendo que a educação, a educação integral, é a janela, a passagem, a oportunidade de deixarmos na história uma escola pública brasileira que não foi capaz ainda, de superar na concretude um tipo de escola pública pobre para pobres.

[...]o que parece essencial na defesa da escola pública de qualidade é que esta se refira à educação por inteiro, não apenas em aspectos parciais passíveis de serem medidos mediante provas e exames convencionais. Como processo de atualização histórico-cultural, a educação envolve dimensões individuais e sociais, devendo visar tanto ao viver bem pessoal quanto à convivência social, no desfrute de bens culturais com herança histórica que se renova continuamente. (PARO, 2001, p. 45).

Quer dizer, ao assumirmos a implantação da educação integral, caminho para o bem viver, há de se considerar as formas humanas de mal-viver. A escola pública, como instituição, assume-se portanto, um papel histórico, ainda que, limitado, mas importante no processo de mediação do mal-viver para o bem viver individual e coletivo. Arroyo, considera como essencial para trilhar esse caminho o contexto em que crianças e adolescentes vivem. As marcas do mal-viver precisam ser conhecidas. Tomar conhecimento das condições que estão na origem do mal-viver é condição para atuar, na sua superação.

Quando as infâncias-adolescências com que trabalhamos põem de manifesto sua condição humana tão precarizada não dá mais para preparar a aula, ou passar a matéria sem nos indagar acerca de suas vivências, traumas, medos, incertezas que levam como gente, não só como escolares. O que a turma traz para a sala de aula, como vivem e se socializam, pensam o mundo, se pensam, condiciona o como pensam e aprendem, aceitam ou rejeitam nossas lições. Chegar à escola, às salas de aula, aos processos de ensino-aprendizagem, atolados no caos social, marca inevitavelmente o aprender, ou rejeitar as interpretações do real que como ensinantes lhes passamos. (ARROYO, 2011, p. 28).

Em derradeiro, é preciso dizer que na história da educação pública brasileira têm-se, nos marcos políticos e econômicos atuais, uma possibilidade extraordinária para, em definitivo, edificarmos uma escola pública em tempo integral. Uma escola pública que seja capaz de auxiliar no processo da dualidade estrutural econômica e educacional. Trata-se portanto, de rejeitar as propostas que se inscrevem no campo assistencialista e de acolhimento social, de mais do mesmo, e da terceirização de processos formativos a serem conduzidos por inteiro pela escola e em espaço público, do público, espaço e palco do povo brasileiro.

### **Considerações finais**

No exercício teórico e escrito em tela, procurou-se a partir de três questões, demarcar possíveis contornos que possam auxiliar nos estudos e discussões, no âmbito da gestão e formação de professores, relacionadas a política de implantação da educação integral na educação básica no Brasil. Entende-se, que os contornos elaborados a partir das discussões no texto, são partes constituintes de uma tríade que se inter-relaciona, de tal modo que alinhadas no campo conceitual, no campo político e filosófico, podem resultar em protagonismos de uma educação emancipatória e cidadã.

A primeira questão está relacionada aos contornos epistemológicos que se assume para definir, conceber e demarcar o campo conceitual da educação integral. Como dito anteriormente, não há educação sem ser integral, ou seja, para ser educação, precisa ser integral.

Na segunda questão encaminha-se a discussão relacionada a configuração do currículo. Quê currículo para a educação integral. Postula-se, que os contornos que este assume definem um tipo de educação. Uma educação que assegure o acesso ao conhecimento, uma educação que se notabiliza pela mediação e passagem da cultura

humana entre gerações de homens e mulheres que se sucedem na extraordinária viagem cósmica.

Para completar a tríade, destacou-se a qualidade almejada na educação integral, como questão não menos importante na formulação de uma proposta de educação integral. Alinhamo-nos com os teóricos que associam qualidade à avaliação. Uma proposta educativa não dual, numa sociedade, marcadamente, dualista, tem qualidade se for capaz de produzir mediações para que crianças, adolescentes, homens e mulheres possam acessar ao conhecimento, e este, resulte em mudanças nas condições existenciais, de tal modo que se transite do mal-viver para o bem-viver.

Somos homens e mulheres, somos humanos, por isto mesmo, precisamos sonhar. Sonhos que se traduzem em nossas utopias. As utopias são as marcas que nos fazem humanos. A Educação que não for capaz de cuidar dos nossos sonhos e das nossas utopias não é educação. Esta, certamente, não nos interessa.

## Referências

ARROYO, Miguel. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. O direito ao tempo de escola. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, 1988, p. 3 – 10.

BRASIL/PNE. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

CAVALIERI, Ana Maria. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. **Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem**. Florianópolis, 2013, p. 1-18.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

PARO, Vitor Henrique. Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In COSTA COELHO, Lígia Martha Coimbra (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro, FAPERJ, 2009.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

## **POLITICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DO ATUAL PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.**

Gilmar Fiorese<sup>1</sup>  
Miguel Alfredo Orth<sup>2</sup>  
Sueli Ribeiro Comar<sup>3</sup>

**Resumo:** A proposta do artigo é discutir o trabalho e a formação docente a partir das políticas educacionais da atualidade que convergem com a mundialização do capital e as ideias neoliberais. O critério metodológico pauta-se no estudo bibliográfico e documental referentes às políticas para formação de professores e as diretrizes para a educação. O texto se estrutura em dois momentos. O primeiro contextualiza as reformas do Estado e da educação como resposta a crise estrutural do capitalismo, percebida mais fortemente após a década de 1970 nos países centrais e, na década de 1990 nos países periféricos. A mundialização do capital voltada aos interesses do mercado e na garantia da reestruturação produtiva, não mais vista como igualdade de recursos, mas, o estabelecimento de diferenças e verticalização entre as localidades. O segundo analisa o Plano Nacional de Educação e suas implicações no anúncio de uma escola para todos, apenas no discurso o que implica, para a formação docente, um perfil técnico e aligeirado em detrimento de uma consistente formação teórica metodológica. Esperamos contribuir para uma reflexão crítica diante da ofensiva neoliberal que delega aos professores um sentimento de culpa, porque não conseguem resolver os problemas relacionados ao seu trabalho cotidiano.

**Palavras-Chave:** Educação. Formação de Professores. Trabalho Docente.

### **Introdução**

A avaliação dos trâmites para a elaboração do novo Plano Nacional de Educação, com ênfase no tempo histórico de 2011 a 2020 (Congresso Nacional), nos permite afirmar que a sua aprovação implica na luta entre “dois mundos”. De um lado os interesses do capital no sentido de efetivar políticas de corte de gastos e consequente

---

<sup>1</sup>Doutorando do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas/ Programa de Doutorado financiado pela CAPES. Professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, Curso de Pedagogia. Membro do Grupo de Pesquisa Sociedade, Trabalho e Educação. E-mail: [Gilmar.unioeste@hotmail.com.br](mailto:Gilmar.unioeste@hotmail.com.br)

<sup>2</sup>Prof. Dr. Do Programa de Pós Graduação em Educação - UFPEL Coord. Grupo de Pesquisa Formação e Prática de Professores e as Tecnologias da Informação e da Comunicação – FORPRATIC. E-mail: [miorth2@yahoo.com.br](mailto:miorth2@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas/ Programa de Doutorado financiado pela CAPES. Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, Curso de Pedagogia. Membro do Grupo de Pesquisa Sociedade, Trabalho e Educação. E-mail: [sueliricomar@bol.com.br](mailto:sueliricomar@bol.com.br)

afastamento do Estado no que compete ao setor educacional, e de outro, os interesses de pesquisadores e educadores que desejam um Plano Nacional que prime pelas necessidades da educação enquanto espaço de formação integral do ser humano e o atendimento da dinâmica da vida social. Esta disputa não é “privilégio” do momento atual, é histórica na sociedade brasileira, desde o movimento dos pioneiros da Escola Nova aos dias atuais.

A discussão que expomos enfatiza por meio da análise bibliográfica e documental a proposta do Plano Nacional de Educação, marcado por concessões e resistências na sua tramitação enquanto política de Estado, o qual influencia sobremaneira a formação, atuação e a identidade docente. Para organizar o texto, dois momentos são apresentados conjuntamente. O primeiro busca a contextualização das reformas do Estado e da educação como resposta a crise estrutural do capitalismo, percebida mais fortemente após a década de 1970 nos países centrais e na década de 1990 nos países periféricos.

A mundialização do capital voltada aos interesses do mercado e na garantia da reestruturação produtiva, não mais vista como homogeneização e igualdade de recursos, mas, principalmente, estabelecimento das diferenças e verticalização entre os sujeitos centrais do capitalismo e os países periféricos. Este processo se fortalece, principalmente, após a década de 1990 e condiciona mudanças nas políticas que definiram a formação docente nos moldes mercadológicos, o que implica, entre outros elementos, o aligeiramento e fragmentação teórica e prática. Tudo isso desencadeia certa precarização na atuação deste profissional, o qual muitas vezes não dispõe de instrumentos pautados na filosofia e na complexidade das políticas educacionais como meios de entenderem a sua atuação no contexto escolar.

O segundo momento do texto explicita a elaboração do Plano Nacional e as implicações do anúncio de uma escola para todos, apenas no discurso, sem uma estruturação das condições para este processo, especialmente em relação à formação docente, que prioriza uma formação técnica e aligeirada em detrimento de uma consistente formação teórica metodológica pautada no conhecimento historicamente produzido.

## **Globalização, Reforma do Estado e os Novos Modelos de Políticas para a Educação**

A partir de uma reflexão histórica, podemos afirmar que o processo de globalização, não se limita ao mero anúncio do respeito às características de cada localidade, igualdade de recursos e condições, mas, principalmente, estabelecimento de diferenças na verticalização entre os sujeitos centrais do capitalismo e os países periféricos. Neste contexto Lima (2007) aponta que o projeto hegemônico do capitalismo na sua fase “imperialista”, implica no entendimento do conceito de espaço referente à ideia de que os “espaços” do mundo de um “jeito” globalizado se reorganizam em função dos interesses do capitalismo. “Este encurtamento das distâncias relaciona-se, entretanto, com as áreas geográficas de interesse deste sistema, e não com a totalidade do espaço mundial.” (LIMA, 2007, p. 38).

O diálogo com autores de tradição marxista sobre o processo de expansão mundial do capitalismo e suas crises aponta para alguns elementos importantes. Lênin, por exemplo, definiu a internacionalização do capital como “imperialismo”, uma fase, uma etapa “superior” do capitalismo. Atualmente, o conceito de imperialismo formulado por Lênin ainda no início do século XX, manifesta-se sob vários aspectos, dentre eles destaca-se a utilização das tecnologias de informação e comunicação, onde “as TICs têm-se constituído como o arcabouço, a infraestrutura que permite ao capital financeiro atravessar países e regiões de interesses estratégicos da burguesia internacional.” (LIMA, 2007, p. 27). O discurso dos detentores do capital para a sedimentação deste processo é a globalização e a sociedade da informação. Segundo Limoeiro (apud LIMA, 2007, p. 27) “a aceção ‘globalização’ é uma ideologia utilizada por forças econômicas extremamente poderosas para manter sua hegemonia no cenário mundial”.

Rosa Luxemburgo, ao tratar do imperialismo argumenta que o debate sobre o processo de reprodução ampliada deve entender que, a reprodução do capital acontece fora da produção e acumulação. Diferente de Marx, Luxemburgo entende que o processo de acumulação ocorre também num círculo de compradores que vai além de uma sociedade exclusivamente constituída por capitalistas e trabalhadores, podendo ocorrer em sociedades onde o modo de produção é ainda pré-capitalista. Neste sentido,

Luxemburgo apresenta as três esferas de luta do capital: contra a economia rural, impondo a economia de mercado e pela concorrência do capital no

cenário mundial, envolvendo os empréstimos internacionais e o protecionismo dos mercados dos países imperialistas. (LIMA, 2007, p. 24-25).

Tomando o conceito do desenvolvimento desigual elaborado por Lenin, Trotski estruturou a ideia de desenvolvimento combinado, um instrumental que permite analisar as formações econômicas e sociais na periferia do sistema integradas à economia mundial, ou se preferir, globalizada.

O capitalismo, para Trotski, realiza sua universalidade a partir das relações hierarquizadas e diferenciadas que são estabelecidas entre os países centrais e os países periféricos, objetivando garantir: seu movimento em busca de novos mercados consumidores, a apropriação do excedente econômico produzido nos países periféricos e a internacionalização do projeto de sociabilidade burguesa. (LIMA, 2007, p. 25-26).

O anunciado discurso da globalização como uma grande novidade do capitalismo, cuja virtude é a capacidade e a força da integração que beneficia os diferentes povos do planeta, não encontra sustentação na história. Numa perspectiva crítica, a globalização não se constitui numa novidade do presente, preocupada com a integração que possa incluir socialmente os povos, mas uma recomposição do capital para encontrar alternativa para sua crise, extraindo do trabalho e da periferia do sistema os dividendos necessários.

Do exposto, concordamos com Lima (2007) ao afirmar que há uma forma “fantasmagórica” de globalização escondida em um falso projeto crítico, mas que retoma o interesse do capitalismo, o qual não pode ser “humanizado”. Conforme a mesma autora, “o mito da superação do espaço, o fetiche tecnológico e o mito do tempo real” (2007, p. 45). Tudo isso caminha na contramão da história que se constrói por meio da luta de classes e que a globalização praticamente anula, por meio de seu projeto burguês de sociedade.

Considerando que a globalização é um instrumento de recomposição do capital no enfrentamento de suas crises, o Estado se constitui numa instituição importante para que o capital possa fazer seus ajustes e sempre de novo se reorganizar. Neste processo de mundialização, a reforma do Estado torna-se uma necessidade do capital para o ajustamento dos países periféricos aos mandos mercadológicos, com o propósito de atender as novas exigências. Assim, muitos países efetivam suas reformas com o propósito de reorganizar e gerir o Estado atrelado à política de cunho neoliberal e,



posteriormente, reformar os setores que podem apresentar certa ineficiência frente às exigências dessa reestruturação econômica.

Em uma perspectiva pautada nas mudanças econômicas, no interior do capital, a crise também se justifica, para os neoliberais, pelos altos gastos do Estado de Bem Estar Social, reforçado pelas formas democráticas de gerir o Estado. Para Moraes (2001, p. 42) Friedrich Hayek, no seu livro “O caminho da servidão” (1944) critica o Estado-Providência, tido como destruidor da liberdade dos cidadãos e da competição criadora, bases da prosperidade humana.

O neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos 70. (GENTILI, 2001, p. 230).

Mas, se o neoliberalismo, diante da crise do capital, procura reduzir a ação do Estado enquanto provedor de políticas sociais, esta redução não significou a plena ausência do Estado. Ressalta-se que, embora o Estado tenha sido reformado para menos em relação às políticas sociais, permaneceu forte no atendimento dos interesses do capital.

O capitalismo está aí triunfante e os Estados, ao longo do século XX, adquiriram diferentes formas através das quais preservaram a propriedade privada dos meios de produção e do capital, cada vez mais concentrados. É bastante provável que hoje, mais do que no século XIX, os Estados estejam muito mais diretamente subordinados aos interesses do capital. Veja-se, por exemplo, as determinações das agências multilaterais de financiamento para que se faça as reformas de Estado nos países periférico-associados. (SANFELICE, 2005, p. 94).

Neste sentido, mesmo com o entendimento de que as ações do Estado, dada sua autonomia relativa, podem trazer resultados contrários àqueles pretendidos pelos interesses econômicos, é preciso refletir que, no atual estágio de desenvolvimento do capital, o Estado, foi apropriado por interesses econômicos que fazem dele uma instituição importante na consolidação de seus interesses.

No Brasil, as reformas neoliberais começaram a ser visualizadas durante o Governo Fernando Collor e ganharam força e intensidade durante os dois mandatos de

Fernando Henrique Cardoso<sup>4</sup>. O argumento neoliberal que responsabilizou o Estado pelo crescente aumento de custo das políticas sociais e consequentemente seu endividamento, procurava com isso justificar suas ações reformistas.

Apesar das tentativas de ajuste do Estado brasileiro às novas exigências do capital datar da década de 80, foi com o governo de FHC (1994 – 2002), que o novo padrão de ação do Estado<sup>5</sup>, colocou como medida, a necessidade de reforma, pois o entendimento na ocasião era que o modelo vigente se constituía num entrave para as tentativas que visavam assegurar a superação da crise fiscal e econômica e assim ajustar o país conforme exigências da ordem mundial. “A partir deste período vamos encontrar a sucessão de inúmeras reformas no aparelho de Estado, sempre justificadas como um meio de se atingir um alto grau de racionalidade técnica nas decisões e ações públicas.” (AZEVEDO, 2002, p. 56). Desse modo, pode se afirmar que a defesa da necessidade de reforma do Estado, concebida pelo governo brasileiro<sup>6</sup>, na realidade, buscava ajustar o país às exigências impostas por esse modelo econômico e que, tem no neoliberalismo seu agente regulador.

Em relação à educação, às reformas educacionais do país, principalmente a partir da década de 1990, também foram realizadas segundo essa orientação neoliberal e com a participação dos organismos financeiros internacionais, que “sustentados” em estudos e diagnósticos locais, procuravam atribuir a crise da educação a fatores locais específicos. A crise da educação era atribuída à má gestão, formação inadequada de professores, currículos ultrapassados para as necessidades contemporâneas, ausência de recursos públicos entre outros. (BAZZO, 2006).

Neste contexto, Peroni (2003, p.21) analisa que na década de 90, com a continuidade do processo de democratização e descentralização, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e a Emenda Constitucional nº 14/96

---

<sup>4</sup>Esse movimento de reformas levado a termo no Brasil pelo governo de FHC acompanhou a tendência em nível mundial que apontava na direção de maior flexibilidade na gestão, maior autonomia às escolas e maior responsabilização dos docentes. A descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca dessas reformas, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações (OLIVEIRA, 2011, p. 327).

<sup>5</sup>Sobre a reforma do Estado e a educação: AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002. p. 49-71.

<sup>6</sup>Durante o Governo FHC foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado, cujo propósito era dotar o país de governabilidade, ou seja, combinar o aumento da eficiência e qualidade dos serviços, reduzindo os custos.

(FUNDEF) se caracterizam em momentos marcantes da ação do Estado brasileiro em relação às políticas educacionais e sua vinculação com os interesses do capital. Especialmente o FUNDEF, ao priorizar o financiamento para ensino fundamental em detrimento dos demais níveis de ensino, expressa a preponderância dos interesses do capital na formulação de políticas educacionais no Brasil neste período<sup>7</sup>.

Sobre a presença dos organismos financeiros internacionais na reforma educacional, o Banco Mundial, a partir da década de 1990, transformou-se num agente responsável pelo “direcionamento” das políticas educativas em âmbito global, ao possibilitar o empréstimo para a efetivação de reformas educacionais segundo as novas exigências do neoliberalismo. Sua inserção no panorama educativo mundial não se restringe ao papel de financiamento, inserindo-se também como principal agência de assistência técnica e referência de pesquisa educativa. Estudos de Leher (*apud* MARTINS, 2010, p. 18) afirmam que na época o Banco Mundial se converteu num ‘Ministério Mundial da Educação.

O Banco Mundial tem anunciado que o pacote de medidas por ele proposto, tem como objetivo a melhoria do acesso, a equidade e a qualidade da educação nos países em desenvolvimento. Vale destacar, que as propostas educacionais do Banco foram pensadas a partir da realidade africana, especificamente, da África Subsaariana, elaboradas basicamente por economistas (mas devendo ser executadas por professores) e obedecendo fielmente a lógica e a análise econômica, onde o retorno e o custo-benefício ocupavam um lugar central. (TORRES, 1996). “O modelo educativo que nos propõe o Banco Mundial é um modelo essencialmente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia.” (idem, p. 139).

Neste processo há o estreitamento dos governos nacionais com os organismos financeiros internacionais no ajuste das políticas educacionais. “Em cada estado e nos municípios, as políticas para a educação básica implementadas, refletem a intervenção da política macroeconômica externa.” (SILVA, 2002, p. 100). Mas nesta relação, não podemos crer que acontece uma imposição das políticas de forma “natural”, há, sim, um jogo de interesses onde todos os lados visam vantagens.

---

<sup>7</sup>Sobre o assunto ver: AZEVEDO, J. M. L. de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal, 2002; CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil, 2002; DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90, 2002; PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995 – 2002), 2002; RODRIGUES, Vicente. Financiamento da Educação e Políticas Públicas: O FUNDEF e a política de descentralização, 2001.

Assim, a lógica neoliberal também desenhou entre outros aspectos, novos “jeitos” de gerir a escola, os recursos em educação, o trabalho informal e, principalmente novo formato para a formação docente. Julgamos que tudo isso ainda precisa ser explorado e analisado, como forma de caminharmos na contramão das políticas que colocam performances cada vez mais complexas para a educação e para os profissionais nela envolvidos.

A seguir, faremos de forma sucinta uma abordagem referente ao Plano Nacional de Educação que emerge do contexto de reformas reestruturantes do capitalismo, portanto, se constitui em uma política de governo e que traz no seu bojo a luta do capital que quer manter suas conquistas neoliberais e a luta dos profissionais da educação e de muitos movimentos sociais que querem avançar no sentido contra-hegemônico, buscando garantir direitos iguais para todos. Entre os itens expostos no referido documento, daremos ênfase à formação de professores, pois, ainda insistimos que este profissional, necessita de uma consistente formação teórica metodológica, contrapondo-se as formas meramente pragmática e meritocrática deste trabalho.

### **O Plano Nacional de Educação: desafios para a educação e para formação docente.**

Em 2001, com a Lei 10.172 (PNE/2001), aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pela Presidência da República, em tese, o Brasil faz um esforço no sentido de transformar as políticas educacionais em uma política de Estado. No entanto, o Plano Nacional de Educação, por razões diversas e complexas, não se constituiu como referência fundamental dos planejamentos e das políticas educacionais. Uma avaliação do PNE sinaliza que, embora o Plano tivesse como proposição ser uma política de Estado, de fato ela não se efetivou na prática.

Tal constatação remete para a necessidade de análise que englobem a participação dos demais entes federados e sugere o reconhecimento de que o PNE não se converteu, efetivamente, em uma política de Estado, no sentido lato, mas constituiu-se em um instrumento de luta em prol da construção das políticas. Isso não nos autoriza, contudo, a negligenciar diferentes encaminhamentos e políticas que, por seu turno, traduzem continuidades e mudanças nos eixos das políticas governamentais, envolvendo os governos FHC e Lula, e que, por sua vez, têm impacto nas diretrizes e metas do Plano, ainda que este não seja a referência básica a essas políticas. (DOURADO, 2011, p. 38).

Atualmente, tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 8.035/2010, encaminhado pelo Executivo Federal, para a aprovação do Novo Plano Nacional de Educação (2011 – 2020). Uma análise preliminar das diretrizes do novo PNE indica políticas educacionais de visão mais ampla e podem resultar em avanços significativos para a educação brasileira. Entretanto, para que a consolidação de uma proposta de Plano Nacional se materialize na prática, é necessário que este se constitua em política de Estado, que institua o regime de colaboração entre sistemas e cooperação federativa<sup>8</sup> e se estruture enquanto resultado de ampla participação e deliberação coletiva da sociedade brasileira. Além disso é preciso que o novo PNE “seja capaz de superar a histórica visão fragmentada que tem marcado a gestão e a organização da educação brasileira.” (DOURADO, 2011, p.50).

Para Oliveira (2011), o Novo Plano Nacional de Educação, em muitos aspectos, não sinaliza e a princípio não propõe, uma efetiva articulação do regime de colaboração entre os entes federativos, especialmente em relação ao Sistema Nacional de Educação, e ainda, no que diz respeito à participação coletiva, mantém uma distância das deliberações da sociedade brasileira.

O projeto de lei em tramitação no Congresso, PL n. 8.035/2010, não traz com a mesma força que o documento final da CONAE a proposta de articulação entre os entes federativos rumo à construção de um Sistema Nacional de Educação; nesse aspecto e em muitos outros, ele se distancia do que foi acordado entre as muitas entidades que participaram ativamente da CONAE e que subscreveram suas resoluções, revelando-se um projeto tímido e pouco incisivo para apontar soluções para o grande nó da educação brasileira. (OLIVEIRA, 2011, p. 333).

Quanto à estrutura do documento do Plano Nacional de Educação, este é composto por 20 metas e 150 estratégias. São indicações ligadas à expansão da educação básica, metas de escolarização e alfabetização, índices de qualidade da educação básica e exames de desempenho, alfabetização da população jovem e adulta entre muitas outras dimensões que o plano pretende alcançar. No entanto, para esta análise, a ênfase será dada na formação docente e na perspectiva mercadológica a ela atribuída nas últimas décadas.

A justificativa para tal escolha está na perspectiva que as políticas para a educação, materializadas em Planos, Leis e Pareceres, insistem na qualidade da

---

<sup>8</sup>Para melhorar esse o regime de colaboração entre sistemas e de cooperação federativa foi promulgada a Resolução CNE/CEB nº 1, de 23 de janeiro de 2012.

educação tendo como pauta o desempenho docente. Claro que não eximimos a participação do professor na busca de bons resultados em educação. Mas atribuir uma função “solitária” a este profissional é acima de tudo buscar uma meritocracia que coloca na escola e em seus “atores” a culpa pelos sucessos e fracassos educacionais. Atribuir a uma particularidade, apenas ao professor, todo um conjunto de aspectos relacionados à educação, não passa de um reducionismo que busca explicar o geral a partir de aspectos particulares [...]. Martins (2010, p. 14) nos alerta de que “nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte”.

Para melhor entender isso vamos visualizar a estratégia 1.5 da meta 1 do novo Plano Nacional de Educação. Essa estratégia propõe: “fomento à formação inicial e continuada de profissionais do magistério [...]”. “É importante realçar que essa estratégia exclui os demais profissionais ao enfatizar somente o magistério.” (DOURADO, 2011, p. 43). A afirmação sugere que a partir do Plano haverá um “fomento” a formação inicial, limitada ao magistério. O que indica que para a política de governo e dos legisladores não há uma preocupação em assumir uma formação que culmine em Ensino Superior, mas apenas no Magistério, pois, “fomentar” pressupõe incentivar e não, necessariamente, efetivar tal política.

Outra meta para o novo Plano Nacional de Educação que nos chama a atenção, e que está diretamente ligada à formação docente é a meta 14, encaminhada ao Congresso Nacional e proposta pelo Executivo: “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.” (BRASIL, PNE, 2010).

A meta em si, talvez não causasse tanta preocupação se não fosse seguida da estratégia 14.4 que propõem a sua concretização. Sim, por que essa propõe: “Expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando metodologias, recursos e tecnologias de educação à distância, inclusive por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil.” (BRASIL, PNE, p.16). Não se trata de ficar indiferentes as novas tecnologias a serviço da educação, e na formação docente, mas todo esse processo pode ocasionar um empobrecimento das discussões teóricas e práticas na área educacional, uma vez que nem sempre a educação a distância dispõe de recursos humanos preparados para sua mediação.

Outro elemento referente à meta acima indicada é a possibilidade da decorrência da certificação aligeirada e apenas técnica, tendo em vista o aumento

significativo de “empresas da educação” na atualidade. A certificação aligeirada para a formação docente precisa ser analisada no âmbito das políticas educacionais e, estas vinculadas às mudanças da ação do Estado. A formação docente proposta pelo Estado, nas últimas décadas, vinculou-se a ótica das reformas educacionais de orientação neoliberal, muitas vezes “sustentadas” em estudos e diagnósticos locais, que procuram vincular a crise educacional a fatores específicos e delimitados, como má gestão, formação inadequada dos professores e currículos ultrapassados para as necessidades contemporâneas. (BAZZO, 2006).

No que tange a política para a formação de professores (especialmente da Educação Básica) no Brasil, seguindo os modelos aligeirados, outro documento que expressa este discurso é a LDB 9394/96, cujas orientações são guiadas pela lógica da eficácia e eficiência do mercado, sendo o conceito de competência apresentado como nuclear na nova proposta de formação. No Art. 45 da LDB, encontramos: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior pública ou privada com vários graus de abrangência e especialização”. Há uma tendência a mercantilização da formação ao aproximar o público e o privado como possuidores da mesma dinâmica formativa. Dando seguimento, essa Lei ainda enfatiza, no Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 29).

Do acima exposto, podemos correlacionar que as orientações legais das últimas décadas dentre as quais trazemos o Plano Nacional e a LDB são exemplos de como a formação docente tramita entre os interesses do mercado e a luta por uma base comum nacional, que não se limite apenas nas competências do fazer pelo fazer. Autores como Bazzo (2006) aponta que:

O currículo para a formação de professores sempre foi considerado parte importante em qualquer reforma educacional, pois qualquer possibilidade de mudança na qualidade da educação depende da mudança na formação desses agentes. Assim uma nova série de regulamentações e novas legislações foram produzidas após a promulgação da LDB 9394/96 para orientar a reforma curricular da formação de professores da Educação Básica. O currículo estruturado por competências, a instituição de parâmetros curriculares nacionais em todos os níveis de escolarização, a avaliação do desempenho dos professores e sua relação com o desempenho dos alunos, a promoção por

mérito, as gratificações por produtividade, as ênfases em noções como eficiência e eficácia, entre outros conceitos do mundo empresarial. (BAZZO, 2006, p.36).

Sob a ótica da quantidade, portanto, na “contramão da qualidade” uma série de medidas foi oferecida de forma ofensiva, tais como: treinamento em serviço em detrimento de uma formação inicial com matriz formativa nos elementos teóricos e práticos; capacitação de leigos em muitas regiões do país para atuarem na educação básica e retirando o caráter científico do ensino; formação a distância como forma de contenção de gastos, sem considerar a qualidade da educação dos filhos da classe trabalhadora deste país. Assim, nas últimas décadas, ao contrário do discurso da qualidade, exigindo um professor com formação inicial bem estruturado, assistiu-se a implantação de políticas fragmentadas e aligeiradas da formação docente.

A meu ver, os programas deveriam articular formação inicial e continuada, porque não é suficiente “treinar professores em serviço” A rigor, são treinamentos realizados em finais de semana ou em períodos de férias escolares, visando “certificar” profissionais para enfrentar os desafios de um ensino fundamental. (BRZEZINSKI, 2008, p. 181).

Do exposto, reiteramos a importância de uma formação inicial que se pautem em aspectos teóricos e práticos. Isso demandará a insistência por cursos que, convergentes com as Diretrizes para o Curso de Pedagogia, tenham uma base comum, e trilhem a mesma matriz formativa.

### **Considerações finais**

A ausência da convergência teórica e prática na formação de professores poderão ocasionar uma grande lacuna, impedindo a ruptura com o projeto educacional nos moldes mercadológicos vigentes. Neste sentido, se entendermos que a formação é um requisito (não o único) para que o indivíduo seja capaz de dar as respostas colocadas pela existência, a melhoria da formação inicial e continuada pode se constituir como uma prática política necessária para a formação de um “novo cidadão do mundo”.

Falar de um “novo cidadão do mundo”, entretanto, significa pensar naqueles que ainda nem sequer conquistaram a cidadania local. Conquistar a cidadania não se limita ao sufrágio universal, mas engloba um conjunto de direitos e deveres que efetivamente correspondam à busca da realização da vida.



A cidadania, no entanto, compreendida como soberania, implica autoconsciência. Sob as condições constituídas, com a formação da sociedade global, as possibilidades da autoconsciência, por mais que tenham se “ampliado” estes horizontes de possibilidades, ainda são limitadas. Poucos são os que dispõem de condições para se informarem, para compreenderem o “bombardeio” de informações que recebem na “avalanche” da velocidade violenta com que ocorrem. Poucos são os que têm condições de se posicionarem diante dos acontecimentos mundiais, tendo em conta suas implicações locais, regionais, nacionais, continentais. Somente quando se criam as condições mais plenas para a elaboração da autoconsciência, no sentido de consciência para si, então a cidadania se realiza propriamente como soberania. Isto significa criar condições plenas para todos os seres humanos no planeta num processo de autoconsciência que só se dará pelo conhecimento, pelas condições dignas de vida e pela participação na vida societária mundial, o que vai exigir uma outra qualidade e quantidade de conhecimento a ser adquirido. (FERREIRA, 2003, p. 28).

Por mais que a beleza da ideia posta nesta citação possa parecer mera “utopia”, é nela que buscamos o desejo de outras “maneiras” para a formação docente. Isto se justifica porque a realidade está a exigir uma melhor qualidade na formação dos indivíduos e, a escola aguarda uma melhor atuação de seus profissionais. Neste sentido, é também, nosso compromisso, a luta por uma matriz formativa mais significativa.

Ousamos encerrar este debate, ainda que de forma momentânea, com as palavras de Martins (2010) ao chamar para a necessidade de defendermos “uma sólida formação de professores, no que se inclui, em especial, a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade”. Eis o desafio da formação docente em tempos atuais!

## Referências

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, nº 80, págs. 49-71, setembro/ 2002.

BAZZO, Vera Lúcia. As consequências do processo de reestruturação do estado brasileiro sobre a formação dos professores da educação básica: algumas reflexões. In: **\_\_\_ Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. Págs. 25-47.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. Congresso Nacional (1996) LDB- Lei 9.394/96. **Estabelece Leis, Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 1996.

BRASIL. PL 8.035/2010. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: 2010.

- BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996: Uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In:\_\_\_ (Org.). **LDB dez anos depois: Reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008. Págs. 167–194.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, págs.168-200, setembro/2002.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, nº 80, págs. 234-252, setembro/ 2002.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional da Educação como Política de Estado: Antecedentes, históricos, avaliação e perspectiva. In: \_\_\_ (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora UFG - autêntica, 2011. Págs. 17–59.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação continuada e gestão da educação no contexto da cultura globalizada. In \_\_\_\_\_ (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003. Págs. 17-42.
- GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública, a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In:\_\_\_ MICHAEL, W. Apple; GENTILI, Pablo (Org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: vozes, 2001.
- LIMA, Kátia. Globalização, Império e Imperialismo: Mundialização do capital na virada do século. In:\_\_\_\_\_ **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xâma, 2007, págs 21-49.
- MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In:\_\_\_ **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. Lígia Márcia Martins, Newton Duarte (orgs.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, págs. 13-31.
- MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem para onde vai?** São Paulo: SENAC, 2001.
- OLIVEIRA, Andrade Dalila. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 32, n. 115, págs. 323-337, abril/junho/ 2011.
- PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995 – 2002). **ducação& Sociedade**, Campinas, vol. 23, nº 80, págs. 109-136, setembro/2002.
- SANFELICE, José Luis. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In:\_\_\_ **A escola pública no Brasil: História e**

**historiografia.** LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI Dermeval; NASCIMENTO I. M. (orgs). Campinas – SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005, págs. 89-105.

TORES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: **O banco mundial e as políticas educacionais**. TOMMASI, Lívia de. São Paulo: Cortez, 1996, págs. 125-193.

SILVA, Maria Abadia de. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas-SP: Autores Associados. Fapesp, 2002.

RODRIGUES, Vicente. Financiamento da Educação e Políticas Públicas: o Fundef e a política de descentralização. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, nº 55, págs. 42-57, novembro/2001.

## O USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FÍSICA.

Graziela Gomes Stein Teixeira<sup>1</sup>  
Andrea Brandão Lapa

**Resumo:** O presente estudo é um recorte de uma pesquisa em nível de mestrado. Buscamos para esta reflexão trazer diálogos que mostram de onde advém os conhecimentos que Professores egressos e licenciandos possuem a respeito do uso pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de Física. Trata-se de um estudo empírico de abordagem qualitativa baseado no estudo de caso e na análise de conteúdo de entrevistas documentos do curso. Partimos do pressuposto de que a formação inicial do professor poderia encaminhar discussões e práticas que abordassem o ensino de física com TDIC, tanto para aqueles que vão atuar no Ensino Médio e estarão diretamente em contato com jovens tecnicamente fluentes em TDIC, quanto para aqueles que vão atuar na EaD, um novo campo de trabalho para o professor. Porém esta realidade ainda está em construção no curso, haja vista que os professores egressos relatam que a licenciatura caminha a passos esparsos nesta direção.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Mídia educação. Ensino de Física.

### Introdução

É perceptível que há um movimento importante no que se refere ao ato de pensar a entrada das tecnologias nos processos formativos: o uso dos artefatos tecnológicos nas diferentes modalidades de ensino, presencial e a distância, reforça a necessidade de uma formação para a atuação docente mediada pelas tecnologias (BELLONI, 2005; FANTIN, 2012; MORAN, 2012; PRETTO, 2003; ALMEIDA e SILVA, 2011). Portanto, “as tecnologias passaram a fazer parte da cultura, tomando lugar nas práticas sociais e ressignificando as relações educativas ainda que nem sempre estejam presentes fisicamente nas organizações educativas” (ALMEIDA e SILVA 2011, p.3).

Esse cenário e a percepção da mudança parecem ainda não serem suficientes para impulsionar uma transformação, que não seja dependente apenas do acolhimento

---

<sup>1</sup>Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação-Campus Universitário, Florianópolis, SC

do professor, mas, principalmente, de algumas mudanças estruturais que compreenda a integração das TDIC no currículo.

Para essa direção, sendo a formação de professores o cerne da construção do futuro professor, com o objetivo de disseminar uma educação emancipadora, é inevitável repensar as formas de ensinar e aprender da atualidade, principalmente refletindo sobre a entrada das tecnologias e a apropriação destas no processo de ensino-aprendizagem. Pois, “o dinamismo do espaço universitário apesar das contradições insere o professor em uma dimensão de produção do conhecimento, afastando-a da capacitação meramente instrumental [...]” (BÚRIGO, 2012, p.42). Além disso, concebemos os professores universitários bem como a universidade, e sua função educativa e social deve possibilitar ao profissional;

Compreender que a teoria e a prática caminham juntas em seu acionar e pensar; formando-o a organizar e reorganizar seu conhecimento da realidade, ao mesmo tempo em que procura ensinar pesquisando e, ao pesquisar, ensina: refletindo, pensando, originando novas formas de conhecimento (BURIGO, 2009, p. 73)

O importante passa a ser o que o professor faz com os recursos tecnológicos e como os cursos de formação de professores podem potencializar sua atuação nessa direção. Ou seja, é fundamental realizar a transformação metodológica necessária, o que transcende o domínio da técnica, das habilidades para lidar com as tecnologias e atinge uma concepção construtivista que concebe a educação como um processo ativo, de formação do cidadão autônomo, capaz de usar, como protagonista, os meios de comunicação disponíveis para assegurar seus direitos e ter participação ativa na sociedade.

### **O caminho da pesquisa**

Nosso estudo configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois se configura a partir de uma abordagem naturalista e interpretativa, ou seja, trata-se de estudar “[...] as coisas em seus cenários naturais tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Em pesquisas qualitativas como esta, não se investiga em razão de resultados, o que se quer obter é “[...] a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Dessa forma, a análise dos dados se deu a partir da Análise de Conteúdo (AC), que representa um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de distribuição do conteúdo das mensagens.” (BARDIN, 2011, p. 40). E sendo assim, a utilização da AC enquanto procedimento de pesquisa é perfeitamente possível “[...] no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento” (FRANCO, 2012, p. 10).

Entre as técnicas da Análise de Conteúdo, optamos pela análise de entrevistas centradas em cada participante da pesquisa. Buscamos compreender a fala interior de cada pessoa, os significados e conteúdos dos depoimentos (BARDIN, 2009, p. 96-106).

Para organizarmos este artigo, primeiramente esboçamos nossas perspectivas de formação para, com e sobre o uso das TDIC, logo, contamos nosso caminho para a realização desta pesquisa e por fim, mostramos o diálogo com os participantes da pesquisa.

Para investigar a perspectiva dos próprios participantes, o instrumento de pesquisa escolhido foi a realização de entrevistas, consideradas por Lüdke e André (2005), Minayo (2004) e Yin (2005) uma das mais importantes técnicas de coleta de dados nos estudos de caso. Elas foram realizadas de forma aberta, propiciando aos entrevistados expressarem suas interpretações, suas respostas às questões levantadas. Desse modo, optamos pela utilização da técnica de entrevista semiestruturada, que compreende um conjunto de perguntas básicas e derivadas (TRIVIÑOS, 2003).

A população na pesquisa qualitativa é uma referência no sentido de que a amostra parte de uma população delimitada pelo pesquisador, a partir de critérios intencionais, de acordo com os objetivos da investigação que orienta a seleção dos sujeitos que participarão da pesquisa (TRIVIÑOS, 2003). Nesse sentido, diante das possibilidades de recorte do objeto empírico da pesquisa, a opção de um campo de estudo foi o Curso de Licenciatura em Física na modalidade de ensino presencial. Os motivos da escolha devem-se aos dados de pesquisas recentes realizadas: i) em um grupo de pesquisa da universidade, essa licenciatura contou com um maior número de professores atuantes no curso de Física na modalidade a distância, ressaltando a falta de formação anterior para atuar com as tecnologias; ii) pelas recentes pesquisas realizadas por Moraes (2009), que mostra a prática descontextualizada e sem tecnologias dos professores de Física, e por Menegotto e Rocha Filho (2008), mostrando que a

resistência dos alunos em relação ao ensino de Física advém de uma prática educativa descontextualizada; e iii) pelas constatações feitas por Rangel et al. (2012) acerca da necessidade de se aprofundar pesquisas sobre as relações entre mediação, aprendizagem, letramentos e empoderamento, assim como a pesquisa sobre a formação inicial e continuada de professores quanto ao uso de tecnologias.

### **A perspectiva de formação da mídia educação**

Defendemos a ideia de uma prática de formação de professores que cumpra sua função social. Pensando nessa função, acreditamos que não pode haver cidadania sem apropriação crítica das TDIC por todos os cidadãos, e que, na prática, essas tecnologias devem ser integradas, em todos os níveis e modalidades, aos processos educacionais. Formar um professor para o uso pedagógico das TDIC na educação contemporânea significa criar um ambiente de formação contextualizado, capaz de formar professores transformadores e capazes de dialogar com sua própria realidade.

Esta é a ideia defendida pela concepção de mídia-educação: uma formação para a análise crítica, a apropriação e o uso das mídias como objeto de estudo e como ferramenta pedagógica de criação, expressão pessoal e participação política para todos os cidadãos (BELLONI, 2010). Nesse sentido, Belloni e Bevort (2009, p. 1083) afirmam que:

A mídia-educação é parte essencial dos processos de socialização das novas gerações, mas não apenas, pois deve incluir também populações adultas, numa concepção de educação ao longo da vida. Trata-se de um elemento essencial dos processos de produção, reprodução e transmissão da cultura, pois as mídias fazem parte da cultura contemporânea e nela desempenham papéis cada vez mais importantes, sua apropriação crítica e criativa sendo, pois, imprescindível para o exercício da cidadania.

A mídia-educação trata de uma dupla dimensão: os meios da pedagogia e uma educação para os meios. Isto é, uma educação para as mídias, tomando as TDIC como objeto de estudo; e uma educação pelas mídias, tomando as TDIC como ferramenta pedagógica. Uma educação com as mídias e através das mídias que não apenas prepare os indivíduos para o uso de novos recursos tecnológicos, mas que os forme para uma apropriação crítica e consciente de seus conteúdos éticos e estéticos.

Para que a mídia-educação se configure em uma proposta significativa na formação inicial de professores, a prática exercida pelos professores universitários deve compreender a importância das TDIC como: inclusão digital, no sentido de saber operar os novos artefatos tecnológicos para serem produtores de mensagens midiáticas; objeto de estudo, ou seja, ler criticamente as mensagens que hoje são ampliadas de várias formas pelos meios de comunicação; meio de expressão, o que significa ser indispensável para o exercício da cidadania, estimulando a participação ativa dos estudantes; ferramenta pedagógica, de forma a usar as TDIC em situações de aprendizagem, ou seja, sua integração nos processos educacionais (BELLONI, 2012, p. 52).

Na perspectiva de trabalho da mídia-educação, os professores têm como um dos desafios ressignificar os métodos didático-pedagógicos, e caberá a eles aprender com essa realidade e incorporar perspectivas metodológicas que tenham na sua base o processo de comunicação mediado pelas TDIC. Sobre os desafios dos professores, ocorre que além de terem de aprender a usar constantemente novos artefatos técnicos, devem estar a par das novidades, porque

[...] mais complicado do que aprender a usar este ou aquele programa, é encontrar formas produtivas e viáveis de integrar as TIC no processo de ensino-aprendizagem, no quadro dos currículos atuais e dentro dos condicionalismos existentes em cada escola (PONTE, 2000, p. 76).

Nesse sentido, a formação inicial de professores que não acompanhar as mudanças expostas pela entrada das TDIC nos processos formativos estará em descompasso com a realidade contemporânea, ou seja, estará formando professores em defasagem com as culturas juvenis e as necessidades e demandas sociais de hoje. É importante salientar que, como afirmam Almeida e Silva (2011, p. 8-9):

A formação do professor para o uso das TDIC é referência para sua prática pedagógica e assim a concepção embasadora e as práticas desenvolvidas no processo de formação se constituem como inspiração para que ele possa incorporar as TDIC ao desenvolvimento do currículo. Logo, a problemática da integração das TDIC na educação precisa levar em conta a formação de professores em articulação com o trabalho pedagógico e com o currículo, que é reconfigurado no ato pedagógico pelos modos de representação e produção de conhecimentos propiciados pelas TDIC.

Almeida (2002, p. 74) salienta que “[...] as tecnologias devem ser incorporadas ao currículo de modo a permitir construção e reconstrução de conhecimento e não como



um instrumento para ‘modernizar’ um ensino tradicional”. Mais do que conhecer as TDIC e saber usá-las como ferramenta de ensino e aprendizagem, é preciso buscar uma apropriação consciente e criativa desses meios, que inclua professores e estudantes numa mesma aprendizagem. E para que as TDIC possam ser integradas criticamente ao currículo e ao fazer pedagógico é preciso que o professor possa apoderar-se de suas propriedades intrínsecas, utilizá-las na própria aprendizagem e na prática pedagógica; que possa refletir sobre por que e para que usar a tecnologia, como se dá esse uso e que contribuições ela pode trazer à aprendizagem e ao desenvolvimento do currículo (ALMEIDA, 2010).

Reorganizar a estrutura pedagógica é apenas mais um desafio posto pela entrada das TDIC nos processos formativos, especialmente em se tratando do currículo, pois é preciso procurar criar uma identidade curricular própria, contextualizada e preocupada com os aspectos sociais, que contemple a transversalidade da educação. A tecnologia está possibilitando, afinal, que a educação esteja em qualquer lugar e acessível a partir de todos os lugares; e nesse sentido o currículo ultrapassa a dimensão de organização dos conteúdos selecionados para as aulas, pois, como afirma Apple (1994, p. 59):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...]. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Como forma de encaminhar a organização curricular, Coutinho e Marino (2003) ressaltam a importância de se superar a desarticulação existente nas especificidades das disciplinas e áreas do conhecimento, vislumbrando estimular os docentes à realização de trabalhos coletivos em busca de mudanças. Segundo os autores, “[...] a integração curricular se efetiva por meio da relação teoria–prática, ligando o cotidiano pedagógico à reflexão teórica, em busca de novos caminhos teóricos e metodológicos” (COUTINHO; MARINO, 2003, p. 1743). Sendo assim, é importante haver um currículo que desenvolva a capacidade do pensamento crítico, ou seja:

[...] da reflexão e da reconstrução da própria gênese histórica do currículo, das teorias e da prática da profissão, reconhecendo que as escolhas (pessoais e profissionais) são sempre carregadas de valores. Por isso, tanto o currículo quanto seus fundamentos devem ser históricos e críticos (GESSER; RANGHETTI, 2011, p. 4).

Portanto, reformar o currículo é alterar a prática da educação. A relação entre teoria e prática deve ser pensada por especialistas e professores, promovendo-se o diálogo entre os dois e estendendo-o para além dos sistemas escolares, pois somente assim vamos aprender a ampliar as possibilidades e romper os limites que norteiam as questões intrínsecas sobre currículo (MOREIRA, 2000).

A preocupação maior se instaura na formação inicial de professores, e para tentar ir ao encontro de uma formação crítica e criativa de professores que utilizem as TDIC de forma a potencializar seu uso, é importante que os conteúdos sejam articulados significativamente, tanto no campo teórico quanto no prático, em sua proposta de ensino-aprendizagem. Isso significa que as discussões conceituais visam à operacionalização de tais conceitos, possibilitando um saber e um fazer pedagógicos. Essa perspectiva envolve um currículo de formação de professores que contenha

[...] práticas de oficina e laboratório de produção e análise midiática, de navegação segura, de seleção e escolha de informações confiáveis na rede, de expressão em diversas linguagens e tecnologias, de intercâmbios e socialização de conhecimentos críticos e colaborativos em rede (FANTIN, 2008, p. 450).

Assim, para que a educação se configure como formação e transformação de sujeitos, as experiências no campo das ciências, da arte, da cultura e da comunicação precisam se construir através: do conhecimento como substrato para o pensar e o sentir, o que significa entender que o conhecimento é instrumento que estimula nosso pensar, nosso querer saber e perguntar; da experiência/autoria como condição de aprendizagem e formação; e da sedução como meio ou etapa intermediária para articular os propósitos da educação e os problemas suscitados pelas práticas educativas e culturais (FANTIN, 2012, p. 58-59).

Salientamos, portanto, a importância da qualidade na formação dos futuros professores, no sentido de que sejam proporcionadas novas reflexões sobre a sua ação, em um processo de formação que possibilite ao licenciando estabelecer relação entre os conhecimentos teóricos recebidos no curso e a prática profissional. É fundamental que essa prática não seja esvaziada de teoria repetitiva e conservadora, mas sim uma prática crítica, criativa e inovadora.

Nesse sentido, buscamos para estas reflexões entender de onde advém os conhecimentos que os professores possuem a respeito das TDIC, pois só garantimos uma formação de qualidade quando a formação consegue refletir uma prática

contextualizada do professor. Esta informação fomos investigar na compreensão de professores egressos e licenciandos do curso de licenciatura em Física, com o objetivo de identificar em suas falas, quais seriam os fatores promotores da sua prática pedagógica com o uso de TDIC.

### **O diálogo com professores**

Os participantes de pesquisa revelaram que os conhecimentos que possuem sobre o uso das TDIC foi adquirido por meio de algumas disciplinas na graduação, as quais os sensibilizaram para o uso das TDIC.

[A disciplina de Metodologia do Ensino de Física]teve um papel importantíssimo que foi acima de tudo de despertar o interesse, né, pra isso e atentar pro potencial das tecnologias (Excerto de entrevista, P2).

Metodologia do Ensino de Física, [...]. A partir de lá dava para explorar alguma coisa desta parte de tecnologia. (Excerto de entrevista, P3).

Fui sensibilizado na formação inicial, mas assim, eu fui sensibilizado numa disciplina, Didática Geral. (Excerto de entrevista, P4).

Isso significa que o curso consegue, mesmo que não transversalmente mas através de algumas disciplinas (especialmente as pedagógicas), conduzir a um processo articulado de mudança de mentalidade perante a educação com TDIC.,

Outra questão que aparece diz respeito à chamada busca solitária. Ressaltada por um professor quando afirma que “[...] do meu assim, comprometimento com o ensino de física. [...] sempre fui buscar, sempre fui nos eventos, eu sempre fui em palestras.” (excerto de entrevista, P2). Essa busca que extrapola o ensino recebido reflete uma postura pessoal e uma inserção cultural do professor, como já havia identificado por Sacristán ao afirmar que o “[...] ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e estudantes, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem” (SACRISTÁN, 1995, p. 66)

Seguindo om os diálogos, alguns professores enfatizam a prática na EaD como oportunidade de aprendizado das possibilidades pedagógicas com as TDIC:

A tutoria me abriu um campo de visão sobre as tecnologias que eu não tinha. Aprendi sobre as tecnologias muito mais quando eu era tutora. [...]A tutoria me abriu um campo de visão das tecnologias que eu não tinha. (Excerto de entrevista, P3).

No último ano do mestrado fui trabalhar como tutor, e daí, isso sim, [...] fez com que eu olhasse com mais importância e desse mais valor pras tecnologias [...] então, eu comecei a sofisticar o uso, a fazer um outro olhar, assim mais atencioso (Excerto de entrevista, P2).

Assim, os saberes oriundos da experiência de seu trabalho constituem o alicerce da prática e da competência profissional, haja vista que essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais (TARDIF, 2002). Sobre a experiência na modalidade de ensino a distância como possibilidade de formação, Pretto e Riccio (2010, p. 165) afirmam que a experiência da docência online como formação “leva o professor, inevitavelmente, a adentrar neste mundo virtual, repleto de possibilidades, que lhe possibilita o contato com outras vozes, outras reflexões, outras virtualizações e realidades”.

A troca de experiências com os colegas de estudo na pós-graduação, a formação continuada, também é destacada como sendo importantíssima no olhar do professor para as tecnologias em sua prática pedagógica. Para Búrigo (2009) o processo de formação é uma atividade social, constituída por atividades acadêmicas, mas também, fundamentalmente elaborada e legitimada durante sua interação com o outro e com o meio. Os professores afirmam que:

Quando eu vim pro mestrado [...] eu consegui conversando com outras pessoas [...] eu consegui sofisticar mais. (Excerto de entrevista, P2).  
Conversar com vários mestrandos e doutorandos no tempo do final da minha pós graduação (Excerto de entrevista, P4).

Isso significa que boa parte da experiência com a prática de integração das TDIC adquiridas e incorporadas pelos professores não esteve na formação inicial, mas sim na formação continuada desses professores, nas suas próprias experiências, errando e acertando, buscando e arriscando novas formas de inovação na sua prática pedagógica, e na troca de experiências com os colegas de pós-graduação. Como informa P1, a formação inicial, [...] contribuiu muito pouco, o curso ainda é um curso que forma físicos para dar aula, não forma o educador [...]. O que contribuiu foi o meu olhar crítico sempre, pra essa insatisfação com essa formação (Excerto de entrevista, P1).

As questões trazidas pelos professores também confirmam que o seu saber está relacionado à identidade de cada um, à sua experiência de vida e à sua história profissional, suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares (TARDIF, 2002).

Isso indica que as iniciativas de mudança no curso, com a inclusão do tema das TDIC no ensino de física em algumas disciplinas, ainda é temerário e insuficiente, como já apontavam Cruz; Bazzo, 2006; Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2002, e também confirmaram os professores entrevistados.

Mesmo os professores ressaltando a importância de algumas disciplinas durante a sua trajetória acadêmica, as quais trataram das possibilidades pedagógicas das TDIC, essas disciplinas não conseguiram abarcar o contexto pedagógico da importância das TDIC para o ensino de Física. Apesar de considerar que o futuro professor também se constitui através das suas relações “[...] mediadas pelo trabalho, que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2002, p. 17), essa pesquisa reafirma o pressuposto, apontado por Belloni (2006), da importância de as discussões sobre dimensão tecnológica permearem todas as disciplinas e conteúdos dos cursos que formam professores, o que ainda é um desafio para o currículo do curso pesquisado.

### **Considerações Finais**

Os professores apontam que os conhecimentos que possuem a respeito do uso pedagógico das TDIC, se deu também, através de disciplinas na sua graduação. Isso significa que o curso de certa forma conseguiu atingir um dos princípios da mídia educação no sentido de pensar a mídia como objeto de estudo, promovendo a autonomia e a reflexão crítica destes estudantes e como ferramenta pedagógica, usar as TDIC em situações de aprendizagem, ou seja, sua integração nos processos educacionais. Nesse sentido, o curso consegue através de algumas disciplinas conduzir um processo articulado de mudança de mentalidade perante a educação com TDIC através de uma mudança do currículo e dos conteúdos das disciplinas. Porém no que tange a mídia como meio de expressão, estimulando a participação ativa dos estudantes e a inclusão digital, no sentido de saber operar os novos artefatos tecnológicos para serem produtores de mensagens midiáticas, os avanços são insuficientes.

Nesse sentido, a formação de professores é chamada a preocupar-se com as inovações engendradas pela entrada das TDIC nas universidades, baseando-se numa concepção do conhecimento contemporâneo que supõe a construção de novos modos de aprender e ensinar.

Dessa forma, chamamos a atenção para os dados que permitem afirmar que os professores egressos consideram que sua formação não foi suficiente, indicando que a formação inicial deve promover mais ações formativas que contemplem o trabalho pedagógico (com TDIC) e não só o conteúdo.

Esta pesquisa não pretende, no entanto, ser definidora de leituras e opiniões sobre a questão de uma formação inicial para o uso pedagógico das TDIC, pois percebemos limitações nessa apropriação para contextos diversos e as especificidades devem ser consideradas.

Acreditamos que as propostas de mudança na formação de professores ainda não tenham atingido o cerne da questão, pois, afinal, a mudança cultural é a mais demorada mesmo, mas precisa estar em marcha, estar em processo.

## Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de e SILVA, Maria da Graça Moreira da. **Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: espaços e tempos de Web Currículo**. Revista ecurrículum. PUC. São Paulo. 2011.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **e-Curriculum**, São Paulo, PUC-SP, v. 7 n. 1, abr. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5676>>. Acesso em: mar. 2013.

ALMEIDA, Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância *on-line*. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/117/showToc>>. Acesso em: ago. 2011.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2006.

BÚRIGO, Carla Cristina Dutra. O trabalho, a formação do professor de educação básica e a universidade como espaço de formação. Florianópolis: Editora UFSC, 2012.

CRUZ, Fabiana Thomé; BAZZO, Walter Antonio. Reflexões sobre o ensino superior tecnológico à luz da ruptura do paradigma positivista. In: COBENGE, 34, set. 2006. **Anais...** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José Peres; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro-RJ: Vozes, 2012.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

PRETTO, Nelson De Luca; RICCIO, Nícia Cristina Rocha. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 37, p. 153-169, maio/ago. 2010.

PRETTO, N. L. Desafios para educação na era da formação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: \_\_\_\_\_; BARRETO, R. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003. p. 29-53.

FANTIN, Monica. Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas-SP: Papirus, 2012.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

## RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA JOVEM DE FUTURO DO INSTITUTO UNIBANCO

Vera Maria Vidal Peroni<sup>1</sup>  
Maria Raquel Caetano<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo analisa as implicações para a formação de professores das parcerias entre o público e o privado na educação. Os dados apresentados são da pesquisa que estuda a parceria entre o Instituto Unibanco através do Programa Jovem de Futuro em redes públicas de Ensino Médio no Brasil que é parte da pesquisa CNPq “Implicações da relação público-privada para a democratização da educação”, realizada pelo Grupo de Pesquisa: Relações entre o Público e o Privado na Educação. As principais fontes foram documentos vinculados ao tema. O referencial teórico metodológica parte do pressuposto de que a política educacional não é, simplesmente, determinada pelas mudanças que estão ocorrendo na redefinição do papel do Estado, mas é parte constitutiva dessas mudanças. Portanto, é importante analisar a política educacional atual no contexto da redefinição do papel do Estado, que está inserida em um movimento maior do capitalismo em que, na tentativa de superar sua crise, foram estabelecidas como estratégias principais o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a terceira via. Estratégias que acabaram redefinindo as fronteiras entre o público e o privado, tanto na alteração da propriedade (público não-estatal), quanto ao que permanece na propriedade estatal, mas passa a ter a lógica do mercado, reorganizando os processos de gestão (quase-mercado). Este processo tem implicações nas políticas educacionais, e mais especificamente, na parceria público-privada, que acaba por redefinir o conteúdo das políticas públicas de educação. É a lógica privada mercantil no sistema público influenciando a gestão, o currículo das escolas e a formação dos professores. Escolhemos pesquisar o Instituto Unibanco, por ter atuação nacional, mas são muitas as parcerias que influenciam redes públicas de educação atualmente no Brasil.

### Introdução

Este trabalho é parte da pesquisa CNPq “Implicações da relação público-privada para a democratização da educação”<sup>3</sup>, realizada pelo Grupo de Pesquisa: Relações entre o Público e o Privado na Educação<sup>4</sup>, vinculado ao Núcleo de Política e

---

<sup>1</sup> UFRGS/PPGEDU, CNPq, veraperoni@gmail.com

<sup>2</sup> IFSUL-Charqueadas, mariacaetano@charqueadas.ifsul.edu.br

<sup>3</sup> Sobre esta pesquisa ver PERONI, 2013

<sup>4</sup> O grupo de pesquisa relações público-privado na educação está vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/ UFRGS) e é composto por duas bolsistas PIBIC, mestrandos, doutorandos, mestres, doutores e docentes do Programa, assim como pesquisadores de outras instituições, totalizando 20 membros. Este grupo estuda o tema público/privado desde 2001 e sobre este tema, foram concluídas dissertações e teses e vários trabalhos estão em fase de elaboração. Atualmente o grupo de pesquisa realiza reuniões quinzenais onde em duplas traz para a discussão dos dados e análises, participando deste modo de todas as fases do processo de elaboração.



Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa envolve duas partes complementares: uma de interlocução teórica com os autores internacionais e a outra das diferentes formas de relação público-privada nas etapas e modalidades da educação básica no Brasil através de um mapeamento de distintas possibilidades de materialização do público e o privado nas etapas e modalidades da educação básica. Destacamos as distintas formas desta relação, através de parcerias com instituições com ou sem fins lucrativos, e também no fomento às parcerias como política pública ou no conteúdo gerencial de alguns programas e políticas educacionais. Para este artigo apresentaremos a parceria entre sistemas públicos de educação e o Instituto Unibanco, mais especificamente o Programa Jovem de Futuro e como este influencia na formação de professores e gestores das escolas públicas.

O referencial teórico metodológico que baseia as produções do grupo, parte do pressuposto de que a política educacional não é determinada pelas mudanças que estão ocorrendo na redefinição do papel do Estado, mas é parte constitutiva dessas mudanças (PERONI, 2003). Essas redefinições fazem parte de um processo maior inserido na crise do capital que introduziu, através de estratégias como o Neoliberalismo, a Terceira Via, e a Reestruturação Produtiva, a modificação na gestão pública, embora com conceitos distintos, interligados em um emaranhado híbrido para que o projeto do capital se instalasse nas estruturas do Estado, imprimindo sua lógica. E uma das estratégias é o fortalecimento do Terceiro Setor, repassando a execução das políticas sociais – nesse caso a educação - para as instituições privadas ou ONGs.<sup>5</sup>

No Brasil, a partir da reforma do Estado instituída por Fernando Henrique Cardoso nos anos de 1990, instituições do Terceiro Setor mercantil passam a assumir um papel preponderante com o estabelecimento de bases políticas e sociais para legitimar “soluções humanizadoras do capital”, projetos que se inscrevem na agenda de atualização da social-democracia a partir da Terceira Via na qual consta a partilha de responsabilidade das questões sociais com a sociedade. Para operacionalizar essa estratégia, iniciativas como aproximar a noção de sociedade civil à de Terceiro Setor e legitimar a responsabilidade social empresarial são postas em movimento, resultando na organização de empresários orientados para as questões sociais (CAETANO, 2013).

---

5 Sobre este assunto ver PERONI (2003, 2006, 2008b, 2009) e PERONI, ADRIÃO (2005). <http://www.ufrgs.br/ufrgs/faced/peroni>

Com essa perspectiva, organizações privadas sem fins lucrativos se apresentam como sujeitos coletivos<sup>6</sup> capazes de intervir em questões sociais no país e advogam a necessidade do fortalecimento de suas instituições para provimento de serviços de interesse público por meio de legislação favorável as ações que promovem como a isenção ou renúncia fiscal.

Com a ascensão do presidente Lula à presidência da República em 2003 e sua ampla composição político-partidária em que se somavam muitas forças antagônicas para governar o país, houve continuidades e aprofundamentos em relação ao tipo de gestão desenvolvida pelo novo governo em relação ao anterior (FHC) - a chamada gestão gerencial. Essa continuidade se materializa em 2003 quando é publicado o Plano de Gestão do Governo Lula – “Gestão Pública para um Brasil de Todos” - que sugere transformações macroinstitucionais que afetam o papel do Estado em função da transformação da gestão pública por intermédio de um Estado ativo e uma gestão econômica consistente. “A construção deste Estado requer esforços de transformação na gestão pública. A busca de um novo padrão de relacionamento entre o governo e as empresas estatais, no qual fiquem definidos os marcos da gestão empresarial e da gestão do interesse público.” (PLANO DE GESTÃO DO GOVERNO LULA, 2003). As propostas do governo Lula de “Revitalização do Estado” são chamadas por alguns, de novo desenvolvimentismo. Por um lado, temos o Estado financiador, que exerce o papel de indutor do crescimento econômico, fortalecendo grupos privados em setores considerados estratégicos. Por outro, temos o Estado investidor, responsável pelo investimento em obras de grande infraestrutura, que se manifestam no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). O Estado se torna, assim, a principal alavanca para agentes privados que têm capacidade de disputa no mercado interno e externo.

Ainda na perspectiva do governo Lula, as mudanças nas relações entre Estado e sociedade civil foram marcadas por uma agenda de “concertacion” com a instituição do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES)<sup>7</sup>, em 2003, que representa a construção de um espaço público não estatal. Entram em cena diferentes sujeitos representantes do setor público e do setor privado, entre as quais o Instituto Unibanco e os sujeitos que o representa, que tem apontado historicamente a ineficiência do padrão de gestão vigente na educação. Seu diagnóstico sugere à educação os

---

<sup>6</sup> Sujeitos individuais e coletivos na perspectiva de Thompson (1981)

<sup>7</sup> Sobre este assunto ver PERONI, CAETANO, 2012

mecanismos de gestão da esfera privada, que são reconhecidos como capazes de responder às necessidades de melhoria dos índices educacionais, inserindo na educação a lógica do mercado, formando um quase-mercado, o qual altera a lógica do público, introduzindo concepções de gestão privada nas instituições públicas sem alterar a propriedade das mesmas.

A lógica privada no sistema público também é materializada na rede pública brasileira através do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (PDE), no segundo governo Lula(2007-2010), que foi um acordo nacional em prol da educação em que municípios, estados, iniciativa privada e ONGs buscam um mesmo objetivo: melhorar a qualidade da educação brasileira. No Plano de Metas, o Guia de Tecnologias educacionais torna-se a materialização da esfera privada inserida na educação pública, já que fomenta as parcerias com o setor privado. Nesse sentido, o Guia de Tecnologias educacionais procura atender aos interesses da classe privada e empresarial, como é o caso do Instituto Unibanco.

Assim, o setor privado apresenta-se como indutor das políticas educacionais no Brasil, como constatamos com o Instituto Unibanco a partir da sua inserção no Ensino Médio, pois eles detêm tecnologias educacionais às quais o Estado não tem acesso, necessitando desses em função da amplitude de seus programas e na garantia da educação. Ao mesmo tempo em que o Ministério da Educação recomenda os programas do Instituto Unibanco pelo Guia de Tecnologias Educacionais do MEC, legitima-os perante a sociedade brasileira e a comunidade educacional.

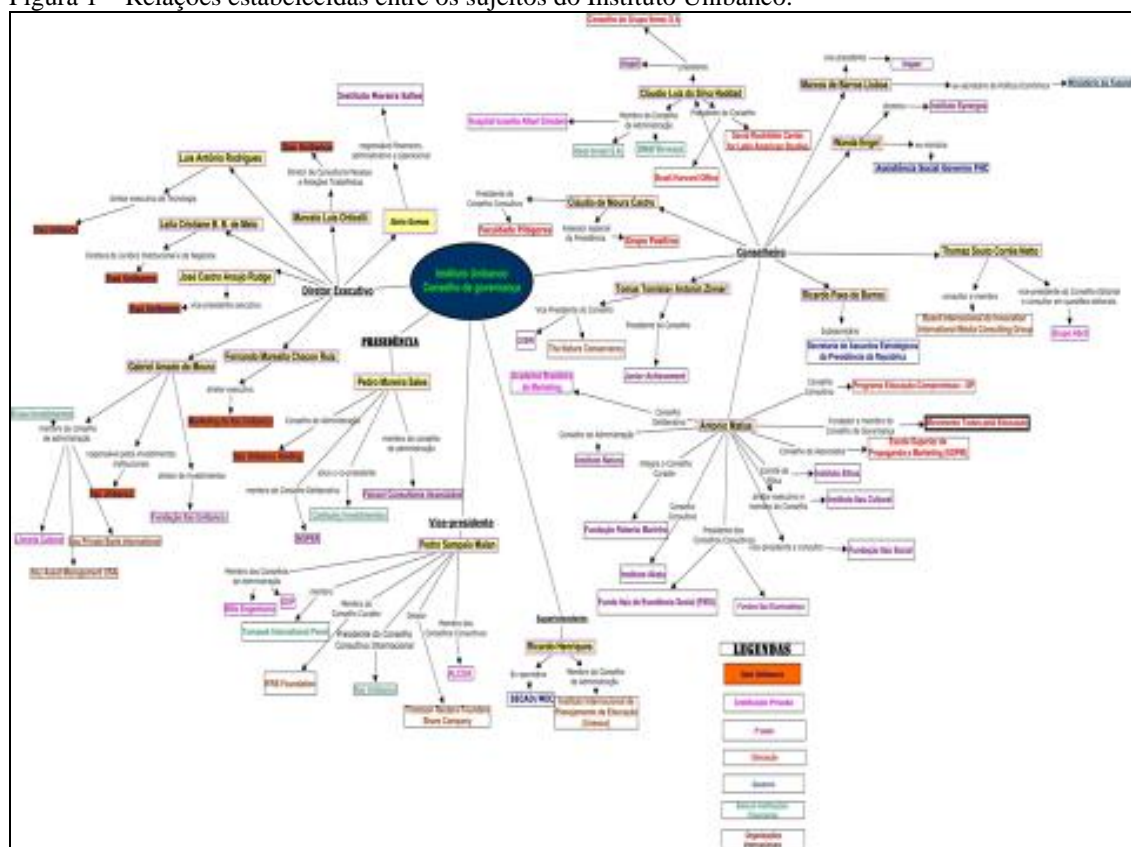
É nessa relação que deve ser incorporada a reflexão da contradição que se coloca para o metabolismo do capital entre a dinâmica mundializada do capital versus os limites do Estado (MÉSZÁROS, 1999) haja vista que, à medida que o Estado amplia sua atuação na educação básica, apresenta limites nesse atendimento e, por opção política, busca auxílio na sociedade civil vinculada ao mercado(CAETANO,2013).

O caso do Instituto Unibanco é muito peculiar, pois esse, através da sua presidência e conselheiros, mantém relações de influências com o poder público e empresários de todo o Brasil, em especial aqueles que atuam diretamente no mercado, através de uma ampla rede de relacionamentos com a mídia, divulgando, assim, as ações do Instituto. Também possui marketing empresarial, tem espaço de atuação em diversas associações, fundações, governos e nos próprios organismos internacionais. Na figura a seguir apresentamos as relações que se estabelecem entre os sujeitos do Instituto.

Nessa rede de relações, destacamos o Conselho de governança do Instituto Unibanco - é composto pelo presidente Pedro Moreira Salles, vice-presidente Pedro Sampaio Malan, superintendência executiva Ricardo Henriques. Além disso, é formado pelos conselheiros Antonio Matias, Cláudio de Moura Castro, Cláudio Luiz da Silva Haddad, Marcos de Barros Lisboa, Ricardo Paes de Barros, Tomas Tomislav Antonin Zinner, Thomaz Souto Corrêa Netto e Wanda Engel.

A figura visualiza quem são os sujeitos que participam do Conselho de Governança, bem como onde atuam ou atuaram. Destacamos com cores distintas a própria instituição financeira Itaú/Unibanco, governo, instituições privadas educacionais, do terceiro setor, organizações internacionais e outras instituições financeiras para analisarmos as suas experiências, no sentido dado por Thompson, isto é, de onde falam e como se relacionam ou não com a educação. Os sujeitos que participam do Conselho de Governança são sujeitos históricos em relação a outros sujeitos, que defendem interesses individuais ou coletivos, por isso é necessário estudá-los nas relações que estabelecem com indivíduos ou grupos.

Figura 1 – Relações estabelecidas entre os sujeitos do Instituto Unibanco.



Fonte: Documentos do Instituto Unibanco  
 Elaborado por PERONI, Vera, CAETANO, Raquel, Hochmuller, Greice

## **O Instituto Unibanco**

O Instituto Unibanco<sup>8</sup> foi criado em 1982, inicialmente para promover as ações e os investimentos sociais do Unibanco – que em 2008 formou o conglomerado Itaú Unibanco. Segundo o próprio Instituto Unibanco, a instituição se dedicou durante anos ao apoio a projetos de terceiros, de diferentes áreas. Buscando obter maior impacto social, em 2002, redirecionou sua atuação para a educação, desenvolvendo projetos próprios.

Em 2007, o Instituto concebeu e implantou o Projeto Jovem de Futuro, de forma experimental, em três escolas paulistanas. No ano seguinte, aplicou o projeto piloto em 20 instituições de ensino de Minas Gerais e 25 do Rio Grande do Sul. Já em 2009, o projeto se expandiu para mais 41 escolas do estado de São Paulo. Em 2011, as unidades participantes da fase experimental tornaram-se as primeiras a cumprir todo o ciclo do Ensino Médio sob a ação do Jovem de Futuro e deram subsídio para a validação do projeto e para sua aplicação em larga escala, em parceria com o Programa Ensino Médio Inovador, do Ministério da Educação, Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência (SAE) e cinco Secretarias Estaduais de Educação, como política pública estadual de ensino no Ceará, em Goiás, no Mato Grosso do Sul, no Pará e no Piauí, cujo objetivo, segundo o instituto, é a melhoria do Ensino Médio público.

A missão do Instituto Unibanco, por ele mesmo, é contribuir para o desenvolvimento dos alunos do Ensino Médio em escolas públicas, concebendo, validando e disseminando novas tecnologias ou metodologias que melhorem a qualidade e a efetividade das políticas públicas. O Instituto conta com um Conselho de Administração ativo, formado por especialistas, e uma diretoria, conforme dados do site e apresentados na figura 1, comprometida com a interlocução e com o Conglomerado Itaú Unibanco. O Instituto optou por desenvolver suas ações no Ensino Médio por ser o passaporte mínimo tanto para a inserção no mercado de trabalho quanto para a continuidade dos estudos. ([www.institutounibanco.org](http://www.institutounibanco.org))

Para alcançar os objetivos, houve uma ampla estruturação no IU com o objetivo de atingir um maior número de escolas com o Projeto Jovem de Futuro no Ensino Médio. O Ensino Médio vem passando por reformulações em nível nacional e sua finalidade a partir da nova proposta intitulada “Ensino Médio Inovador (PROEMI)”

---

<sup>8</sup> Sobre este assunto ver Monteiro (2013)

do MEC é apoiar propostas pedagógicas inovadoras e a organização curricular das escolas públicas estaduais de ensino médio disponibilizando apoio técnico e financeiro com um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea (BRASIL, 2011). Ou seja, a porta de entrada do Instituto Unibanco através do Programa Jovem de Futuro é a mudança na proposta curricular nas escolas estaduais de Ensino Médio.

### **O Programa Jovem de Futuro**

Atualmente, a principal tecnologia do Instituto Unibanco é o Jovem de Futuro. Trata-se de um projeto de Gestão Escolar para Resultados que oferece às escolas participantes apoio técnico e financeiro para, em um período de três anos (duração do Ensino Médio), melhorar substancialmente seu desempenho. As escolas recebem capacitação e assessoria técnica para planejar, executar, acompanhar e avaliar uma proposta de melhoria de seus resultados e R\$ 100/aluno/ano para financiar as ações estratégicas previstas neste plano.

O Jovem de Futuro, conforme o Instituto Unibanco (2012), é uma proposta que visa mobilizar alunos, professores e famílias em torno de metas pactuadas para um mesmo objetivo: garantir que os jovens entrem, permaneçam, tenham um bom desempenho e terminem o Ensino Médio. (UNIBANCO,2012).

Não existe um arcabouço legal que trata especificamente do Programa Jovem de Futuro, mas o programa está ancorado em vários projetos do Ministério da Educação, como o Guia de Tecnologias Educacionais, os convênios firmados entre as Secretarias de Educação do Estado e o Ministério da Educação para implantação do Programa Ensino Médio Inovador, para implantação do Projeto Jovem de Futuro e para garantir o financiamento do ciclo do Projeto Jovem de Futuro (03 anos), SIMEC e PDDE ([www.dejau.com.br/admin/.../040420121PPT\\_vc\\_PROEMI\\_PJF.ppt](http://www.dejau.com.br/admin/.../040420121PPT_vc_PROEMI_PJF.ppt)). Não é objetivo das autoras aprofundar essa questão nesse texto, mas evidenciar as relações que se estabelecem entre o Ministério da Educação, FNDE e Instituto Unibanco para executar um programa com gestão privada, de um banco privado voltado ao mercado, na rede pública, com verba pública. No mapa que segue, apresentamos a abrangência do programa no país com dados de 2013:

Figura 2 – Abrangência do programa



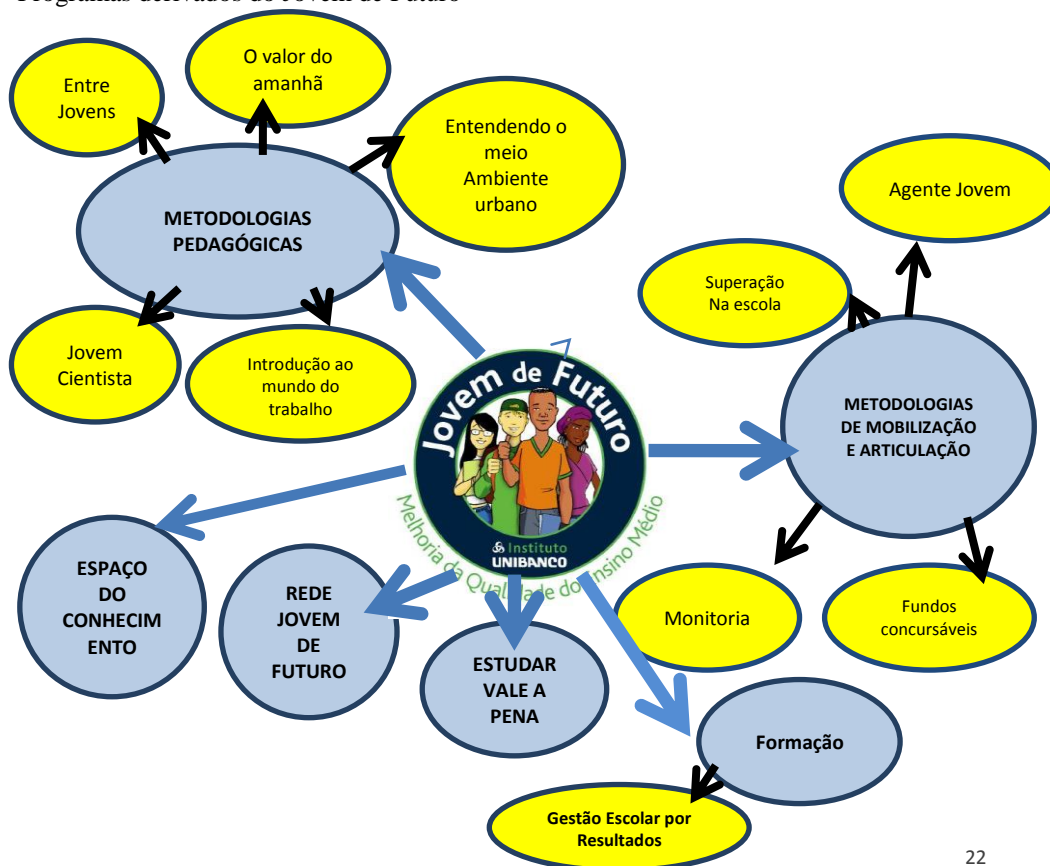
Fonte Instituto Unibanco (2013)

Conforme estamos demonstrando ao longo deste texto, o Projeto Jovem de Futuro (PJF) apresenta uma atuação considerável nas escolas de Ensino Médio do país. Isso se dá, em especial, através das secretarias estaduais de educação, considerando que as escolas estaduais são as que possuem maior número de matrículas neste nível de ensino, conforme Censo Escolar, realizado em 2010.

## Metodologias

O Instituto Unibanco oferece às escolas participantes do projeto as Metodologias Jovem de Futuro, que, conforme o PJF (Instituto Unibanco, 2012), são estratégias elaboradas a partir de necessidades detectadas no cotidiano escolar. Essas estratégias são organizadas em metodologias pedagógicas, que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem e metodologias de mobilização e articulação, que auxiliam para a realização de ações que fomentam a participação da comunidade no ambiente escolar e fortalecem as relações com o entorno. Na figura que segue, demonstramos como elas se organizam no projeto.

Figura3 - Programas derivados do Jovem de Futuro



22

Fonte: Organização- as autoras, 2014.

De acordo com o Projeto Jovem de Futuro (2012), as Metodologias Pedagógicas têm como objetivo contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. São elas: Entre Jovens, O Valor do Amanhã na Educação, Jovem Cientista, Introdução ao Mundo do Trabalho e Entendendo o Meio Ambiente Urbano. As Metodologias de Mobilização e Articulação visam contribuir para a realização de ações que fomentem a participação da comunidade no ambiente escolar e fortaleçam as relações com o entorno. São elas: Agente Jovem, Superação na Escola, Fundos Concursáveis e Monitoria. Para que as instituições de ensino e as secretarias de educação elaborem seus Planos de Ação e monitorem sua realização, foi concebido e desenvolvido, pelo Instituto Unibanco, a ferramenta online Sistema de Gestão de Projetos (SGP). Parece-nos conveniente afirmar que as soluções para os problemas da escola já estão pré-estabelecidos, ou seja, para cada problema que a escola apresenta, já existe uma solução prévia. Se a escola apresentar dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, existem metodologias para tal. Caso as dificuldades sejam de participação o PJF



apresenta outras soluções metodológicas, como em um manual operacional. Destacamos também a questão da autonomia da escola e do próprio processo de democratização. Nesse caso, a escola e a comunidade podem participar, mas sua participação fica restrita ao estabelecido pelo programa.

Encontra-se aqui, portanto um viés educacional que busca desarticular o trabalho desenvolvido pelos gestores e professores, para em consequência disso, desarticular uma consciência política neles, sobre eles e a partir deles. “Essa concepção invariavelmente procura ver a escola de forma linear e não contraditória.” (EVANGELISTA, 1990, p.34). No sentido de pensar esse caráter contraditório da escola, recorremos a Cury quando afirma que

os agentes pedagógicos representam os divulgadores mais imediatos da concepção de mundo que busca o consentimento ativo e coletivo das classes sociais. Em função do projeto hegemônico existente. Ao atuarem nesse nível, tornam-se mediadores. Para as consciências, das realidades sociais que defendem e divulgam. (CURY, 1992, p.113).

Essa forma de compreender a escola elucidada, de modo mais objetivo, seu caráter contraditório, demonstrando que se, de um lado, no seu interior é veiculado um conteúdo que busca o consentimento dos gestores/educadores/educandos para um projeto dominante, de outro lado é possível difundir um conhecimento que dê conta de compreender esse projeto, articulando, ao mesmo tempo, um projeto próprio dos dominados (EVANGELISTA, 1990). Concordamos com a autora quando afirma que os agentes pedagógicos agem no âmbito da hegemonia, divulgando e consolidando principalmente a concepção de mundo própria da burguesia; não se pode afirmar, entretanto, que esse processo conte com sua atuação consciente. Nesse sentido, esta pesquisa tem também o objetivo socializar com os leitores, professores e gestores sobre essas questões fundantes da gestão da educação e da escola implícitos ao PJF.

### **Formação dos professores**

Para participar do PJF os professores e gestores fazem um curso de formação com aproximadamente 120 horas que é oferecido durante os três anos do projeto. É importante destacar que o curso pretende atingir os profissionais da escola e secretaria de educação que são o centro das decisões na definição e na elaboração das políticas. Na escola, participam o diretor, o coordenador pedagógico e um professor, e

na secretaria de educação participam supervisores e técnicos responsáveis por acompanhar as escolas.

O curso desenvolve o conceito de Gestão Escolar por Resultado (GEpR) nos módulos Planejamento e Execução. A principal maneira que o Jovem de Futuro propõe para efetivar a gestão focada em resultados na escola é a construção de um Plano de Ação. É por meio dele que a comunidade escolar deve fazer o diagnóstico, para alcançar os resultados esperados. O Plano de Ação por escola é validado e acompanhado pela equipe de supervisores. (Relatório Anual 2012. Instituto Unibanco). Na figura a seguir, apresentamos o ciclo de gestão do Programa:

Figura 4 – Ciclo de gestão do Programa



Fonte: Material da formação de gestores, Ceará 2013.

A formação continuada de professores para atuar no PJJ é oferecida antes do programa ser implantado e ao longo do mesmo. Na formação inicial, apresenta-se um conjunto de lâminas padronizadas a todas as capacitações, independentemente do estado ou região do país. A capacitação tem como objetivo reforçar comportamentos esperados dos professores em relação ao trabalho a ser desenvolvido, e a figura do coordenador/supervisor torna-se central nesse processo de adequação do trabalho do docente às normas do Programa.

Se pensarmos no “pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2010, p.381), a aproximação do planejamento do PJJ tem como proposta torná-lo objetivo e operacional. A operacionalização dos objetivos e a mecanização do processo de planejamento estão contempladas na proposta através da padronização de esquemas de

planejamento previamente formulados aos quais se devem ajustar as disciplinas e as práticas pedagógicas do Ensino Médio.

Para acompanhar as ações do PJF, o Instituto Unibanco desenvolveu uma Plataforma online de gestão de projetos das escolas e formação à distância. Atualmente, é composta pelo Sistema de Gestão de Projetos (SGP) e pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que, conforme o Instituto Unibanco (2012), serão em breve integrados. A plataforma permite às escolas construir os seus Planos de Ação, de forma alinhada às diretrizes do MEC (PDE Interativo, outros programas do ministério ou mesmo outras fontes de financiamento). Após a aprovação do plano, elaborado de acordo com as necessidades identificadas pelo diagnóstico da escola, é possível realizar o acompanhamento da execução das ações e identificar desvios em relação ao que foi planejado, seja em relação ao tempo ou ao orçamento.

Para colaborar com o alcance dos resultados propostos no Plano de Ação pelas escolas participantes do projeto, o PJF disponibiliza Metodologias, conforme já apresentamos, que são estratégias educacionais elaboradas a partir de necessidades detectadas no cotidiano escolar. Elas buscam fomentar ações, projetos e trabalhos de forma interdisciplinar; corrigir dificuldades e fragilidades específicas encontradas nas escolas; articular a comunidade escolar, visando à sustentabilidade e à obtenção de resultados; e potencializar ações já existentes na escola. Nesse caso, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, apresentando o professor e o aluno posição secundária, relegados à condição de meros executores do processo de planejamento.

Refletindo sobre o formato apresentado na capacitação inicial dos professores, percebemos que esse visa à intervenção pedagógica, tentando provocar uma mudança cultural e comportamental esperada (SOUZA JUNIOR, 1994). Para os autores que relacionam o treinamento aos processos gerenciais, o núcleo dessa pedagogia está na proposição de que se deve treinar massiva, intensivamente e, se necessário, repetidas vezes as pessoas. “É preciso motivar, propiciar o envolvimento de todos para que haja mudança de mentalidade, de cultura, de comportamentos.” (IDEM, p.16).

Para atingir um maior número de professores, o treinamento é voltado para a aplicação imediata. Os textos do treinamento, na maioria das vezes slides, são constituídos pelas normas e padrões a serem internalizados. Conforme Machado, “a uniformização dos métodos de gerenciamento e a forma como são introduzidos no

cotidiano do trabalho constituem mecanismos de disciplinamento e de modelamento dos trabalhadores.” (IBIDEM, p.16) em especial dos professores.

No entanto, para Saviani (1996), a formação docente deve estar fundamentada em bases teóricas sólidas, apoiadas na reflexão filosófica e no conhecimento científico como condição para a efetiva compreensão do homem como síntese de múltiplas determinações, assim como das vinculações do trabalho pedagógico no contexto da prática social (SAVIANI, 1996). Conforme o autor, a reflexão filosófica possibilita ao educador a superação de uma compreensão sobre a prática pedagógica concebida de forma fragmentária, incoerente, desarticulada e simplista, guiada pelo senso comum, por uma compreensão unitária, coerente, articulada, intencional e cultivada, guiada pela consciência filosófica. Trata-se de uma reflexão crítica sobre os problemas que se apresentam na realidade educacional, o que o PJJ, tem negado, pois apresenta soluções já definidas as escolas, aos gestores e aos professores.

### **Avaliação**

A avaliação dos resultados obtidos pelo Programa é coordenada pelo pesquisador Ricardo Paes de Barros, conselheiro do IU e subsecretário da SAE (já mencionado como um dos sujeitos importantes no PJJ). É ele que coordena a avaliação de impacto nas escolas participantes. A metodologia da avaliação ocorre a partir de um grupo de intervenção que recebe o PJJ por três anos com aporte de recursos e avaliações desenvolvidas pelo IU e um grupo de controle que responde a prova sem desenvolver o projeto.

Segundo o IU, a avaliação serve para identificar os aspectos do desenho e a forma de implementação do programa que necessitam aperfeiçoamento. Ela também é uma fonte de informações para a elaboração de programas similares no futuro. Percebemos que, como qualquer programa de larga escala, o Programa Jovem de Futuro vem sendo aplicado em estados com características muito próprias e particulares do Brasil, desconsiderando as realidades presentes em cada escola.

Concordamos com Saviani (1996) quando diz que a mesma sociedade que tanto prega a individualidade, a autonomia, a liberdade e a criatividade como seus mais altos valores, opera nos indivíduos a mais brutal padronização e o mais brutal esvaziamento. E é nesse contexto que continuamos a questionar as consequências para a

democratização da educação e da escola com a inserção de programas como o Jovem de Futuro nas redes de ensino do país.

### **Considerações Finais**

Neste trabalho procuramos trazer o debate que realizamos em nossas pesquisas acerca relação entre o público privado, e mais especificamente, a proposta de formação de professores do Instituto Unibanco que faz parceria com escolas públicas de ensino médio, através do programa Jovem do Futuro. O Instituto Unibanco tem uma característica diferente e muito preocupante, ele financia a escola e, assim, muitas escolas públicas acabam aderindo para receber recursos, e portanto submetendo-se às metas do Instituto, que interfere em toda a escola, desde o conselho escolar, currículo, chegando até aos conteúdos de ensino.

A formação de professores, técnicos das secretarias de educação e gestores da escola está vinculada a princípios gerenciais de gestão para resultados e os cursos são obrigatórios, com grande prejuízo para a autonomia do professor e a liberdade de ensino. Questionamos as implicações para a democratização da educação dessa proposta de parceria, principalmente em um país que não tem um histórico de cultura democrática e deu passos importantes no período recente pós-ditadura. Ao dar os primeiros passos nesse sentido, os sujeitos, individuais e coletivos, vinculados ao mercado, se articularam para uma grande ofensiva para barrar este projeto e imprimir novamente a lógica de mercado na educação, como historicamente ocorreu neste país.

A Gestão Escolar para Resultados, que é a base da proposta de formação, utiliza ferramentas gerenciais, na lógica de programas da Qualidade Total, muito presentes nas empresas brasileiras a partir dos anos 90 como a padronização, o ciclo do PDCA, o controle de processos e o controle de resultados. As metodologias empregadas pelo Instituto também são padronizadas e replicáveis, ao contrário das propostas de reestruturação produtiva que propõem a formação de um trabalhador criativo, que responda rapidamente às demandas com capacidade de raciocínio e trabalho em equipe.

Portanto, ao mesmo tempo em que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que esses possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação do nível intelectual precisa ser limitada aos aspectos mais atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho, evitando-se, a todo custo, que

o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção. Como os representantes do capital precisam exercer uma ininterrupta atividade para não perder sua hegemonia sobre o conjunto da sociedade, eles se utilizam de estratégias de obtenção de consensos, do estabelecimento de redes de relações entre empresas e buscam a adesão da população ao projeto político e econômico neoliberal.

Enfim, verificamos que as parcerias são uma das formas encontradas para o capital chegar diretamente à escola, à sala de aula, e definir e controlar o que e como será ensinado. Questionamos porque as redes públicas, que tem o dever constitucional de garantir o direito à educação buscam as parcerias com as instituições privadas, mais uma vez tendo como parâmetro a lógica mercantil.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. *Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador*. Brasília, 2011.
- BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão. *Gestãopública para um Brasil de todos: um plano de gestão para o Governo Lula / Secretaria de Gestão*. – Brasília: MP, SEGES, 2003.
- CAETANO, Maria Raquel. *Relações entre o público e o privado: a gestão pedagógica da educação no Programa Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna(2007-2010)*. Tese (Doutorado).UFRGS. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.
- CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1992.
- EVANGELISTA. Olinda. *Algumas questões em torno da relação política na educação*. Perspectiva: Florianópolis, 8 (14):29-57, jan/jun. 1990.
- INSTITUTO UNIBANCO.*Relatório de Atividades, 2012*. Disponível em <http://www.institutounibanco.org.br/relatorio>. Acesso em 3.4.2014.
- HARVEY, David. *O neoliberalismo história e implicações*.São Paulo: Loyola, 2005.
- SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira de. *Forma e conteúdo na construção ideológica do discurso de qualidade*. In. FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza. (Orgs.). *Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital*. Belo Horizonte: Movimento Cultura Marxista, 1994, p. 57-62.

MÉSZÁROS, I. A ordem do capital no metabolismo social da reprodução. In: *Ad Hominem* - revista de filosofia, política, ciência da história. n. 1, t. 1. São Paulo, Estudos e Edições Ad Hominem, 1999, p. 83-124

MONTEIRO, Marcelisa. *Relação Público-privada na educação básica no Brasil: uma análise da proposta do Instituto Unibanco para o Ensino Médio público*. In: PERONI, Vera Maria Vidal (org) *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília, Liber Livro, 2013.

PERONI, V.M.V., CAETANO, M. R. Redefinições no papel do Estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. Revista FAEEBA. , v.21, p.41 - 57, 2012.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Quem está conosco. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-esta-conosco/>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório de Atividades, 2012*. Disponível em <http://www.institutounibanco.org.br/relatorio>. Acesso em 3.4.2014.

SAVIANI. Dermeval. Filosofia da Educação: Crise da Modernidade e o Futuro da Filosofia da Praxis. In: FREITAS, MC. (org.). *A Reinvenção do Futuro: Trabalho, Educação. Política na Globalização do Capitalismo*. São Paulo, Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2010.

## **A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA NA UFRGS: ANÁLISE DA EXCELÊNCIA INSTITUCIONAL A PARTIR DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL**

Sérgio Roberto Kieling Franco<sup>1</sup>  
Cláudia Terra do Nascimento Paz

**Resumo:** Este estudo teve como objetivo analisar a formação inicial de professores para educação básica na UFRGS, a partir do acesso e da permanência estudantil nos cursos de licenciatura. Os dados foram coletados utilizando-se a base de dados da Universidade (ingresso, diplomação e evasão), nos anos de 2009 a 2013, para as 15 licenciaturas presenciais da Universidade. Os dados foram analisados em uma perspectiva quali-quantitativa. Como resultados identificou-se que houve no período um incremento de vagas na Universidade, fato que não ocorreu às licenciaturas de forma significativa. Quanto à taxa de diplomação, a mesma possui uma média anual de 54,4% na Universidade como um todo e de 30% nas licenciaturas. Já em relação ao índice anual de evasão, esse possui uma média de 5,25% para a Universidade e de 7,3% nas licenciaturas, índice esse que vem aumentando nos últimos anos. Os dados levantados possibilitaram o conhecimento institucional de uma taxa baixa de diplomação nas licenciaturas, e um índice de evasão que vem aumentando anualmente. Espera-se que o estudo possibilite à gestão universitária desvelar as necessidades de mudanças na formação inicial de professores para educação básica, colaborando para incremento na excelência institucional desses cursos, incentivando e divulgando orientações necessárias ao desenvolvimento de uma formação de professores sólida e de excelência, pautada pelo compromisso social e pela inclusão.

### **Introdução**

A formação inicial de professores para educação básica tem sido foco das políticas governamentais, as quais têm oportunizado um incremento de vagas em cursos de licenciatura em universidades públicas brasileiras. No entanto, o número de estudantes que fazem uma licenciatura ainda é muito baixo e a taxa de abandono é grande, provocando um déficit de mais de 235 mil professores na rede básica de ensino, segundo dados do INEP de 2009.

É introduzida ao contexto das Instituições Federais de Ensino Superior a política nacional de formação de professores, convocando-as a coadunar esforços em prol da realização de licenciaturas na perspectiva da excelência, assumindo em conjunto

---

<sup>1</sup>UFRGS / CAPES – Programa Observatório da Educação - observadoencia@ufrgs.br



com o MEC, a execução de formação docente para melhorar a qualidade do ensino na educação básica.

Em 2009 é publicada essa política – a Política Nacional de Formação de Profissionais, através do Decreto nº 6755/2009, o qual prevê como princípio “a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado”, vendo a equidade no acesso como busca da redução das desigualdades sociais e regionais, demandando estudos que investiguem o acesso e a permanência nas licenciaturas a nível local.

No entanto, apesar das ações encaminhadas para dar conta por incremento de acesso, a questão da permanência/evasão permanece recorrente na formação inicial de professores para educação básica. Para Moura e Silva (2007, p. 31) a evasão nas licenciaturas de todo o país é excessivamente alta, “por vários fatores que vão desde as repetências sucessivas nos primeiros anos, até a falta de recursos para os alunos se manterem, mesmo numa universidade pública”.

Dados do Censo de Educação Superior 2011 (INEP, 2012) mostram que no período 2010-2011, a matrícula nas licenciaturas cresceu apenas 0,1%, enquanto que nos bacharelados esse percentual foi de 6,4% e 11,4% nos cursos tecnológicos. Nesse contexto, o percentual de estudantes matriculados em cursos de licenciatura no país representa apenas 20,2% do total de matrículas nas graduações, fato que demonstra a necessidade de pensar as condições de acesso e permanência nos cursos de formação inicial de professores.

Ainda, há que se considerar as atuais demandas de transformação do processo de ensino, o que exige nova teoria pedagógica, demandando por um novo educador. “Para formar esse educador de novo tipo é necessário que as faculdades de educação, reconhecendo sua história e a relevância de sua contribuição, façam a autocrítica e busquem novas formas de organização, para que possam cumprir as exigências desta nova etapa do desenvolvimento capitalista” (KUENZER, 1998).

As Instituições Federais de Ensino Superior devem, então, coadunar esforços em prol de licenciaturas de qualidade, assumindo em conjunto com o Ministério da Educação, a execução de formação docente para melhorar a qualidade do ensino na educação básica. Sobre a formação inicial de professores, de acordo com Azevedo et al (2012, p. 999), “os cursos de licenciatura que ofertam formação para o professor atuar na educação básica permanecem, desde sua origem, sem alterações significativas em

seu modelo”. E, ainda, “considerando os graves problemas que afetam o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, vemos que se intensificam a preocupação com os cursos de licenciatura”.

É nesse contexto que se insere este estudo, vinculado ao Programa Observatório da Educação, financiado pela CAPES, que tem como objetivo analisar a formação inicial de professores para educação básica na UFRGS, a partir do acesso e da permanência estudantil nos cursos de licenciatura, com vistas à análise da excelência institucional destes cursos de graduação, auxiliando a gestão universitária na tomada de decisões acerca das ações da graduação na perspectiva da excelência.

## **Metodologia**

Este estudo responde por uma pesquisa de tipo descritiva, de caráter quali-quantitativa, que buscou investigar a formação inicial de professores para educação básica na UFRGS, a partir do acesso e da permanência estudantil nos cursos de licenciatura.

Para coletar os dados de ingresso, diplomação e evasão nos cursos de licenciatura, utilizou-se a base de dados institucionais da Universidade, através do Portal Web, especificamente para quinze (15) licenciaturas presenciais da Universidade, buscando dados para uma pequena série histórica de cinco anos, no período de 2009 a 2013.

Para tanto, foram utilizados os conceitos de:

- *Ingresso*: ingressante é todo o estudante que está ingressando em um curso tanto por ingresso especial, quanto via vestibular.
- *Diplomação*: diplomado é todo o aluno que se formou em um curso, integralizando seu currículo.
- *Evasão*: evadido é todo o estudante com matrícula desligada da Universidade, exceto por diplomação, falecimento e transferência interna (mobilidade acadêmica).

## **Apresentação e discussão dos resultados**

Com o intuito de melhor apresentar os dados, os mesmo serão subdivididos em categorias de análise, quais sejam Ingresso, Diplomação e Evasão.

### **Os Dados de Ingresso**

Pelos valores absolutos, identificados a partir de 2009, observa-se que o número de ingressantes da UFRGS vem aumentando gradativamente. A Universidade iniciou o período totalizando 5.405 ingressantes em 2009 e em 2013 esse número aumentou para 6.764 alunos ingressantes. Nas licenciaturas o incremento no número de ingressantes no período de 2009 a 2013 foi pequeno. Em 2009 ingressaram 1.162 e em 2013 ingressaram 1.234 estudantes. Assim, o percentual de ingressantes nas licenciaturas, teve um declínio do ano de 2009 para o ano de 2011, retomando seu crescimento a partir do ano de 2012. Em relação ao percentual geral de ingressantes da Universidade, o ingresso em cursos de Licenciatura representou, no ano de 2013, 19,9% dos ingressos.

A partir desses dados de ingresso, é preciso refletir acerca do que representa a reforma na formação docente, já que esta expressa uma preocupação a respeito do papel do professor na atualidade. Mello (2004) afirma que é necessário promover uma revisão radical nas formações realizadas pelas universidades. Para compor um novo modelo arquitetônico da formação docente, Castro (2008) destaca a prática reflexiva e a formação sólida do profissional da educação como eixos dessa formação.

### **Os Dados de Diplomação**

O número de diplomados da UFRGS gira, em média, em torno de 3.000 ao ano. A taxa média anual de diplomação foi de 54,4%, crescendo no período 8,5%. Para encontrar essa taxa, calculou-se, por ano, o número de diplomados em relação ao número de ingressantes quatro anos antes. Nesse sentido, de acordo com Dourado, Catani e Oliveira (2003), verificam-se novos desafios a esse nível de ensino, visto que a expansão das oportunidades educacionais deve, agora, refletir-se em qualidade de ensino.

Em relação à taxa anual de diplomação das licenciaturas, a mesma apresenta média em torno dos 30%, estando abaixo da taxa geral da Universidade. Assim, o índice de representatividade do percentual de egressos das licenciaturas em relação aos demais egressos da Universidade possui uma média anual em torno dos 12%. Para melhor explicar a taxa de diplomação da Universidade e, em especial das licenciaturas, é necessário analisar os dados de evasão, buscando aprofundar o conhecimento acerca do abandono e da permanência na vida acadêmica dos estudantes.

### **Os Dados de Evasão**

A evasão pode ser entendida como uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade (BUENO, 1993). Ristoff (1995) faz uma distinção entre evasão e mobilidade. Para o referido autor, evasão implica em abandono de estudos, enquanto que mobilidade corresponde à migração do estudante para outro curso. Neste estudo, adotou-se conceito de evasão como a saída definitiva do aluno de seu curso, sem concluí-lo.

Os dados gerais da UFRGS demonstram que a evasão está decrescendo nos últimos anos. Tem-se uma diminuição de 256 estudantes evadidos do ano de 2010 para 2011, e uma diminuição de 233 estudantes do ano de 2011 para 2012. Assim, no ano de 2009 a UFRGS teve 5,3% de estudantes evadidos e em 2012 esse índice caiu para 4,6%, reduzindo em 0,7%. A média anual para o período foi dos 5,25%. Para encontrá-la calculou-se, por ano, o total de evadidos em relação ao total de matriculados do período.

Nas Licenciaturas, a evasão apresentou uma média de 7,3% para o período investigado, superior à taxa geral de evasão da UFRGS. Interessante observar que, apesar da diminuição da evasão na Universidade, houve um aumento na participação das licenciaturas na taxa de evasão da Universidade. No ano de 2009 as licenciaturas participavam com 21% do total de evadidos da UFRGS, enquanto que no ano de 2012 essa taxa subiu para 25%, aumentando quatro pontos percentuais no período.

As causas podem estar atreladas a fatores sociais e pedagógicos. Para Moura e Silva (2007, p.31) elas podem ir “desde as repetências sucessivas nos primeiros anos, até a falta de recursos para os alunos se manterem, mesmo numa universidade pública”.

Na tentativa de explicar esses índices, Schiefelbein (1994) afirma que existem baixos níveis de satisfação e prestígio entre os docentes na América Latina como um

todo, além de poucos incentivos de premiação a excelência profissional. Nesse sentido, destaca que há uma profunda desvalorização da profissão, culminando em deterioração remuneratória e nas condições de vida dos docentes, o que, segundo ele, levou ao abandono da profissão.

### **Considerações Finais**

O conhecimento dos dados de ingresso, evasão e diplomação possibilitou uma avaliação da realidade da Universidade, levando a reflexões acerca dos índices de evasão e da taxa de diplomação da Instituição e, nesse sentido, especialmente dos cursos de licenciatura e, por consequência possibilitou a reflexão acerca da formação inicial de professores para educação básica que se está fazendo na UFRGS.

Se por um lado sabe-se que a gestão da Universidade tem interesse na formação inicial de professores, por outro lado, o índice de diplomação está baixo e o índice de evasão parece estar aumentando nos últimos anos. Esses são fatos preocupantes, que merecem atenção.

Por isso, o conhecimento dos fatores de acesso e permanência estudantil poderá incidir diretamente na concretização de uma política institucional que privilegie uma política de formação inicial de professores pautada na perspectiva da excelência, o que passa, sem dúvidas, por políticas reais de permanência estudantil.

Os gestores precisam analisar com profundidade os dados levantados, para implementar ações e formas de combater a evasão, mas principalmente aumentar o índice de diplomados, visando a excelência institucional. Diante desses dados, faz-se necessário aprofundar o conhecimento dessa realidade, bem como pensar em estratégias de ação que envolvam toda a comunidade acadêmica.

### **Referências**

AZEVEDO, R. O M. et al. Formação Inicial de Professores da Educação Básica no Brasil: trajetórias e perspectivas. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, nº 37, p. 997-1026, set/dez. 2012.

BUENO, J. L. A evasão de alunos. **Jornal da USP**, SP, USP, 14 a 20 de junho de 1993.

CASTRO, A. M. D. A. Mudanças no mundo do trabalho: Impactos na política de formação de professores. **Trabalho & Educação**, Vol. 14, nº 1, jan-abr.: 2008.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. M. e OLIVEIRA, J. F. de (ORGS). **Políticas e Gestão da Educação Superior** Transformações recentes e debates atuais. Alternativa, SP: 2003.

INEP. **Censo da Educação Superior: 2011 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

MELLO, G. N. de. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**. nº 14, v. 1, 2004.

MOURA, D. H.; SILVA, M. S. A Evasão no Curso de Licenciatura em Geografia oferecido pelo CEFET-RN. **Holos**, Ano 23, Vol. 3, (p. 26-42): 2007.

RISTOFF, D. **Evasão**: exclusão ou mobilidade. Santa Catarina, UFSC, 1995.

SCHIEFELBEIN, E. et al. Las características de La profesión de Maestro y La Calidad de La Educación en América Latina. **Boletín Del Proyecto Principal de Educación de UNESCO**. Santiago, Chile, nº 34: 1994.

## ENCONTROS SOBRE O PODER ESCOLAR: ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Lígia Cardoso Carlos<sup>1</sup>  
Nitiane Bitencourt da Silva<sup>2</sup>  
Tatiane Duarte Cavaleiro<sup>3</sup>  
Maria Antonieta Dall'Igna<sup>4</sup>

**Resumo:** O trabalho apresenta um projeto interinstitucional realizado na região sul do RS que possui como principais objetivos a formação continuada dos professores do ensino básico e também a qualificação do trabalho pedagógico nas escolas. Abrange várias práticas, dentre elas o Encontro sobre o Poder Escolar e as Vozes da Comunidade Escolar (Voz dos Estudantes, Voz dos Pais e Voz das equipes Diretivas e Profissionais da Educação). O primeiro é um encontro originado em 2001, composto de conferências, painéis, mesas de discussão de experiências e atividades culturais, reúne cerca de 1500 participantes que buscam o aperfeiçoamento de sua formação e do seu trabalho docente. Nas mesas de discussão de experiências os profissionais da educação apresentam, discutem e refletem sobre suas ações inovadoras aperfeiçoando-as e compartilhando-as com outros professores, para que estes também se inspirem a realizar um trabalho cada vez mais capacitado nas suas instituições de ensino. O segundo diz respeito a encontros organizados juntamente com as escolas e sua comunidade durante o ano, previamente aos Encontros sobre o Poder Escolar. Neles busca-se discutir e refletir sobre a escola que temos, a escola dos sonhos de cada um e, principalmente, o que cada segmento pode fazer para torná-la uma realidade.

Conclui-se que os Encontros sobre o Poder Escolar agregam muito valor ao trabalho docente e também à vida pessoal dos seus participantes, pois segundo as avaliações realizadas, percebemos que os profissionais sentem-se renovados e inspirados após participarem dos encontros, e desejam continuar presentes nas próximas edições do evento, para que as aprendizagens sejam postas em práticas nos seus locais de trabalho.

### Quem somos e o que fazemos

O trabalho apresenta e discute um projeto de extensão universitária iniciado a partir de um desejo, um compromisso e uma determinação. O desejo de ver instituições escolares organizadas democraticamente, o compromisso com a escola pública promotora de aprendizagens e a determinação no fomento de situações de formação continuada de professores pautadas na autonomia e no pensamento crítico.

---

<sup>1</sup>FaE/UFPel - li.gi.c@hotmail.com

<sup>2</sup>FaE/UFPel - nitianebs@hotmail.com

<sup>3</sup>FaE/UFPel - tatiducavaleiro@gmail.com

<sup>4</sup>FaE/UFPel - mariantonieta.dalligna@gmail.com

O projeto tem como objetivos valorizar os profissionais do ensino; contribuir para a sua formação e, conseqüentemente, para a qualificação do trabalho docente; assim como, cooperar para que a escola, no exercício de sua autonomia, possa construir um Projeto Pedagógico de acordo com as necessidades da sua comunidade a fim de atingir o foco principal: a qualificação da educação escolar.

O trabalho de extensão foi iniciado no ano de 2001, voltado para professores da educação básica que atuam, principalmente, na região sul do estado do Rio Grande do Sul. É uma ação interinstitucional, coordenada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que conta com a parceria de mais seis instituições: a Universidade Católica de Pelotas (UCPel), a Secretaria Municipal de Educação de Pelotas (SME/Pelotas), a 5ª Coordenadoria Regional de Educação (5ª CRE), o Instituto Federal Sul Rio-Grandense (IFSul), o Conselho Municipal de Educação de Pelotas (CME) e o 24º Núcleo do Centro de Professores do Estado do RS (CPERS Sindicato). Esse caráter de organização coletiva, presente desde o início do projeto em 2001, revela um processo de colaboração que garante a sua realização com reconhecido sucesso.

A proposta fundamenta-se em quatro pressupostos teórico-práticos: os professores, nas suas ações pedagógicas, mobilizam diferentes tipos de saberes e fundamentam suas práticas nos saberes construídos na experiência docente (TARDIFF, LESSARD e LAHAYE, 1991); os professores aprendem nas trocas, no encontro, no trabalho conjunto e colaborativo (FULLAN & HARGREAVES, 1999); o exercício da reflexão crítica sobre a prática é uma exigência da relação entre a teoria e a prática na qual evitamos o ativismo e o discurso descolado da realidade objetiva (FREIRE, 1997, p.24) e, finalmente, o entendimento de que as mudanças desejadas na instituição escolar e nas práticas de ensinar e aprender dependem da construção coletiva, democrática e autônoma de seus projetos (PARO, 2001).

Desenvolve-se através de ações com toda a comunidade escolar: professores, alunos, pais e equipes diretivas, na escola e em encontros regionais de cada segmento. A culminância é um evento bianual chamado Encontros sobre o Poder Escolar no qual os resultados são discutidos com a presença de 1500 participantes, em média. Nesse evento os profissionais da educação, através das Mesas de Apresentação de Experiências, tornam-se protagonistas da sua formação e formadores dos seus colegas, participam também de conferências, painéis em que professores pesquisadores de reconhecida



relevância do Brasil e de outros países abordam temas da atualidade educacional e sócio-econômica, e de atividades culturais. Desta forma, os Encontros sobre o Poder Escolar caracterizam-se por reunir os saberes acadêmicos, nas conferências e painéis, e os saberes da prática com a apresentação de experiências e de projetos pedagógicos de professores e de gestores de escolas.

Quanto a este formato, cabe destacar a sua intencionalidade. Na dinâmica do evento os docentes das escolas de educação básica inscrevem seus trabalhos fundamentados em práticas pedagógicas realizadas e refletidas. Não são aceitos trabalhos originados e desenvolvidos através de pesquisas acadêmicas que não tenham como origem as escolas de educação básica. Esta orientação tem uma dimensão política, a de garantir espaços de socialização e de valorização das ações refletidas e dos saberes produzidos nos contextos escolares, frutos de uma práxis pedagógica. Buscando assim valorizar a busca, a reflexão e a pesquisa dos próprios docentes da educação básica. Professores universitários são convidados a dialogarem com essas experiências e não sobre elas, na perspectiva de se apreciarem e qualificarem mutuamente.

Para as conferências e os painéis são privilegiadas temáticas que abordem a política educacional, as condições do trabalho docente e temas relacionados às práticas docentes e que ocupam a pauta das discussões sobre educação entre eles, por exemplo: a educação inclusiva e a escola e as novas tecnologias, com vistas a fomentar o empoderamento dos professores e professoras. A relação da escola com a comunidade escolar, bem como assuntos originados das reuniões preparatórias denominadas Vozes dos Pais, dos Estudantes e das Equipes Diretivas, que traduzem necessidades das dinâmicas escolares.

A relevância desse evento no contexto educacional da região, como espaço e tempo potencial de formação permanente, está no seu formato e na sua permanência. Participar de suas edições faz parte da rotina de formação de muitos profissionais da educação: 64% dos inscritos em 2010 já haviam participado de encontros anteriores, 5,5% participaram de todos os encontros e 30,5% participaram pela primeira vez.

Para muitos profissionais da educação participar dos Encontros sobre o Poder Escolar é uma atitude incorporada à rotina de formação, seja assistindo ou apresentando e debatendo experiências de sala de aula. Muitos professores já relataram e discutiram suas experiências em mais de quatro encontros. As avaliações de ambas as categorias de participantes – assistentes e apresentadores de experiências – permitem afirmar que,

nesses eventos, os professores desenvolvem um processo de reflexão sobre a própria prática, resultando em aprendizagens e novas práticas.

O número de participantes foi significativo desde o início, em 2001, e cresceu rapidamente até ser estabelecido um limite de inscrições, determinado pelas condições de espaço e organização. Os relatos de experiências de práticas pedagógicas e de gestão que nos primeiros encontros foram feitos por professores convidados, a partir do terceiro encontro passaram a ser inscritas espontaneamente pelos seus autores (ver Tabela 1), o que resultou na criação de um comitê científico para a seleção.

Tabela 1 - Número de participantes e de experiências apresentadas nos eventos Encontros sobre o Poder Escolar (2001-2014).

Encontro	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°	12°
Ano	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2012	2014
Participantes <sup>1</sup>	1200	1400	1300	1800	1541	1458	1700	1646	1652	1545	1512	1500*
Experiências inscritas <sup>2</sup>					112	138	198	212	230	202	210	240
Experiências apresentadas <sup>3</sup>	28	35	85	110	112	138	144	159	155	150	167	188

Fontes: 1. Listagens de participantes.

2. Dados disponíveis a partir de 2005 quando as inscrições passaram a ser feitas pela internet.

3. Programas dos encontros.

\*Número de participantes em média e parcial, pois a contagem oficial do ano de 2014 ainda está em andamento.

Os Encontros são avaliados por participantes e apresentadores de experiências. Os resultados das avaliações são considerados no planejamento dos encontros seguintes. As fichas de avaliação dos participantes mostram que entre os principais objetivos de participarem dos encontros estão: pensar sobre a própria prática e buscar outras formas de dar aula. Com menor ênfase, declaram também buscar elementos para as avaliações nos planos de carreiras e para o curriculum vitae, numa resposta aos desafios meritocráticos contemporâneos. Afirmam, ainda, buscar nos encontros: rever colegas, aprender, atualizar-se, adquirir e ampliar conhecimento, buscar ideias novas, trocar informações e experiências com os participantes e os palestrantes, atualizar o conhecimento geral e enriquecimento cultural, compreender as reflexões atuais sobre educação e discutir sobre questões que dizem respeito à educação brasileira.

De acordo com a natureza da proposta do Encontro, a forma mais concreta de valorização dos profissionais da educação são as Mesas de Apresentação de Experiências, onde os saberes produzidos nas escolas e salas de aula são apresentados e

discutidos. Por esta razão investimos no avanço e na ampliação desta forma de participação, na qual escolas e profissionais da educação, no exercício da sua autonomia e de seu poder, socializam e avaliam suas experiências e práticas. Os Encontros sobre o Poder Escolar, considerando ser a docência “uma atividade complexa [que] exige saberes específicos que têm um forte componente de construção na prática” (CUNHA, 2007, p.127), reúnem metodologias diversas de formação continuada: grupos de estudo, atividades nas escolas, envolvimento da comunidade escolar que culminam em um evento de grandes proporções.

Pelas suas características, buscam mostrar que as mudanças nas práticas pedagógicas (entendidas de forma ampla como mudanças na sala de aula, na gestão da escola e na gestão dos sistemas) pressupõem ruptura, intencionalidade, estudo, reflexão e ambiente institucional. As mesas de apresentação de experiências nos ajudam a tecer considerações na perspectiva de compreensão da prática docente e dos saberes dos professores. Investir na formação continuada de professores a partir da socialização, pesquisa e discussão coletiva de suas próprias práticas evoca a questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor (PIMENTA, 1999). Levam em conta que essa identidade constitui-se considerando os significados sociais e culturais da profissão e de suas práticas, bem como os sentidos das teorias confrontadas com as necessidades da realidade.

Nessa perspectiva, aprofundam o fato de valorizar o docente num processo de auto formação, de reelaboração dos saberes iniciais cotejados com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes são reelaborados e fortalecidos a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa perspectiva reflexiva vem se apresentando e se consolidando como uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

### **Dinâmicas do processo: mudanças e permanências**

Na história desse projeto de extensão universitária diferentes ações e dinâmicas foram se sucedendo. Nos últimos anos ampliaram-se as possibilidades de diálogo entre a comunidade escolar com a realização e a introdução de quatro novas atividades: a) curso Redes de Poder (2008-2010), no qual os professores que apresentaram experiências em edições anteriores do evento tiveram oportunidade de ampliar uma

reflexão crítica sobre as práticas; b) Encontros Voz dos Estudantes, a partir de 2008, c) Voz dos Pais, a partir de 2010 e d) Voz das Equipes Diretivas iniciada em 2011. A participação da comunidade na vida e na gestão da escola é considerada um elemento importante para que mudanças necessárias ocorram no processo educativo. O desafio de organizar e promover situações de encontro para ouvir as diferentes vozes dos segmentos que compõem a comunidade escolar foi, paulatinamente, sendo incorporado às dinâmicas do projeto, por um processo de discussão iniciado nas escolas com os diferentes sujeitos discutindo temáticas específicas que resultaram em posicionamentos que foram, posteriormente, desenvolvidos e discutidos em encontros por segmentos, e socializados no evento de culminância: o Encontro sobre o Poder Escolar.

Até o ano de 2010 os encontros eram anuais, entretanto, com a necessidade de mais tempo para organizá-lo e para desenvolver as práticas e os projetos pedagógicos nas escolas, tornaram-se bianuais, acontecendo em anos pares. Com um intervalo maior entre as edições, tornou-se possível desafiar os grupos de escolas a aperfeiçoarem seus projetos para o Encontro e ampliar a prática coletiva e a troca de experiências entre os professores e entre as escolas.

Até agora, em quatro edições da Voz dos Estudantes, já participaram alunos e alunas de 84 escolas. Eles criticaram a estrutura física e a falta de respeito que consideram experimentar na relação com direção, professores, monitores e entre si nas escolas em que estudam. Denunciaram o preconceito racial e econômico e pediram mais disciplina e limites. Cobraram exemplo e coerência nas falas e atitudes de seus professores e criticaram o currículo escolar e a hierarquização das disciplinas.

No ano de 2012 a atividade desenvolvida com os estudantes usou o recurso da fotografia. Alunos e alunas do Ensino Fundamental e Médio fotografaram diferentes aspectos de suas escolas e escolheram uma foto que melhor representasse o seu "olhar" sobre ela. A visão da escola foi representada de diferentes formas: o portão de entrada, o pátio, grupos de alunos reunidos, uma roseira, o muro, dentre outras. Estas imagens apresentaram de forma simbólica visões de uma escola vivida e /ou desejada e proporcionaram importantes reflexões. A avaliação desta atividade revelou que a repercussão foi mais expressiva nos próprios estudantes, sentindo-se valorizados. As direções das escolas, embora tenham concordado com o processo, pouco usaram seus resultados como instrumento para repensar e reorientar ações de gestão.

A Voz dos Pais foi realizada por duas vezes ao longo do projeto. Tem sido mais difícil esta participação na escola, uma vez que, historicamente, a relação família e escolas acontece em momentos específicos de entrega de notas ou por ocasião de festividades. Constatou-se que em poucas escolas houve discussões entre os pais sobre os temas propostos. Mesmo assim, nas duas oportunidades em que aconteceram os encontros de pais e, posteriormente, na apresentação das discussões nos Encontros sobre o Poder Escolar participaram representantes de vinte e oito escolas públicas.

A Voz das Equipes Diretivas tem o objetivo de valorizar o papel dos gestores das escolas e de destacar o componente pedagógico da gestão escolar e educacional, assim como, destacar a importância de as equipes diretivas estimularem e exercitarem a construção de práticas de gestão escolar que privilegiem a participação dos profissionais de educação, pais e/ou responsáveis e alunos, de modo que esses sujeitos educativos se tornem os principais atores de uma nova dinâmica na/da escola. Dos encontros preparatórios participaram diferentes membros da equipe diretiva de treze escolas: cinco estaduais e oito municipais. Os temas discutidos foram: a função da equipe diretiva quanto à autonomia da escola, o envolvimento da comunidade escolar, a efetivação das propostas do Projeto Pedagógico e a transparência administrativa e financeira.

No ano de 2014 incorporamos também às Vozes das Equipes Diretivas a participação dos professores e os funcionários da escola, denominando assim a Voz das Equipes Diretivas e Profissionais da Educação discutindo juntamente com todos os trabalhadores da escola. Outra mudança relevante no processo no ano de 2014 foi também o modo de trabalho, pois utilizamos da mesma questão mobilizadora para ambas as Vozes: Como seria a escola dos sonhos? E o que podemos fazer para tornar esse sonho realidade? Dessa forma todos os segmentos da Comunidade Escolar discutiram e fizeram registros sobre como construir uma escola sonhada por todos. A união de todo esse trabalho foi apresentada e discutida em conjunto no 12º Encontro sobre o Poder Escolar juntamente com todos os seus participantes.

Com a proposta das Vozes no projeto pretendeu-se introduzir novos atores no processo de formação continuada de profissionais da educação, com base na premissa que “é escutando que aprendemos a falar com eles [pois] somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele” (FREIRE, 1997, p. 127, grifos do autor).

Nessa dinâmica da ação de extensão, é componente relevante a possibilidade de gestão democrática das escolas. Ela é prevista na Constituição Federal de 1988 e na

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) como um dos princípios orientadores da educação brasileira, relacionado à educação como um direito público subjetivo e às incumbências das diferentes instâncias e níveis da organização da educação. Em decorrência, esse princípio relaciona-se a outros princípios referendados legalmente como a participação, a autonomia, a liberdade e a descentralização.

A democratização da gestão escolar exige a redefinição das formas de participação e de presença da comunidade na vida da escola, consistindo em um mecanismo de representatividade e de participação política, fundado na transparência das decisões e na real possibilidade de interferência na tomada de decisões. A participação coletiva constitui-se em instrumento básico de uma gestão democrática e pressupõe a disposição para o debate, reflexão, problematização, estudo, aplicação, avaliação e reformulação, em função das mudanças sociais e políticas.

Nesta perspectiva, o educador Paulo Freire (1997a), em seu livro “Professora sim, tia não”, chama a atenção para a contradição presente em projetos educacionais e projetos de formação docente organizados na forma de “pacotes” os quais tem em seus discursos o objetivo de produzir mentes críticas e criativas, mas tem como expectativa e destino docentes apassivados e contidos em sua autonomia e na autonomia de sua escola. Na contramão dessa lógica encontra-se e sustenta-se a proposta dos Encontros sobre o Poder Escolar, um espaço potencial de formação continuada e um encontro entre pessoas com seus saberes e seus fazeres que, através da estratégia de pensar coletivamente, investe na autonomia e na capacidade de a comunidade escolar formular projetos pedagógicos coerentes com necessidades e dinâmicas locais, promover reflexões sobre o próprio trabalho e possibilitar sustentação teórico-prática para a reinvenção e a reivindicação cotidiana.

Nos Encontros sobre o Poder Escolar, os professores e os demais profissionais da educação têm a possibilidade de vivenciar um outro coletivo, diferente dos grupos organizados por escola. Considerando que as teorias sobre o trabalho coletivo em educação propõem a centralidade na escola e nos problemas da escola, nos Encontros esses mesmos temas são centrais na perspectiva das conferências e das discussões nas mesas de apresentação de experiências. Nelas são abordados problemas e temas de interesse comum, a partir de saberes produzidos pelos próprios docentes, constituindo-se também uma maneira de “mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se dá e

o processo em que se dá o que se dá” e desta forma “viver a formação permanente” (FREIRE, 1997a, p.75).

Para cada encontro organizamos uma frase tema em torno da qual as ações são constituídas e desdobradas. A frase tema do 12º Encontro sobre o Poder Escolar é um fragmento da conferência proferida pelo professor Dr. Mário Sérgio Cortella na 10ª edição do evento, em julho de 2010. Ele nos disse: “Na escola nem tudo pode ser feito, mas, o que pode ser feito, faremos. Temos um PODER que precisa ser exercido.”

Sua afirmação foi um alerta para evitarmos o pessimismo desmobilizador no qual nada pode ser feito e, também, evitarmos o ativismo ingênuo que acredita que tudo pode ser feito. Nossa experiência de trabalho e formação leva-nos a concordar que muitas coisas podemos e temos a fazer. Mostra-nos, além disso, que os processos educativos nas escolas precisam da participação de todos os sujeitos envolvidos: professores, pais, equipes diretivas, alunos e demais trabalhadores envolvidos com a educação.

A escola está em constante transformação e para adequar-se ao tempo presente e capacitar-se para o futuro, enfrenta o desafio de trabalhar de forma efetivamente coletiva. Por esta razão, os Encontros sobre o Poder Escolar buscam subsidiar as escolas para que desenvolvam atividades que contribuam para processos de mudança.

Dentre estas atividades estão:

- encontros que buscam ouvir as vozes dos estudantes, dos pais, das equipes diretivas e dos trabalhadores da educação.

- divulgação da proposta “Agora o poder é com a escola”, na qual os sujeitos desenvolvem projetos coletivos, acreditando nas suas potencialidades, a serem socializados e discutidos nos Encontros sobre o Poder Escolar.

Temos consciência de que vários fatores, de caráter externo e interno, influenciam no funcionamento da escola e dificultam ou facilitam suas possibilidades de agir com mais autonomia e de proporcionar e garantir uma educação de melhor qualidade e com relevância social para a maioria da população. Dentre os fatores elencamos: a) os socioeconômicos (renda familiar; trabalho infantil, acessibilidade, etc.); b) os socioculturais (escolaridade da família, formas de lazer; expectativas familiares em relação aos estudos e futuro de crianças e jovens); c) as políticas e o financiamento público (decisões coletivas; conduta ética no uso dos recursos, transparência financeira e administrativa); d) o compromisso dos gestores centrais com

os profissionais da educação (ingresso por concurso público, formação continuada; valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações).

Ainda, no interior da escola mais alguns elementos sinalizam a qualidade social da educação. Nessa perspectiva queremos salientar: a organização do trabalho pedagógico e a gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente físico apropriado; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares.

Isto mostra a complexidade dos fatores que estão vinculados à escola e, também, que temos, sim, um PODER a ser exercido, o de fazer diferente, contribuindo para que a escola se torne espaço de reflexão e transformação, superando as autoritárias heranças históricas da educação escolar.

### **Considerações finais**

Assim, passada uma década, o projeto de extensão universitária conhecido como Encontros do Poder Escolar permanece fundamentado nas premissas: os professores e professoras, em parceria com os demais segmentos da comunidade escolar, aprendem na troca de experiências, no encontro, na discussão coletiva e no trabalho colaborativo; o exercício da reflexão crítica qualifica as práticas escolares e as torna mais inclusivas e as ações de extensão são produtoras de conhecimento no cotejo do acadêmico com o contexto da comunidade.

A presença continuada dos professores nos processos de formação organizados através deste projeto de extensão, participando e apresentando experiências, ratifica a importância do mesmo. O que move esses professores a participar dos Encontros sobre o Poder Escolar é o desejo de qualificar a sala de aula, a escola e a realidade. O anseio por formação, a possibilidade de encontro com colegas que compartilham sonhos e trocam saberes e com pesquisadores, os quais contribuem para a compreensão dos fenômenos sociais e educativos, demonstram engajamento na profissão docente e compromisso com os discentes.

A participação em diferentes etapas do processo, assim como a apresentação de experiências, é uma adesão voluntária. Inscrever e relatar as suas práticas, ser autor de



um trabalho que vai além dos manuais exige a decisão de cada docente ou, em muitos casos, de grupos de professores e professoras e revela a consciência de que seu trabalho tem valor, é importante e merece ser mostrado. O reconhecimento de que produzem saberes promove a autovalorização profissional e pessoal. Afirma-se o professor como um profissional capaz de superar a submissão a ideias vindas “de fora” ou “de cima”, que assume conscientemente seu papel de protagonista da ação docente.

Finalizando, é importante registrar nossa compreensão na qual a formação de professores no interior da universidade pode se ressignificar através das ações de extensão. Identificamos essa capacidade na medida em que muitos docentes que fizeram conosco sua formação inicial e estão hoje trabalhando nas escolas, socializam, através do evento de extensão, avanços na compreensão de seus saberes e fazeres. Porém, ainda não conseguimos nos apropriar desse recurso da extensão para realimentar nossas ações de ensino e pesquisa. A indissociabilidade permanece um desafio diante de todo o potencial que temos disponível.

## Referências

- CUNHA, Maria Isabel da. (2007) Como aprendem os professores? Saberes profissionais e complexidade da docência. In: DALL'IGNA, M.A.; SILVA, J.R. da; LENZI, C.S. (Org.). Profissão professor: as maneiras de ser nas maneiras de ensinar. Coletânea de textos apresentados no 7º Encontro sobre o Poder Escolar. Pelotas: Ed. e Gráfica Universitária da UFPel, p.119-129.
- FREIRE Paulo. (1997) Pedagogia da Autonomia. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (1997a) Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo. SP: Editora Olho d'Água.
- FULLAN, Michael, HARGREAVES, Andy. (1999) A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade. 2ed, Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- PARO. Vitor Henrique. (2001) Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: PARO, Vitor Henrique. Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã, p. 101-112.
- PIMENTA, Selma Garrido. (1999) Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. (1991) Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação, n.4, Porto Alegre: Pannônica.

TARDIF, Maurice.(2002) Saberes docentes e Formação Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes.

## PRÓ-CONSELHO/UFSM: ABRANGÊNCIA E RESULTADOS DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO RIO GRANDE DO SUL<sup>1</sup>

Francine Mendonça da Silva<sup>2</sup>  
Marina Lara Silva dos Santos Teixeira<sup>3</sup>  
Marilene Gabriel Dalla Corte<sup>4</sup>

**Resumo:**Esse trabalho se refere a uma pesquisa em andamento do Observatório de Educação da CAPES “Interloquções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades”, desenvolvido pelo grupo de pesquisa Elos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Objetiva-se, nessa produção, apresentar uma visão panorâmica das ações, indicadores e resultados do Pró-Conselho/UFSM (Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação no Rio Grande do Sul), e um mapeamento preliminar sobre os Conselhos Municipais de Educação e os Sistemas Municipais de Ensino no RS. Delineia-se aspectos teórico-metodológicos mediante a abordagem quanti-qualitativa e o estudo comparativo de casos com base em Triviños (2008). Pontua-se que os CME são considerados essenciais à consolidação da gestão democrática, estabelecendo interlocuções com as demandas socioeducacionais para [re]construir políticas públicas voltadas à educação básica. Compreende-se que os CME podem ser fortalecidos e [re]significados, especialmente com a existência de Sistema Municipal de Ensino, no sentido da coletividade e proatividade colegiada na construção da qualidade da gestão educacional no contexto municipal.

**Palavras-chave:** Conselho Municipal de Educação. Gestão Educacional. Políticas Públicas. Sistema Municipal de Ensino.

### Introdução

O Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho) foi instituído para desenvolver uma política nacional de democratização da gestão educacional, realizada em regime de parceria com o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com a participação e apoio de Instituições de Ensino Superior e outros parceiros.

---

<sup>1</sup> Este trabalho, fomentado pela CAPES, está vinculado ao Observatório de Educação (OOBEDUC) “Interloquções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades”, desenvolvido pelo grupo de pesquisa Elos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

<sup>2</sup>UFSM, [cinebsb@gmail.com](mailto:cinebsb@gmail.com)

<sup>3</sup>UFSM, [marinalaraobeduc@gmail.com](mailto:marinalaraobeduc@gmail.com)

<sup>4</sup>UFSM, [marilenedallacorte@gmail.com](mailto:marilenedallacorte@gmail.com)

Considerando as políticas do Governo Brasileiro, este Programa é o resultado da iniciativa do Ministério da Educação (MEC) que vem implementando políticas públicas, programas e ações para atender a novas demandas e contextos que possam melhorar a educação em âmbito nacional, estadual, municipal e distrital.

É nessa ótica que o Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação, desenvolvido na Universidade Federal de Santa Maria no Rio Grande do Sul (Pró-Conselho/UFSM), objetiva de maneira geral a capacitação de Conselheiros Municipais de Educação e/ou Técnicos das Secretarias Municipais de Educação do RS, no sentido de qualificar a atuação dos mesmos e os Conselhos Municipais de Educação instância efetiva de proposição, fiscalização e normatização das políticas e gestão da educação municipal. Tais processos formativos são fomentados pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) na perspectiva de desencadear a [re]construção do conhecimento, saberes e fazeres pelos Conselheiros de Educação e Técnicos de Secretarias de Educação e contribuir para o fortalecimento e a criação de novos CME no Brasil.

Destaca-se que o Pró-Conselho/UFSM constitui-se lócus de pesquisa do Observatório de Educação/CAPES (OBEDUC), intitulado “Interloquções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades”, vinculado ao Grupo de Pesquisa Elos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

De maneira geral, as discussões que se inserem no bojo do Observatório objetivam identificar e analisar os limites e as possibilidades das ações pedagógicas no contexto da gestão educacional, a partir dos impactos e desafios enfrentados pelos sistemas e interferência das políticas públicas nas reformas educacionais a partir do processo de interlocução entre Educação Básica e Superior. Entretanto, o objetivo específico do OBEDUC, agregado a esta produção, se refere delinear e analisar os limites e as possibilidades dos Conselhos Municipais de Educação, vinculados ao Pró-Conselho no Rio Grande do Sul, considerando a existência de Sistema Municipal de Ensino (SME), tempo de atuação, configuração dos CME, financiamento, proposições de políticas públicas, ações desenvolvidas junto as Mantenedoras e Escolas públicas, orientações para a [re]construção dos Projetos Político Pedagógicos das Escolas Públicas, marcos regulatórios, entre outros aspectos subjacentes ao perfil, formação e atuação dos Conselheiros.

Para tanto, esse trabalho objetiva apresentar uma visão panorâmica da abrangência e resultados desse curso de formação continuada no Rio Grande do Sul, ao longo de duas edições (2013 e 2014) já concluídas, assim como um mapeamento preliminar acerca da existência ou não de Conselhos Municipais de Educação e Sistemas Municipais de Ensino nos municípios partícipes do Pró-Conselho no RS.

### **Formação continuada de conselheiros municipais de educação**

Especialmente por considerar que os Conselhos de Educação, em especial os Conselhos Municipais, são indispensáveis para dar sentido à gestão democrática da educação e responder aos novos desafios colocados para a educação no século XXI, e conseqüentemente aos entes federados, (BORDIGNON, 2009), é que se faz necessário, cada vez mais, se constituírem espaços democráticos de definição e consecução de políticas educacionais sólidas e que contribuam para a qualidade da educação básica.

Compreende-se, também, a formação continuada como investimento para a transformação no exercício da profissão (GOMEZ, 1997), destacando o papel importante dos conselheiros municipais de educação em seu grupo de pares frente à qualificação da educação, como também a representatividade desse grupo na construção cotidiana de uma cultura no contexto de democratização da gestão da educação municipal. Assim, seguindo uma visão sistêmica, o Ministério da Educação estruturou suas políticas em quatro eixos norteadores: Educação Básica, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Superior e Educação Continuada (BRASIL, 2007).

O Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação, voltado para a qualificação da educação básica, é desenvolvido em parceria com Instituições de Ensino Superior públicas, e desde o seu início vem contando cada vez mais com a participação de novas instituições. Para os anos de 2014 e 2015, o Programa já conta com a parceria de 18 universidades que contemplam todos os estados no Brasil: entre elas a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no estado do Rio Grande do Sul (RS).

## **O Pró-Conselho/UFSM como espaço de formação continuada**

Segundo Ferreira (2006), a formação continuada é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processaram nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no mercado da formação contínua. É neste contexto que está em curso a formação de um “novo cidadão do mundo” por necessidade de sobrevivência, e considerando as tantas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais, cada vez mais faz-se necessário uma formação continuada e de qualidade.

Durante sua vida profissional, considera-se necessário que o professor prepare-se para realizar diferentes atividades que podem vir surgir, muitas vezes, além de ser professor, de estar em sala de aula, este profissional da educação desempenha algumas atividades que envolvem o planejamento de estratégias, de marcos legais, como a questão do Conselho de Educação como lócus de gestão colegiada da educação.

Neste sentido, acredita-se que os conselheiros precisam ser preparados para enfrentar os desafios das suas funções e se constituírem protagonistas no processo de gestão democrática, precisando conhecer e dominar os preceitos relacionados a legislação educacional para que possam desempenhar com competência e comprometimento as suas funções. A formação continuada dos conselheiros municipais de educação é essencial para o aprimoramento dos conhecimentos e subsídios para a atuação qualificada, consolidação do trabalho desenvolvido pelos respectivos órgãos colegiados e, também, para a [re]articulação e/ou criação dos CME onde não existam. É nesse processo de qualificação da formação e atuação, em que a teoria se une a prática, é que os conhecimentos legais oportunizados pelo curso de formação continuada potencializa o enriquecimento da prática da gestão da educação municipal dos conselheiros e técnicos.

Dessa maneira, o Pró-Conselho, como mecanismo das políticas públicas de formação e desenvolvimento profissional e de democratização da gestão educacional, permite “[...] ter uma visão mais detalhada da legislação que organiza o sistema educacional brasileiro” (UFSC, 2009, p. 39). Para tanto, o ambiente do curso que está dividido em módulos com diferentes abordagens (Módulo 1 - Educação e Tecnologia; Módulo 2 Princípios, Estrutura e Funcionamento do CME; Módulo 3 – Subsídios para

Atuação do Conselheiro; Módulo 4 – Conselho Municipal e as Políticas Públicas; e o Módulo 5 – Projeto Integrador), está articulado, justamente, para instrumentalizar e capacitar os conselheiros e técnicos partícipes desse processo de fortalecimento dos CME no Brasil. Apesar do conteúdo ser organizado em estrutura modular, os módulos são complementares e dão subsídios teóricos e práticos para a elaboração do Projeto Integrador ao final do curso, tendo como ponto de partida e chegada o contexto da educação municipal de cada integrante do curso.

### **Organização e estrutura do Pró-Conselho/UFSM**

Em conformidade aos princípios do Pró-Conselho Nacional, o Pró-Conselho/UFSM prioriza o desenvolvimento de ações de extensão trabalhadas de maneira processual e interdependentes, cujas temáticas, consideradas de interesse para o desenvolvimento político-pedagógico e técnico dos cursistas (conselheiro e técnico de educação), voltam-se a potencializar apoio teórico-prático que fundamenta as atividades dos Conselhos Municipais de Educação.

O Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação/UFSM, a exemplo dos demais estados do Brasil, é realizado na modalidade a distância, com duração de seis meses, totalizando a carga horária de 180 horas, com 16h presenciais e 164h a distância. A 1ª edição do Pró-Conselho/UFSM foi desenvolvida no período de abril a setembro de 2013 e a primeira oferta da 2ª edição no período de outubro de 2013 a abril de 2014, via ambiente Moodle em uma estrutura tecnológica disponibilizada no servidor da Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente está em andamento a segunda oferta da 2ª edição do curso.

Para a consecução do Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais, gestado pela UFSM, buscou-se constituir o grupo de trabalho do Estado do Rio Grande do Sul (GT Estadual RS) a partir da cooperação e articulação com a UNCME/RS, a UNDIME/RS, as Secretarias Municipais de Educação do RS e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A Cooperação ficou acordada a partir do planejamento compartilhado do Projeto de Extensão e respectivo Plano de Ação do Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação pelo GT Estadual RS, considerando a execução conjunta de ações de formação dos Conselheiros/Técnicos no ensino a distância e em encontros/oficinas presenciais.

A oferta do curso considerou a demanda por Regionais da Fundação das Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS), assim como as prioridades sinalizadas no Simec, no sentido de ir delineando municípios por Regionais do RS com a finalidade de melhor atender os cursistas, sendo uma vaga para conselheiro e outra para um técnico da Secretaria Municipal de Educação, em que os Municípios onde o Conselho de Educação precisa ser criado ou está desativado foram alocadas duas vagas para técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

As ações da equipe pedagógica do Pró-Conselho/UFSM são oriundas dos encaminhamentos realizados semanalmente, juntamente com a equipe de apoio administrativo e apoio técnico em informática, em que são discutidos assuntos sobre o assessoramento aos cursistas, o ambiente Moodle, entre eles as atividades, fragilidades do ambiente, avaliação dos cursistas/alunos, avaliação do ambiente e das atividades disponíveis. A equipe pedagógica está, também, em contato permanente por meio de e-mails e mensagens no próprio ambiente. A avaliação do ambiente durante o período do curso é um diferencial que possibilita a análise dos aspectos que precisam ser ajustados ou corrigidos, os que podem ser mantidos como estão e a rearticulação do ambiente em prol de melhorar o processo de ensino e de aprendizagem.

Também, foram definidos um coordenador adjunto pedagógico, um coordenador local e um professor supervisor. Além disso, a equipe conta com quatro professores tutores que são responsáveis por articular, auxiliar, prestar assistência, orientar, monitorar e acompanhar todas as ações relacionadas as formação dos cursistas; um apoio técnico de informática e um apoio administrativo

## **Metodologia**

O delineamento da pesquisa ancora-se na metodologia quanti-qualitativa por se trabalhar com dados que propiciam uma visão exata e, também, em profundidade do objeto de estudo. Nessa perspectiva, a estatística e subjetividade dialogam, pois conforme Triviños (2008, p. 66),

[...] o conjunto de propriedades, a estrutura das mesmas não nos dão uma visão exata da qualidade do objeto, Para atingir esta é preciso conhecer as funções, a finalidade do objeto em relação a outros objetos [...], de maneira que a qualidade de um objeto só é conhecida quando indicamos suas propriedades, a estrutura destas, a função e a finalidade do objeto. O objeto,



além da qualidade, tem quantidade. Conhecer a quantidade de um objeto significa avançar no conhecimento do objeto.

A partir dos pressupostos do autor justifica-se a realização de um estudo comparativo de casos, de abordagem quanti-qualitativa, tendo por base as 1ª e 2ª edições do curso do Pró-Conselho gestado pela Universidade Federal de Santa Maria no Rio Grande do Sul.

Segundo Triviños (2008, p. 136) o estudo comparativo de casos possibilita a comparação entre dois ou mais enfoques específicos e “[...] segue os passos do método comparativo, descrevendo, explicando e comparando por justaposição e comparação propriamente dita os fenômenos”. Dessa maneira, os dados das edições do referido curso, objeto desse estudo, estão sendo descritos, comparados e analisados paulatinamente com o objetivo de mapear e comparar a conjuntura dos Conselhos Municipais de Educação (CME) do RS, assim como os dados dos municípios participantes por regional e certificação dos concluintes do Pró-Conselho/UFSM.

Em atendimento aos propósitos do Observatório de Educação, esta pesquisa utiliza de questionário misto no processo de construção de dados, o qual é aplicado online aos cursistas partícipes do Pro-Conselho/UFSM, constituindo um banco de dados relacionado a aspectos subjacentes a conjuntura dos CME no RS e a representatividade de cada município junto ao Pró-Conselho.

O questionário misto, como instrumento de coleta de dados nessa investigação, vem potencializando aos pesquisadores recolher informações diretamente junto aos sujeitos pesquisados (conselheiros e técnicos), a partir de questões abertas e semiabertas. Triviños (2008, p. 138) destaca que o questionário aberto é um dos “[...] instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo”, por exigir uma atenção maior ao informante, aos dados subjetivos, suas percepções. Entretanto, o autor coloca que

[...] a quantidade caracteriza o objeto sob o ponto de vista do grau de desenvolvimento ou de intensidade das propriedades que lhe são inerentes [...] O quantitativo é característico dos fenômenos sociais também [...] a quantidade e a qualidade estão unidas e são interdependentes. (p. 66-67).

Para tanto, o questionário misto oportuniza também o olhar em aspectos quantitativos, uma vez que oportuniza contabilizar estatisticamente as características, as propriedades e as especificidades dos sujeitos e contextos pesquisados. Entretanto,

avança na dimensão qualitativa justamente por potencializar aos pesquisados expressarem suas opções, opiniões, vivências entre outros aspectos relacionados as particularidades e singularidades.

Considerando a conjuntura dos 161 municípios participantes das 1ª e 2ª edições do curso, constatou-se que: a) na 1ª edição foram 78 municípios participantes e 71 respondentes ao questionário; b) na 1ª oferta da 2ª edição foram 98 municípios participantes e 83 que responderam ao questionário. Os mesmos foram subdivididos e agrupados de acordo com as regiões de abrangência da Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS)<sup>5</sup> e, dessa forma, a maioria das regiões do estado, segundo esta organização, foi representada pelos cursistas no Pró-Conselho/UFSM, tornando possível o mapeamento da conjuntura preliminar dos Conselhos Municipais de Educação, não apenas por município, mas, também, por regional do RS.

A análise de conteúdo que subsidia os estudos em desenvolvimento, discutida por Triviños (2008), se apoia no conceito destacado por Bardin (1977):

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (p. 160).

Dessa maneira, para obter tais indicadores e uma perspectiva interpretativa dos mesmos, seguiu-se as três etapas descritas por Triviños (2008): Pré-análise – organização do material referente a quais técnicas serão utilizadas para reunir as informações que serão analisadas pelo conteúdo, sendo que nessa pesquisa utiliza-se o questionário misto com base em dados oriundos do curso do Pró-Conselho/UFSM. Descrição analítica – estudo aprofundado e orientado do material coletado que são codificados, classificados e categorizados, em que os dados analisados e categorizados observam a problemática e respectivos objetivos. Interpretação referencial – aprofundamento das ideias e reflexões com base nos materiais empíricos e sua relação com o objeto pesquisado, considerando que os dados vem demonstrando a atual conjuntura dos Conselhos Municipais de Educação e, para tanto, oportunizando

---

<sup>5</sup> Regiões de abrangência encontram-se disponível em: <<http://www.famurs.com.br/>>.

preliminarmente a análise comparativa entre as duas primeiras edições do Pró-Conselho/UFSM, bem como, a relação entre as políticas públicas e essa realidade.

Assim sendo, nesta produção optou-se por mapear e analisar preliminarmente a abrangência do Pró-Conselho no Rio Grande do Sul, e os dados da conjuntura dos CMEs, ao longo da 1ª e 2ª edições do curso.

## **Resultados e discussões**

Os dados que seguem são oriundos das duas primeiras edições do Pró-Conselho/UFSM: a 1ª edição foi desenvolvida durante o ano de 2013 e a primeira oferta da 2ª edição de 2013 a 2014. Destaca-se que os dados foram obtidos por meio da documentação do Pró-Conselho/UFSM (matrícula dos cursistas, edital de seleção dos municípios, ata de certificação dos cursistas), dados da FAMURS e questionário online aplicado aos cursistas no módulo 4.

Em sua 1ª edição o curso iniciou com a seleção de 78 municípios, sendo que para cada município foram disponibilizadas duas vagas: dois conselheiros ou 1 conselheiro e um técnico da Secretaria Municipal de Educação. Nos municípios onde ainda não tinham sido criados os CME, realizou-se a inscrição de dois técnicos. Na 2ª edição, seguiu-se os mesmos critérios para seleção e inscrição dos municípios e dos cursistas, porém nessa edição alguns municípios procederam a inscrição de apenas um cursista (técnico ou conselheiro).

De acordo com as regiões de abrangência da Fundação das Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS), na tabela abaixo, visualiza-se a quantidade de municípios que compõem cada região, bem como o número de municípios que participaram da 1ª e da 2ª edição do Pró-Conselho/UFSM por região.

TABELA 1: Indicadores de municípios e cursistas que participaram da 1ª e da 2ª edição do Pró-Conselho/UFSM por região FAMURS.

<b>REGIÕES FAMURS</b>	<b>Nº MUNICÍPIOS 1ª EDIÇÃO</b>	<b>Nº DE CURSISTAS</b>	<b>Nº MUNICÍPIOS 2ª EDIÇÃO</b>	<b>Nº DE CURSISTAS</b>
ACOSTADOCE	03	06	02	04
AMAJA	04	08	07	14
AMASBI	01	02	03	06
AMAU	04	08	01	02
AMCENTRO	10	20	08	16
AMCSERRA	02	04	0	0
AMESNE	04	08	04	08
AMFRO	03	06	06	11
AMGSR	0	0	03	06
AMLINORTE	05	10	04	08
AMM	03	06	05	10
AMPLA	01	02	03	07
AMSERRA	02	04	01	02
AMUCELEIRO	04	08	07	14
AMUCSER	02	04	05	10
AMUNOR	05	10	06	12
AMUPLAM	01	02	04	07
AMVARC	05	10	04	07
AMVARP	04	08	05	11
AMVAT	01	02	04	08
AMVRS	02	04	03	06
AMZOP	06	12	03	05
ASMURC	02	04	01	02

FONTE: Dados de Relatórios do Pró-Conselho/UFSM, 2013 e 2014.

Conforme dados explicitados na tabela 1, verifica-se que na 1ª edição do Pró-Conselho/UFSM foram matriculados 156 cursistas o que abrange um universo de 78 municípios do RS. A meta para a certificação dessa edição estabelecido pela SEB/MEC previa um número de 120 cursistas, porém, superou-se a meta com 131 cursistas entre Conselheiros Municipais de Educação e Técnicos de Secretarias Municipais de Educação).

A meta de certificação da 2ª edição do curso previa um número de 320 cursistas que foi desmembrada em duas ofertas. Na 1ª oferta, já concluída, o número de matrículas foi ampliada, considerando o número estabelecido pela SEB/MEC para certificação, para 192 cursistas com a participação de 98 municípios, sendo que a 2ª oferta ainda está em andamento. Na 1ª oferta houve a certificação de 146 cursistas ficando uma meta de 174 certificações para a 2ª oferta do curso.

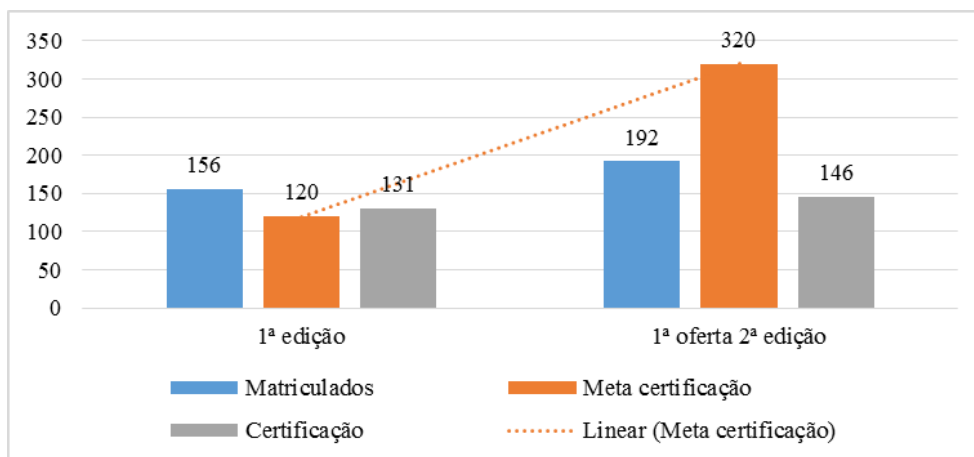


GRÁFICO 1: Certificação 1ª edição e 1ª oferta da 2ª edição Pró-Conselho/UFSM  
 FONTE: Dados de Relatórios do Pró-Conselho/UFSM, 2013 e 2014.

Do questionário, nessa produção científica, priorizou-se as respostas de duas questões: 1. O município possui Sistema Municipal de Ensino? 2. Qual a situação do Conselho Municipal de Educação? Para tanto, abaixo são elucidados os dados da 1ª e da 2ª edição referente aos municípios que possuem Sistema Municipal de Educação (SME), conforme as respostas dos cursistas.

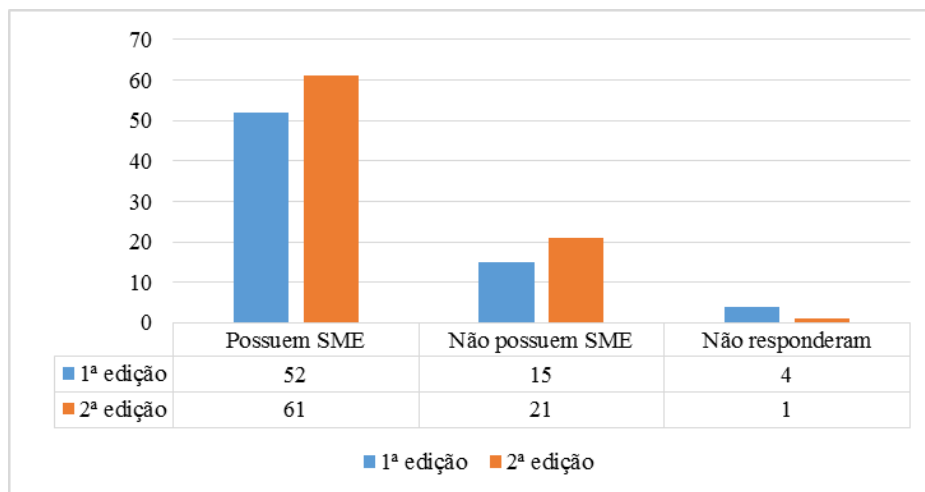


GRÁFICO 2: Municípios do RS que possuem ou não Sistema Municipal de Ensino (SME) – 1ª e da 2ª edição do Pró-Conselho/UFISM.

FONTE: Questionário online, 2013 e 2014.

Ao mapear a existência de SME nos municípios do RS, partícipes do Pró-Conselho/UFISM, verificou-se três situações distintas. a) a existência de SME; b) a não existência de SME; c) a falta de informação sobre a existência ou não pois os cursistas não responderam ao questionamento ou, talvez, a falta de conhecimento sobre a distinção e relação entre CME e SME. Se por um lado constatou-se que 113 municípios, dos 154 partícipes das 1ª e 2ª edições do Pró-Conselho, possuem sistemas próprios de ensino (SME) em que se pressupõe maior autonomia e interferência dos Conselhos Municipais de Educação (CME) junto a educação municipal, por outro lado, percebe-se que a inexistência de SME em 36 municípios, o que acaba por restringir a natureza política do CME como órgão colegiado e propositor/articulador de políticas públicas educacionais, assim como compromete suas funções e a atuação de seus membros.

Para Peroni (2008) a gestão do Conselho na perspectiva da inexistência do SME minimiza a autonomia desses órgãos colegiados uma vez que o poder executivo local se torna interveniente as suas decisões e encaminhamentos; não se quer afirmar que em casos de municípios do SME esta situação não aconteça também, entretanto com menor recorrência devido ao Sistema ter sido criado por força de Lei e, portanto, oportuniza ao CME maior autonomia e mecanismos de auto-organização junto a educação local.

Referente a situação do CME, como podemos visualizar no gráfico abaixo, na 1ª edição, dos 71 municípios que responderam o questionário, verifica-se que 67 municípios possuem CME ativo, dois estão inativos e dois municípios não possuem

CME. Na 2ª edição, os dados dos 83 municípios não são muito divergentes, há 79 municípios com CME ativo, três estão inativos e somente um município respondeu que o CME não foi criado.

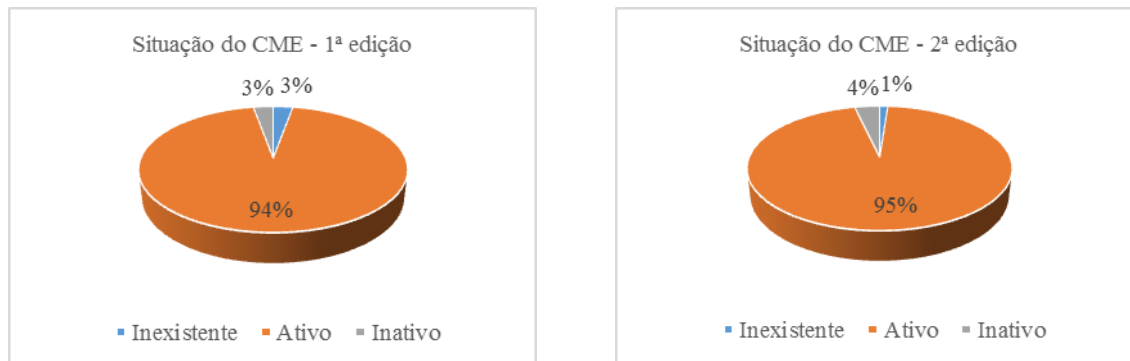


GRÁFICO 3: Situação do Conselho Municipal de Educação (CME) nos Municípios que participaram das 1ª e da 2ª edição do Pró-Conselho/UFSM.

FONTE: Questionário online, 2013 e 2014.

Com o advento da Lei nº 10.172 de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação 2001-2011, o CME passou a ser reconhecido com objetivo político e estratégico de gestão educacional democrática. Peroni (2008) discute sobre o surgimento dos conselhos municipais de educação no período posterior a LDB 9.394/96, considerando o CME como um mecanismo de descentralização das políticas públicas. Para tanto, a criação de Conselhos Municipais de Educação estaria relacionada à função de controle social, de participação e de representatividade da sociedade na proposição e promoção das políticas públicas para a educação municipal. Porém, a descentralização, de certa forma, está atrelada a uma desobrigação por parte do Estado, uma vez que este transfere ao município a responsabilidade da gestão das políticas sociais, entre elas as educacionais. Nessa perspectiva, os indicadores relacionados a existência dos CME no RS, como um componentes colegiados nesse processo, é extremamente significativo e corresponde aos preceitos de democratização dos espaços públicos, assim como das decisões colegiadas, compartilhadas e democráticas entre os entes federados e em seus respectivos contextos.

### Considerações Finais

O trabalho apresentado segue tessituras que põem em relevo o Pró-Conselho/UFSM, enquanto espaço-tempo formativo, mas, também, lócus de pesquisa

de um Observatório de Educação (CAPES) e, por isso, potencializador de produção do conhecimento no âmbito da gestão educacional.

O Pró-Conselho/UFSM objetiva aproximar as distâncias e consolidar parcerias entre a Universidade, a UNCME/RS e Municípios envolvidos, no sentido de [re]construir conhecimentos significativos ao âmbito das políticas públicas para a educação municipal.

Tencionam-se percepções e análises referentes ao contexto dos CME, a partir das suas características conjunturais, problemáticas e possíveis [re]articulações, compreendendo que no bojo da discussão acerca da gestão educacional, o conhecimento e a ação crítico-reflexiva subjacente as redes e sistemas de ensino potencializa posicionamento sobre aspectos teóricos, legais e práticos nos respectivos contextos. Nessa perspectiva, os CME são considerados essenciais à consolidação da gestão sob preceitos democráticos e, cada vez mais, se faz necessário conhecer que contextos são estes, assim como seus limites e possibilidades, no sentido de estabelecer interlocuções com as demandas socioeducacionais, bem como [re]construir e [re]definir políticas públicas para as etapas e modalidades da educação básica.

O perfil desses órgãos colegiados requer ser conhecido e analisado, para que seja possível a compreensão de quem são estes contextos, bem como sujeitos os quais se constituem elementos inter-relacionados as suas características e conexões delas com a atuação e proatividade destes junto as instâncias educacionais municipais.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.ht](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.ht)>. Acesso em agosto de 2014.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho**: Caderno De Referência 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretariade Educação Básica, 2007.

BORDIGNON, G. **Gestão da educação omunicípio**: sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

FERREIRA, N.S.C. (Org). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.



GÓMEZ, A. P. *Openamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERONI, V. M. V. *Conselhos Municipais em tempos de redefinição do conceito de Democracia*. In: SOUZA, D. B. (Ed.). **Conselhos Municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania**. São Paulo: Xamã, 2008.

TRIVÍÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 17. reimp. São Paulo: Atlas, 2008.

UFSC. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Concepção, estrutura e funcionamento: Caderno 1 – O contexto de atuação, natureza e organização dos Conselhos Municipais de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

XXII Seminario Internacional de investigación sobre formación de profesores

## ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE BAHIA BLANCA: ACTUALIDAD Y DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE MAESTROS

Raúl Menghini<sup>1</sup>

**Resumén:** El presente trabajo centra el análisis en lo que ha sido y es la formación de profesores para nivel primario e inicial en la Escuela Normal Superior “Vicente Fatone”, dependiente de la Universidad Nacional del Sur (UNS), en la ciudad de Bahía Blanca, Argentina. A principios del siglo XX, en el marco del Estado docente que estableció la educación primaria obligatoria, el gobierno nacional aprueba la creación de treinta y seis Escuelas Normales en todo el país entre 1904 y 1906. De esta manera, el 23 de julio de 1906 se da inicio del ciclo lectivo en la Escuela Normal de Bahía Blanca, la que posteriormente, en 1956, será anexada a la recién creada Universidad Nacional del Sur (UNS). A lo largo del trabajo se intentará caracterizar los distintos momentos por los que ha ido transitando la formación de profesores para nivel primario e inicial en la Escuela Normal Superior, atendiendo a las políticas educativas nacionales, los contextos socio-históricos, las regulaciones específicas de este tipo de formación y las decisiones adoptadas por la UNS al respecto; es decir, se considerarán fundamentalmente las políticas a lo largo de los últimos cincuenta años y los desafíos que enfrenta en la actualidad en aspectos organizativos y curriculares, al ser consideradas carreras universitarias.

**Palabras clave:** formación de profesores – políticas para la formación de profesores - cambios en la formación de profesores

### Introducción

El presente trabajo centra el análisis en lo que ha sido y es la formación de profesores para nivel primario e inicial en la Escuela Normal Superior “Vicente Fatone”, dependiente de la Universidad Nacional del Sur (UNS), en la ciudad de Bahía Blanca, Argentina.

Esta Escuela se crea en 1906, en el marco de la expansión del Estado docente que estableció la educación primaria obligatoria mediante la ley 1420/1884. Entre 1904 y 1906 el gobierno nacional aprueba la creación de treinta y seis Escuelas Normales en todo el país, entre ellas la radicada en Bahía Blanca. Cincuenta años más tarde, en 1956, será anexada a la recién creada Universidad Nacional del Sur (UNS).

A lo largo del trabajo se intentará caracterizar los distintos momentos por los que ha ido transitando la formación de profesores para nivel primario e inicial en la

---

<sup>1</sup>Universidad Nacional del Sur. Escuela Normal Superior y, Departamento de Humanidades, Email: [menghini@uns.edu.ar](mailto:menghini@uns.edu.ar)

Escuela Normal Superior, atendiendo a las políticas educativas nacionales, los contextos socio-históricos, las regulaciones específicas de este tipo de formación y las decisiones adoptadas por la UNS al respecto; es decir, se considerarán fundamentalmente las políticas a lo largo de los últimos cincuenta años y los desafíos que enfrenta en la actualidad en aspectos organizativos y curriculares, al ser consideradas carreras universitarias desde 2013.

### **Breve recorrido histórico**

Las Escuelas Normales tuvieron carácter nacional en cuanto a jurisdicción, planes de estudio y supervisión. A partir de la creación de la Escuela Normal de Paraná en 1870, se fueron creando otras en las distintas capitales de provincias<sup>2</sup>, con lo cual para 1885 ya existía una Escuela de estas características en cada provincia. Según Cámpoli, en este período y con las escuelas propias para maestras se logrará

...la homogeneización de un modelo docente y de un modelo de institución educativa con identidad social propia e íntimamente relacionada con el cientificismo y la universalidad del conocimiento (2004: 11).

El movimiento normalista se presentó como una solución rápida para la formación de maestras, con un fuerte énfasis en la moral y la enseñanza, de manera de hacer posible contar con personal para las escuelas primarias, cuya obligatoriedad fue legislada por la Ley 1420/84.

No se puede desconocer el papel que jugó la Escuela Normal de Paraná para el resto de las escuelas que se fueron fundando en las décadas siguientes. Según Alliaud, “La Escuela Normal de Paraná se define en su origen como garantía de formación de los

---

<sup>2</sup>La creación de las escuelas normales reconoce su origen en la constitución de los sistemas educativos modernos a partir del siglo XVIII. Según Escolano Benito (1982), la primera escuela de carácter oficial se creó en 1732 en Alemania<sup>2</sup>, mientras que en Francia fue en 1794 y en España en 1818<sup>2</sup>. Así, se va difundiendo en distintos países europeos y consolidando a lo largo del siglo XIX, con características propias según los países y los pedagogos o funcionarios que las impulsaban. En América Latina, al ritmo de la tendencia europea, también se irán creando escuelas normales. Según Salgado Peña (2006), en Perú se funda en 1822 la escuela normal de varones y en 1833 la femenina. Sin embargo, Núñez Prieto (2010) considera que la primera corresponde a Santiago de Chile en 1842 -muy poco después de las creadas en Estados Unidos-, y desaparecerán en 1973 con el gobierno del dictador Pinochet. En esos países se siguió el modelo alemán, mientras que en la Argentina se siguió el modelo norteamericano, importado por Sarmiento luego de sus viajes a ese país y que hicieron que contratara a las primeras maestras oriundas de ese país.

maestros de todo el país y como modelo normalizador de la educación primaria” (2009: 106).

Estas escuelas ofrecían estudios de nivel secundario y habilitaban para trabajar en las escuelas primarias. Por otra parte, estas instituciones contaban con los departamentos de aplicación, en los que las futuras maestras desarrollaban sus prácticas.

El calificativo “normal” ha respondido a su fuerte impronta moralizadora y el sentido de las normas para la enseñanza, básicamente el método. Sin embargo, a juicio de Alliaud, el énfasis estuvo más en el carácter moralizador que en los conocimientos en los cuales se tenían que formar y luego enseñar. “Paradójicamente, la formación del maestro se institucionaliza dando prioridad a ‘formas de ser’ docente, antes que a su capacitación en el campo del saber” (ALLIAUD, 2009: 137). En esto jugaron un papel fundamental los departamentos de “aplicación”, donde se llevaba a la práctica esta manera de ‘ser’ docente. Tal vez se pueda hipotetizar que esta marca de origen, fundacional, haya permanecido inalterable y se reforzó por efecto de políticas conservadoras de diversos gobiernos, y es posible que se mantenga en la actualidad a pesar de los esfuerzos de las políticas públicas actuales por quitarle el lastre moralista a la formación de docentes y subrayar la apropiación de conocimientos actualizados.

Como se señaló en la introducción, la Escuela Normal de Bahía Blanca se crea en 1906, y es parte de una política de creación de estas escuelas desarrollada entre 1904 y 1906 en ciudades no capitales de provincias.

Queda claro que las escuelas normales en la Argentina responden a las tendencias internacionales de la época, en el marco de la institucionalización de los sistemas educativos y los sistemas de formación de maestros para las escuelas primarias. Sin embargo, como señalan Vior y Misuraca, ya en 1930 -en el marco del primer golpe de Estado-, se producirá un quiebre del proyecto fundador, donde se consideran dos conjuntos de problemas:

...por un lado, la preocupación por el número de estudiantes de magisterio y las intenciones de limitarlo, por otro, el desentendimiento del Estado, el apoyo al sector privado y la orientación político-ideológica que, con diferentes matices, impregnó las diferentes medidas (1998: 8).

Además, en 1941 se crea el Ciclo Básico que será común para los estudios de bachiller y magisterio, quedando el Ciclo Superior para la formación especializada. Al respecto, las mismas autoras consideran que

Esta reforma constituye la primera gran ruptura desde el punto de vista curricular en la formación de maestros...El propósito que se explicita en los fundamentos es mejorar la formación y posponer la elección 'vocacional' (2008: 11).

### **Incorporación de la Escuela Normal de Bahía Blanca a la UNS**

Creada la UNS en 1956, inmediatamente el Poder Ejecutivo transfirió la Escuela Normal Nacional<sup>3</sup> -junto con su departamento de aplicación- (Decreto 19710/56) y la Escuela Superior de Comercio (Decreto 20489/56) a esta nueva universidad. Vale decir que ya con cincuenta años de existencia<sup>4</sup>, esta anexión marca un punto de inflexión en su historia, fundamentalmente al cambiar la dependencia nacional por la de la UNS y pasar a ser una de las tres escuelas secundarias de la universidad. Esta situación no implicó cambios en los planes de estudio (art. 3 del decreto), aunque un año más tarde -1957- se agregó un 6° año a los clásicos estudios de cinco años.

El decreto refiere las motivaciones de tal transferencia, destacándose en primer término el hecho de que la UNS necesitaba “un establecimiento de enseñanza media en el cual puedan realizar sus prácticas de la enseñanza los futuros profesores...”. Además, señala que crear un establecimiento por parte de la UNS implicaría una erogación económica innecesaria y se superpondría con otros colegios dependientes del Ministerio Nacional.

En 1961 se crea en el ámbito de la UNS la Escuela de Ciclo Básico, que absorbe los tres primeros años de sus tres escuelas, en sintonía con lo que se había decidido en el ámbito nacional. Esto surgió luego de que se realizara en la ciudad las Primeras Jornadas Interuniversitarias de Educación Secundaria<sup>5</sup>, donde se propuso la necesidad de que las escuelas secundarias estuvieran organizadas en dos ciclos. En

---

<sup>3</sup>El pedido de anexión fue iniciativa del primer interventor de la UNS, Vicente Fatone, y de la Directora de la Escuela Normal Mixta, Prof. Haydée Bermejo Hurtado. En la nota de Fatone dirigida al Ministro de Educación de la Nación (publicada por La Nueva Provincia el 21/7/56) se sostiene que “La anexión de dicha escuela permitirá a la Universidad contar con un establecimiento donde efectúasen sus prácticas y sus experiencias educacionales los alumnos de la Universidad que habrán de dedicarse a la carrera docente...”.

<sup>4</sup>Según datos estadísticos, a los 50 años de su creación, la Escuela contaba con 1911 maestras egresadas.

<sup>5</sup>Las Jornadas se realizaron del 6 al 12 de noviembre de 1960 en Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur. En el discurso del Prof. Adelmo Montenegro se hace referencia a la crisis de la enseñanza media y se señala que si bien las Jornadas están limitadas al problema de la educación secundaria en el ámbito de las universidades, “la intención está determinada por la voluntad de prestar un servicio a la renovación de la educación media en su conjunto” (1964: 36).

concreto, esto implicó que el plan de estudio de la Escuela Normal se limitara a una duración de tres años.

En 1968 la UNS decidió la terciarización de los estudios de magisterio de la Escuela Normal, en el marco de la autodenominada Revolución Argentina, encabezada por el dictador Onganía. En principio, hay que señalar que la llamada terciarización de la formación de maestras en un nivel posterior al secundario obedece también a las tendencias internacionales<sup>7</sup> al respecto y coincide con el centenario de creación de la Escuela Normal de Paraná.

Ya en 1962, con motivo de la Conferencia sobre educación y desarrollo económico y social en América Latina celebrada en Chile, se señalaba que, para el conjunto de los países latinoamericanos, solo el 51% de los maestros de primaria tenían formación específica. La época está marcada por la teoría del capital humano en el marco del desarrollismo, donde "...la educación como factor de desarrollo era considerada como una inversión que debía ser planificada en términos de costo-beneficio" (FELDFEBER, 2009).

La situación de la Argentina<sup>8</sup> parecía ser bastante distinta al resto de los países latinoamericanos, dado que según estimaciones de Mignone (subsecretario de Educación) en 1970 existían unos 250.000 maestros que no lograban ejercer la docencia (VIOR Y MISURACA, 1998; FELDFEBER, 2009).

---

<sup>6</sup>La UNS creó una comisión para elaborar el proyecto. En él se dice que "El paso mínimo que debe darse en nuestro país, en vista de una adecuación de la formación del maestro a las reales necesidades de la profesión es, a nuestro juicio, la estructuración de estos estudios en un ciclo post-secundario de dos años, sobre la base de un bachillerato completo (de seis años)" (Diario La Nueva Provincia, 29/10/1967).

<sup>7</sup>Para el caso de España, la Ley General de Educación de 1970, sancionada durante el régimen franquista, dispuso la integración de las Escuelas Normales a las universidades, bajo el formato de "Escuela Universitaria del Profesorado de Educación General Básica" (LÓPEZ RODRÍGUEZ, 1997; BEAS MIRANDA, 2010). Más tarde, estas Escuelas fueron transformadas en Facultades, como es el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, que en 1992 se constituyó como tal e integró la sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad. Según Beas Miranda, "Las decisiones políticas que integraron las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB en las Universidades, las dejó a merced de los gestores y de las decisiones de éstas quienes, por convencimiento o condicionados por las circunstancias, las consideraron como centros de segundo nivel en todos los ámbitos: en la dotación de recursos, en la docencia y en la investigación" (2010: 410).

Resulta interesante observar que para el caso de España y Argentina, la transformación de la formación de maestros se da en el marco de regímenes autoritarios y sumamente conservadores.

<sup>8</sup> En 1968 se suprime la inscripción de alumnos al primer año del ciclo de magisterio de las Escuelas Normales, y en 1970 se aprueba el Plan de Estudios de la carrera de Profesor de Nivel Elemental que comenzará en 1971 en el marco de los institutos superiores no universitarios, produciéndose la terciarización de los estudios. El Plan constaba de dos años de estudios, con la práctica al final de la carrera, en una clara concepción aplicacionista y deductiva del conocimiento. La Resolución N° 2321/70 estableció que las ex Escuelas Normales debían crear una sección de Profesorado de nivel elemental y continuarían como escuelas secundarias. Además, el personal docente accedería por concurso.

Este es uno de los argumentos que justifica la elevación de la formación docente al nivel terciario y que, a nuestro entender, constituye un nuevo quiebre en la historia de la formación de maestros en Argentina (VIOR Y MISURACA, 1998: 13).

Para la Escuela Normal de Bahía Blanca, la terciarización implicó -por decisión del Rectorado de la UNS- la creación de un Ciclo Superior del Magisterio<sup>9</sup> con carácter experimental que otorgaba el título de Profesor de Enseñanza Elemental, adelantándose a la implementación de esta medida en los ámbitos nacional y provincial. En sus considerandos la Resolución CS N° 29 bis/68 sostiene que “esta reforma constituye una plausible tentativa de elevar el nivel de formación de los futuros maestros y refleja asimismo la preocupación de los estudiantes por el riesgo de desaparición de la carrera”.

La decisión de esta reforma se basó en un informe elaborado por una comisión ad hoc que entre sus fundamentos menciona:

- a) Aspectos psicopedagógicos: fundamentalmente relacionados con el ingreso indiscriminado a la carrera docente y la inmadurez de los estudiantes que ingresaban al magisterio,
- b) Aspectos socio-económicos: hacen referencia a las funciones que debía cumplir la escuela primaria. Se indican algunos problemas al respecto: el período de formación general es demasiado breve, la edad de la formación profesional es demasiado temprana, los planes de estudio son estáticos y responden a pautas tradicionales que pierden vigencia.
- c) Aspectos didácticos y organizativos: aquí se destacan ausencias y limitaciones de los contenidos y la insuficiencia de la práctica de la enseñanza.

El informe finaliza sosteniendo que la adecuación de la formación de maestros a las reales necesidades de la profesión exige la estructuración de estos estudios en un ciclo post-secundario de dos años sobre la base de un bachillerato completo.

Este Ciclo Superior comprendió dos años de estudios y fue modificado en 1974, durante el gobierno de Juan D. Perón. La Resolución del Rectorado 599/74 expresa que “la propuesta obedece a la necesidad de adecuar dicha carrera a las

---

<sup>9</sup>Por unos años existieron dos Escuelas Normales: la histórica Escuela Normal (con su departamento de Aplicación) y la Escuela Normal Superior (como se denominó el Ciclo Superior de Magisterio), hasta que a fines de 1979 el Rector interventor de la UNS decidió la unificación de ambas en una sola unidad docente que pasó a denominarse Escuela Normal Superior.

exigencias de una política educativa empeñada en favorecer, mediante la erradicación del analfabetismo y la deserción escolar, al proceso de liberación nacional emprendido por el Gobierno Nacional”.

Además de la carrera de Profesor de Enseñanza Elemental, en 1971 se crean planes de especialización en las áreas de Educación Rural, de Adultos y Preescolar, pero años más tarde se suprimirá el dictado de estas especializaciones y quedará en vigencia sólo el Profesorado de Educación Preescolar. Este profesorado comenzó a dictarse en 1981 y tenía una duración de un año y un cuatrimestre<sup>10</sup>. Para ingresar a él se requería el título previo de Profesor de Enseñanza Elemental o Primaria.

Durante la última dictadura militar (1976-1983), el énfasis estuvo marcado por una visión espiritualista e individualista en la formación de los docentes, en línea con sus concepciones conservadoras y disciplinadoras, con lo cual se introdujeron materias como Ética y deontología profesional. Vior y Misuraca entiende que “Esta modificación del Plan de Estudios constituye una medida aún más conservadora que la adoptada por el anterior gobierno de facto, ya que para superar el tecnicismo propone centrarse en el individualismo con un enfoque espiritualista” (1998: 19).

### **Los cambios institucionales y curriculares a partir de la década de los '90**

A partir de los años '90, los cambios en la formación de docentes en la Escuela Normal Superior se darán de acuerdo a las leyes educativas de las últimas décadas: la Ley Federal de Educación 24.195/93 y la Ley de Educación Nacional 26.206/06.

1. En 1998 se aprueban planes de estudios de tres años de duración<sup>11</sup>, con la titulación de Profesor/a en EGB1 y 2 y Profesor/a en Educación Inicial, a la vez que se desarticula la

---

<sup>10</sup> Esta nueva carrera recoge el informe producido por la Prof. Soledad Ardiles de Stein, del Instituto Decroly de Tucumán, quien fue contratada por la UNS en 1980 para analizar la estructura de la Escuela Normal Superior. En su informe sugiere “dar al Profesorado de Educación Pre-escolar la jerarquía e independencia que el nivel requiere”.

<sup>11</sup>El plan de estudios sigue las Resoluciones del Consejo Federal de Educación para la formación de docentes, fundamentalmente los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la formación de docentes (Resolución 53/96 del Consejo Federal de Cultura y Educación). El documento apuntó a la formación para docentes de nivel inicial y EGB1 y 2, y fue organizado considerando tres campos de formación: la formación general pedagógica, la formación especializada por niveles y regímenes especiales y la formación de orientación. Los CBC no fueron un diseño curricular sino un insumo para que las jurisdicciones y las universidades elaboren sus propios diseños curriculares para la formación de docentes.

Por otra parte, resulta importante señalar que la formulación de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la formación de los docentes se dio con posterioridad a los CBC para los distintos niveles del sistema



Escuela Normal con motivo de las transformaciones que se llevan adelante en las escuelas medias de la UNS. Esto supuso que la Escuela perdiera su Departamento de Aplicación (primario e inicial), que pasó a integrarse junto con la Escuela de Ciclo Básico en una nueva escuela denominada Escuela de Educación General Básica. En este sentido, el Consejo Superior de la UNS realizó una adecuación de la organización y estructura de sus escuelas “preuniversitarias” a la Ley Federal siguiendo el modelo de la Provincia de Buenos Aires, con una visión absolutamente acrítica de la Ley y de los problemas que se derivarían de su implementación.

2. El otro gran cambio vendrá de la mano de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, el que implicará también transformaciones estructurales en el ámbito de las Escuelas Medias de la UNS. En 2009 se volverá a re-crear la antigua Escuela de Ciclo Básico, sin embargo los niveles inicial y primario no volverán a integrarse a la Escuela Normal sino que conformarán una nueva escuela independiente: la Escuela de Educación Inicial y Primaria.

Por otra parte, en ese mismo año, siguiendo las prescripciones de la nueva ley, se aprueban los planes de estudios para la formación de profesores de nivel inicial y primario, con una duración de cuatro años. El nuevo plan supuso la incorporación de un año de estudios, con algunas materias nuevas y espacios de práctica en cada año. Dado que los egresados están habilitados para trabajar en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires, para su elaboración también se tuvieron los nuevos planes de estudio para la formación de profesores de esta jurisdicción. Además, se consideraron las resoluciones emitidas por el Consejo Federal de Educación para la formación de profesores a partir de 2007 -básicamente, la Resolución del Consejo Federal de Educación 24/07-, en base a las propuestas del nuevo Instituto Nacional de Formación Docente.

Dadas las dificultades que genera todo cambio de planes de estudio, la comisión que trabajó en la nueva propuesta optó por mantener gran parte de estructura de los planes de 1998. Se privilegió un primer año de formación en las áreas fundamentales (matemática, lengua y literatura, ciencias sociales y ciencias naturales), se mantuvo la práctica docente en cada año de formación (con la residencia en 4° año),

---

(inicial, educación básica y polimodal). En función de esto, los contenidos para la formación de los docentes estuvieron pensados para que el profesorado aprenda y enseñe los CBC en la escuela, es decir, que se limite a aprender lo que deberá enseñar.

se continuó con un Taller de investigación educativa y se crearon Ateneos en el último año de formación para acompañar los procesos de reflexión de la práctica docente.

### **La formación de maestros como carreras universitarias: actualidad y desafíos**

Si bien el recorrido realizado hasta aquí muestra que la formación de maestros que ofreció la Escuela Normal en Bahía Blanca estuvo en el ámbito universitario desde la creación de la UNS en 1956, es recién en 2013 que estas carreras pasan a ser consideradas “universitarias” (Resolución CSU 146/14), dado que hasta ese entonces fueron consideradas de “nivel terciario”.

Esto equivale a decir que los profesorados de formación de maestros para nivel primario e inicial de la Escuela Normal se encuentran en pleno proceso de transformación, y esto se manifiesta en distintas dimensiones institucionales, tal como se detalla a continuación:

1. En principio, hay que señalar que lo que puso en marcha la consideración de estas carreras como universitarias fue el hecho de que los planes de estudios del 2009 fueron reconocidos por el Ministerio de Educación con carácter de carreras universitarias (atento a la duración de los estudios y la carga horaria), perdiendo así la característica de ser carreras de nivel terciario o superior no universitario. De esta manera, las carreras de Profesorado de Educación Primaria y de Educación Inicial se incorporaron a la oferta académica de la UNS y comenzaron a regirse por la normativa general de la universidad para todas sus carreras de grado.
2. Actualmente estas carreras siguen dependiendo de la Escuela Normal Superior, cuestión que genera cierta confusión porque esta Escuela ha sido históricamente una escuela secundaria. Hay que considerar que la UNS tiene una organización departamental y todas las carreras están radicadas a los efectos administrativos en algún departamento. Sin embargo, la Escuela Normal Superior no es un departamento académico, sino que se encuentra en el ámbito del Consejo de Enseñanza Media y Superior.
3. Frente a esta situación, el Consejo Superior Universitario creó una Comisión Asesora que entiende en el proceso de transformación institucional de los profesorados (Res. CSU 147/14), conformada por representantes de ese Consejo, dos docentes de la Escuela y Directora y Vicedirector de la Escuela. Recientemente se han delegado atribuciones propias de los Consejo Departamentales al Vicedirector de la Escuela Normal Superior, previo dictamen favorable de la Comisión Asesora (Res. CSU

554/14). Estas atribuciones generan la contradicción de que el Vicedirector cuenta con más facultades de gestión que la Directora, dado que puede emitir resoluciones relativas a la creación y reestructuración de cargos docentes, designaciones docentes, llamados a concursos, otorgar excepciones académicas a los estudiantes, resolver acerca de equivalencias entre materias, entre otras.

4. Para los estudiantes esta nueva situación implicó algunos cambios no exentos de conflicto:
  - a. Hubo que adecuar el Reglamento de Cursado y Evaluación a las normas propias de todas las carreras universitarias de la UNS. En concreto esto supuso que las clases teóricas no sean obligatorias, que puedan rendir materias en calidad de libre, que las notas de aprobación de materias sean a partir de 4 puntos y no 7 como era antes, que solo se pueda solicitar asistencia obligatoria a las clases prácticas, entre otras.
  - b. Fue necesario incorporar la trayectoria académica de los estudiantes en el sistema informático (Sistema de Información Universitario - SIU Guaraní-), lo que ha generado múltiples problemas de transferencia de la información anterior a las actuales condiciones.
  - c. Los egresados a partir de 2013 recibirán un título universitario de Profesor de Educación Primaria o de Profesor de Educación inicial en el marco de las colaciones de grado de todos los egresados de la UNS, en reemplazo de las anteriores certificaciones que solo otorgaban un detalle analítico de estudios.
  - d. Los alumnos reclamaron ser considerados en los múltiples subsidios que la UNS otorga a los estudiantes universitarios. Las gestiones al respecto lograron que muchos de ellos pudieran acceder a subsidios de vivienda, transporte, fotocopias, entre otras.
  - e. Asimismo, los alumnos han sido incorporados en los padrones electorales del claustro de estudiantes, con lo cual podrán ejercer su “ciudadanía universitaria” a partir de las elecciones que se celebrarán el 7 de noviembre de 2014.
  - f. Han sido incorporados en una instancia participativa y colectiva de decisión como es la Comisión Asesora de Profesorados (CAProf), donde junto a algunos docentes resuelven cuestiones relativas al estudiantado y otras de interés institucional, en un ejercicio interesante de participación política tal como funcionan los Consejos Departamentales. El acceso a esta Comisión supone la realización de elecciones entre el estudiantado.
  - g. Han comenzado a contar con espacios de consulta a cargo de los distintos profesores, fundamentalmente de aquellos que dictan sus materias en un solo cuatrimestre.

5. En el caso de los profesores, esta nueva situación también trajo aparejadas otras rutinas y formas de desarrollo de la docencia:
  - a. La nueva reglamentación interna estableció que los profesores que dictan materias cuatrimestrales tuvieran que fijar horarios de consulta en el cuatrimestre contrario.
  - b. Siguiendo la normativa de la UNS, se sacaron los tradicionales turnos de exámenes de diciembre, marzo y julio y hubo que comenzar a establecer exámenes en todo tiempo, es decir a lo largo de los distintos meses del ciclo académico. Además, los profesores debieron tener acceso al sistema informático de cursados y exámenes, con lo cual crecieron los controles de toda la información académica que antes era volcada en libros en forma manual.
  - c. Comenzó la sustanciación de concursos para el acceso a las materias, y con ello se dejaron de tener en cuenta los listados de docentes por orden de méritos que se elaboraban en el ámbito de las Escuelas Medias. De esta manera, algunos de los docentes van perdiendo la titularización automática que se daba por el mero paso del tiempo en el mismo cargo. Actualmente el acceso al trabajo docente se da por medio del concurso público, sea en el caso de cargos regulares/ordinarios o de cargos interinos. El Consejo Superior Universitario estableció que ante jubilaciones y renunciaciones, se vayan transformando las horas cátedra de nivel superior en cargos docentes universitarios (ayudantes, profesores de distintas categorías) de distinta dedicación (simple, semiexclusiva, exclusiva). Como resultado de esta situación, en la actualidad existen profesores con distintos tipos de designación, diferentes responsabilidades y afectados a distintos regímenes laborales y previsionales.
  - d. Los concursos supusieron la necesidad de conformar los jurados siguiendo la reglamentación general de la UNS para estos casos, lo que incrementó sustancialmente el trabajo administrativo y los controles de este tipo de instancias.
  - e. Se está comenzando a contar con la figura de los “docentes auxiliares” o “ayudantes”, que trabajan junto a los profesores responsables de las materias y también deben ingresar por concurso.
  - f. Los profesores con dedicación semiexclusiva deberán avanzar en actividades de investigación, dado que estos cargos implican esa responsabilidad.
  - g. En el caso de materias que son comunes a ambos profesorados, se está comenzando con un dictado de clases conjunto, siguiendo la modalidad propia de la docencia en el ámbito de los Departamentos Académicos.

Por ahora, gran parte de este proceso es confuso e incierto: se va construyendo a partir de las necesidades que emergen y que requieren soluciones políticas en el ámbito de la universidad. Ciertamente que el gran problema a resolver es la existencia de una carrera universitaria en el marco de una escuela considerada de nivel secundario y superior (no universitario), y dependiente de un Consejo de Enseñanza Media y Superior, órgano que nuclea a todas las escuelas “preuniversitarias” de la UNS. Resulta claro que esta situación es absolutamente irregular y transitoria y que, a futuro, estas carreras deberán estar incorporadas a un departamento académico, sea existente o bien por crearse. Esta última opción parece ser la más aceptada entre los docentes que dictan clases en los profesorados.

Más allá de estos temas que son resorte de decisiones políticas, un aspecto no menor es la creación de una cultura universitaria en el ámbito de estas carreras de profesorado de educación primaria e inicial, tanto en los docentes como en el alumnado; situación que no resulta sencilla porque el espacio físico de desarrollo de las actividades académicas es compartido con las escuelas pre-universitarias. A pesar de las cuestiones formales/estructurales que ya se han puesto en marcha, sobreviven actitudes y formas de resolver los problemas más propios del ámbito terciario que de una carrera universitaria. Será necesario avanzar en la generación de una cultura universitaria donde los docentes vayan construyendo su condición de universitarios y donde los estudiantes puedan ir creciendo en autonomía, a la vez que entre todos ir promoviendo la toma de decisiones colectiva y participativa, propia de una institución universitaria pública y democrática.

Como contrapartida, se impone la necesidad de que la inserción en la vida universitaria no sea un motivo para perder aquellas características de la cultura institucional propias de la Escuela Normal Superior, construida a lo largo de un siglo de existencia: la calidad de las relaciones humanas, la atención a cada alumno como docente en formación, los momentos de conmemoración de la historia institucional, el vínculo entre docentes y estudiantes, el espacio de solidaridad y acompañamiento para todos los estudiantes, la sensibilidad por los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de los niveles primario e inicial en distintos contextos, entre otros.

## **El futuro a construir**

Los distintos momentos que fue transitando la Escuela Normal Superior de Bahía Blanca desde su creación dan cuenta de una rica historia no exenta de conflictos y cambios que fueron respondiendo a las tendencias internacionales que impactaron en las políticas educativas nacionales y en las propias de la UNS en los últimos cincuenta años.

En ese derrotero lo más afectado ha sido su organización institucional, como así también los planes de estudios que se fueron sucediendo. Se puede decir que entre ambos aspectos existe una íntima relación, por lo cual es imposible que se generen cambios en la estructura organizativa sin que afecte lo curricular, y viceversa.

La revisión de los distintos momentos por los que ha atravesado la Escuela Normal Superior de Bahía Blanca nos permite mirar el presente desde una perspectiva histórica, en el sentido de comprender que no es algo excepcional sino que, por el contrario, se trata de un cambio que afecta las más variadas dimensiones institucionales y que responde a las políticas educativas actuales y a la tendencia internacional de que los estudios del magisterio se desarrollen en el ámbito universitario, tal como sucede desde hace décadas en otras universidades nacionales. En este contexto, es posible que el nombre “Escuela Normal Superior” -al menos en el caso de la ciudad de Bahía Blanca- termine siendo una nominación que deja de estar ligada a la formación de maestros, para pasar a denominar una escuela secundaria orientada hacia los estudios superiores en el ámbito de la educación, las humanidades, las ciencias sociales la comunicación y las artes. Por otra parte, la formación de maestros se inscribirá en algún nuevo departamento académico de la UNS, con una nominación más general ligada a las Ciencias de la Educación.

## **Referências**

ALLIAUD, A. (2009) Los maestros y su historia. Orígenes del magisterio argentino. Buenos Aires: Gedisa.

BEAS Miranda, M. (2010) “Formación del magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970”. Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado. Vol. 14, N° 1.

CÁMPOLI, O. (2004) “La formación docente en la República Argentina”. Trabajo elaborado para el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina. IESALC.

ESCOLANO Benito, A. (1982) “Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica”. Revista de Educación N° 269. Pp. 55-76.

FELDFEBER, M. (2009) “Formación y trabajo docente en perspectiva histórica: del modelo tecnocrático del desarrollismo de los '60 al modelo de profesionalización de los '90”. Revista Nuestra Idea, Año 1, N° 1. AMSAFE.

LÓPEZ Rodríguez, M. (1997) La Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. de Granada (1970-1992). Proyecto Sur de Ediciones. Granada.

NÚÑEZ Prieto, I. (2010) “Las Escuelas Normales: una historia de fortalezas y debilidades, 1842-1973”. Revista Docencia N° 40. Pp. 33-39.

SALGADO Peña, R. (2006) “La formación docente en la región: de las normales a las universidades”. *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y el Caribe.

VIOR, S. y Misuraca, M. (1998) “Conservadurismo y formación de maestros”. Revista Argentina de Educación N° 25. Pp. 7-26.

### **Documentos**

Comisión Interuniversitaria Permanente Coordinadora de la Enseñanza Media (1964) “Jornadas universitarias sobre enseñanza media. Recomendaciones y declaraciones”. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.

Resolución CSU N° 29 bis/68

Resolución CSU 195/68

Resolución Rectorado N° 599/74

Resoluciones varias.

## APORTES PARA FORMAR PROFESSORES QUE VALORIZEM O SABER ESCOLAR

Prof. Dr. Algacir José Rigon<sup>1</sup>

**Resumo:** Pretende-se definir, em linhas gerais, o que se entende por pensamento empírico e pensamento teórico. O pensamento empírico atua na base das representações gerais (sensação e percepção). No desenvolvimento filogenético o pensamento teórico é alcançado tardiamente, ou seja, apenas quando se atingiu determinada maturidade científica. No plano ontogenético este desenvolvimento é dependente da qualidade do pensamento, isto é, condicionado pelo desenvolvimento do pensamento conceitual, enquanto reflexo da realidade em forma de abstrações e/ou generalizações (conceitos). O pensamento teórico tem como característica principal o fato de possibilitar a conscientização de como ocorre a transição de um objeto ao outro, ou de um conceito ao outro, por meio da atividade produtiva. Isso é o que mantém o pensamento inter-relacionado com a realidade. Com a defesa do pensamento teórico, no campo da pedagogia, quer-se contribuir para a didática, bem como apresentar outra alternativa ao “recurso da teoria”, ou aos ideários pós-modernos.

**Palavras-chaves:** percepção; pensamento empírico; pensamento teórico; saber escolar; Davidov.

### **Pressupostos para compreender o pensamento**

O pensamento, de modo especial pelo viés psicológico, pode ser definido como um determinado modo de funcionamento e estruturação do reflexo da realidade – realidade esta que medeia a vida dos indivíduos. Cabe, portanto, inicialmente, apontar o pensamento como uma das formas de conhecimento, ou seja, o processo cognoscitivo da realidade envolve diferentes formas e níveis de reflexo da realidade aparecendo, na matéria altamente organizada e nos humanos, primeiramente, como sensação e percepção. A sensação é uma das formas básicas da sensibilidade humana, de outra forma, é um dos modos mais elementares de reflexo da realidade. Por isso, a sensação pode ser conceituada como processos por meio dos quais o homem reflete indícios soltos tanto do meio externo (mundo exterior), quanto do meio interno (organismo). Contudo, os homens vivem em um mundo com imagens íntegras, e, portanto, deve haver algum mecanismo que faz com que essas sensações soltas sejam, em alguma medida, sintetizadas, pois, caso contrário, o mundo seria

---

<sup>1</sup>UNIPAMPA – Campus Dom Pedrito, Email: ajrigon@gmail.com



um mundo extremamente fragmentado – imagine sons independentes, árvores na rua ou os carros na rua com coisas, objetos ou formas independentes, etc. Queira ou não, se está sempre diante de uma imagem global, ou seja, por exemplo, na percepção de um churrasco de imediato associamos impressões visuais, de gosto, e outras. Entretanto, se faz importante ter em mente que não se está diante de simples “associações”, ou como queria Kant, diante de condições a priori que possibilitam a percepção unificada.

A percepção é a etapa e forma básica do conhecimento, produto da relação ativa entre o homem (biológico) e o objeto (LEONTIEV, 1978, p. 30). O processo perceptivo requer a unificação de traços essenciais (cor, forma, propriedades táteis, etc.) do meio (externo e interno) e, também, que esses “dados” sejam cotejados com conhecimentos e informações anteriores. Com isso apenas tem-se o reconhecimento dos objetos e, no caso de objetos conhecidos, esse processo acontece quase que instantaneamente. Para ver esse processo de uma forma mais morosa, basta atentar-se para como se desenvolve o processo de identificação de um objeto novo ou desconhecido. Ao final desta análise, o resultado é uma percepção íntegra do objeto, ou seja, o resultado de uma complexa atividade analítica e sintética num todo que se torna consciência. Cabe destacar que a atividade de percepção, entendida dessa forma, é um processo que está muito afinado com os processos do pensamento direto.

O pensamento direto (empírico), enquanto atividade perceptiva, é sempre estruturado como o resultado combinado de vários órgãos dos sentidos, bem como, parece que tal processo nunca acontece num nível elementar, pois, na sua estruturação, há sempre indícios de atividade psíquica de nível superior, dentre outras coisas, a linguagem – o homem não se limita a destacar traços dos objetos, ou unificar as sensações isoladas, o homem também dá nomes as coisas, aos objetos percebidos, o que contribui para conhecer melhor os mesmos, bem como para organizar, mais tarde, em categorias.

Para melhor compreender essa assertiva, apontam-se, conforme LURIA (1981, p. 62-64) algumas peculiaridades que pertencem tanto ao pensamento direto, quanto à atividade perceptiva, a saber: a) o caráter ativo mediatizado, ou seja, a percepção é, preliminarmente, sempre cotejada com conhecimentos e experiências anteriores; b) o caráter objetivo e generalizado, quer dizer, ao perceber-se o conjunto de algumas características do objeto, sempre se faz referência, também, a determinadas categorias – livro, celular, etc; c) o caráter de permanência e cabalidade, ou melhor, por meio de nosso conhecimento e experiência sabe-se já que um cavalo é grande, que uma cadeira tem

assento, e, que por algumas características, ele distingue-se dos demais; d) por fim, o caráter de mobilidade e manejabilidade da percepção, ou então, o processo pelo qual a atividade perceptiva é condicionada pela tarefa que está posta para o sujeito, por exemplo, se é pedido para o sujeito destacar, olhando para um cavalo, qual a sua raça, ele vai, de certa forma, menosprezar, características como a idade do cavalo e se ater a outras, como a definição muscular, a composição da estrutura óssea, e outras. Essas características, por sua vez, ficarão omissas se o pedido for pela definição da idade do referido animal. Enfim, a atividade na qual o homem estiver inserido condiciona e orienta a sua percepção, apesar de sofrer a influência de outras circunstâncias, de certa forma já assinaladas: a experiência anterior, a extensão e profundidade das representações, a integridade dos movimentos e sentidos que compõe a estrutura perceptiva, dentre outras.

As sensações e as percepções formam, assim, a matéria-prima do conhecimento sobre a realidade objetiva e, graças ao desenvolvimento concomitante do trabalho (atividades sociais em instrumentos) e da linguagem, o homem passa a tomar consciência e conhecer melhor a realidade, ou seja, penetrar com maior profundidade na realidade identificando suas propriedades, relações, origens (causalidade), etc.

### **Pensamento empírico e pensamento teórico**

O pensamento é sempre uma forma de conhecer a realidade pelo homem. Esse processo, conforme assinalado anteriormente, é gerado por um movimento de transformação de princípios da realidade em processos psicológicos que vão orientar, de algum modo, o pensamento. Conforme Petrovsky, “o pensamento surge do conhecimento sensorial sobre a base da atividade prática e o excede amplamente” (PETROVSKY, 1987, p. 292). Torna-se importante compreender, nessa etapa, a mediação, ou seja, “o homem, em geral, não se encontra sozinho no mundo que o rodeia. Suas relações com ele se encontram sempre mediatizadas por suas relações com outras pessoas” (LEONTIEV, 1969, p. 67). Quer dizer, nesse sentido específico, o homem não recomeça toda a história da espécie a cada geração, mas assimila, se apropria da produção das gerações anteriores. Tudo indica que se um ser humano, com uma estrutura biológica comparável a de um grande cientista moderno, nascesse em meio a uma grande metrópole com todas as invenções humanas e boa

tecnologia não conseguiria se desenvolver (ou desenvolver suas funções culturais) sem ter relações com outras pessoas. Isso significa, grosso modo, que o desenvolvimento cultural humano somente é possível a partir da relação com outras pessoas que possibilitam a apropriação, pelo indivíduo, por exemplo, daqueles modos de usar determinados instrumentos. O processo de trabalho (a atividade social) tem um papel determinante nesse aspecto, pois, além da característica de produção de instrumentos, é o único processo pelo qual o homem age sobre a natureza ligando entre si os demais participantes. Os próprios “instrumentos” animais não têm caráter de processo social, por mais complexas que sejam suas relações.

Com o aprimoramento da humanidade se desenvolveram, além dos instrumentos e das formas de atividade, um meio especial para transmitir todo esse acervo cultural às gerações seguintes. “Essa via específica é especificamente o ensino. Este constitui um procedimento orientado e especialmente organizado de transmitir a experiência social” (PETROVSKY, 1987, p. 24). A tese (hipótese) principal, nesse sentido, é de que o desenvolvimento, especialmente nos humanos, é precedido pelos processos de aprendizagem pautados na capacidade de imitação. Conforme VIGOTSKI (2000, p. 136-139), precisa-se considerar, de modo geral, que não é possível limitar qualquer coisa, pois a margem de imitação está associada com a margem das próprias possibilidades de desenvolvimento do animal (ou ser humano). A hipótese é de que a imitação pressupõe uma determinada compreensão da ação do outro, por isso, se a criança não compreende a ação do adulto, tão pouco poderá imitá-lo, por exemplo, a escrever. As funções psicológicas superiores, todavia, se desenvolvem tendo por base a “interação social”. Elas existem, antes, como funções intersíquicas para se tornarem, em seguida, funções intrapsíquicas (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2001, p. 114).

O entendimento do processamento da mente humana passa, ainda, pela distinção daquilo que Vigotski entende por funções psicológicas elementares e funções psicológicas superiores. Nesse sentido, a primeira expressão refere-se às ações reflexas, reações automáticas e associações simples que o homem tem em comum com os animais. O segundo termo, ao contrário, expressa uma realidade tipicamente humana e implica ações conscientes, voluntárias, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento essencialmente intelectual, etc. O funcionamento dessas últimas tem um suporte biológico (atividade cerebral), no entanto, estão fundamentadas socialmente. O cérebro não é um sistema de funções fixas e imutáveis. Ao contrário, é

um sistema plástico e aberto que forma um sistema psicológico (para alguns – Sperry, 1968 – o conceito é zona cerebral ou módulo cerebral) com ligações interfuncionais específicas formadas a partir da apropriação, pelo indivíduo, de funções psíquicas desenvolvidas ao longo da história social dos homens. Essa conversão das funções externas (interpessoais) para as internas (intrapessoais) ocorre por meio de um processo de internalização, ou seja, “a reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 2002, p. 74). Nas palavras de Luria, “é através dessa interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica” (LURIA, in VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 2001, p. 27). Quer dizer, são esses princípios psicológicos que fazem, então, a mediação do pensamento com a realidade.

Esse processo confere extraordinária importância ao ensino, ao processo educativo, que, de certa forma, se antecipa à aprendizagem (ao desenvolvimento) agindo, de maneira especial, na zona de desenvolvimento próximo: “Essa divergência entre a idade mental ou o nível de desenvolvimento atual, que se determina com a ajuda das tarefas resolvidas de forma independente, e o nível que alcança a criança ao resolver as tarefas, não por sua conta, mas em colaboração, é o que determina a zona de desenvolvimento próximo” (VIGOTSKI, 2001, p. 239). O objetivo do processo educativo, tendo isso por base, é o de esculpir que projetar seres humanos desenvolvidos, habilidosos, criativos, em toda a extensão daquilo que sua complexidade biológica e cultural possibilita, quer dizer, objetiva-se construir ao longo do desenvolvimento ontogenético (existência individual) uma relação com o mundo real que seja pautada em saberes autênticos.

Para melhor refletir sobre o processo de desenvolvimento do pensamento, nessa perspectiva educativa, recorre-se a distinção que Davidov (1982; 1988) faz entre pensamento empírico e teórico. Segundo Kopnin, uma primeira importante definição geral é que “o pensamento é o reflexo da realidade sob a forma de abstrações. O pensamento é um modo de conhecimento da realidade objetiva pelo homem. Por isto, o que é característico do conhecimento em geral também é próprio do pensamento” (KOPNIN, 1978, p. 121). Rubtsov também percebe uma correspondência entre conhecimento e pensamento: “a Psicologia moderna e a Didática distinguem dois tipos de conhecimento: o

saber empírico e o saber teórico, que correspondem a dois tipos de pensamento, igualmente empírico e teórico, de maneira que o indivíduo pode abordar a realidade de duas maneiras bem distintas” (RUBTSOV, 1996, p. 129).

Na concepção de Davidov e outros, o pensamento teórico é aquele que possibilita penetrar mais a fundo na realidade objetiva, uma aproximação e conscientização das relações que permeiam os objetos, a verdade. Ao se tratar do pensamento empírico a assertiva é de que esse tipo de pensamento é direto, ou seja, a produção de idéias e da consciência histórica está ligada diretamente a atividades social e prática das pessoas, ou melhor, a atividade utilitária, a representação na mente humana dos atos imediatos do comportamento material (imagens diretas da percepção do meio).

À atividade social produtiva (trabalho) está ligada, portanto, a atividade cognoscitiva que, por sua vez, encontra forma de expressão nos diferentes sistemas semióticos (verbais e materiais), ou seja, esse processo proporcionou designar (generalizar) e diferenciar (classificar) diferentes classes de objetos: “Sobre a base das designações verbais dadas às representações gerais e aos resultados das observações diretas, o homem pode estruturar juízos [...] Uma série de juízos particulares sobre qualquer objeto pode ser substituído por uma nova palavra, uma denominação cujo conteúdo pode ser uma representação reduzida ou geral de todo um grupo de objetos. Com a ajuda dessas representações gerais e dos juízos expressos a partir delas, o homem está em condições de realizar raciocínios bastante complexos. [...] a formação das representações gerais, diretamente entrelaçadas com a atividade prática, cria as condições indispensáveis para realizar a complexa atividade espiritual que se chama pensamento” (DAVIDOV, 1988, p. 122-123).

Em definições simples, o pensamento empírico é a expressão da universalidade repetida, transformada e verbal da percepção da realidade, isto é, um derivado direto da atividade objeto-sensorial dos indivíduos, embora expressa em termos verbais. O pensamento empírico é, assim, o conhecimento direto e, também, imediato da realidade – dos aspectos que se expressam pelas categorias de existência, quantidade, qualidade, propriedade e medida. “A existência do objeto no tempo e no espaço, na unidade da existência presente, significa a manifestação de sua imediatez ou caráter externo. ‘O conhecimento empírico é o movimento na esfera da exterioridade, a assimilação do aspecto da realidade descrito pela categoria da existência’” (DAVIDOV, 1988, p. 123).

Muitos aspectos dos objetos estão acessíveis ao conhecimento empírico; do movimento que se inicia com a sensibilidade surge, na seqüência, os conceitos de qualidade e quantidade e, posteriormente, com o auxílio do estudo e da reflexão, a cognição da identidade e causalidade. Contudo, nessa etapa, o pensamento está no plano das imagens concretas e tem por base os princípios da lógica formal. De outra forma “[...] suas possibilidades cognitivas são muito amplas. Assegura às pessoas um amplo campo de discriminação e designação das propriedades dos objetos e suas relações, inclusive aquelas que num determinado momento não são observáveis, senão que se deduzem indiretamente por meio de raciocínios” (DAVIDOV, 1988, p. 124).

Mas, apesar dessa amplitude do pensamento empírico, com certeza não dá conta de aprender a realidade em suas múltiplas relações e, tampouco, ao nível de perceber a “relação das relações” (VIGOSTKI, 2000), ou seja, não dá conta daquilo que entendemos por consciência de classe. Pode-se conceituar a consciência de classe como a consciência que se tem do “lugar” que se ocupa no conjunto das relações sociais, como a relação do indivíduo com o meio; a consciência do pertencimento a uma determinada classe, tendo em vista a totalidade da sociedade e de suas regras, embora seja mais do que isso: o conhecimento das forças, dos determinantes sociais que mantêm o indivíduo em uma determinada posição no conjunto das relações sociais, bem como o conhecimento das contradições e leis que permeiam estas relações. Não se deve esquecer, entretanto, que “os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem, também, os princípios, as idéias, as categorias de acordo com as suas relações sociais. Assim, estas idéias, estas categorias, são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. Elas são produtos históricos e transitórios” (MARX, 1985, p. 106). Portanto, precisa-se considerar o pensamento teórico que, apesar de partir da análise e diferenciação da realidade, não se limita a isso.

O pensamento teórico atua por meio de conceitos, uma forma idealizada dos objetos e suas relações, portanto, por meio de unidades que refletem a essência do movimento do objeto material. “O conteúdo do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetiva-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas” (DAVIDOV, 1988, p. 125).

Os conceitos, com os quais opera o pensamento teórico, são criações psico-históricas que existem objetivamente. Nas palavras de Davidov, “o conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de reprodução mental, de sua estruturação, ou seja, como ação mental especial. Ter um conceito sobre um outro objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo. A ação de construção e transformação do objeto mental constitui o ato de sua compreensão e explicação, o descobrimento de sua essência” (DAVIDOV, 1988, p. 126).

O conceito, enquanto forma de expressão universal daquilo que há nos objetos, é sempre uma forma da atividade humana, a qual, por natureza, confere uma certa antecipação temporal ao conceito em relação a coisa real, particular. Isso provoca o efeito de que, “as pessoas isoladas (sobretudo as crianças) os captam e os assimilam antes de aprender a atuar com as suas manifestações empíricas particulares. [...] o indivíduo não os cria, mas os capta, se apropria” (DAVIDOV, 1988, p. 128). Nesse sentido, o conceito aparece, então, somente como um produto secundário da atividade social produtiva, ou da atividade em conjunto com toda a humanidade socializada. Quer dizer, diferentemente do pensamento empírico, os fenômenos aparecem inter-relacionados num sistema que se torna imprescindível para o entendimento dos objetos em seu eterno desenvolvimento e movimento – a importância do todo para se compreender componentes isolados.

Dentro desse sistema conceitual inter-relacionado é que se pode “observar” as imbricações entre os objetos, suas conversões de um em outro, ou seja, uma conexão tal que somente aparece com o pensamento teórico. O objeto não está mais dado como uma realidade autônoma. “[...] o presente e o observável deve ser correlacionado mentalmente com o passado e com as possibilidades do futuro; nesses trânsitos está a essência da mediatização, da formação do sistema, do todo a partir das coisas interagentes. O pensamento teórico ou o conceito deve reunir as coisas dessemelhantes, diferentes, multifacetadas, não coincidentes e assinalar-se por ser específico no todo” (DAVIDOV, 1988, p. 131). O mais importante, nesse processo, tenhamos em mente, é a transição, pois é isto que diferencia um conceito teórico de uma representação generalizada e, isto, somente é possível no processo de trabalho produtivo – o que propicia, de uma outra perspectiva, o pensamento estar internamente ligado com a realidade.

## **A educação do pensamento: Considerações Finais**

Na atual conjuntura educacional e de carências sociais, refletir sobre o desenvolvimento do psiquismo tendo como suporte a idéia de educação do pensamento, parece ser o melhor modo de possibilitar aos indivíduos que se apropriem das capacidades humanas já alcançadas no processo de desenvolvimento histórico-cultural humano. A função da educação é transmitir, para as novas gerações, as conquistas históricas e os avanços culturais conquistados pelas gerações precedentes. De outra forma, “os progressos do desenvolvimento histórico das capacidades humanas não se dão simplesmente ao homem pelos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual, senão que se encontram apenas nestes fenômenos. Para possuir estes avanços, para convertê-los em capacidades próprias, em ‘órgãos de sua individualidade’, a criança, o homem, deve entrar em relação com o mundo circundante por meio de outras pessoas, quer dizer, em relação com elas. Neste processo, a criança, o homem, aprende a atuar adequadamente. Deste modo, esse processo é por sua função um processo de educação” (LEONTIEV, 1969, p. 28).

Isso serve de base para o movimento histórico, uma vez que, caso as gerações futuras não se apropriem das conquistas precedentes, corre-se o risco de uma estagnação da história, ou mesmo, a necessidade das gerações seguintes terem de refazer novamente a história, o que seria, no mínimo, inútil. “A base da cultura é a habilidade de acumular conhecimentos, recebendo-os das gerações anteriores e passando-os para a próxima, de modo que cada nova geração não tenha que reinventar a escova de dentes, a roda e o cálculo integral” (CAVALLI-SFORZA & CAVALLI-SFORZA, 2001, p. 275). Ao contrário, a apropriação ativa da cultura transforma-se num aspecto fundamental do desenvolvimento. Para Leontiev, a concepção do desenvolvimento não pode se limitar ao papel relativo dos fatores endógenos e exógenos e, tampouco, a um simples processo de adaptação ao mundo. Por isso, usa o conceito de apropriação para caracterizar a forma especificamente humana de desenvolvimento. “O processo de apropriação é muito diferente. É um processo que tem como consequência a reprodução no indivíduo de qualidades, capacidades e características humanas de comportamento. Em outras palavras, é um processo por meio do qual se produz na criança o que nos animais se consegue mediante a ação da hereditariedade; a transmissão para o indivíduo das



conquistas do desenvolvimento da espécie (LEONTIEV in LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKI (et al.), 2003, p. 65).

Cabe destacar que “as práticas educativas, formais e informais são meios sociais para organizar uma situação de vida que promova o desenvolvimento mental da criança” (DAVIDOV; ZINCHENKO, 1995, p. 160), ou seja, a educação tem a importante função de promover, se corretamente organizada, o desenvolvimento intelectual da criança, o desenvolvimento das características históricas (sociais) que não podem desenvolver-se naturalmente, a formação dos comportamentos tipicamente culturais. Nesse sentido, o professor tem um papel central no desenvolvimento do educando: “é onipotente em sua influência indireta, através do meio social (VIGOTSKI, 2003, p. 76).

O professor deve sempre iluminar, com base no materialismo dialético, o desenvolvimento do pensamento teórico, ou seja, a constante superação do pensamento empírico. Essa superação, contudo, não acontece por meio de um ensino esvaziado de conteúdos, tampouco, quando ao aluno se apresentam situações complexas, abstratas que são esvaziadas de material concreto, ou seja, somente é possível desenvolver a capacidade de pensamento teórico quando o indivíduo estiver em uma atividade produtiva social, seja ela teórica ou prática.

Essas teses sobre o pensamento e o conhecimento, estão, de alguma forma, relacionadas, ainda, como o conhecimento tácito e o saber escolar. Ora, o conhecimento tácito é aquele saber que prescindir da linguagem. Portanto, como vimos, o pensamento empírico e, muito mais, o pensamento teórico possuem como requisito indispensável a linguagem, ou seja, somente é possível educar, pelo viés da problemática do pensamento, na medida em que se supera o viés das pedagogias que partem dos pressupostos representados pelas expressões “conhecer-na-ação” e “reflexão-na-ação”, pois tanto uma quanto a outra revelam uma forma de conhecimento tácito e espontâneo – representantes dessa corrente são: Schön; Tardif; Perenoud; Zeichner; Nóvoa e outros. Quer dizer, não é possível pensar em processo educativo, negando o ato de ensinar como meio de transmissão de conhecimento, tampouco negando isso como tarefa do professor ou dos formadores de professores.

De outra forma, o saber escolar está fundamentado e, ao mesmo tempo, é o saber acadêmico, científico e teórico. A educação visa, conforme as teses da Escola de

Vigotski, superar as limitações do conhecimento cotidiano e empírico. O conhecimento e o saber escolar, nesse caso, podem ser adquiridos de maneira discursiva lógica-verbal.

Para concluir, resta dizer que o objetivo deste trabalho foi apresentar uma diferenciação entre aquilo que se entende por pensamento empírico e teórico, a fim de chamar a atenção para um modo diferente de olhar o processo de ensino, ou seja, com a finalidade de contribuir para a didática.

## Referências

CAVALLI-SFORZA, Luca; CAVALLI-SFORZA, Francesco. *Quem somos? História da diversidade humana*. São Paulo: UNESP, 2001.

DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica, teórica y experimental*. Moscou/URSS: Editorial Progreso, 1988.

\_\_\_\_\_. *Tipos de generalización em la enseñanza*. La Habana: Pueblo e Educación, 1982.

DAVIDOV; ZINCHENKO. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, H. (org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papirus, 1995, p. 151-167.

LEONTIEV, A. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciências del Hombre, 1978.

\_\_\_\_\_. *El hombre y la cultura*. México: Grijalbo, 1969.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e razão humana*. Lisboa: Editorial Presença, 1975.

LURIA, A. R. *Sensación e percepción*. Barcelona: Fontanella, 1981.

LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKI (et al.). *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2003.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MARX, K. *A miséria da filosofia*. São Paulo: Global, 1985.

PETROVSKY, A. *Psicologia evolutiva e pedagógica*. Moscú: Progreso, 1987.

RUBTSOV, V. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. *Após Vygotsky e Piaget*. Porto Alegre: Artmed, 1996, p. 129-137.

VIGOTSKI, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 2001a. V. 2.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 2000. V. 3.

\_\_\_\_\_. *Psicologia Pedagógica*: edição comentada. Porto Alegre: Artemed, 2003.

VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.

## O ENSINO DE GEOGRAFIA ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA: UM (DES)CAMINHO

Victória Sabbado Menezes<sup>1</sup>  
Bruno Maciel Peres<sup>2</sup>  
Leonardo Pinto dos Santos<sup>3</sup>  
Nestor André Kaercher<sup>4</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho tem o intuito de analisar como o ensino de Geografia na escola básica encontra-se diante da distância existente entre universidade e escola. Ressalta-se que o cenário atual do ensino desta disciplina está associado à dificuldade de articulação entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar, tendo em vista que as transformações ocorridas na primeira não repercutiram diretamente no espaço da escola. Dessa forma, o ensino de Geografia ainda caracteriza-se como tradicional, conteudista, acrítico e mecânico. Isso está associado à falta de clareza dos professores da disciplina no que concerne à linha teórica da Geografia e da Educação que fundamentam suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, torna-se necessário um repensar acerca da formação de professores a fim de que as licenciaturas atentem para a abordagem de processos de aprendizagem, isto é, conhecer como o aluno aprende. Para tanto, torna-se premente a formação de professores-pesquisadores e a conseqüente aproximação entre universidade e escola com o intento de possibilitar um ensino de Geografia crítico e reflexivo em sala de aula.

### **Introdução**

Pensar o ensino de Geografia nas escolas da educação básica hoje, remete à reflexão sobre a formação do professor. Aliado a isso, observa-se a distância existente entre universidade e escola. Ambos são espaços de (re)construção do conhecimento, porém, por vezes, parecem não apresentar semelhança alguma. O que se desenvolve nas licenciaturas está longe de preparar os futuros educadores para a realidade escolar, a qual se apresenta cada vez mais complexa. Nesse sentido, Demo (1992, p. 84) afirma que “a primeira preocupação é repensar o ‘professor’ e na verdade recriá-lo”.

Ter clareza no que diz respeito às concepções de Geografia e de Educação e compreender como se efetivam os processos de aprendizagem são, indubitavelmente, condições essenciais para um professor de Geografia desenvolver suas práticas de forma consciente e com objetivos definidos. Para isso, a função do educador não pode se resumir à atividade de ensinar, mas também pesquisar, pois “é a pesquisa que lhe dá

---

<sup>1</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Sul – vi145\_sm@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul - brunomperes@outlook.com

<sup>3</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Sul - leonardoufsm@hotmail.com

<sup>4</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul - nestorandrek@gmail.com

condições de ensinar. É a pesquisa que lhe permite aprender e ter condições de ajudar seu aluno a aprender.” (MARQUES, 2010, p. 62). Cabe, então, a reflexão sobre o papel da universidade na construção da Geografia escolar.

### **O ensinar e aprender Geografia**

O ensino de Geografia caracteriza-se pela predominância de uma postura tradicional, na qual privilegia-se a memorização e reprodução dos conteúdos. Apresenta um caráter descritivo e pautado na fragmentação do conhecimento, de maneira que a Geografia não tem possibilitado aos educandos uma leitura do todo. Desse modo, os alunos de ensino fundamental e médio aprendem (e quando aprendem!) tópicos específicos da ciência geográfica, como população, clima, relevo, hidrografia, vegetação, entre outros. Não constroem uma visão do conjunto, isto é, não estabelecem uma relação entre os diferentes elementos que compõem o todo. Consequentemente, os alunos saem das aulas de Geografia com dificuldades para lerem e interpretarem o mundo em sua complexidade. Morin (2011, p. 33) salienta que:

A esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários.

Nesse sentido, percebe-se algumas carências no ensino desta disciplina, visto que prevalece uma dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana, o que dificulta a compreensão dos alunos acerca do espaço geográfico em sua totalidade. Além disso, desenvolve-se uma Geografia extremamente conteudista, desvinculada da realidade dos educandos. Assim, os estudantes não conseguem tecer relações entre a Geografia da sala de aula com a Geografia do seu cotidiano, o que acarreta numa aprendizagem vazia de significado para os mesmos.

Uma Geografia sem sentido para os alunos tende a provocar a apatia e o desinteresse pela disciplina, tornando as aulas ainda mais enfadonhas e desgastantes tanto para o professor quanto para a turma. De acordo com Kaercher (2007), este quadro referente ao ensino de Geografia está associado a um gigante de pés de barro. Isto é

Esses pés de barro (epistemologia pobre, pedagogia confusa) resultam numa Geografia escolar como pastel de vento, Geografia Fast Food. Pastel de vento porque vistoso por fora, recheio pobre. Fast food porque sacia-nos rápido – há muito conteúdo a ver -, mas de forma pouco nutritiva, reflexiva. (KAERCHER, 2007, p. 30)

Para o autor, um ensino acrítico, descritivo e reprodutivista está relacionado a uma falta de clareza dos professores em relação à ciência geográfica, seus pressupostos e fundamentos. Além disso, muitos educadores não possuem uma definição no que diz respeito à linha teórica da Educação que orienta suas práticas pedagógicas. Nesta mesma linha de pensamento, Kimura (2011, p. 164) ressalta que “as preocupações sobre as maneiras de desenvolver abordagens geográficas reflexivas não se restringem às questões da metodologia de ensino”, mas a maneira como concebemos a Geografia. Logo, a questão referente ao conhecimento da epistemologia geográfica apresenta-se como fundamental na formação do professor desta disciplina.

Parte-se do pressuposto de que toda ação pedagógica do educador provém de suas concepções de Geografia, de Educação, da maneira como entende o processo de ensino-aprendizagem, de seu posicionamento político. De acordo com Kaercher (2004, p. 285), “cada concepção epistemológica – seja de Geografia, seja de Educação – leva a uma prática educativa. E todos têm essas concepções.”. Desse modo, o autor destaca que para superar as práticas mnemônicas e conteudistas, não basta uma mudança metodológica, mas sim uma mudança epistemológica. Para tanto, questionamentos simples devem ser elaborados, como: o que é Geografia? Para que e para quem serve a Geografia que eu ensino? Que aluno pretendo formar?

Portanto, a prática pedagógica do professor é permeada de intencionalidades. É essencial que o educador tenha claro para si as suas concepções e o papel que deve desempenhar, uma vez que em seu trabalho deve tomar decisões que implicarão nos resultados do processo de aprendizagem dos seus alunos. Por isso, é importante ressaltar que a prática pedagógica do docente pauta-se em uma projeto de formação e um projeto de sociedade que visa implementar, mesmo que não se tenha a consciência disso (CAVALCANTI, 2011).

Cabe salientar que um dos desafios que se enfrenta no ensino de Geografia está associado à frágil fundamentação teórica apresentada pelo professor, tanto no que se refere aos conhecimentos geográficos, à epistemologia desta ciência, mas principalmente aos conhecimentos pedagógicos. Em geral, não há um embasamento teórico consistente por parte dos docentes a fim de que suas práticas tenham objetivos

claros e definidos com o intento de desenvolver o raciocínio geográfico nos alunos e possibilitá-los a realizarem uma leitura crítica do mundo. Observa-se, assim, um paradoxo entre a realidade da disciplina escolar e o avanço da Geografia enquanto ciência.

### **Geografia: ciência e disciplina escolar**

A história da ciência geográfica é marcada por três grandes momentos ou correntes de pensamento, quais sejam: Geografia Tradicional, Geografia Pragmática e Geografia Crítica. A Geografia Tradicional tem seu início no período de sistematização desta ciência, no século XIX e fundamentou-se no positivismo. Baseava-se na descrição e classificação dos fenômenos e apresentava um caráter profundamente naturalista (MORAES, 1997). Apesar dos pressupostos positivistas exigirem a delimitação de um objeto de estudo, o pensamento geográfico tradicional caracterizou-se pela indefinição do objeto e, para ocultar esta indefinição, elaborou a ideia de Geografia como ciência de síntese. As dicotomias da Geografia e a valorização da Geografia Física em detrimento da Geografia Humana têm sua gênese no período de vigência desta corrente. No Brasil, esta linha teórica vigorou após 1930 quando a Geografia institucionalizou-se no Ensino Superior a partir da criação da Universidade de São Paulo.

A corrente tradicional, a qual exaltava o sentimento nacionalista e apresentava uma visão reducionista da realidade, baseada nas aparências dos fenômenos inseriu-se, de imediato, no ensino da disciplina escolar. Após a Segunda Guerra Mundial, em meados do século XX, a Geografia Tradicional entrou em crise, visto que a sociedade passava por transformações. Cabe destacar que “a própria complexização da realidade e dos instrumentos de pesquisa havia envelhecido as formulações do positivismo clássico. A crise deste foi também uma das razões da crise da Geografia, que nele se fundamentava” (MORAES, 1997, p. 96). Desse modo, formou-se um movimento de renovação que se contrapôs à Geografia Tradicional.

O movimento de renovação não possuía uma unidade, tendo em vista a multiplicidade de visões concernentes à Geografia. Segundo Moraes (1997), duas grandes linhas teóricas caracterizam este movimento, que são a Geografia Pragmática e a Geografia Crítica. A primeira elaborou críticas à ausência de aplicabilidade prática dos estudos da Geografia Tradicional, de maneira que os fundamentos desta não foram

questionados. A Geografia Pragmática se destacou com a proposta da Geografia Teorético-Quantitativa, a qual utilizava os métodos matemáticos para explicar a realidade. Buscou-se uma renovação metodológica e foram desenvolvidas novas técnicas para instrumentalizar a Geografia. É importante ressaltar que esta corrente, também denominada de New Geography fundamentou-se no neopositivismo. Logo, não houve uma ruptura com o discurso tradicional e a ciência permaneceu contribuindo para a manutenção do *status quo*.

No entanto, “a Geografia teórica não teve repercussão direta nas escolas de primeiro e segundo graus” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 53). Isto é, apesar das mudanças ocorridas na Geografia acadêmica, a Geografia Tradicional ainda era hegemônica no âmbito escolar, em que o ensino continuava a ser apolítico e mecânico. A partir dos anos de 1970 ganhou força a corrente da Geografia Crítica, a qual desenvolveu análises e reflexões pautadas no materialismo histórico e dialético. Realizou críticas profundas aos pressupostos da Geografia Tradicional, questionou sua aparente neutralidade e o naturalismo exacerbado.

A corrente crítica resgatou o caráter político e social da abordagem geográfica, visando desvendar as contradições próprias do sistema capitalista. Representou uma linha teórica oposta à perspectiva tradicional e teórico-quantitativa, uma vez que criticava a ordem estabelecida e tinha o intento de provocar uma transformação social. É digno de nota que neste contexto de abertura política, na década de 80 do século XX, iniciou-se o fortalecimento da Geografia Crítica, mas também da Pedagogia Crítica. Destarte, houve um avanço no debate referente à educação e ao ensino de Geografia. Contudo, não houve repercussão direta da Geografia Crítica no âmbito escolar. Nesse sentido,

Por mais que assumamos a primazia de um ensino baseado no raciocínio crítico do aluno e na valorização do espaço vivido do mesmo, é inegável que ainda existam, em muitos casos, práticas extremamente tradicionais na sala de aula, não condizentes com a transformação ocorrida na ciência ao longo das últimas décadas, tal como observamos anteriormente. E isso é extremamente preocupante, pois representa uma falta de unidade da nossa parte. (CASTROGIOVANNI, 2014, p. 91)

É extremamente necessária a reflexão acerca da dificuldade de consolidação de uma Geografia Crítica no ensino. As discussões realizadas com o intuito de construir uma Geografia preocupada com a problemática social, enfatizando a relação entre



sociedade e natureza, restringiram-se ao espaço acadêmico. A escola permaneceu estagnada diante de um processo de inúmeras modificações na ciência geográfica. Observa-se um abismo entre universidade e escola, visto que as pesquisas e reflexões desenvolvidas na academia sobre o ensino de Geografia têm aumentado nas últimas décadas, porém não provocaram mudanças efetivas na realidade escolar.

Surgem, assim, questionamentos: por que há esta distância entre universidade e escola? O que fazer para tornar esta relação mais próxima? Por que a Geografia Tradicional ainda está presente de forma hegemônica em sala de aula? Na escola, busca-se a formação de geógrafos ou cidadãos? Quem são os professores de Geografia que estão se formando? Que concepções de Geografia e de Educação apresentam? Como entendem o processo educativo? Estas são algumas inquietações que revelam o quadro preocupante do ensino de Geografia no contexto hodierno.

### **Universidade e escola: uma aproximação indispensável**

Ao refletir sobre o estranhamento entre a universidade e escola e suas consequências para o ensino de Geografia, torna-se inevitável pensar acerca da formação de professores. A academia tende a valorizar a especialização, restringindo o olhar do todo. Verifica-se uma ênfase nos conteúdos específicos da Geografia e isto ocorre de forma compartimentada. Aprende-se muito sobre Geografia Urbana, Geografia Agrária, Geomorfologia, Geografia da População, porém não se considera como trabalhar estes conteúdos na escola básica. Conforme Cavalcanti (2012, p. 45):

Uma das dificuldades na formação inicial é que em geral ela tem sido bastante marcada pela aprendizagem de conteúdos teóricos da geografia acadêmica, e de suas diversas especialidades, sem a reflexão de seus significados mais amplos e de como atuar na prática docente com esse conteúdo. Essa pode ser uma das razões do distanciamento muitas vezes observado no cotidiano da escola e destacado na literatura entre o conteúdo científico da geografia, as propostas teóricas da didática da geografia e a prática efetiva dessa disciplina.

Segundo Azambuja e Callai (2003), há uma questão fundamental para se refletir no currículo das licenciaturas, a qual diz respeito ao fato de que a ciência para o cientista é concebida como um fim, ao passo que na perspectiva do educador é tratada como um meio. Por conseguinte, as licenciaturas são cursos de formação de professores e, para tanto, seus currículos devem ser organizados com o intuito de garantir que estes

sujeitos exerçam sua função de formar cidadãos críticos e não especialistas em Geografia.

Na universidade, aprende-se muito sobre a ciência geográfica, mas muito pouco sobre como transformar os conhecimentos acadêmicos em conhecimentos escolares. Isso ocorre porque o professor aprendeu de uma maneira, mas precisa ensinar de outra forma. Deve-se partir da premissa de que aprender distingue-se de ensinar. Logo, “o que falta aos nossos futuros professores é justamente entender como se ensina, ou aprender a aprender para poder ensinar” (COSTELLA, 2013, p. 67).

Cabe esclarecer que o ato de ensinar é extremamente complexo, haja vista que ensinar Geografia representa uma complexidade maior que somente conhecer Geografia. É necessário um conjunto de conhecimentos para que se possa ensinar com a finalidade de propiciar uma aprendizagem significativa dos educandos. Desse modo, ensinar não é informar, doar, transmitir conteúdos que resultem em uma aprendizagem mecânica, na qual exija do aluno apenas a memorização. Esta concepção aproxima-se da ideia de educação bancária tratada por Freire (2005) e vai de encontro com a perspectiva da construção do conhecimento. Nesta última, abordada pelo autor sob a denominação de educação libertadora, busca-se desenvolver a capacidade de leitura e escrita, além de estimular a criticidade e reflexão do educando, considerando seus conhecimentos anteriores, os quais provêm de suas vivências.

O que distingue o professor dos outros profissionais é o fato de ter que ensinar e não instruir. Para ensinar e garantir a aprendizagem do aluno, o educador precisa entender como o aluno aprende e como pode aprender. Em geral, o professor ensina pelo o que aprendeu (na universidade!) e não pelo que o aluno precisa aprender. Torna-se relevante que as práticas pedagógicas dos docentes sejam organizadas de modo que se pense no aluno e a partir do aluno. Dessa maneira, será possível desenvolver um processo de construção do conhecimento que respeite as experiências e ambiências dos educandos. Para Cavalcanti (2011, p. 79), é tarefa dos professores compreenderem a complexidade do ato de ensinar e isto deve ser feito “observando-se, com sensibilidade e discernimento, a realidade escolar” a fim de que seu fazer pedagógico não esteja distante do contexto em que ao atores do processo de ensino-aprendizagem estão envolvidos.

De acordo com esta concepção de ensino, o conteúdo não é entendido como um fim do processo de aprendizagem, mas sim como um caminho por onde percola o

ensino. O objetivo do professor deve ser atingir o aluno e isto significa provocá-lo inquietações, reflexões, desacomodações. Assim, cabe ao educador não fornecer respostas prontas ao educando, mas instigar as dúvidas e incertezas. O conteúdo é importante nesse processo, desde que apresente significado. É papel do docente estar cômico do que e por que ensina, significar o conteúdo para que seja transformado em conhecimento. É importante esclarecer que:

A matéria-prima do professor não é o conteúdo que ele traz dos cursos da academia, a matéria-prima é o seu aluno e os processos que envolvem a aprendizagem. A pesquisa maior dos mestres não deverá ser somente dos amparos técnicos da sua ciência, a pesquisa deverá pautar no aluno, no reconhecimento do pensar do aluno, só assim as dificuldades e os caminhos da aprendizagem serão entendidos. (COSTELLA, 2011, p. 3)

Destaca-se a necessidade de que o professor compreenda como ocorre o processo de aprendizagem para que ela realmente ocorra. É preciso entender como o aluno organiza seu pensamento, quais esquemas mentais são mobilizados durante este processo. A partir do entendimento concernente aos processos de conhecimento, o educador tem mais facilidade em reconhecer quando o aluno apresenta dificuldades, quando é possível elevar o nível de exigência e quando torna-se capaz de reorganizar conhecimentos novos. Desse modo, os educandos conseguem desenvolver habilidades e competências, além de uma aprendizagem significativa.

De acordo com esta perspectiva, a atividade do professor tende a tornar-se ainda mais difícil, visto que ao domínio dos conhecimentos específicos de Geografia acrescenta-se o conhecimento sobre processos de aprendizagem. Aliado a isso, deve-se salientar que conhecer o aluno e organizar as práticas pedagógicas a partir do mesmo não constitui uma tarefa fácil, na medida em que uma turma é extremamente heterogênea. Ou seja, uma turma é composta por diferentes alunos, cada um com suas especificidades e singularidades, dificuldades e potencialidades distintas e ainda, muitas vezes, de idades diferentes. Por isso, ensinar é complexo e também profundamente interessante e belo. Ao mesmo tempo, é inevitável afirmar que o contexto atual do ensino de Geografia é digno de atenção, tendo em vista a frágil formação oferecida nos cursos de licenciatura. Portanto, torna-se premente uma real aproximação da universidade com a escola para garantir uma formação sólida e completa aos futuros educadores.

## **Por um professor pesquisador**

Na universidade, o curso de formação de professores, em geral, caracteriza-se por apresentar carências no que diz respeito à formação pedagógica dos sujeitos. Sendo assim, uma das grandes dificuldades dos educadores quando chegam às escolas refere-se ao como ensinar, como trabalhar determinados conteúdos para que os educandos realmente aprendam, como desenvolver um processo de construção do conhecimento e não de mera transmissão. Para isso, Costella (2012, p. 4) afirma que “cabe ao professor durante o seu curso superior desenvolver competências que estão além dos seus conteúdos específicos, cabe ao professor desenvolver competências de reconhecimento de processos de aprendizagem”. Isso pressupõe a formação de um professor pesquisador.

É cômodo argumentar o que o professor precisa saber, o que deve fazer. O professor é criticado por utilizar o livro didático como um definidor de suas aulas, um sinônimo de planejamento e não como um recurso, um facilitador. Entretanto, a gênese desta problemática relacionada ao ensino de Geografia está no processo de formação do professor. A cada ano, formam-se professores que não (re)constróem conhecimentos em sala de aula, mas que reproduzem. Nessa linha de raciocínio, Becker (2010, p. 13) considera que:

O professor que não reduziu sua função às realizações de uma máquina de ensinar ou aos procedimentos burocratizados de um ‘ensinador’, constrói e, sobretudo, reconstrói conhecimentos. É o que faz um pesquisador, pois um conhecimento nunca inicia do zero e nunca é levado a termo de forma definitiva. Ele assim procede não para ser pesquisador, mas para ser plenamente professor. Nesse sentido, pesquisar faz parte da função docente. Faz parte da nova concepção de professor.

Para a formação de um professor-pesquisador, é preciso que se estabeleça uma integração entre ensino e pesquisa na universidade. Assim, deve-se ultrapassar a ideia de que o bacharel somente produz pesquisa e o licenciando apenas transmite este conhecimento para seus alunos. Por conseguinte, “essa integração só será possível quando o ensino for colocado como prioridade ao lado da pesquisa, dispensando-lhe o interesse e os cuidados conferidos a esta última.” (SANTOS, 2001, p. 23).

## Considerações finais

O ensino de Geografia na educação básica, em geral, ainda possui um caráter descritivo, compartimentado e mnemônico. Esta realidade revela uma incoerência, tendo em vista os avanços da ciência geográfica e as transformações ocorridas na sociedade ao longo dos anos. A Geografia escolar permanece arraigada aos pressupostos da Geografia Tradicional, de modo que não propicia a formação de um sujeito capaz de lidar com o mundo complexo que se apresenta no contexto contemporâneo.

Ressalta-se a importância de repensar os cursos de licenciatura, de maneira que a pesquisa esteja presente no processo de formação do professor. Isto vai ao encontro da ideia de um professor-pesquisador, o qual tem a preocupação de entender como o aluno aprende, como se dão os processos de conhecimento. Além disso, torna-se essencial que os professores tenham uma fundamentação teórica sólida, tanto no que se refere aos conhecimentos específicos da Geografia, quanto pedagógicos, para que tenham clareza de suas concepções e do caminho que pretendem seguir.

Portanto, para que se efetive um ensino de Geografia crítico e reflexivo, os cursos de formação docente devem possibilitar uma aproximação dos futuros educadores com o contexto escolar. Assim, busca-se uma integração entre os diferentes níveis de ensino a fim de superar a dicotomia entre saberes acadêmicos e saberes práticos. Destarte, propõe-se que deixe de ser um descaminho entre universidade e escola, mas que se construa um caminho que propicie o diálogo, a troca e o intercâmbio constante.

## Referências

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de.; CALLAI, Helena Copetti. A licenciatura de Geografia e a articulação com a educação básica. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (et al.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, p. 189-195.

BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwazsko (Orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 11-20.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Subir aos sótons para descobrir a Geografia. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski; TONINI, Ivaine Marina; GOULART,

Ligia Beatriz. **Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014, p. 85-101.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia Escolar e a Sociedade Brasileira Contemporânea. In: TONINI, Ivaine Maria.; GOULART, Ligia Beatriz; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos.; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011, p. 77-96.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

COSTELLA, Roselane Zordan. Competências e habilidades no contexto da sala de aula – ensaiando diálogos com a teoria piagetiana. Porto Alegre. **Cadernos do Aplicação**. Vol. 24 Número 1. UFRGS. 2011.

COSTELLA, Roselane Zordan. Escola: espaço de responsabilidade social. **Revista Eletrônica FACOS**. Fórum Internacional de Educação, 2012.

COSTELLA, Roselane Zordan. Movimentos para (não) dar aulas de Geografia e sim capacitar o aluno para diferentes leituras. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos.; TONINI, Ivaine Maria.; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013, p. 63–74.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia escolar: gigantes de pés de barro comendo pastel de vento num fast food? **Terra Livre**, Presidente Prudente, v. 1 n° 28, p. 28-44, Jan-Jun. 2007.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Geografia/USP, 2004. Tese (Doutorado em Geografia Humana)

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2011.

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. Professor ou pesquisador? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 55-62.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 11-24.

## CONDIÇÃO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Marie Jane Soares Carvalho<sup>1</sup>

**Resumo:**As condições de formação dos professores são tomadas como fator preponderante a responder pela melhoria da aprendizagem dos alunos em todas as escolas. Para conhecermos este contexto são imprescindíveis os dados sobre o estado e a condição de formação dos professores. Com a perspectiva de contribuir para conhecer o cenário da condição dos professores no Estado do Rio Grande do Sul nos propomos a realizar análise descritiva dos dados do Censo Escolar 2012 e 2013. Trabalhamos com uma população de 106.555 professores, dos quais 50.500 estão em exercício na rede estadual e 56.055 na rede municipal. O corpo docente do estado é maduro; sua formação inicial ocorreu no final dos anos de 1970 e ao longo da década de 1980, o que demanda investimento em formação continuada. Quase a totalidade dos professores tem formação de ensino superior. A formação continuada, em cursos de 80 horas ou mais, é inexpressiva, sobretudo, a formação em cursos que discutem direitos humanos. A pós-graduação está concentrada em cursos de Especialização para pouco mais de 50% dos professores. Há espaço considerável para formação dos professores no estado em Especialização e no Mestrado, acadêmico ou profissional.

### Introdução

Os professores são apontados como foco fundamental das políticas públicas para melhorar a educação no Brasil e em todos os países. É um movimento global de reconhecimento e valorização dos profissionais da educação e das condições de formação (BRUNS e LUQUE, 2014). As condições de formação dos professores são tomadas como fator preponderante a responder pela melhoria da aprendizagem dos alunos em todas as escolas. Espera-se que essa relação entre formação e aprendizagem dos alunos seja maximizada pelo investimento nos professores, em especial, na formação continuada.

No Brasil, na última década, houve incremento substancial de recursos destinados à formação inicial e continuada dos professores das escolas públicas através de políticas de fomento que mobilizam, sobretudo, as universidades para sua realização (UNESCO, 2012). Ainda que o interesse seja salutar, faltam-nos informações precisas sobre as condições de trabalho e de formação de professores no país. Os dados sobre o

---

<sup>1</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro de Formação Continuada de Professores (FORPROF/UFRGS), Email: marie.jane@ufrgs.br



estado e a condição de formação dos professores são imprescindíveis se queremos qualificá-los e atender as metas do Plano Nacional de Educação (MEC/SASE, 2014). Ainda que isso seja uma parte de tudo que precisamos correlacionar para entender e intervir com vistas à melhoria do estado e condição de aprendizagem dos alunos, ela é relevante. Sem a precisão de análises, os investimentos são desperdiçados e se faz muito movimento com pouco resultado. É com a perspectiva de contribuir para conhecer melhor o cenário da condição dos professores no Estado do Rio Grande do Sul que nos propomos a realizar análise descritiva dos dados do Educacenso 2012 e 2013 (INEP, 2012; 2013).

A partir dos Microdados do Educacenso de 2013 destacamos dados sobre o perfil da formação dos professores das redes estadual e municipal do estado do Rio Grande do Sul. A amostragem corresponde ao total de 50.500 professores em exercício na rede estadual e 56.055 professores em exercício da rede municipal; todos respondentes do Educacenso em 2013 para o Rio Grande do Sul. As variáveis selecionadas para compor o perfil e a condição dos docentes no estado compreendem: (1) gênero; (2) zona de atuação; (3) faixa etária; (4) escolaridade; (5) ensino superior; (6) movimentos na condição de formação dos professores; (7) formação continuada; (8) pós-graduação, destacando os cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado.<sup>2</sup>

### **Perfil e condição de formação dos professores<sup>3</sup>**

O primeiro conjunto de dados trata dos professores em exercício do estado e o segundo conjunto apresenta os professores dos municípios. Os dados para cada variável foram perfilados - estado e município - para facilitar a visualização do conjunto e, ao mesmo tempo, manter a especificidade de cada jurisdição. A reunião desses conjuntos de dados é que nos permite perceber as forças e debilidades da condição de formação dos professores. Permite, ainda, levantar as necessidades de investimento conjugando os

---

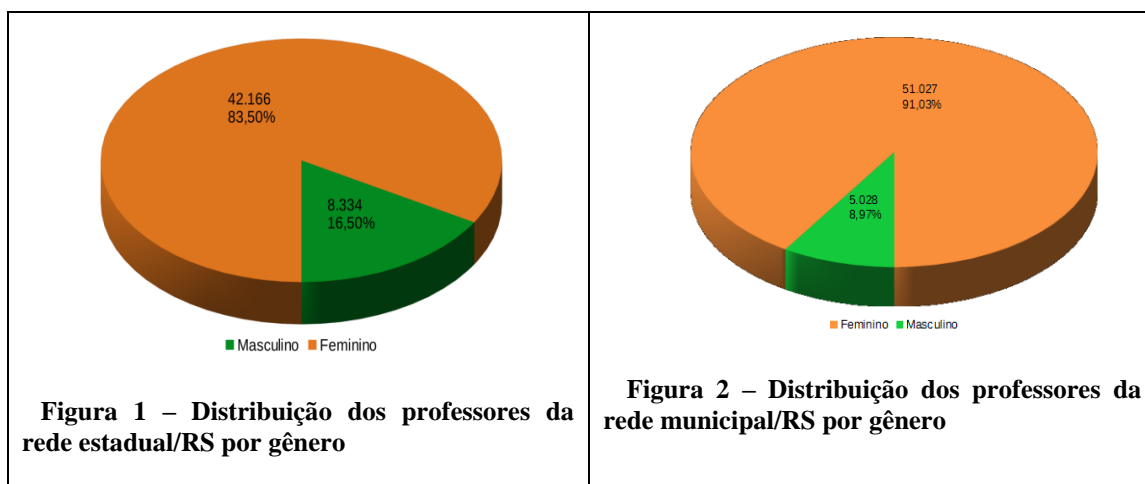
<sup>2</sup>O filtro aplicado aos microdados do Educacenso foi o CPF do respondente por dependência administrativa. Isso implica considerar que um respondente pode contar duas vezes: uma para a rede municipal de ensino e outra para a rede estadual. Ao mesmo tempo implica que não se considerará a mesma pessoa para diferentes funções. Tecnicamente, ela é contada uma vez para cada sistema, porque efetivamente ela trabalha em sistemas de ensino diferentes: estado e ou município. O procedimento técnico realizou: (a) a conversão do formato do banco de dados; (b) a mineração de dados estatísticos; (c) a construção de scripts em linguagem de programação python para filtragem de dados específicos e; (d) exportação para o LibreOffice para construção de tabelas e gráficos.

<sup>3</sup> Os dados e foram sistematizados por dois bolsistas do Centro de Formação Continuada da UFRGS diretamente no Educacenso 2012 e 2013. São eles: Rafaela Melo da Silva e Breno Gonçalves Bragatti Neves, a quem agradeço o trabalho detalhado.

planos de desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior do estado, as políticas da Secretaria Estadual de Educação e as políticas do Ministério da Educação.

A apresentação das figuras está organizada por variável e sua distribuição nas redes estadual e municipal:

## Gênero

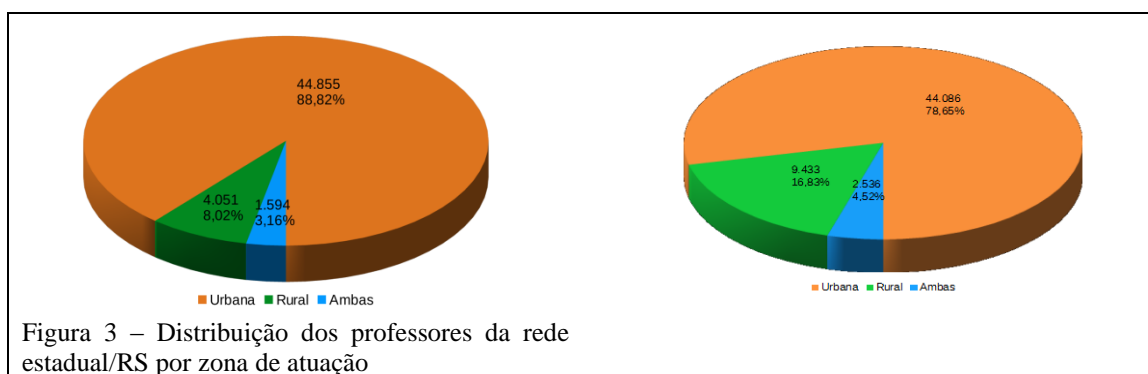


Fonte: Centro de Formação de Professores - FORPROF/UFRGS (2014). Microdados Educacenso/INEP 2013<sup>4</sup>

As mulheres são maioria na distribuição geral dos professores da educação básica: 83,50% no estado e 91,03% nos municípios. A feminização é mais acentuada na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, decrescendo nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. A importância desse dado reside na especificidade de um corpo docente feminino, o que demanda considerar no planejamento e nas políticas públicas os tempos distribuídos entre manutenção do domicílio, atenção à família e trabalho remunerado.

<sup>4</sup> Todas as tabelas foram realizadas pelos bolsistas de pesquisa Rafaela da Silva Melo e Breno Gonçalves Bragatti Neves (UFRGS/FORPROF).

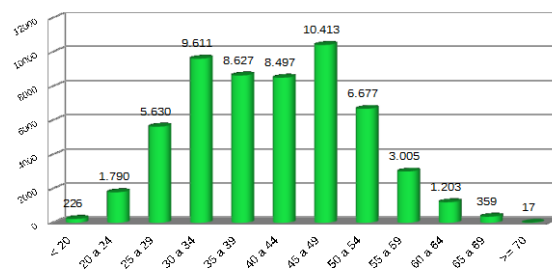
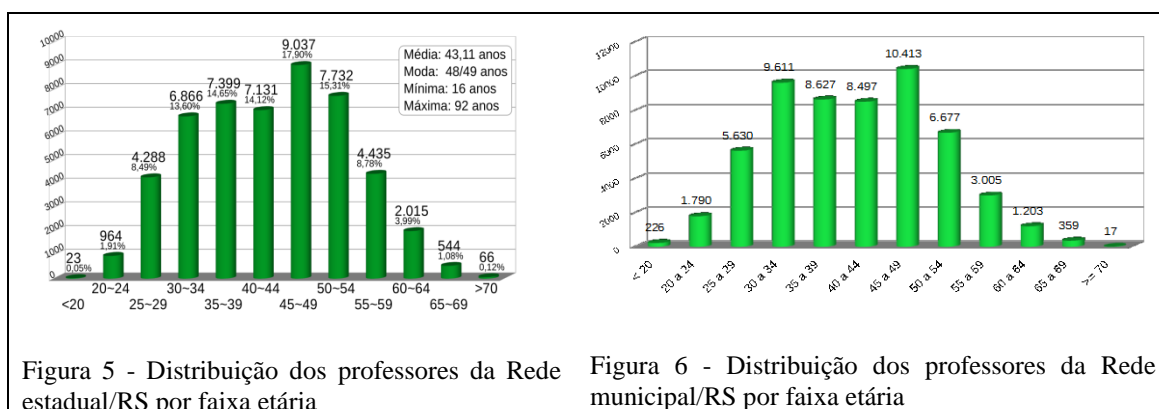
## Zona de atuação



Fonte: Centro de Formação de Professores - FORPROF/UFRGS (2014). Microdados Educacenso/INEP 2013

Dos 50.050 professores em exercício na rede estadual de ensino/RS 44.855 (88,82%) professores estão concentrados em escolas urbanas, 4.051 (8,02%) se encontram em áreas rurais e 1.594 (3,16%) dividem sua atuação entre escolas urbanas e rurais.

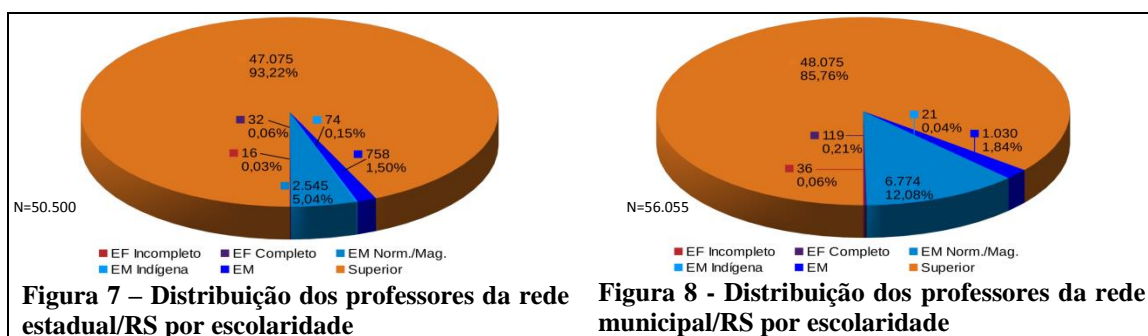
## Faixa etária dos professores



Fonte: Centro de Formação de Professores - FORPROF/UFRGS (2014). Microdados Educacenso/INEP 2013

A maior parte dos professores da rede estadual e municipal do estado se concentra na faixa entre 45 e 49 anos de idade com variação predominante entre 30 e 50 anos. É um corpo docente maduro, para o qual a formação inicial ocorreu, sobretudo, no final dos anos de 1970 e ao longo da década de 1980. Destarte, a importância da formação continuada como fator de atualização e como condição de melhoria da atuação docente.

## Escolaridade

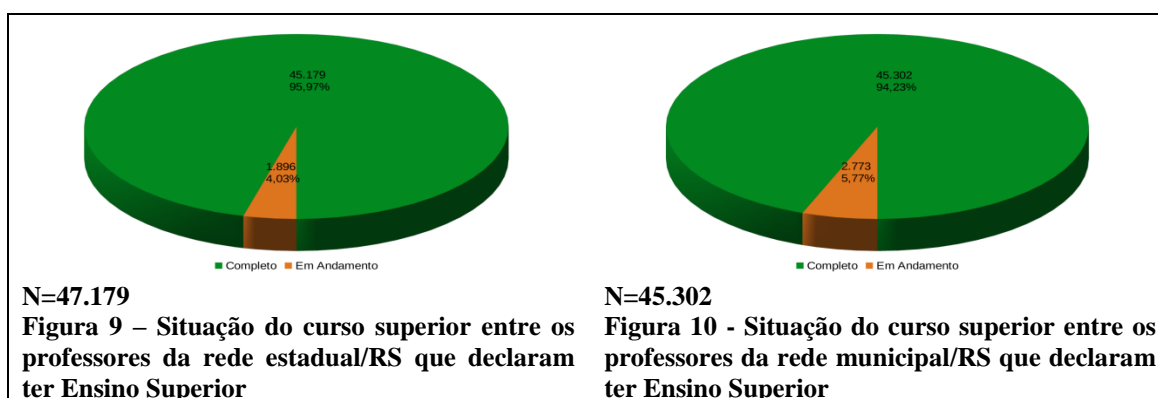


Fonte: Centro de Formação de Professores - FORPROF/UFRGS (2014). Microdados Educacenso/INEP 2013.

Dos 50.500 professores em exercício na rede estadual/RS temos 47.075 (93,2%) com Ensino Superior. Os 3.377 (6,8%) professores restantes da rede estadual estão distribuídos assim: 2.545 com Normal Médio/Magistério; 758 com Ensino Médio; 74 com Normal Médio/Indígena; 32 com Fundamental Completo; 16 professores com Fundamental Incompleto.

Dos 56.055 professores em exercício na rede municipal/RS temos 48.075 (85,8%) com Ensino Superior. Os 7.825 (14%) restantes estão distribuídos assim: 6.774 com Normal Médio/Magistério; 1.030 com Ensino Médio; 21 com Ensino Normal Médio/Indígena; 119 com Ensino Fundamental Completo; 36 professores com Ensino Fundamental Incompleto.

## Ensino superior



Fonte: Centro de Formação de Professores - FORPROF/UFRGS (2014). Microdados Educacenso/INEP 2013

Dos 47.179 (95,97%) professores em exercício da rede estadual/RS que registram possuir Ensino Superior, 1.896 (4,03%) declaram no campo situação que o curso está em andamento. Dos 45.302 (94,23%) professores em exercício da rede municipal/RS que registram possuir Ensino Superior, 2.773 (5,8%) declaram que o curso está em andamento. No total geral, 4669 professores declaram estar com o curso

superior em andamento e 6533 não tem formação de ensino superior nem se encontram em curso.

### Movimentos na condição de formação dos professores

Tabela 1 – Número de professores da rede estadual/RS por situação de escolaridade em 2012 e 2013

Nível de Ensino	Ano	
	2012	2013
Ensino Fundamental Incompleto	17	16
Ensino Fundamental Completo	35	32
Ensino Médio Normal/Magistério	3159	2545
Ensino Médio Indígena	79	74
Ensino Médio Completo	1157	758
Ensino Superior	45504	47075
Total	49951	50500

Fonte: Centro de Formação de Professores - FORPROF/UFRGS (2014). Microdados Educacenso/INEP 2013.

Tabela 2 – Número de professores da rede municipal/RS por situação de escolaridade em 2012 e 2013

Nível de Ensino	Ano	
	2012	2013
<b>Ensino Fundamental Incompleto</b>	42	36
<b>Ensino Fundamental Completo</b>	146	119
<b>Ensino Médio Normal/Magistério</b>	8211	6774
<b>Ensino Médio Indígena</b>	24	21
<b>Ensino Médio Completo</b>	1277	1030
<b>Ensino Superior</b>	45226	48075
Total	54926	56055

Fonte: Centro de Formação de Professores - FORPROF/UFRGS (2014). Microdados Educacenso/INEP 2013

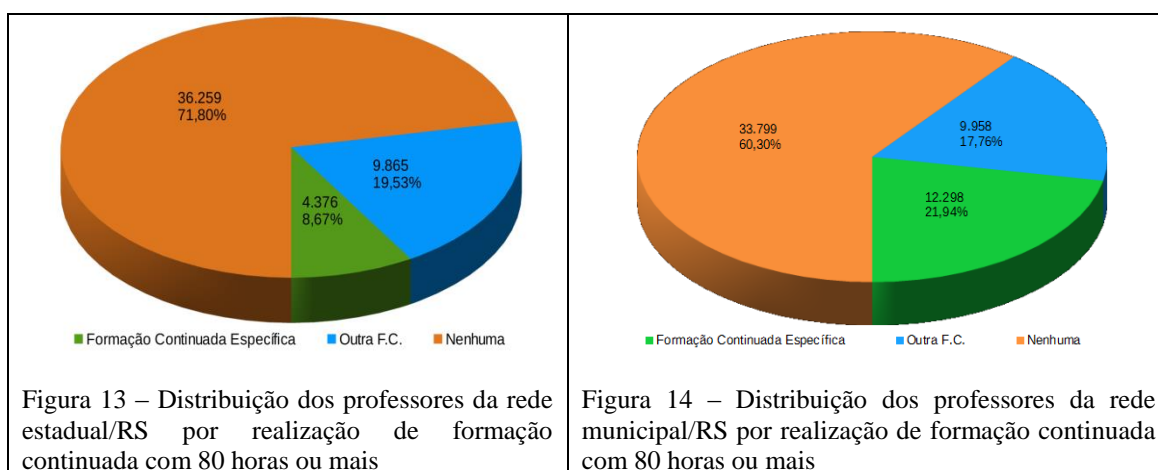
As Tabelas 1 e 2 apresentam a modificação na condição de escolaridade dos professores das redes estadual e municipal, respectivamente. As alterações mais significativas são na diminuição do número de professores somente com Ensino Médio Normal/Magistério que caiu de 3159 para 2545 na rede estadual e de 8211 para 6774 na rede municipal. Todavia, em 2013 o censo registra 9.319 professores em exercício somente com ensino médio/normal/magistério, excluindo-se as demais categorias do ensino médio.

No período (2012-2013) houve incremento de 1571 professores com ensino superior na rede estadual e de 2849 na rede municipal de 2012 para 2013. Entretanto, temos um total de 3.377 professores da rede estadual e mais 7825 professores da rede

municipal, nas diferentes categorias de ensino médio, que necessitam apoio e investimento para alcançar o ensino superior.

É relevante observar que os professores estão investindo em melhorar sua formação. O que nos falta ver é se as políticas têm impacto sobre esse incremento de professores no ensino superior ou se foi investimento pessoal por força dos planos de carreira que atribuem valoração salarial aos professores com maior titulação.

### Formação continuada



Fonte: Centro de Formação de Professores - FORPROF/UFRGS (2014). Microdados Educacenso/INEP 2013.

É necessário considerar que o Educacenso registra formação continuada igual ou superior a 80 horas. Esta é a razão pela qual a maior parte dos professores aparecem como não tendo realizado formação continuada. Os cursos em geral são de 40 horas, que é o mínimo de carga horária a ser pontuada na carreira do magistério no estado. Há outros tantos cursos de formação em serviço realizados pelas próprias secretarias de educação e que não são computados no censo escolar. Não se sabe a carga horária da formação ofertada pelas próprias secretarias tampouco se são certificadas e computadas individualmente na carreira dos professores.

### Distribuição nos cursos de formação continuada

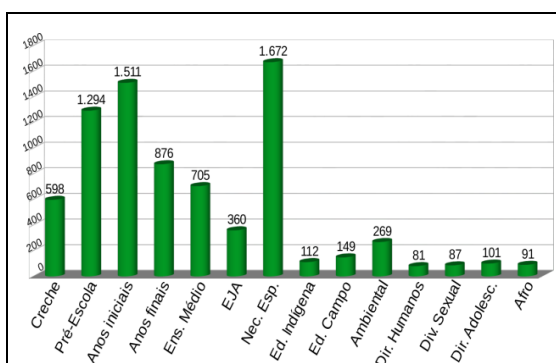


Figura 15 – Distribuição dos professores da rede estadual/RS por cursos de formação continuada

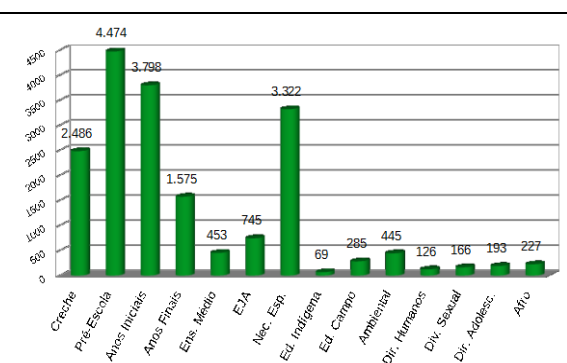


Figura 16 – Distribuição dos professores da rede municipal/RS por cursos de formação continuada.

Fonte: Centro de Formação de Professores - FORPROF/UFRGS (2014). Microdados Educacenso/INEP 2013.

O total de 36.259 (71,8%) de professores registra não ter realizado qualquer dos cursos listados no Educacenso. Ressalva-se que esse dado deve ter presente que os cursos listados no Educacenso não contemplam a gama de oferta e realização de cursos de formação continuada no estado.

É relevante observar que a despeito da distribuição geral nos cursos de formação, há municípios e microrregiões do estado que não têm professores com formação nos cursos propostos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Ministério da Educação. Esses cursos aparecem nas novas variáveis do censo e incluem: educação indígena, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, gênero e diversidade sexual e educação etnicorracial.

Quadro 1 – Total de professores da rede estadual/RS por CRE com formação continuada – Direitos Humanos

Docentes da Rede Estadual com Formação continuada por CRE	Específico Ed. no Campo	Específico Ed. Ambiental	Específico Dir. Humanos	Específico Div. Sexual	Específico Dir. Adolescente	Específico Cultura Afro	Func. da CRE
CRE 01-Porto Alegre	0 (0,00%)	6 (0,10%)	3 (0,05%)	0 (0,00%)	1 (0,02%)	2 (0,03%)	5.885
CRE 02-São Leopoldo	2 (0,07%)	3 (0,10%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (0,03%)	1 (0,03%)	3.064
CRE 03-Estrela	2 (0,17%)	3 (0,26%)	1 (0,09%)	0 (0,00%)	1 (0,09%)	1 (0,09%)	1.175
CRE 04-Caxias do Sul	2 (0,09%)	3 (0,14%)	0 (0,00%)	1 (0,05%)	3 (0,14%)	0 (0,00%)	2.122
CRE 05-Pelotas	4 (0,20%)	2 (0,10%)	0 (0,00%)	1 (0,05%)	3 (0,15%)	0 (0,00%)	2.047
CRE 06-Santa Cruz do Sul	6 (0,33%)	2 (0,11%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1.834
CRE 07-Passo Fundo	4 (0,21%)	2 (0,10%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (0,05%)	1.928
CRE 08-Santa Maria	2 (0,09%)	4 (0,19%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	2.133
CRE 09-Cruz Alta	2 (0,25%)	2 (0,25%)	0 (0,00%)	1 (0,12%)	2 (0,25%)	2 (0,25%)	803
CRE 10-Uruguaiana	5 (0,36%)	2 (0,14%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (0,07%)	1.394
CRE 11-Osório	2 (0,14%)	12 (0,81%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	7 (0,47%)	0 (0,00%)	1.478
CRE 12-Guaíba	1 (0,07%)	3 (0,21%)	0 (0,00%)	1 (0,07%)	1 (0,07%)	0 (0,00%)	1.461
CRE 13-Bagé	0 (0,00%)	1 (0,09%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1.071
CRE 14-Santo Angelo	0 (0,00%)	1 (0,14%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	704
CRE 15-Erechim	2 (0,13%)	4 (0,27%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1.483
CRE 16-Bento Gonçalves	1 (0,09%)	10 (0,94%)	4 (0,37%)	0 (0,00%)	1 (0,09%)	5 (0,47%)	1.067
CRE 17-Santa Rosa	2 (0,18%)	1 (0,09%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1.127
CRE 18-Rio Grande	0 (0,00%)	1 (0,10%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	987
CRE 19-Santana do Livramento	1 (0,09%)	1 (0,09%)	0 (0,00%)	1 (0,09%)	2 (0,18%)	0 (0,00%)	1.138
CRE 20-Palmeira das Missões	10 (0,72%)	1 (0,07%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1.393
CRE 21-Três Passos	3 (0,32%)	3 (0,32%)	2 (0,21%)	0 (0,00%)	1 (0,11%)	0 (0,00%)	942
CRE 23-Vacaria	4 (0,82%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	489
CRE 24-Cachoeira do Sul	1 (0,13%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	783
CRE 25-Soledade	0 (0,00%)	1 (0,12%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	832
CRE 27-Canoas	1 (0,07%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (0,07%)	1 (0,07%)	1.341
CRE 28-Gravatá	0 (0,00%)	3 (0,13%)	0 (0,00%)	1 (0,04%)	1 (0,04%)	0 (0,00%)	2.372
CRE 32-São Luís Gonzaga	10 (1,51%)	3 (0,45%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (0,15%)	0 (0,00%)	662
CRE 35-São Borja	0 (0,00%)	1 (0,13%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	756
CRE 36-Ijuí	1 (0,10%)	5 (0,51%)	1 (0,10%)	0 (0,00%)	1 (0,10%)	2 (0,21%)	972
CRE 39-Carazinho	3 (0,35%)	4 (0,46%)	2 (0,23%)	2 (0,23%)	1 (0,12%)	0 (0,00%)	863
<b>Total</b>	<b>71 (0,16%)</b>	<b>84 (0,19%)</b>	<b>13 (0,03%)</b>	<b>8 (0,02%)</b>	<b>28 (0,06%)</b>	<b>16 (0,04%)</b>	<b>44.306</b>

Fonte: Centro de Formação de Professores - FORPROF/UFRGS (2014). Microdados Educacenso/INEP 2012.

Em relação às novas variáveis do Educacenso 2012, a maioria das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) da rede estadual de ensino apresenta números inexpressivos (menos de 1%) de professores que realizaram algum dos cursos de formação continuada nas novas áreas temáticas. Dos professores que realizaram as formações, considerando-se o montante de mais de 1%, destaca-se investimento na Educação no Campo na CRE 32 de São Luís Gonzaga com 1,51% - o que representa um total de 10 docentes.



Quadro 2 - Total de professores da rede municipal/RS por CRE com formação continuada – Direitos Humanos

Docentes da Rede Municipal com Formação continuada por CRE	Específico Ed. no Campo	Específico Ed. Ambiental	Específico Dir. Humanos	Específico Div. Sexual	Específico Dir. Adolescente	Específico Cultura Afro	Func. da CRE
CRE 01-Porto Alegre	1 (0,04%)	28 (1,14%)	4 (0,16%)	16 (0,65%)	11 (0,45%)	40 (1,63%)	2.454
CRE 02-São Leopoldo	7 (0,11%)	48 (0,77%)	9 (0,14%)	4 (0,06%)	12 (0,19%)	13 (0,21%)	6.237
CRE 03-Estrela	12 (0,64%)	5 (0,27%)	0 (0,00%)	3 (0,16%)	3 (0,16%)	3 (0,16%)	1.868
CRE 04-Caxias do Sul	6 (0,20%)	8 (0,26%)	3 (0,10%)	0 (0,00%)	8 (0,26%)	0 (0,00%)	3.057
CRE 05-Pelotas	29 (0,86%)	24 (0,71%)	3 (0,09%)	11 (0,33%)	4 (0,12%)	2 (0,06%)	3.365
CRE 06-Santa Cruz do Sul	19 (1,16%)	5 (0,30%)	3 (0,18%)	2 (0,12%)	4 (0,24%)	4 (0,24%)	1.645
CRE 07-Passo Fundo	0 (0,00%)	1 (0,06%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	2 (0,11%)	2 (0,11%)	1.770
CRE 08-Santa Maria	9 (0,50%)	16 (0,89%)	1 (0,06%)	0 (0,00%)	3 (0,17%)	8 (0,45%)	1.796
CRE 09-Cruz Alta	4 (0,50%)	2 (0,25%)	0 (0,00%)	1 (0,13%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	799
CRE 10-Uruguaiana	9 (0,78%)	6 (0,52%)	5 (0,43%)	4 (0,35%)	7 (0,61%)	8 (0,69%)	1.155
CRE 11-Osório	9 (0,38%)	13 (0,54%)	1 (0,04%)	6 (0,25%)	4 (0,17%)	9 (0,38%)	2.398
CRE 12-Guaíba	5 (0,24%)	13 (0,64%)	2 (0,10%)	2 (0,10%)	3 (0,15%)	6 (0,29%)	2.047
CRE 13-Bagé	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (0,08%)	1 (0,08%)	0 (0,00%)	1.213
CRE 14-Santa Angelo	0 (0,00%)	3 (0,53%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	2 (0,35%)	568
CRE 15-Erechim	2 (0,15%)	14 (1,04%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1.349
CRE 16-Bento Gonçalves	4 (0,34%)	20 (1,68%)	2 (0,17%)	6 (0,50%)	11 (0,92%)	4 (0,34%)	1.192
CRE 17-Santa Rosa	2 (0,20%)	2 (0,20%)	1 (0,10%)	1 (0,10%)	1 (0,10%)	1 (0,10%)	999
CRE 18-Rio Grande	5 (0,36%)	10 (0,72%)	4 (0,29%)	7 (0,50%)	5 (0,36%)	1 (0,07%)	1.392
CRE 19-Santana do Livramento	2 (0,23%)	1 (0,11%)	2 (0,23%)	1 (0,11%)	4 (0,46%)	2 (0,23%)	878
CRE 20-Palmeira das Missões	5 (0,44%)	6 (0,53%)	0 (0,00%)	1 (0,09%)	5 (0,44%)	1 (0,09%)	1.124
CRE 21-Três Passos	13 (1,59%)	3 (0,37%)	1 (0,12%)	0 (0,00%)	1 (0,12%)	3 (0,37%)	819
CRE 23-Vacaria	19 (3,72%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	511
CRE 24-Cachoeira do Sul	2 (0,22%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (0,11%)	0 (0,00%)	1 (0,11%)	915
CRE 25-Soledade	5 (0,54%)	2 (0,22%)	1 (0,11%)	1 (0,11%)	2 (0,22%)	3 (0,35%)	923
CRE 27-Canoas	2 (0,07%)	19 (0,69%)	8 (0,29%)	9 (0,33%)	8 (0,29%)	17 (0,62%)	2.744
CRE 28-Gravataí	1 (0,03%)	4 (0,14%)	1 (0,03%)	3 (0,10%)	3 (0,10%)	2 (0,07%)	2.961
CRE 32-São Luís Gonzaga	6 (1,12%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (0,19%)	0 (0,00%)	535
CRE 35-São Borja	1 (0,16%)	3 (0,47%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (0,16%)	0 (0,00%)	636
CRE 36-Ijuí	0 (0,00%)	5 (0,58%)	1 (0,12%)	1 (0,12%)	1 (0,12%)	0 (0,00%)	860
CRE 39-Carazinho	7 (0,72%)	1 (0,10%)	1 (0,10%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	972
<b>Total</b>	<b>186 (0,38%)</b>	<b>262 (0,53%)</b>	<b>53 (0,11%)</b>	<b>81 (0,16%)</b>	<b>106 (0,22%)</b>	<b>132 (0,27%)</b>	<b>49.182</b>

Fonte: Centro de Formação de Professores - FORPROF/UFRGS (2014). Microdados Educacenso/INEP 2012.

Nas redes municipais de ensino do RS o quadro é semelhante ao da rede estadual. Os números de docentes que realizaram algum dos cursos de formação continuada nas novas temáticas do Censo Escolar de 2012 são inexpressivos (menos de 1%). Dos docentes que realizaram as formações continuadas (considerando-se mais de 1%) destaca-se: Educação no Campo com 1,16% em Santa Cruz do Sul, 1,58% em Três Passos, 3,72% em Vacaria e 1,12% em São Luís Gonzaga; Educação Ambiental com 1,14% em Porto Alegre, 1,04% em Erechim, 1,68% em Bento Gonçalves; e Educação para as Relações Etnicorraciais (1,63% em Porto Alegre).

### Pós-Graduação lato e stricto sensu



Figura 17 – Distribuição dos professores da rede estadual/RS por curso de Pós-Graduação

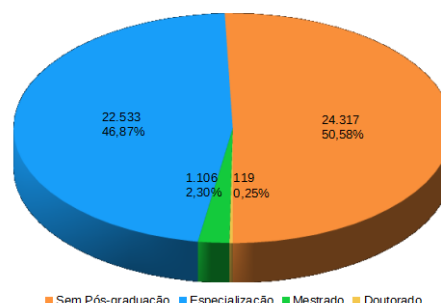


Figura 18 – Distribuição dos professores da rede municipal/RS por curso de Pós-Graduação

Fonte: Centro de Formação de Professores - FORPROF/UFRGS (2014). Microdados Educacenso/INEP 2013.

O total de 26.831 (57%) de professores da rede estadual e 24.317 (50,58%) dos da rede municipal não possuem qualquer tipo de curso de pós-graduação. Na rede estadual temos 20.264 professores que registram ter pós-graduação, entre os quais 19.047 (40,46%) com Especialização; 1.116 (2,37%) com Mestrado e 81 (0,17%) com Doutorado. Na rede municipal temos 23.749 professores com pós-graduação, assim distribuídos: 22.533 (46,87%) com Especialização; 1.106 (2,30%) com Mestrado e 119 (0,25%) com Doutorado.

As propostas de investimentos na Especialização e no Mestrado são passíveis de ser atendidas pelas universidades desde que os professores tenham incentivos e ou condições de atender efetivamente aos cursos com exigência maior do que os cursos de especialização ou os cursos de curta duração endereçados à formação continuada.

## **Conclusão**

O Educacenso no Brasil permite conhecer a condição de formação dos professores. Nosso trabalho se endereça a analisar a formação dos professores do estado do Rio Grande do Sul.

Trabalhamos com uma população de 106.555 professores, dos quais 50.500 estão em exercício na rede estadual e 56.055 na rede municipal, majoritariamente ocupado por mulheres. Este fato exigiria atenção das políticas de formação, pois os tempos das mulheres são distribuídos entre a manutenção do domicílio, atenção à família e trabalho remunerado.

O corpo docente do estado é maduro, concentrando-se na faixa etária entre 45 e 49 anos de idade. Sua formação inicial ocorreu, sobretudo, no final dos anos de 1970 e ao longo da década de 1980, o que demanda investimento em formação continuada.

Os professores do estado têm, quase na sua totalidade, formação de ensino superior. De ano a ano há melhoria constante na elevação da formação inicial dos professores. Entretanto, a formação continuada, em cursos de 80 horas ou mais, é inexpressiva. E mais inexpressiva é a formação em cursos que discutem direitos humanos; esses são fomentados pelas políticas da Secretaria de Inclusão e Diversidade (SECADI/MEC). Os cursos que atraem mais os professores são aqueles direcionados à educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio e em destaque os que trabalham sobre necessidades educacionais especiais.

A pós-graduação está concentrada em cursos de Especialização para pouco mais de 50% dos professores do estado contemplado nos planos de carreira do magistério. A expectativa era de que a Especialização fosse mais disseminada entre os professores do estado. Há espaço considerável para formação dos professores em Especialização e no Mestrado, acadêmico ou profissional.

## Referências

BRUNS, Barbara e LUQUE, Javier. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, D.C.: Grupo Banco Mundial. 2014.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Educacenso - **Microdados**: censo escolar da educação básica 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/censo\\_escolar\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/censo_escolar_2013.pdf)>. Acesso em 11 de abril de 2014.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Educacenso - **Microdados**: censo escolar da educação básica 2012. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/censo\\_escolar\\_2012](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/censo_escolar_2012)>. Acesso em 11 de abril de 2014.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educacenso**: censo escolar da educação básica 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/caderno\\_instrucoes/2013/caderno\\_instrucoes\\_censo\\_escolar\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/caderno_instrucoes/2013/caderno_instrucoes_censo_escolar_2013.pdf)>. Acesso em 11 de abril de 2014.

MEC/SASE - Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/SASE, 2014.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. **Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes em América Latina y el Caribe**. Santiago: UNESCO. 2012.

## **ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: UM MOMENTO PARA A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.**

Angela Maria de Andrade Palhano<sup>1</sup>  
Rosângela Justen Zancanaro<sup>2</sup>

### **Introdução**

Tendo em vista as contribuições da pesquisa na formação inicial dos professores e mediante as experiências como gestoras de cursos de graduação, apresentamos neste artigo, reflexões que surgem no âmbito da universidade, sobre a formação do professor-pesquisador. Refletir sobre essa formação como uma prática na formação inicial, envolve questões tanto curriculares quanto sociais, pois a pesquisa acompanha os movimentos políticos, econômicos e socioculturais. Movimentos estes, que modelam o desempenho profissional do professor e a educação escolar.

Nesta direção, este artigo enfoca reduzidas considerações sobre a pesquisa como uma forma de produção do conhecimento, de reflexão e transformação da realidade, bem como, ocupa-se de abordar questões inerentes à formação de professores, dentre as quais se encontram, o currículo e a relação teoria e prática.

Nosso objetivo será apresentar, ainda, como os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Geografia na UNIDAVI – Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí preveem, por meio de componentes curriculares obrigatórios, a formação de um professor pesquisador, principalmente nas disciplinas de Estágio Curricular e Práticas como Componente Curricular.

As duas licenciaturas na UNIDAVI são oferecidas pelo programa do governo federal PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, que tem como objetivo induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação

---

<sup>1</sup>, UNIDAVI, CAPES, [angela@unidavi.edu.br](mailto:angela@unidavi.edu.br)

<sup>2</sup>, UNIDAVI, CAPES, [rosangela@unidavi.edu.br](mailto:rosangela@unidavi.edu.br)

básica no País. O PARFOR foi implantado em regime de colaboração entre a Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES.

O curso de Geografia teve início no segundo semestre de 2010, tendo concluído suas atividades no segundo semestre de 2014 e o curso de Artes Visuais começou no segundo semestre de 2012, e será finalizado no primeiro semestre de 2016, sendo ambos cursos com 4 anos de duração, turmas únicas e cursos presenciais.

### **Considerações sobre a formação do professor-pesquisador**

Os estudos sobre a formação de professores nas últimas décadas apontam para a formação de professores-pesquisadores. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Professores da Educação Básica, além das habilidades e competências inerentes à formação descritas no documento, no Art. 3º., presume-se, a pesquisa como um dos princípios norteadores do preparo para o exercício profissional do professor. Nesse sentido, a pesquisa é vista “com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento”. (BRASIL, 2002, p. 2)

A pesquisa surge como um vigoroso instrumento na produção do conhecimento, nesta direção, não se trata de superestimar a ciência, nem mesmo, subestimar os modelos educacionais. A intenção é discutir as possibilidades da pesquisa na formação dos professores e como um instrumento de inserção pedagógica a ser utilizado na realidade escolar. Assim, Fazenda aborda que, através da pesquisa experimenta-se o gosto pela descoberta, por isso, pesquisar “é todo um processo de construir-se, aos poucos, revelar-se” (FAZENDA, 1997, p.12). Nessa direção, Meksenas (2011) contribui com a discussão ao apontar que, na atualidade, encontram-se muitos desafios e conflitos que envolvem a educação escolar, o que exige dos professores e de seus pares, a urgência de repensar as práticas pedagógicas.

O professor-pesquisador pressupõe de orientação e postura profissional, adquiridas no contato introdutório com a pesquisa. Uma vez inserido em cursos de graduação que ofereçam a pesquisa como um princípio formador, pode-se considerar como um diferencial formativo. Assim, as atitudes profissionais inovadoras podem surgir mediante, às dúvidas e às reflexões sobre os discursos e realidades que envolvem o contexto educacional escolar. Nesse sentido, “na educação escolar, a pesquisa também

assume a capacidade de criar os meios necessários ao estabelecimento de novas interações, mediações e modificações de contextos que envolvem os sujeitos do ensino com os sujeitos da aprendizagem” (MEKSENAS, 2011, p. 22). O autor salienta que, para desenvolver um senso reflexivo, que seja capaz de problematizar e averiguar problemáticas decorrentes do contexto educacional, depende em grande parte, da qualidade da formação inicial dos professores e do acesso à iniciação científica.

Tratar sobre a formação do professor-pesquisador, implica um olhar abrangente que vai direcionar para várias questões que permeiam a formação, dentre elas,

Valorizar os espaços públicos de debate da escola pública já existente na sociedade; lutar por uma carreira docente regulamentada nacionalmente, que dignifique o professor; lutar por fazer ciência e pesquisa de modo indissociável do processo de sua socialização na educação escolar. Trata-se de perceber, portanto, que os gestos que inventam uma organização escolar e os gestos que inventam uma aula não são diferentes dos gestos que inventam o fazer ciência e pesquisa. (MEKSENAS, 2011, p. 27)

Tais observações demandam de algum tempo para discussão, que aqui não se faz recorrente, porém salienta-se, mediante o autor, que a plenitude da ciência e da educação se encontra no caráter socialmente ativo de suas reflexões. Nesse sentido, o entendimento sobre a finalidade da pesquisa na educação escolar, requer uma formação pautada na compreensão da pesquisa “como uma investigação sistemática crítica e autocrítica que requer métodos apropriados, que pesquisa seus problemas do cotidiano docente visando ao desenvolvimento de uma prática pedagógica que promova o sucesso na aprendizagem dos alunos” (RAUSCH, 2012, p. 708). Tal compreensão sobre a pesquisa na formação inicial, visa contribuir, com uma atitude reflexiva e investigativa frente às realidades escolares e sociais. O desafio dessa proposição insere na atualidade educacional e social, a possibilidade de repensar o cotidiano, agindo de maneira consciente, com vistas para a desnaturalização das desigualdades e realidades. Nessa direção, compreende-se a pesquisa como um processo de conhecer a realidade e como um processo de construção do conhecimento, sendo que, neste pensamento, a pesquisa reveste-se de intenções educativas e transformadoras.

André, citado por Cunha (2013) apresentou dados de uma pesquisa que realizou recentemente sobre os temas mais recorrentes da realidade nacional, nos Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a ANPEd. O pesquisador constatou, dentre outras dimensões “a importância

da pesquisa como ferramenta de docência de qualidade, explorando teorias e práticas que municiam o professor para esse protagonismo” (CUNHA apud FE/USP, 2013, p. 621) Neste viés, o referido estudo indica posições contemporâneas, que conforme Cunha, se aplicam à formação do professor que não se identifica “com um praticismo inconsequente” (2013, p.621).

A formação do professor para a pesquisa, demonstra em especial, dentre outras coisas, o professor como um sujeito epistêmico, possibilitando uma reconfiguração de seus saberes em função dos desafios da docência. Cunha salienta, que “no atual contexto, em que as políticas globalizadoras e economistas pressionam para uma formação rápida e de massas” (2013, p. 621), as ameaças à formação dos professores são significativas e se abrem para muitas discussões e implicações sociais.

O desafio que surge diante da formação do professor-pesquisador, vem de encontro às questões do currículo, pois de acordo com Fazenda, “apesar de todos os problemas típicos da área da educação, já caminhamos um certo tanto em busca de saídas mais apropriadas, já ensaiamos algumas alternativas, já acumulamos lições de erros e acertos e ainda estamos experimentando novos caminhos” (FAZENDA, 1997, p. 112) Quando comparada à outras áreas, a visualização da pesquisa na formação dos professores, tende a ficar um tanto obscura mediante as novas tarefas e novas posturas. O enfrentamento com a realidade, a delimitação de escolhas, a necessidade de organização do tempo/espço, bem como, as exigências epistemológicas, contribuem com a redução das possibilidades de realização das pesquisas no âmbito da formação inicial dos professores.

Contudo, a superação do modelo do professor enquanto repetidor dos saberes acumulados e cristalizados, soa como provocação. O relato de experiências bem sucedidas, que podem ser encontradas nas mais diversas literaturas e em eventos do gênero, apresentam substancial motivação para que a formação do professor-pesquisador esteja assegurada nos currículos e salvaguardada em suas especificidades.

A superação do currículo enquanto “artefato meramente técnico, neutro, foi desafiada particularmente, pela teorização crítica, que evidenciou as relações de poder à base das “escolhas” curriculares e da seleção de conhecimentos escolares” (LOPES e MACEDO, 2010, p. 177. Aspas no original). Os estudos sobre o currículo, demonstram que gradativamente, vão sendo incorporados aspectos da pesquisa como produção de conhecimento, desmitificando as vozes autoritárias e as vozes silenciadas nos mesmos.

Nos debates contemporâneos acerca do currículo, percebe-se que muito ainda se tem a discutir em torno do mesmo, ao mesmo tempo, que muito se tem a discutir sobre a formação dos professores para sua atuação profissional no século XXI. As tendências, no atual cenário brasileiro, sinalizam para um currículo que mescla o “discurso pós-moderno e o foco político na teorização crítica” (LOPES e MACEDO, 2010, p. 47). Nessa perspectiva, associam-se ao currículo, hibridizações entre as áreas do conhecimento numa visão teleológica, fundada na filosofia do sujeito e da consciência, bem como, na concepção do conhecimento como construtor de sujeitos críticos e autônomos.

Mediante as considerações que foram abordadas até então, sobre a formação do professor-pesquisador, reitera-se que as exigências da profissionalização dos professores perpassam por reflexões específicas, que ampliam não somente as possibilidades de atuação profissional, mas que em sua essência, repensa e transforma a realidade. As provocações que surgem quando a formação dos professores está em debate, são tão profundas quanto urgentes, e não atingem restritamente a formação inicial, mas ampliam-se para a condição humana e em sua organização social. Por isso, “as mudanças na sociedade definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação dos professores. Esse se coloca como um permanente desafio para a pesquisa e para a universidade”. (CUNHA apud FE/USP, 2013, p. 622). Nesse sentido, considera-se que a formação dos professores partilha entre os aspectos pedagógicos e técnicos da profissão docente, todavia, a pesquisa insere-se neste contexto como uma forma de ver as realidades.

### **Contribuição das disciplinas de estágio curricular e práticas como componente curricular na construção do professor-pesquisador: o caso dos cursos de artes visuais e geografia da unidavi**

Enquanto gestoras de cursos de formação de professores, compartilhamos com o referencial teórico acima: a formação de um professor-pesquisador é de importância ímpar, mas não é algo de efetivação simples. Apresentamos a partir daqui, de que forma pensamos, articulamos e tentamos inserir, de forma prática, nos cursos de Artes Visuais e Geografia, juntamente com o NDE – Núcleo Docente Estruturante dos referidos cursos, uma possível forma de dar início a uma formação que tenha como propósito, a concepção de um professor-pesquisador, ou que pelo menos ofereça possibilidades de



contato com a iniciação científica, onde a pesquisa perpassa o desenvolvimento do profissional de educação, nas duas licenciaturas na UNIDAVI.

Tanto no curso de Artes Visuais quanto de Geografia, refletimos e inserimos no documento que norteia as atividades do curso, o Projeto Pedagógico de Curso, a formação de um professor-pesquisador, principalmente nas disciplinas de Práticas como Componente Curricular e nos Estágios Obrigatórios, que são componentes curriculares obrigatórios e regulamentadas por lei. Nas disciplinas de Prática como Componente Curricular, que acontecem em ambos os cursos da 1ª à 4ª fase, são previstas na matriz curricular quatro disciplinas interligadas: Práticas como Componente Curricular (PCCC) I, II, III e IV, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 – Carga horária das disciplinas de Prática como Componente Curricular (PCCC), nos cursos de Artes Visuais e Geografia - UNIDAVI

ARTES VISUAIS			GEORAFIA		
Fase	Disciplina	CH	Fase	Disciplina	CH
1ª	PCCC I	108	1ª	PCCC I	108
2ª	PCCC II	126	2ª	PCCC II	126
3ª	PCCC III	126	3ª	PCCC III	126
4ª	PPPC IV	126	4ª	PPPC IV	126
<b>Total</b>		<b>486</b>	<b>Total</b>		<b>486</b>

Fonte: PPC dos cursos de Artes Visuais e Geografia – CH: Carga horária

As disciplinas, na forma que estão contempladas nas ementas, preveem que o acadêmico, futuro professor, inicie atividades voltadas à pesquisa, que segundo Demo “uma definição de pesquisa poderia ser: *diálogo inteligente com a realidade*, tornando-o como processo e atitude, e como integrante do cotidiano” (DEMO, 1996, p. 36.). A proposta dessas disciplinas de Prática como Componente Curricular é justamente fazer com que o aluno, a partir da leitura de referencial teórico, dos documentos que norteiam o sistema educacional brasileiro (Diretrizes Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação, Lei de Diretrizes e Bases, além de teóricos que tratam da educação), tenham embasamento teórico, e que, a partir desse olhar consistente, produzam e façam relações e analogias com a realidade, a ser vista e percebida na escola a partir das disciplina de Prática como Componente Curricular.

As disciplinas nos dois cursos foram planejadas ainda, de forma que um mesmo professor ministre as quatro disciplinas, no decorrer das quatro primeiras fases dos cursos, desenvolvendo assim um trabalho contínuo, onde cada prática é interligada

com a anterior, e antecede um trabalho na disciplina de Prática que está por vir. A proposta de um mesmo professor acompanhar o desenvolvimento das disciplinas no decorrer das quatro fases, deu-se por acreditarmos, enquanto gestoras, que o professor pudesse construir, ao longo desse período junto com os acadêmicos do curso, um trabalho sedimentado, de pesquisa de referencial teórico e de pesquisa junto e nas escolas em que os alunos do curso fariam o contato com a realidade escolar.

Outra proposta enquanto gestoras diz respeito a publicação dos resultados das pesquisas desenvolvidas nas disciplinas de Prática: a UNIDAVI organiza, desde 2010, congresso intitulado CIEPE – Congresso Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão, que tem como objetivo promover a integração entre a Instituição de Ensino Superior e demais instituições de ensino de Santa Catarina e Brasil, através do Ensino, Pesquisa, Iniciação Científica e Extensão, criando um espaço de socialização e debates sobre a produção acadêmica e a construção do conhecimento. O evento representa ainda um espaço de disseminação de conhecimentos e divulgação dos projetos de iniciação científica desenvolvidos pelos estudantes/pesquisadores no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. Os acadêmicos de ambos os cursos, apresentam, orientados pelo professor da disciplina de Prática, resultados das pesquisas desenvolvidas nas disciplinas em todas as fases dos cursos, contribuindo, dessa forma, com a divulgação dos resultados das pesquisas das disciplinas de Prática como Componente Curricular.

Além das disciplinas de Prática como Componente Curricular, outro momento importante para a prática de pesquisa, são os estágios, que nos dois cursos, são previstas três disciplinas de Estágio, conforme tabela abaixo:

Tabela 2 – Carga horária das disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório, nos cursos de Artes Visuais e Geografia - UNIDAVI

ARTES VISUAIS			GEORAFIA		
Fase	Disciplina	CH	Fase	Disciplina	CH
6	Est. Curr. Supervisionado I	108	6	Estágio Geografia	108
7	Est. Curr. Supervisionado II	126	7	Est. Curr. Superv. no Ensino Fundamental em Geografia	126
8	Est. Curr. Supervisionado III	126	8	Est. Curr. Superv. no Ensino Médio em Geografia	234
<b>Total</b>		<b>360</b>	<b>Total</b>		<b>468</b>

Fonte: PPC dos cursos de Artes Visuais e Geografia – CH: Carga horária

Da mesma forma que as disciplina de Práticas, acreditamos que as disciplinas de Estágio são capazes de fomentar um professor-pesquisador: primeiro pelo arcabouço teórico que o estágio exige, segundo, pela possibilidade de pesquisa que o campo de estágio permite: o ambiente escolar. Segundo Fazenda (2012), há possibilidade de se pensar o Estágio como momento de pesquisa, mas este pensar deve estar intimamente ligado a um projeto de formação do educador, pensando esse momento da formação numa dimensão maior, como projeto coletivo. Nossa proposta para estágio, nas duas licenciaturas, também é um projeto onde um professor-orientador assuma a supervisão de estágio, nas três etapas, para que o trabalho tenha densidade.

Os estágios nos cursos de Licenciatura possibilitam ainda, aproximação com a realidade escolar, e pensamos e propomos que, essa aproximação possibilita pesquisas e reflexões entre teoria e prática, que podem desencadear na formação um professor que assuma a iniciação científica ou a pesquisa, como práxis em sua formação.

Segundo Pimenta e Lima (2004)

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro lado, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 46).

No nosso curso de Geografia, prevê-se nas ementas das disciplinas dos três estágios elaboração de um projeto, a aplicação do projeto na escola e posteriormente a elaboração de relatório e sua apresentação em banca. No curso de Artes Visuais, prevê-se também em cada estágio, a elaboração de um projeto, a aplicação do projeto na escola e posteriormente a elaboração de relatório. A apresentação em banca, será realizada na 8ª fase do curso, na disciplina de Trabalho de Curso, sendo que nessa disciplina, o acadêmico fará a apresentação em banca, dos três estágios. Nos dois cursos incentivamos nossos acadêmicos para que publiquem seus resultados no CIEPE.

Acreditamos que a aproximação que o acadêmico de curso de licenciatura tem, ao ambiente escolar, por meio das disciplinas de estágio, traz férteis possibilidades de projetos de pesquisa, com propostas possíveis de projetos transformadores.

Segundo Piconez (2012)

A aproximação da realidade possibilitada pelo Estágio Supervisionado e a prática da reflexão sobre essa realidade têm se dado numa solidariedade que se propaga para os demais componentes curriculares do curso, apesar de continuar sendo um mecanismo de ajuste legal usado para solucionar ou acobertar a defasagem existente entre conhecimentos teóricos se atividade prática” (PICONEZ, 2012, 23)

O estágio portanto, não é uma disciplina **fim** do curso, mas um meio de trabalhar, de forma conjunta, os componentes curriculares do curso estudados até então, é uma etapa fundamental na formação do professor e que pode ser intrínseca à formação do professor que assuma perfil também de pesquisador.

### **Considerações**

Formar um profissional de educação com qualidade, e que dê conta de um arcabouço de condições que atualmente afligem nosso sistema educacional (era digital, salários não atraentes, baixa formação do nosso alunado) não é tarefa fácil. Além do ensino, atualmente as formações nas instituições de ensino, perpassam pela extensão e pela pesquisa.

Mas essa dificuldade não nos fez não empreender, talvez nossa proposta não seja a mais aquedada, nem seja um modelo apropriado de formação de professor-pesquisador, talvez nem cheguemos a nossa proposta de fomento à pesquisa, ou pelo menos à iniciação pesquisa, mas optamos em iniciar o processo.

Mas concordamos com Triviños (2003), que na formação do professor-pesquisador, esse profissional deve além de dominar amplamente os conteúdos programáticos que desenvolverá em forma de ensino como pesquisa, será um pesquisador formado como qualquer outro pesquisador, rigidamente nos fundamentos teóricos-metodológicos da investigação em ciências sociais.

O autor comenta ainda que a formação do professor pesquisador tem sua maior contribuição na formação universitária, sendo que o que se postula é o ensino da pesquisa desde a educação infantil. Por isso, Triviños comenta:

Entendemos que pesquisar é pensar, refletir sobre determinadas realidades. Pensar é libertação individual e coletiva. É a possibilidade, pensando sobre a nossa realidade, de elaborar um conhecimento próprio, colocar os fundamentos de nossa própria cultura nacional que começa nas escolas e nas comunidades, e que regressa sistematizada, depois de processos de aperfeiçoamento realizados coletivamente, ã escola e ã comunidade. (TRIVINÓS, 2003. p. 12)

Acreditamos, portanto, que nossos acadêmicos, permeados principalmente por essas disciplinas, com viés mais prático, com vistas a realidade escolar, possam iniciar projetos de pesquisa, e tenham uma formação que perpassa pela pesquisa.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n. 9394/96), art. 3º, inciso VII, arts. 9º, 13, 43, 61, 62, 64, 65 e 67.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer n. 27, de 02 de outubro de 2001.**

FAZENDA, Ivani (org.) **A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento.** 2ª. ed. Campinas SP: Papyrus, 1997.

FAZENDA, Ivani C., A., O Papel do Estágio nos cursos de formação de professores. In: PINONEZ, Stela, C. B. (Coord.), **A Prática de ensino e o estágio supervisionado.** Campinas: Papyrus, 2012, 47-55.

FE/UPS. **Educação e Pesquisa:** revista da Faculdade de Educação da USP. V.39, n.3. jul/set. 2013.

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (org.) **Currículo:** debates contemporâneos. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa Social e ação pedagógica:** conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2011.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A Prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão.** In: PINONEZ, Stela, C. B. (Coord.), **A Prática de ensino e o estágio supervisionado.** Campinas: Papyrus, 2012, 47-55.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

RAUSCH, Rita Buzzi. Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na educação básica. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, v.12, n.37, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. (org) **A formação do Educador como Pesquisador no Mercosul /Cone Sul.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

**PIBID-EF: REALIDADE E POSSIBILIDADE**

Leni Hack<sup>1</sup>  
Alessandra Lima Batista<sup>2</sup>  
Antonio Fernandes de Souza Junior<sup>3</sup>  
Kethelen Koller Olivi<sup>4</sup>

**RESUMO:** A reflexão sobre as categorias realidade e possibilidade no processo de formação de professores é o tema principal deste trabalho. Para Krapívine (1986) quando as condições para o desenvolvimento de um fenômeno já se formaram, tais condições para o aparecimento do novo denominam-se a possibilidade, enquanto tendência objetiva do desenvolvimento da realidade. Sendo assim, a partir das leituras, estudos, reflexões e experiências vivenciadas pelos/as bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência no Curso de Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso – PIBID-EF/ UNEMAT – Campus de Cáceres, buscamos analisar a realidade e as possibilidades existentes nesse contexto, como forma de contribuir no processo de formação de professores. O desenvolvimento do trabalho tem sido construído coletivamente, por docentes e discentes, bolsistas do PIBID-EF, no intuito de qualificar o processo de formação inicial, através da relação, sistematizada e permanente entre a universidade e a escola pública da educação básica, com a observação da realidade escolar e da apropriação da produção teórica, para que esta síntese se constitua em ações integradoras entre a pesquisa, o ensino e a extensão no fazer pedagógico, proporcionando aos/as acadêmicos/as-bolsistas futuros professores/as, experiências teórico-metodológicas e práticas docentes articuladas com a realidade local da escola, confrontando assim as experiências existentes e o conhecimento científico discutido na universidade. Acreditamos que a vivência no PIBID-EF, embasada na Teoria Crítico-Superadora, contribuirá para a construção de uma nova práxis em Educação Física, ampliando as perspectivas de intervenção social, de forma coerente com os anseios do coletivo.

**PALAVRAS-CHAVES:** Formação de professores/as; Realidade; Possibilidades;

**Apresentação**

O presente trabalho tem como objetivo avaliar o processo de construção e desenvolvimento das ações do subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES do Curso de Licenciatura plena em Educação Física - PIBID-EF, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – Campus

---

<sup>1</sup>Universidade do Estado de Mato Grosso/Brasil, Email:hackleni@gmail.com

<sup>2</sup>Universidade do Estado de Mato Grosso/Brasil, Email: alessandra\_cdo@hotmail.com

<sup>3</sup>Universidade do Estado de Mato Grosso/Brasil, Email: antonio.fernandes.jr@hotmail.com

<sup>4</sup>Universidade do Estado de Mato Grosso/Brasil, Email: kethelen\_2006@hotmail.com

de Cáceres, que iniciaram em agosto de 2012, para então, com base nessa trajetória, refletir o papel do referido Programa na formação inicial dos/as acadêmicos/as-bolsistas envolvidos e discutir as possibilidades existentes nesse contexto.

Tendo como proposta contribuir na qualificação da formação dos/as futuros/as professores/as de educação física, as ações do subprojeto estão entrelaçadas com as leituras e os estudos relacionados à Teoria Crítico-Superadora proposta pelo Coletivo de Autores (1992). O programa se apresenta enquanto potencialidade na construção de uma compreensão multidisciplinar da educação para uma formação na perspectiva omnilateral (TAFFAREL, 2012).

Para construção desse trabalho partiremos de uma análise documental do PIBID em nível nacional, dentro da Universidade do Estado de Mato Grosso e consequentemente, no curso de Educação Física da UNEMAT –Campus Universitário de Cáceres. Concomitante a essa análise, discutiremos o encaminhamento/desdobramento desse processo, de acordo com as nossas vivências no Programa, a partir de nossas produções científicas apresentadas e publicadas em eventos, oficinas pedagógicas realizadas nas escolas públicas vinculadas ao PIBID-EF, as reuniões do grupo e os relatórios anuais produzidos.

Sendo assim, este trabalho apresenta uma avaliação/reflexão acerca das experiências de inserção do coletivo pibidiano - PIBID-EF/UNEMAT, considerando o período de formação inicial, embasadas nas vivências registradas pelo grupo, nas Escolas vinculadas ao Programa, bem como a discussão sobre as possibilidades no processo de formação de professores/as a partir das intervenções do PIBID.

## **Do PIBID/CAPES Ao PIBID/UNEMAT**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é vinculado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, instituído pela Portaria nº 122, de 16 de setembro de 2009, publicada no Diário Oficial da União nº 179, em 18 de setembro de 2009, com a finalidade precípua de contribuir na qualificação de estudantes dos cursos de licenciaturas, no processo de iniciação à docência destes/as acadêmicos/as das instituições de ensino superior no âmbito das universidades federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos.

De forma geral o PIBID tem por objetivo o incentivo à formação de professores/as para atuação na educação básica, contribuindo para uma formação inicial de qualidade, integrando a educação superior e a educação básica. Outra intenção do Programa consiste em unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional.

Atualmente o PIBID/CAPES conta com 90.254 bolsistas, sendo 319 Coordenadores/as institucionais, 455 Coordenadores/as de área de gestão de processos educacionais, 4.924 Coordenadores/as de área, 11.717 professores/as-supervisores/as e 72.845 acadêmicos/as-bolsistas de iniciação à docência vinculados/as 284 Instituições de Educação Superior (IES), que desenvolvem 313 projetos de iniciação à docência (CAPES, 2014).

A Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, através da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PROEG, tem sua primeira vinculação ao PIBID/CAPES pelo edital CAPES/DEB nº 02/2009 que apresenta seu resultado no do Diário Oficial da União, nº 247, Seção 3 (BRASIL, 2009). Os primeiros subprojetos da UNEMAT encaminhados e aprovados pela CAPES foram os cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia do Campus Universitário de Sinop; o curso de licenciatura em Letras do Campus Universitário de Tangará da Serra e o curso de licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Universitário de Nova Xavantina.

Em outubro de 2011, a UNEMAT realizou o I Seminário PIBID-UNEMAT, em Cáceres-MT – cidade sede da Universidade, reunindo todos os subprojetos vinculados ao PIBID. Nesse evento, foram apresentados 77 trabalhos, oriundos de bolsistas de iniciação à docência, supervisores/as e coordenadores/as de área dos diversos subprojetos existentes, naquela época. Além de objetivar a divulgação da produção científica desses bolsistas, o evento apresentou de forma efetiva a existência dessa política pública do governo federal, possibilitando à comunidade acadêmica, a construção dos demais subprojetos encaminhados e aprovados nos editais subsequentes.

Hoje o PIBID/UNEMAT possui 1.249 bolsistas, divididos em dois projetos Institucionais, o Projeto 2013 e o Projeto Indígena. Sendo 2 Coordenadores/as institucionais, 5 Coordenadores/as de área de gestão de processos educacionais, 65 Coordenadores/as de área, 187 professores/as-supervisores/ase 990 acadêmicos/as-bolsistas de iniciação à docênciavinculados/as em 38 cursos de licenciaturas que se



relacionam, efetivamente, com 148 escolas de educação básica e 55 escolas indígenas que abrangem 33 etnias.

### **O Subprojeto do Curso de Educação Física - PIBID-EF à Realidade**

Em 2012, através do Edital CAPES nº 011/2012, a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UNEMAT - PROEG, consegue aprovação de um novo projeto institucional, no qual foi inserido o primeiro subprojeto do curso de Licenciatura plena em Educação Física do Campus de Cáceres, coordenado pela professora Leni Hack.

O subprojeto PIBID-EF fundamenta-se na leitura da realidade escolar da educação física em Cáceres-MT, construído a partir do estudo dos trabalhos de conclusão de curso dos/as egressos/as, para ampliação e reflexão sobre os fundamentos teórico-metodológicos, políticos e culturais, pautados na perspectiva de educação das classes oprimidas, coerentes com a transformação social, buscando elementos para qualificar a educação básica.

O presente subprojeto tem como proposta oportunizar a integração formal, sistematizada e permanente entre a universidade e a escola pública da educação básica, bem como contribuir com a formação de professores/as através de processos coletivos de reflexão, elaboração e sistematização do conhecimento pertinente à esta área do conhecimento.

Enquanto campo teórico, o subprojeto se sustenta na perspectiva de uma formação profissional crítica, criativa e compromissada com a formação humana, na busca pela intervenção na realidade, sustentada pela abordagem crítico-superadora, presente no livro Metodologia do Ensino da Educação Física, publicado em 1992, pela editora Cortez, escrito por Lino Castellani Filho, Celi Nelza Zülke Taffarel, Carmen Lucia Soares, Michele Escobar, Valter Bracht e Elizabeth Varjal, grupo que ficou conhecido como Coletivo de Autores (1992). Essa perspectiva teórica fundamentou as ações/reflexões do coletivo pibidiano da educação física da UNEMAT, durante todo o período de desenvolvimento de suas ações.

No processo de escrita do subprojeto, para submissão ao edital do PIBID/CAPES/UNEMAT, fizemos contato com a equipe pedagógica de algumas escolas públicas da cidade, cujo IDEB referente ao ano de 2009 estivesse em um patamar considerado abaixo da média nacional, para apresentar nossa proposta de

trabalho e consultar a disponibilidade e o interesse das mesmas, em contribuírem na formação inicial desses/as jovens e receberem os/as estudantes de educação física.

A partir desse momento, assumiram o compromisso com a coordenação de área, para o cumprimento das atividades do PIBID-EF, três escolas públicas do ensino fundamental em Cáceres/MT, e seus respectivos professores/as de educação física: Escola Estadual Demétrio Costa Pereira, Escola Estadual Dr. Leopoldo Ambrósio Filho e Escola Municipal Raquel Ramão da Silva.

O Edital nº 015/2012 da UNEMAT/PROEG, seguido do Edital Complementar nº 001/2012, tornou público o quantitativo de vagas para a seleção de 184 acadêmicos/as-bolsistas, para os 21 subprojetos propostos ao PIBID/UNEMAT. Deste total, 24 bolsas de iniciação à docência foram direcionadas ao subprojeto do Curso de licenciatura plena em educação física do Campus Universitário de Cáceres.

O resultado da seleção foi publicado através do Edital Complementar nº 002/2012, em 13 de agosto, conforme relação registrada na tabela 1:

Tabela 1. Relação de acadêmicos/as-bolsistas aprovados/as em 2012 (em ordem alfabética)

Adrielson Clovis de Oliveira Assunção	Josimar Batista do Prado
Alessandra Lima Batista	Josimeire Faria Borges
Antoniél Pontes de Campos	Karine da Silva Moraes
Antonio Fernandes de Souza Junior	Kethelen Koller Olivi
Bruna Lorena Maria Almeida	Laiane Bronel Correa
Elizete Maria Linhares	Natacha Barbara de Souza Neto
Emerson Damasceno	Rayane Ribeiro Moura da Silva
Hellen Lilian M. da Silva	Renata Ferreira de Souza Leal
Jessé Camargo Rezende Rosa	Rosilane de Souza Silva
Jéssica Cristina Ribeiro da Silva Severo	Stevan Silva Peres
Jéssica Patrícia Bispo Marques	Tenildo Antier de Jesus Madeira
Josiane Surubi da Silva	Wellington Van Den Bylardt

Fonte: Edital Complementar nº 002 ao Edital nº. 015/ 2012- Unemat/Proeg-Pibid

Em 2014, o PIBID-EF aprovou um novo subprojeto, que ampliou seu quadro de bolsistas, a partir do edital da UNEMAT nº 002/2014 vinculado ao edital nº 61/2013 da CAPES. Sendo organizado da seguinte forma: três professores/as coordenadores/as, doze professores/as bolsistas supervisores/as e sessenta acadêmicos/as bolsistas, dividindo-se em três subgrupos: o primeiro coordenado pelo professor João Carlos Martins Bressan, tem como enfoque os primeiros anos do ensino fundamental, junto as Escolas Municipais: Raquel Ramão da Silva; Isabel Campos e

Novo Oriente. O segundo, coordenado pela professora Leni Hack, tem como enfoque os anos finais do ensino fundamental, nas Escolas Estaduais: Dr. Leopoldo Ambrósio Filho; Demétrio Costa Pereira e Dr. José Rodrigues Fontes. Por fim, o subgrupo coordenado pelo professor Rodrigo Alves Bandeira, que assumiu o lugar da professora Luciene Neves Santos a partir do mês de setembro, que tem o ensino médio e ensino de jovens e adultos (EJA) enquanto enfoque, nas Escolas Estaduais: Onze de Março; Professora Ana Maria das Graças de Souza Noronha e Professor Milton Marques Curvo.

O resultado da seleção dos/as bolsistas acadêmicos/as foi publicado através do Edital Complementar nº 002/2014, em 14 de Março de 2014, conforme relação de bolsistas de iniciação à docência, apresentada na tabela 2:

Tabela 2. Relação de acadêmicos/as-bolsistas vinculados ao PIBID-EF 2014 (em ordem alfabética)

Adeilson da Silva Pereira	Gabriel Deliberaes Montecchi
Adrielson Clovis de Oliveira Assunção	Gesainne Thassia Ribeiro de Jesus
Alessandra Lima Batista	Jane Cristine Chaves Duarte
Alexandre Barbosa de Oliveira	Jessé Camargo Rezende Rosa
Aléxia Oliveira Rondon	Jéssica Cristina Ribeiro da Silva Severo
Alice Cristiane Deluque de Souza	João Nei da Silva Ortiz
Aline Alves de Oliveira	Josiane Surubi da Silva
Aline Gomes Jacobino	Josimeire Faria Borges
Ana Luíza Correa de França	Kethelen Koller Olivi
Anayra Corrêa de França	Laiane Bronel Correa
Anderson Ribeiro de Almeida	Lilian Bernardini de Almeida Marchezini
Anderson Ribeiro de Oliveira	Lilian Rodrigues Moretti
Anne Caroline Rodrigues Campos	Maria Natanne Silva de Oliveira
Antonio Fernandes de Souza Junior	Mariane Oliveira dos Reis
Arielly Kérolly Mendes	Mário Sérgio Lima Gomes
Aruína Barbosa da Silva	Marisa Soares da Silva
Bianca da Silva Ortiz	Mayksi Jhonis Miranda de Castro
Bruno Garcia Santana	Rayane Ribeiro Moura da Silva
Cássia Regina Rodrigues Ribeiro	Renata Ferreira de Souza Leal
Célia Conceição da Silva	Renato Santana da Silva
Creitiane Catarina de Souza Monteiro	Rodrigo Marques Rocha Sales
Cristiane Leite Batista	Roselene Vieira do Nascimento Cunha
Diego da Silva França	Rosilaine Ramos Rodrigues
Édie Frank Ramos da Silva	Rosilane de Souza Silva
Elias Santos de Almeida Neto	Stephanie Fernanda Mateus
Elizete Maria Linhares	Tulio Oliveira Garcia
Eryanne Lohayne Ramos Hurtado	Vanessa Arend
Flávio Sebastião de Barros Lara	Vivian Caroline Oliveira da Silva
Francielle Pereira Ares	Viviany da Silva Brughnago
Frankson Gomes Deluque	Wellington Ribeiro Stabenow

Fonte: Blog do PIBID-EF (<http://www.pibid-ef.blogspot.com.br>) acessado em: 13/09/2014

As atividades do PIBID-EF tiveram início em agosto de 2012 como uma reunião geral com todos os acadêmicos/as bolsistas e professores/as supervisores/as bolsistas com intuito de apresentar em detalhes o subprojeto, em seus objetivos, metodologia e ações previstas para acontecerem a partir de então. Com os esclarecimentos iniciais sobre um Programa totalmente novo para o curso, passamos a discutir os encaminhamentos fundamentais para o início das atividades nas escolas vinculadas até aquele momento.

Deliberamos coletivamente que nossa organização poderia ser qualificada se houvesse a subdivisão em três subgrupos, cada um sob o acompanhamento direto de seu/sua professor/a supervisor/a em uma das escolas de atuação.

Para consecução dos objetivos propostos, organizamos nossas atividades a partir de encontros gerais, com intuito de aprofundar as leituras, estudos, debates, planejamentos e avaliações gerais e, encontros dos subgrupos para a organização específica das atividades semanais a serem desenvolvidas em cada escola.

Com a subdivisão do coletivo, foram feitas as primeiras visitas *in loco*, para constatação da realidade das escolas, observando sua estrutura física e organizacional a partir de um roteiro de observação, principalmente, buscando informações sobre a concepção curricular da educação física no Projeto Político-Pedagógico – PPP. Tais observações foram registradas em cadernos de campo pelos/as bolsistas, posteriormente analisadas e sistematizadas pelo coletivo em trabalhos científicos, apresentados no II Seminário de Educação Física do Pantanal Mato-Grossense – II SEFIPA, acontecido em outubro de 2012.

De acordo com os trabalhos apresentados, resultantes dessas observações iniciais, pudemos constatar que os PPP's das escolas possuem uma fragilidade conceitual ou nenhuma base teórica a respeito dos conteúdos da educação física escolar. Um dado considerado alarmante, consiste na completa ausência da disciplina curricular de educação física no PPP de uma das escolas, no entanto, a mesma tem sido trabalhada enquanto componente curricular.

Cada subgrupo teve autonomia para organizar suas ações em suas referidas escolas, diante da realidade específica de cada uma delas, através do desenvolvimento de oficinas de jogos, festivais esportivos, mostras de dança, gincanas recreativas, jogos inter-classes, entre outras modalidades de ações relacionadas aos componentes da

cultura corporal, historicamente produzidas pela humanidade. Essas aproximações eram organizadas em reuniões dos subgrupos, e suas experiências relatadas e discutidas nas reuniões gerais que aconteciam uma vez por semana.

Durante essas reuniões gerais o coletivo participava de estudos dirigidos que contribuíam para a construção da proposta de formação do programa, oportunizando os acadêmicos/as-bolsistas a compreensão multidisciplinar da educação, que caracteriza a formação e a ação docente, bem como a vivência de um currículo de formação baseado nas experiências de cada um, um currículo que tenha presente os conhecimentos clássicos e os conhecimentos de base, oriundos do campo das ciências biológicas/saúde, assim como das ciências humanas/sociais, das ciências exatas e da natureza, da filosofia, das linguagens e das artes, sendo fundamentais para uma formação na perspectiva omnilateral (TAFFAREL, 2012, p. 112).

No início de 2013, concomitante às atividades no interior das escolas, o coletivo PIBID-EF se organizou para participar da V Jornada Científica da UNEMAT, que incluía entre outros eventos paralelos, o II Seminário PIBID/UNEMAT. Esse evento reuniu todos os subprojetos da UNEMAT. Contou com apresentações de trabalhos científicos, palestras e grupos de discussão. O evento foi de grande importância para grupo, principalmente pela oportunidade de troca de experiências e a aproximação/debate com os outros subprojetos de diferentes licenciaturas, acerca das problemáticas envolvendo o Programa e sua execução no âmbito da Universidade.

Nesse evento, conhecemos alguns trabalhos relacionados à produção de materiais pedagógicos desenvolvidos pelos PIBID's de Biologia, História, Matemática/Cáceres, Pedagogia/Juara e Sinop, dentre outros trabalhos e reflexões pertinentes para a compreensão do processo de formação docente.

No decorrer do primeiro semestre de 2013, o coletivo do PIBID-EF se mobilizou em torno do planejamento e busca de condições para garantir a participação do maior número de bolsistas no XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte - CONICE, acontecido em Brasília-DF, no período de 02 a 08 do mês de agosto. Estes eventos foram organizados pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE, comunidade científica da área de educação física.

Para os/as acadêmicos/as-bolsistas que participaram deste evento, por unanimidade, esta foi considerada uma experiência acadêmica/cultural/social de

grande importância para a formação, tanto em termos profissionais, acadêmicos, científicos e pessoais. Fomos à Brasília com uma delegação composta por bolsistas do PIBID que apresentaram cinco trabalhos em forma de pôster, participando de reuniões institucionais do CBCE, debates, mesas-redondas, assistimos conferências e apresentações culturais. Esta viagem também oportunizou a troca de experiências com outros/as acadêmicos/as de outras instituições de ensino superior brasileiras, durante o evento e no período de alojamento coletivo à beira do lago Paranoá.

Ao chegar do evento em Brasília, o coletivo foi convidado a realizar uma Oficina na XII Jornada da Educação realizada pelo curso de Pedagogia da UNEMAT – Campus de Cáceres, tematizando o Currículo e a Educação Física. A oficina foi planejada e organizada a partir das discussões acumuladas até aquele momento. A realização da mesma deu-se em dois momentos no evento, o primeiro no dia quatro de setembro e o segundo no dia seguinte, no período vespertino. A oficina tinha por objetivo discutir a importância e a fundamentação da educação física no currículo da educação básica e o desenvolvimento de seus conteúdos nos diferentes ciclos de formação humana.

Até esse momento haviam muitas produções do coletivo, porém o acesso e a divulgação para o próprio coletivo, bem como para a comunidade acadêmica e a comunidade externa, ainda não estava disponível. Estava previsto no subprojeto enquanto metodologia, a criação do blog do PIBID-EF no intuito de garantir a possibilidade de registro das atividades e produções do coletivo, assim como o livre acesso aos interessados em conhecer e discutir o trabalho do grupo. Este blog foi planejado, organizado, construído e disponibilizado na rede em novembro de 2013, no endereço: <http://www.pibid-ef.blogspot.com.br>.

No mês de novembro o coletivo foi convidado a trabalhar uma oficina pedagógica no projeto de formação continuada da Escola Estadual Demétrio Costa Pereira. Na oportunidade, apresentamos nossas reflexões acerca das possibilidades pedagógicas e propostas de atividades a serem desenvolvidas pelos professores, do ensino fundamental, com relação aos conhecimentos da cultura corporal.

Concomitante às atividades desenvolvidas durante o semestre, o coletivo esteve envolvido na organização do III Seminário de Educação Física do Pantanal Mato-Grossense - SEFIPA, evento realizado pelo Curso de Educação Física da UNEMAT – Campus de Cáceres, no período de 04 a 07 de dezembro.

Nossa participação constituiu-se a partir do envolvimento dos/as bolsistas nas comissões de trabalho além de apresentar e discutir nossas experiências, vividas através da intervenção do PIBID, com a comunidade acadêmica. Nesse mesmo evento, realizamos uma mesa temática envolvendo outros subprojetos do PIBID da UNEMAT e contamos com a participação de um bolsista de iniciação à docência do PIBID da Universidade Estadual de Feira de Santana – BA.

Durante o final de 2013 e início de 2014, o coletivo dedicou atenção especial para a escrita de três artigos, solicitados pela Coordenação Institucional do PIBID, com objetivo de compor a coletânea proposta pela Editora da nossa Universidade, relacionada ao PIBID/UNEMAT. Foram produzidos dois artigos pelos acadêmicos/as-bolsistas e um artigo pela coordenadora de área do subprojeto.

Em fevereiro de 2014 foram realizadas as últimas ações da primeira equipe do PIBID-EF, com destaque para uma oficina pedagógica realizada na Escola Estadual Dr. Leopoldo Ambrósio Filho, que teve como foco a apresentação/discussão da concepção defendida por esse coletivo, em relação à coerência necessária no processo de seleção e organização dos conteúdos, conforme a teoria crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nessa oficina, discutimos os procedimentos e técnicas metodológicas com o trato da cultura corporal, pela disciplina curricular de educação física e dentre os conteúdos dessa área, abordamos em especial os elementos do Jogo. Trabalhamos com a produção de jogos para que as professoras da escola pudessem conhecê-los, bem como discutir as possibilidades pedagógicas dos mesmos e incorporá-los às suas práticas educativas.

O subprojeto do PIBID-EF 2012 finalizou suas atividades referentes ao período constante no Edital sob o qual fora aprovado, com a entrega dos relatórios descritivos individuais dos/as acadêmicos/as-bolsistas, até o final do mês de fevereiro. Concomitante ao término desse subprojeto, a UNEMAT/PROEG publica o edital de seleção de bolsistas acadêmicos/as e supervisores/as para o novo subprojeto PIBID-EF, que iniciou suas ações em março de 2014.

Com a seleção do novo coletivo PIBID-EF, foi realizado um encontro geral para apresentar o subprojeto PIBID-EF 2014-2018. Novamente o grupo adotou as estratégias do subprojeto anterior, fundamentadas na concepção de formação humana.

## **As Possibilidades**

Apresentamos nesse texto uma reflexão sobre as categorias realidade e possibilidade no processo de formação de professores a partir da análise das ações desenvolvidas até o momento, pelo coletivo pibidiano. Para Krapívine (1986) quando as condições para o desenvolvimento de um fenômeno já se formaram, tais condições para o aparecimento do novo denominam-se a possibilidade, enquanto tendência objetiva do desenvolvimento da realidade.

Sendo assim, a partir das leituras, estudos, reflexões e experiências vivenciadas pelos/as bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência no Curso de Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso – PIBID-EF/ UNEMAT – Campus de Cáceres, buscamos analisar a realidade e as possibilidades existentes nesse contexto, como forma de contribuir no processo de formação de professores.

O desenvolvimento do trabalho tem sido construído coletivamente, por docentes e discentes, bolsistas do PIBID-EF, no intuito de qualificar o processo de formação inicial, através da relação, sistematizada e permanente entre a universidade e a escola pública da educação básica, com a observação da realidade escolar e da apropriação da produção teórica, para que esta síntese se constitua em ações integradoras entre a pesquisa, o ensino e a extensão no fazer pedagógico, proporcionando aos/as acadêmicos/as-bolsistas futuros professores/as, experiências teórico-metodológicas e práticas docentes articuladas com a realidade local da escola, confrontando assim as experiências existentes e o conhecimento científico discutido na universidade.

A Educação Física escolar se constitui como prática pedagógica, a partir de diferentes interesses e concepções pedagógicas; portanto, com diferentes concepções de ser humano e de sociedade. Existe uma busca constante por uma estratégia metodológica que possa dar conta das necessidades educacionais existentes. Assim, de acordo com o Coletivo de Autores (1992) o ensino vem, historicamente, buscando organizar meios e formas metodológicas para atender o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a compreensão da formação humana, no sentido da omnilateralidade.



Consideramos a partir do Coletivo de Autores (1992, p. 50) que “a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal”, que foi construída historicamente pela humanidade, em seus aspectos filosófico, estético, moral, tecnológico entre outros.

Neste caminho avaliar/refletir o subprojeto PIBID-EF diante de suas ações, consiste em sistematizar seu papel na construção de uma formação humanística de professores/as compromissados/as com a formação humana, voltada aos elementos da cultura corporal, historicamente produzidos pela humanidade.

Portanto, discutir a Educação Física enquanto componente curricular no processo de formação; compreender o papel da mesma assim como as suas contribuições no processo de formação humana; possibilitar a vivência de seus conteúdos em termos de planejamento, execução e avaliação, a partir da contextualização histórica, organização didático-pedagógica e desenvolvimento metodológico, torna-se essencial para a qualificação docente, desses/as jovens bolsistas.

A formação inicial deve dar base para com o trato dos conhecimentos da educação física, porém, tal formação não se esgota no diploma de graduação, e é neste caminho, que Paulo Freire (2011, p. 89-90) argumenta: “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.”

É com base em um processo contínuo de formação, entendendo as particularidades de seus/suas alunos/as, constatando e intervindo para a transformação da realidade, levando em consideração o processo histórico da humanidade, percebemos a grande contribuição desta possibilidade de vir a ser, imbricada e comprometida com a formação dos acadêmicos/as-bolsistas do PIBID-EF. Acreditamos que a vivência no PIBID-EF, embasada na Teoria Crítico-Superadora, contribuirá para a construção de uma nova práxis em Educação Física, ampliando as perspectivas de intervenção social, de forma coerente com os anseios do coletivo.

## **Referências**

BRASIL. Portaria nº 122, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. In *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 179, p. 47-48, 18 set. 2009. Seção I.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. In *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 68, p. 26-27, 12 abr. 2010a. Seção I.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. In *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 120, p. 4-5, 25 jun. 2010b. Seção I.

CAPES. *Pibid* - programa institucional de bolsa de iniciação à docência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 05 mai. 2014

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

TAFFAREL, C. N. Z. Formação de Professores de Educação Física: Diretrizes para a Formação Unificada. In *Revista Kinesis*. v. 30. n. 1. p. 95-133, 2012.

## QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL? PERSPECTIVAS DO SÉCULO XXI EM DISCUSSÃO

Autoras: Rosa Maria Bortolotti de Camargo<sup>1</sup>;

Camila Moresco Possebon<sup>2</sup>

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosane Carneiro Sarturi<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente trabalho objetiva analisar as práticas realizadas dentro do contexto da Educação Infantil levando em consideração as vivências experienciadas nas práticas pedagógicas de uma Escola Municipal de Educação Infantil, a partir da inserção proposta por uma disciplina da graduação em licenciatura em Pedagogia, juntamente, com as reflexões do Projeto Observatório da Educação – OBEDUC/CAPEB, da Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisa é qualitativa e do tipo estudo de caso, em que através da observação de uma realidade específica, pode-se refletir sobre o impacto do século XXI na vida de crianças de 0-5 anos de idade. O problema de pesquisa consiste em indagar-se sobre como as exigências da atualidade vem refletindo no mundo da Educação Infantil, considerando como a qualidade da educação pode vir a ser contemplada pelos professores e outras pessoas que compõem o mundo da criança de 0 à 5 anos de idade. Considera-se de grande importância que se criem espaços de discussões sobre a temática da qualidade em qualquer etapa da educação, assim se torna oportuno apresentar as reflexões aqui levantadas para que se possa discutir sobre a qualidade da educação, considerando as certezas e incertezas do século XXI, quanto a relevância de realizar as correlações entre os conhecimentos trabalhados na universidade e a realidade educativa da Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Século XXI. Qualidade.

### A Educação Infantil e a Infância no Século XXI

A Educação Infantil, no Brasil, entendida como primeira etapa da Educação Básica perde sua identidade histórica e inicial, de um lugar em que as crianças estariam para que seus pais pudessem trabalhar ou até mesmo um lugar de definição de *status*, e passa a ser uma etapa da Educação Básica importante na formação e desenvolvimento da criança. Assim:

Sem distinção alguma decorrente de origem geográfica, caracteres do fenótipo (cor da pele, traços de rosto e cabelo), da etnia, nacionalidade, sexo, de deficiência física ou mental, nível socioeconômico ou classe social.

---

<sup>1</sup> Estudante de graduação do Curso de Pedagogia Noturno da Universidade Federal de Santa Maria e bolsista do do Grupo de Pesquisa ELOS/Observatório da Educação da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: rosabortolotti@gmail.com

<sup>2</sup> Estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado/Universidade Federal de Santa Maria; bolsista do Grupo de Pesquisa ELOS/Observatório da Educação da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: camis.mp@gmail.com

<sup>3</sup> Professora Doutora da Universidade Federal de Santa Maria e Coordenadora do Grupo de Pesquisa ELOS/Observatório da Educação da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: rcsarturi@gmail.com

Também não está atrelada à situação trabalhista dos pais, nem ao nível de instrução, religião, opinião política ou orientação sexual. Ela é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2013, p. 1).

Logo, antes de ser considerada uma etapa da Educação Básica, a Educação Infantil servia, em sua caracterização mais senso comum, como “guarderias<sup>4</sup>” de crianças para que seus pais pudessem trabalhar (creches) ou era considerada como espaços de privilégios daqueles que tinham condições de pagar uma educação inicial para seus filhos (jardins). Assim:

No Brasil, no final do século XX, os formatos predominante de atendimento às crianças de zero a seis anos (creche e jardim de infância), embora poucos, acabaram por desobrigar o Estado de sua responsabilidade para com a educação das crianças na primeira infância, o que aos poucos foi construindo a ideia de que a creche é destinada aos pobres e a pré-escola (jardim de infância), aos mais abastados. Apesar de haver controvérsias sobre a dicotomia creche/jardim de infância, registros evidenciam que, desde seu surgimento, os jardins de infância, mantidos sobretudo, por iniciativas privadas, foram oferecidos às crianças maiores (quatro e sete anos) e tinham como público alvo as crianças filhas da classe média – mães que podiam cuidar de seus filhos- até essa idade. As creches, por sua vez, iniciam atendendo a filhas de operárias e domésticas, crianças a partir dos primeiros meses de vida, e predominantemente eram mantidas pela iniciativa filantrópica, com algumas poucas exceções (FILHO; NUNES, 2013, p. 68).

Por ora, esses tipos de intencionalidades não criavam nas creches/jardins um espaço pedagógico e muito menos um espaço que proporcionasse algum tipo de desenvolvimento infantil das crianças através das interações com outras crianças. Ao contrário, os avanços das mesmas pode-se dizer que dependiam única e exclusivamente da sua capacidade inata de desenvolver-se sozinha, pois a ideia dos profissionais que atuaram nestes espaços era unicamente o de cuidar a criança.

Atualmente, através de uma série de exigências tanto da família, quanto dos movimentos políticos, educacionais e pensadores da educação e da família, foi-se dando ênfase a importância de pensar esta faixa etária bem como de pensar os espaços que estas crianças habitam dentro da escola como sendo espaços de importância fundamental para o desenvolvimento das mesmas.

Para aqueles que possuem renda adequada e podem pagar para seus filhos estudarem essa exigência parte de um contexto familiar que, por suas razões

---

<sup>4</sup> Expressão para se referir à depósito de guardar crianças, utilizado por Sônia Kramer (2013).

particulares, pretende que a Educação Infantil seja um *plus* na educação intelectual e social de seus filhos e, para aqueles oriundos de uma classe menos favorecida, a Educação Infantil é, na maioria dos casos, o único espaço de contato com o mundo da escola ou com aprendizagens de conhecimento intelectual que a criança poderá ter antes de ingressar aos Anos Iniciais.

Independente destas duas situações, a necessidade da competitividade apresentada pelo século que estamos vivendo, em que as informações chegam cada vez mais rápido e em tempo real, criam na família, nos professores e nos diversos outros espaços que recebem a criança, uma necessidade de que a criança aprenda cada vez mais cedo os conhecimentos do mundo adulto.

Mais que isso, ter uma aparência ou até mesmo ações de adultos é, muitas vezes, motivo de orgulho dos pais, professores e demais pessoas, pois considera-se que ela já está apta a entrar no universo da vida adulta e começar a realizar a reprodução das ações majoritárias.

O resultado disto é uma parcela grande de crianças que cada vez mais se comportam como adultos e esquecem de viver a fase da vida que lhe é compatível. Um amadurecimento precoce que nós, educadores, talvez não possamos ainda perceber o efeito que terá nos futuros cidadãos de nossa sociedade.

Em contrapartida, outros pedagogos, estudiosos da área, família e professores tentam trazer a importância da infância ser vivida em seu tempo real bem como de pensar estratégias para que se possa, ora proporcionar as crianças um contato com o mundo adulto, ora que elas não percam suas identidades essenciais.

As crianças são sujeitos de demandas e características muito específicas, conseqüentemente a escola voltada à esta infância precisa considerar fundamental tais características infantis na preparação dos seus espaços e suas práticas pedagógicas. Como destaca: “O trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs” (2003, p. 19).

Vamireh Chacon apresenta em seu texto “O Fenómeno da globalização, sua natureza e implicações culturais”, um breve histórico das ações do mundo até chegarmos ao que somos considerados hoje: globalizados. Porém, no decorrer de seu texto, o mesmo deixa claro que por mais que pareça um aspecto negativo esse desenvolvimento rápido e impulsionante do mundo, o próprio desenvolvimento é um

fator positivo que faz com estejamos onde estamos e sejamos o que somos “portanto, não há de subestimar a tecnologia, muito menos à isolá-la do contexto cultural, nem de suas gerais consequências civilizatórias, positivas ou negativas. A chave do sucesso está no difícil, instável, porém viável, equilíbrio cíclico” (VAMIREH CHACON, 2002, p. 18).

O importante e essencial nesse desenvolvimento de nosso mundo é que possamos ter a plena clareza do que está acontecendo com ele e como esse acontecer pode estar influenciando nossas vidas, as vidas da família de nossas crianças e principalmente a vida das crianças.

## **Metodologia**

A metodologia adotada para este trabalho é qualitativa do tipo estudo de caso. Este tipo de pesquisa permite ao pesquisador observar uma realidade específica, pois tem por objetivo aprofundar a descrição de determinada realidade. Para Triviños (1987), a pesquisa qualitativa é descritiva:

E como as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga, e como aquelas são produto de uma visão subjetiva, rejeita toda expressão quantitativa, numérica, toda medida. Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso, não é vazia, mas coerente, lógica e consistente. Assim, os resultados são expressos, por exemplo, em retratos (ou descrições), em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar o fundamento concreto necessário, com fotografias etc., acompanhados de documentos pessoais, fragmentos de entrevistas etc. (p. 128).

A escolha desta abordagem se justifica pela intenção de compreender a fundo os fenômenos nas especificidades do contexto em que ocorrem, considerando os sujeitos que o constitui e as relações entre os mesmos.

O objetivo do presente estudo é analisar as práticas realizadas dentro do contexto da Educação Infantil levando em consideração as vivências experienciadas nas práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Inserção e Monitoria, do curso de graduação em Pedagogia – noturno, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Para orientar a pesquisa, partiu-se do problema: De que forma a qualidade da educação pode vir a ser contemplada pelos professores e os demais sujeitos que compõem o universo da criança de 0 à 5 anos de idade?

Os dados foram coletados a partir de observações participantes no primeiro semestre do ano de 2014, em uma turma de pré-escola de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), da cidade de Santa Maria-RS. A turma era composta por alunos e alunas com faixa etária de 4 e 5 anos de idade, no turno da manhã. As observações se deram no período de 5 dias.

Para análise dos dados e reflexão acerca da temática, partiu-se, também, de estudos realizados em parceria com o Projeto Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES, da Universidade Federal de Santa Maria.

Cabe, pois, apresentar algumas reflexões sobre como têm se dado as intervenções pedagógicas no universo da educação infantil, levando em consideração os conceitos de qualidade, atrelados à formação de crianças de 0 aos 5 anos de idade no espaço escolar.

### **Relatando a Realidade Vivenciada**

A disciplina de Inserção e Monitoria, componente curricular do curso de Pedagogia (Noturno) da UFSM, objetiva que:

No nono e décimo semestres, os alunos realizarão Estágio, respectivamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na disciplinas de “Prática de Ensino na Escola Básica: inserção, monitoria” de 90 horas, os alunos irão organizar a proposta pedagógica a ser implementada no estágio. Cada orientador de estágio deve ter no máximo, turmas de 10 alunos. O estágio deve ser compartilhado pela orientação e supervisão de um conjunto de professores que ministram aulas durante o Curso, não restringindo a orientação/supervisão apenas a um docente (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2006, p. 9).

Diante das observações e inserções realizadas para a disciplina, que ocorre no 8º semestre do curso, foi possível perceber, que existe um forte processo de adultização da criança. Percebe-se que muitas das atitudes, gostos, ações e até mesmo brincadeiras que as crianças apresentam entre si já não correspondem, em muitos momentos, ao que tipicamente iria querer uma criança na faixa etária em que se encontram.

Logo, o que foi observado, foi crianças de 4 e 5 anos de idade reproduzindo ações de adultos em suas brincadeiras, dançando e cantando músicas – muitas vezes impróprias para a sua idade – ou seja um amadurecimento precoce das mesmas que

tentam agir como adultos e serem vistas como crianças maiores do que são. Paulus apresenta em seu texto “Actividades que enriquecem” a ideia de que:

Desde que os adultos inventaram a criança. A vida dela nem sempre melhorou. Cientes da distância que vai entre o conceito e a prática, os adultos inventaram também os Direitos da Criança, adendada politicamente correcta da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Porém fica a estranha sensação de que a criança se assemelha mais a um património da humanidade, ao dispor dos adultos, do que a um ser inteligente, que raciocina e que para tal precisa de interlocutores que raciocinem com ela e mediem o seu tacteamento do mundo dos adultos (PAULUS, 2010, p. 22).

Sem exercer qualquer tipo de juízo de valor sobre as situações observadas e sem pretender adotar uma posição ideológico-transformadora – de querer mudar a realidade do mundo atual, a reflexão apontada aqui não pretende realizar uma troca de caracterização entre aquilo que a criança vem reproduzindo e o que se pensa teoricamente acerca de como deveria ser o perfil de uma criança. Seria, grandiosamente, contraditório se a intenção deste artigo fosse à de que as crianças “se tornassem crianças” ou voltassem a agir com atitudes que outrora se acreditava que fossem de uma criança.

Aqui, o que se pretende é analisar qual conhecimento, nós educadores, estamos mobilizando no momento das nossas práticas pedagógicas com as crianças, considerando a realidade do século XXI. Assim, a “(...) questão não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é *considerado* verdadeiro”. (SILVA, 2009, p. 47).

Certamente estas ações, ainda que sejam comuns em nossos tempos, não deveriam, no espaço escolar, serem mais determinantes que as ações de interação pedagógica que precisam acontecer. Ou seja, em muitos casos, percebemos que as brincadeiras que envolvem a reprodução de padrões sociais, por exemplo: cantos de mundo adulto, maquiagem de mundo adulto, reprodução de fala de filmes, novelas e seriados que não correspondem à idade das crianças aparece, muitas vezes, mais em evidência do que brincadeiras, cantigas de rodas e até mesmo o brincar livre. Sobre a cultura que se (re)produz na escola, Pérez Gómez salienta que:

A escola, como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua própria cultura específica. Entendo por isso o conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social. As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, expectativas e de crenças



ligadas à vida dos grupos que constituem a instituição escolar. É fácil compreender a influência que esta cultura tem sobre as aprendizagens [...] (PÉREZ GÓMES, 2001, p. 131).

Estas condutas, que se instituem como legítimas no ambiente escolar sem que sejam formalmente ensinadas, se originam do que Moreno (1999, p. 67) chama de “Código Secreto”, uma espécie de regras de conduta que guiam nossas ações inconscientemente e dita como devemos atuar em determinadas ocasiões, além de nos permitir interpretar as ações das demais pessoas. Essas regras nos são adquiridas com frequência por vias subliminares desde a nossa infância e disseminada por todos os setores da sociedade, principalmente pela escola, com seu caráter de instituição normativa que contribui de maneira sistemática e permanente para essa disseminação.

Nota-se também que muitos professores utilizam estas informações, que as crianças demonstram gostar, para darem significado à sua classe.

Longe de ser qualquer prática freiriana<sup>5</sup> que tende a trazer a realidade do aluno para dentro da sala de aula, estas ações estão sendo realizadas mais para “acalmar as crianças” do que para iniciar ou desenvolver algum trabalho pedagógico.

Considerando que conceito de qualidade social e humana está atrelada àquilo que somos capazes de fazer para melhorar uma determinada situação e acreditando que a educação é um instrumento de aprimoramento da qualidade humana e, portando, ela precisa ser de qualidade. Acredita-se ser relevante que possamos discutir e refletir sobre como a escola de hoje vem agindo dentro de uma perspectiva qualitativa. Portanto:

Os dicionários definem qualidade como o conjunto de propriedades, atributos, condições inerentes a um objeto e que são capazes de distingui-los de outros similares, classificando-o como igual, melhor ou pior, ou, então, como o atributo que permite aprovar, aceitar ou refutar o objeto como base em um padrão de referência. Assim, a qualidade implica em uma ideia de comparação: poder-se-ia dizer que um objeto tem qualidade se suas características permitem afirmar que ele é melhor que aqueles objetos que não as possuem ou que não as possuem em igual grau (DAVOK, 2007, p. 506).

O que observou-se, nos espaços de inserção na sala de aula de educação infantil, foi que a estratégia da realidade não aparece como uma nova metodologia para envolver o desenvolvimento dos saberes, ao contrário. A utilização de músicas do meio

---

<sup>5</sup>Freiriana: Refente à Paulo Freire, sociólogo brasileiro que defende a ideia de que a realidade do aluno deve ser utilizada na sala de aula para o processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

social das crianças, jogos de adultos e demais ações vêm sendo realizadas, como uma nova técnica de “deixar as crianças quietas”.

Somado à exigência de que as crianças aprendam, os conteúdos dos determinados níveis da escola são expostos de forma empírica com práticas tradicionais e repetitivas – à exemplo ficam as folhas mimeografadas.

Logo, a ideia da reprodução atrelada aos conhecimentos culturais atuais, são unidos muito mais para responder a um *feedback* social do que para realizar-se uma intencionalidade pedagógica.

Esse tipo de ação, entende-se ser característica do século XXI, comumente discutido e reconhecido na era atual em que vivemos e que nos demonstra – dentre tantos debates – que criou-se um distanciamento relativamente grande entre aquilo que existencialmente somos, o que queremos ser e o que a sociedade exige que sejamos.

Viver nesta era de produção e de informação não teria problema se, justamente, por conta da reprodução em massa desta ideologia, as pessoas esquecessem suas reais necessidades pelas necessidades que o padrão social determina. Portanto:

Em primeiro lugar, situados entre coisas (meios) e os valores (fins), todos nós, vivendo em comunidades humanas (e só existimos com pessoas dentro das comunidades), somos marcados pelas respectivas culturas e somos por elas pressionados a abrir o nosso caminho, ou no sentido óbvio de utilizarmos os meios para atingir os fins, ou no sentido paradoxal de erigimos os meios em pseudo-fins, ou até no sentido perverso de submetemos aos meios os fins verdadeiros, ou ainda no sentido dilacerante de oscilarmos entre duas vias. Com efeito é de nossa experiência comum o facto de, pressionados pelo instinto de sobrevivência ou pelo imediatismo do desejo de satisfação, pelo egocentrismo ou mesmo pelo egotismo exacerbado, cedemos à tentação de procurar ter coisas do que ser pessoas (DIAS, 2002, p. 52).

Assim torna-se importante que possamos discutir as considerações aqui levantadas a fim de que o processo de sensibilização sobre estas ideias seja fortalecido em nós e conseqüentemente se possa criar espaços de qualidade de formação para criança de 0 a 5 anos idade em nossa atuação docente.

Portanto, o trinômio ação-reflexão-ação faz-se processo essencial para o movimento de transformação das práticas pedagógicas nas escolas de educação infantil. (Re)pensar o trabalho docente é uma ação de suma importância na busca de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos na infância.

Tornando-se um educador atento às particularidades de cada situação, de cada turma e das singularidades de cada escola e seu contexto, estaremos dialogando com a

as muitas vozes da criança do século XXI, percebendo que a dinâmica da sala de aula, que não é imóvel e constante, pelo contrário, que nos escapa pelas mãos, é cheia de movimento e inconstância, e que é ótimo quando pensamos que essa sala de aula “viva” é sinônimo de relações de ensino-aprendizagens (FREIRE, 2011).

### **Considerações Finais e Indicativas**

Especificamente o grupo de pessoas que tratamos de debater neste texto está designado para as crianças da Educação Infantil, pois se acredita que atualmente os sujeitos mais afetados por essa falta de conscientização dos “quereres” são elas, e sendo a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica acredita-se que é neste espaço que estas afirmações categóricas – sobre como agir, ser e estar em sociedade - são apresentadas e vão se fortalecendo futuramente.

Tal afirmação está pautada, no reconhecimento de que, em muitos casos, a criança tende a receber essa influência das informações não só pelos meios de comunicação, mas também pela família, grupo social de amigos e pela escola. Logo, a Educação Infantil pode ser entendida como:

Espaço do dia a dia no qual as crianças de zero a seis anos, frequentadores de creches e escolas, vivenciam suas primeiras experiências e colhem as primeiras impressões corporais, espirituais e intelectuais da vida em sociedade, das quais são as mais novas integrantes. O cotidiano, construído social e historicamente, é diretamente tecido por atos, gestos e ações, olhares, ditos e não ditos de uma rede que inclui crianças, adultos que trabalham diretamente com crianças, equipe de direção, famílias, comunidades. A perspectiva de que o cotidiano e produção social e cultural assume a forma e o significado espacial e temporal que a instituição, suas equipes e as crianças lhe conferem (BARBOSA, 2013 apud TRIBA; BARBOSA; NUBIA; 2013, p. 281).

Sem, às vezes, completar um ano de vida a criança já está inserida em um mundo de diversas fontes de informações, muitas vezes visuais, que determinam o que ela vai gostar quando for maior, o que vai querer, o que vai comer e até mesmo como irá agir.

Diante desta situação apresentada, fica claro que existe uma perda de identidade decrescente, no sentido de que a criança tende a nascer essencialmente pura e vá deixando de ser o que é – ou que normalmente seria – por conta desta gama de

informações que a vão moldando sem deixar a ela a oportunidade de conhecer outros “quereres” que não o querer hegemônico.

O principal agravante, que faz desenvolver esse fenômeno é o mau gerenciamento das informações por parte daqueles que deveriam mediar a criança na escolha do seu caminho, neste caso familiares e profissionais da educação.

No campo filosófico, o pensador Rousseau defende que para conhecermos as desigualdades existentes entre os homens, antes, é necessário que possamos conhecer o próprio homem por si mesmo – em seu estado natural – porém:

[...] como poderá chegar o homem a se ver tal como a natureza o formou, através de todas as transformações que a sucessão dos tempos e das coisas teve de produzir em sua constituição original e separar o que está em sua própria origem daquilo que as circunstâncias e o progresso acrescentaram ou modificaram em seu estado primitivo? (ROUSSEAU, 2012, p. 27).

Entende-se por estado primitivo das coisas e/dos sujeitos o estado em que elas começaram a se tornar o que são. E no caso da criança, seu estado primitivo, se concebe antes mesmo de ela nascer até o momento em que é criança. Mas, dentro deste processo evolutivo, diversas ações externas são vivenciadas pela mesma e, estas mesmas ações, somadas às inclinações naturais de cada um, acabam influenciando na forma como essa criança se comporta, fala, age, etc.

No contexto das vivências, o primeiro espaço de vivência da criança prioritariamente é a família, independente da constituição familiar que ela esteja inserida. Numa época em que o significado acerca das responsabilidades sobre as crianças se encontram se confunde entre família e escola, a criança fica à mercê da filtração de todas e quaisquer informações que estiverem no círculo familiar e social.

Considerando que as crianças vivem o mundo de uma maneira diferente e o experimenta através de diferentes possibilidades de interação com os demais sujeitos e com os objetos, a infância se caracteriza por um período de descobertas constantes.

É neste período que a escola influencia com mais potencialidade da formação dos sujeitos. Portanto, se torna importante que os espaços e tempos vivenciados no dia-a-dia da escola estejam organizados para oferecer momentos de vivências ricas de significados na perspectiva das diferentes linguagens construídas historicamente pela sociedade, de diferentes culturas e povos, ou seja, que proporcione um repertório amplo de experiências.

Nesse sentido, as brincadeiras e os jogos lúdicos podem contribuir para o estabelecimento de novas visões de mundo e da realidade a partir da socialização com outras crianças e outros adultos em situações que lhes coloque em contato com valores e princípios através do mundo da imaginação.

No entanto, ainda há dicotomia entre o brincar e o aprender no cotidiano escolar, seja ele das salas de aula de educação infantil ou dos anos iniciais do ensino fundamental. Ainda que o conceito de “lúdico<sup>6</sup>” seja aceito nas instituições de educação infantil pelos professores, podemos identificar nas práticas pedagógicas da atualidade que os momentos de brincar estão organizados de modo que assumem características de atividades para preencher tempos ociosos:

O brincar, literalmente acantonado, desse modo não contamina as demais tarefas escolares, sendo mantido sob controle. Só se brinca na escola se sobrar tempo ou na hora do recreio, sendo que esses momentos correm, permanentemente, o risco de ser suprimidos, seja por má conduta, seja por não ter feito o tema ou ainda por não ter dado tempo. Às vezes, a supressão do recreio se estende à hora da merenda, e mesmo que essa não seja, a priori, uma atividade lúdica, representa um momento prazeroso diferenciado das formas tipicamente escolares, onde um rasgo de espontaneidade é possível (FORTUNA, 2000, p. 3).

Nessas situações, são reforçados os modos de conduta do mundo adulto nas crianças. Superar o brincar acantonado é o primeiro passo em direção da mudança dos conceitos de aprender na infância.

Portanto, como pensar em uma educação de qualidade que atenda as reais necessidades das crianças de Educação Infantil sem deixar-se levar pelos quereres hegemônicos dominantes e as defasagens presentes em nossos contextos sociais?

Assim, é imprescindível que se discuta coletivamente os critérios que definem padrões de qualidade para o universo da educação infantil. Principalmente, levando em consideração o contexto de cada instituição, da comunidade em que a escola está inserida, seus sujeitos e especificidades.

Desta forma, é possível que se chegue o mais próximo possível de uma educação infantil de qualidade, assegurando às crianças de 0 à 5 anos de idade o seu direito de brincar e de se desenvolver no âmbito das múltiplas linguagens, bem como vivenciar plenamente a sua infância.

---

<sup>6</sup> Termo de origem da palavra latina *ludus*. Abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar [...] o que essa evoca alegria e liberdade (HUIZINGA, 2000, p. 29).

## Referências

DAVOK, D. F. **Qualidade em educação**. Avaliação, Campinas, SP, V.12, n.3, p. 505-513, set. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil**. [S.l.] 2013.

CHACON, Vamirech. O fenômeno da globalização. Sua natureza e implicações culturais. In: PATRÍCIO, M.F (org.) **Globalização e diversidade: a escola cultural uma resposta**. Porto. Porto Editora: 2002

DIAS, J. R. Globalização, diversidade e cultura. In: PATRÍCIO, M.F (org.) **Globalização e diversidade: a escola cultural uma resposta**. Porto: Porto Editora, 2002

FILHO, A.G.L., NUNES, M.F. Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, S.; NUNES, M.F.; CARVALHO, M.C. (Orgs.) **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas: Papyrus, 2013.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. DALLA ZEN, M. I. H. (Orgs.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. Cadernos de Educação Básica, 6. p. 147 – 164.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 2011.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos**. – 14ª. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KRAMER, S.; NUNES, M.F.; CARVALHO, M.C. (Orgs.) **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas: Papyrus, 2013.

MORENO, Montserrat. Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

NUNES, M.F., KRAMMER, S. Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, S.; NUNES, M.F.; CARVALHO, M.C. (Orgs.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas: Papyrus, 2013.

PAULUS, P. Actividades que enriquecem. **Revista a Página da Educação**. Portugal. N. 190. p. 22-23, Outubro 2010.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Cultura Escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROUSSEAU, J. J. **A origem das desigualdades entre os homens**. São Paulo: Lafonte, 2012.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Lafonte, 2009.

TRIBA, L.; BARBOSA, S.N.; SANTOS, N. O cotidiano da Educação Infantil: Buscando interações de qualidade. In: KRAMER, S.; NUNES, M.F.; CARVALHO, M.C. (Orgs.). **Educação Infantil**: formação e responsabilidade. Campinas: Papyrus, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação. **Projeto Político Pedagógico**: Curso de Pedagogia Licenciatura Plena (Noturno). Santa Maria, 2006.

## O CURSO DE PEDAGOGIA E AS INTERLOCUÇÕES COM A EDUCAÇÃO BÁSICA: EM FOCO A QUALIDADE

Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosane Carneiro Sarturi<sup>1</sup>  
Mônica de Souza Trevisan<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo insere-se no Projeto Interlocuções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades, que é realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil. Tem como objetivo compreender as relações existentes entre a qualidade na formação de professores que se dá pelo curso de Pedagogia no Brasil e seus reflexos na qualidade da Educação Básica. O referencial teórico perpassou as discussões que envolvem a necessidade de estudar os significados de qualidade inerentes à formação de professores. Como metodologia desenvolveu-se um estudo documental dos instrumentos utilizados nos seguintes sistemas de avaliação: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), analisando os significados de qualidade para os sistemas de ensino e qualidade social (SOBRINHO, 2011). Observou-se que os índices e conceitos calculados pelos sistemas nacionais de avaliação no Brasil, orientam-se pela eficácia institucional, mais do que pela qualidade social.

**Palavras-chave:** Avaliação. Pedagogia. Qualidade.

### Introdução

Este artigo<sup>3</sup> tem por objetivo principal compreender e discutir as relações existentes entre a qualidade na formação de professores que se dá pelo curso de Pedagogia e seus reflexos na qualidade da Educação Básica. Atualmente o curso de Pedagogia no Brasil, forma os futuros professores para a atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais definições ocorreram com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia aprovada pela Resolução CNE/CP nº 01 (BRASIL, 2006b). Como se compreende qualidade tendo em vista as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia? E em que a qualidade no curso de Pedagogia relaciona-se com a qualidade na Educação Básica, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental? São as questões motivadoras para a tessitura deste

---

<sup>1</sup> Professora Doutora da UFSM; Coordenadora do Grupo de Pesquisa ELOS/Observatório da Educação da UFSM. E-mail: rcsarturi@gmail.com

<sup>2</sup> Pedagoga na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM; Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Dom Alberto de Santa Cruz do Sul, Graduada em Pedagogia pela UFSM; laboradora do programa Observatório da Educação OBEDUC. E-mail: monicastrevisan@gmail.com

<sup>3</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil.



artigo.

Em primeiro lugar será necessário compreender quais são os indicadores de qualidade para a Educação Básica e quais são os indicadores de qualidade para o curso de Pedagogia. A partir disso, contrapor com o significado de qualidade social (SOBRINHO, 2011).

Como metodologia optou-se pelo estudo documental que “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.” (GIL, 2002). Desta forma, foram analisadas as legislações nacionais que determinam e organizam o funcionamento dos dois Sistemas Nacionais de Avaliação o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SAEB) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), bem como informações de resultados disponibilizadas no *website* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia do Ministério da Educação responsável pela realização da avaliação dos sistemas de ensino e pelo levantamento de estatísticas educacionais no Brasil.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) vigente pela Portaria da Portaria nº 931 (BRASIL, 2005) composto por Avaliação Nacional da Educação Básica- ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, tais avaliações são externas e visam avaliar qualidade eficiência da Educação Básica. Como o SAEB prevê duas diferentes formas de avaliação com abrangências e objetivos diferentes, optou-se por focar-se na ANRESC também denominada Prova Brasil.

O outro foco de análise será a avaliação promovida pelo SINAES, instituído pela Lei nº 10.861 (BRASIL, 2004), que avalia Instituições, cursos de desempenho dos estudantes de graduação no Brasil. O foco deste trabalho será somente o curso de Pedagogia, como é avaliado dentro do SINAES.

### **O Curso de Pedagogia e a Avaliação Promovida pelo SINAES**

As DCNs para o curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 01 (BRASIL, 2006b) definem de forma ampla a formação do Pedagogo:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006b).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 define onde poderá ocorrer a formação dos professores para Educação Básica:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996a).

As definições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia são as mesmas, independentemente da formação ocorrer em Universidades, Faculdades ou Curso Normal Superior, sendo assim:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2006b).

A partir destas definições poderia se inferir que os cursos de Pedagogia estabelecem sempre uma forte relação com as escolas de Educação Básica, que o princípio do ensino com pesquisa faz parte da formação do Pedagogo, e que o docente é preparado para exercer uma forte participação na gestão da sala de aula e da escola, mas estas orientações efetivarem-se depende de um trabalho cotidiano realizado pelos cursos de Pedagogia para ocorrer uma estreita relação com as redes de ensino que se constituem no campo de realização de práticas estágios, mas que é principalmente o local de trabalho dos futuros professores que necessitam deste conhecimento.

O curso de Pedagogia caracteriza-se por ter um tempo mínimo de 3.200 horas, sendo que, destas, 300h são destinadas para Estágio Supervisionado e 100h de atividades teórico-práticas para aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos. Porém, os cursos de Pedagogia e todos os demais cursos de Licenciatura Brasileiros seguem a Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2002) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, todos os

cursos de formação de professores no Brasil seguem esta normativa e preveem o desenvolvimento de atividades práticas durante todo o curso de formação:

Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, 2002).

Sendo assim, o movimento de dinamizar e tornar prática a formação de professores, modifica não somente os cursos de Pedagogia, mas todas as licenciaturas e causa uma mudança na forma de articular e pensar os cursos de licenciaturas, aproximando-os das escolas de Educação Básica. Este movimento é incentivado, com iniciativas de programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que promove a inserção de acadêmicos e professores dos cursos de licenciatura nas escolas de Educação Básica, através de bolsas tanto para docentes da Educação Básica, da instituição promotora, que podem ser instituições públicas federais ou estaduais, e dos acadêmicos das licenciaturas, promovendo uma forte interlocução entre a Educação Básica e Superior; o que, no entanto, não é um programa universal, restringindo-se aos editais de concorrência dos programas e as primeiras atividades iniciaram em 2009<sup>4</sup>.

Observa-se que não basta uma mudança legal, um novo conceito político para que de fato as mudanças na qualidade ocorram, mas que são necessários esforços e iniciativas governamentais e institucionais, além de tempo, para que as políticas efetivem-se. Reitera-se então a importância do curso de Pedagogia no contexto da formação em educação de forma abrangente:

Para nós, portanto, o curso de Pedagogia constitui-se no único curso de graduação onde se realiza a análise crítica e contextualizada da educação e do ensino enquanto práxis social, formando o pedagogo, com formação teórica, científica, ética e técnica com vistas ao aprofundamento da teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas. (FRANCO, 2008).

---

<sup>4</sup> Informações retiradas em 21 julho de 2013, de [http://www.capes.gov.br/educacao-asica/capes\\_pibid](http://www.capes.gov.br/educacao-asica/capes_pibid).

Dada a importância da formação inicial dos professores, como primeiro passo para a profissionalização e valorização do seu trabalho, sabe-se que efetivamente existem problemas de atratividade a profissão docente, pois estes profissionais não estão entre os que recebem melhores salários, ou que possuem as melhores condições de trabalho, dada a importância do desenvolvimento de sua profissão para a sociedade.

Como um panorama geral dos cursos de Pedagogia no Brasil, em 2011 havia um total de 1.801 cursos de Pedagogia na modalidade presencial no Brasil, com um total de 586.651 matrículas, sendo 132.265 na rede pública e 454.386 na rede privada, conforme Sinopses Estatísticas da Educação Superior do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2011b).

Os cursos de Pedagogia, assim como os demais cursos e Instituições de Educação Superior brasileiras são avaliados periodicamente, por meio do SINAES (BRASIL, 2004) neste sistema ocorrem avaliação da instituição; avaliação de cursos e de desempenho do estudante. Para um curso novo de uma Universidade poder diplomar seus alunos, este curso precisa estar reconhecido pelo Ministério da Educação, para obter este reconhecimento o curso passa por uma avaliação feita por pares que segue um instrumento que analisa organização didático-pedagógica; corpo docente e infraestrutura. Para cada indicador é atribuída uma nota, e a partir do conceito final obtido pelo curso, ele é reconhecido ou não. Porém, após esta primeira avaliação presencial, o curso só é avaliado novamente, se não atingir um valor mínimo em outros conceitos calculados pelo sistema.

Toda esta sistemática de avaliação organiza-se com indicadores muito amplos, tenta estabelecer os critérios mínimos de que os cursos precisam para uma oferta considerada pelo sistema de qualidade. Porém medir qualidade é complexo. Por exemplo, o SINAES estabeleceu um conceito chamado Conceito Preliminar de Curso (CPC). Os cursos que mantiverem este conceito maior do que três em uma escala de um a cinco não necessitam receber uma nova comissão de avaliação, pois é pelo CPC do curso que se define sua renovação de reconhecimento conforme prevê a Portaria Normativa nº 04 (BRASIL, 2008).

Para calcular o CPC, conforme Nota Técnica MEC/INEP nº 29 (BRASIL, 2012) são consideradas: informações de corpo docente (titulação e regime de trabalho) calculados por meio de informações obtidas pelo Censo da Educação Superior; informações relativas a infraestrutura, recursos didático-pedagógicos calculados por

meio de insumos adquiridos de duas questões respondidas pelos alunos ao realizar o ENADE; desempenho dos estudantes concluintes no ENADE; e resultados do Indicador da Diferença entre os Desempenhos Esperado e Observado (IDD). O CPC é um dos conceitos que é mais divulgado pela mídia, no momento em que as informações são publicadas pelo INEP.

No entanto este é um cálculo estatístico que leva em consideração a quantidade de doutores e mestres no curso; a quantidade de docentes que trabalham em tempo integral; infraestrutura e organização didático-pedagógica, as duas últimas calculadas por meio de insumos adquiridos de questões respondidas pelos alunos no questionário do ENADE.

Quadro 01: Questões que influenciam no cálculo do CPC:

Questão geradora da nota de infraestrutura.	Questão geradora da Nota de Organização Didático-Pedagógica
Os equipamentos e/ou materiais disponíveis nos ambientes para aulas práticas são suficientes para o número de estudantes? (Se for estudante de EAD – Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede). A) Sim, todos. (1) B) Sim, a maior parte. (1) C) Somente alguns. (0,5) D) Nenhum. (0)	Na maioria das vezes, os planos de ensino apresentados pelos professores contêm os seguintes aspectos: objetivos, metodologias de ensino e critérios de avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina? A) Sim, todos os aspectos. (1) B) Sim, a maior parte dos aspectos. (0,5) C) Somente alguns aspectos. (0,5) D) Nenhum dos aspectos. (0) E) Não sei responder. (-)

Fonte: Nota Técnica MEC/INEP nº 29 (BRASIL, 2012).

Nota-se que o CPC, embora muito divulgado na mídia e contendo dados relevantes do curso como titulação de mestres e doutores, desempenho no ENADE, não é uma avaliação e sim um cálculo desenvolvido a partir de insumos, que analisa apenas alguns aspectos mínimos para um bom funcionamento de um curso de graduação.

Portanto as avaliações externas, não são mais do que um panorama de alguns critérios mínimos previamente definidos pelas políticas de avaliação, não tendo a pretensão de alcançar aspectos mais complexos do funcionamento de um curso, de uma instituição ou de um sistema. Isso não quer dizer que os sistemas de avaliação não devam existir, pois são também uma das maneiras previstas para regular a oferta, para tentar garantir que se faça uma formação dentro dos parâmetros estabelecidos. Porém, é necessário pensar de forma mais complexa a questão da qualidade.

É previsto também, pelo SINAES a Avaliação do Desempenho do Estudante ENADE, avalia por meio de uma prova, de larga escala, trienal os alunos do último ano

dos cursos de graduação. O curso de Pedagogia teve sua última avaliação no ENADE em 2011. A Prova do ENADE tem o objetivo de aferir o desempenho dos estudantes de acordo com conteúdos curriculares, competências e habilidades desenvolvidas no decorrer da formação acadêmica. É uma prova bastante genérica composta geralmente por 10 questões de formação geral, sendo duas discursivas e de 28 questões de componente específico, sendo três discursivas. Além da prova o aluno preenche um questionário com informações sobre o curso de graduação e sobre a sua formação.

Retomando então os instrumentos utilizados para a avaliação externa de cursos de graduação de acordo com o SINAES são: ENADE para desempenho do Estudante; Conceito de Curso Avaliação de Comissão de pares para reconhecimento de curso e CPC.

A divulgação de todos estes conceitos é pública, ficam disponíveis para consulta em um portal do MEC. Porém, é um pouco difícil sua consulta, visto que não há uma orientação precisa sobre a divulgação destes indicadores. Muitos cursos aparecem sem conceito (SC), enquanto outros não constam informação nenhuma, e não há nenhuma explicação ou referência explicativa que oriente tal consulta. Muitos cursos podem constar sem CC porque já são reconhecidos anteriormente da vigência do SINAES, de modo que não receberam visita de avaliação para o reconhecimento, e, portanto não tem CC. Quanto ao CPC, se o curso não tem conceito no ENADE, inviabiliza a nota do CPC que utiliza resultados do ENADE e do questionário do estudante para seu cálculo. Já o ENADE não pode ser calculado enquanto uma turma não tenha alunos concluintes para serem avaliados. Enfim, fazendo uma consulta dos cursos de Pedagogia presenciais no Brasil, resultou na seguinte realidade em relação aos conceitos de avaliação:

Quadro 02: conceitos das avaliações de acordo com o SINAES

Conceitos	CPC	ENADE	Conceito de curso (CC)
Total com conceito 01	36	7	1
Total com conceito 02	267	157	2
Total com conceito 03	585	521	66
Total com conceito 04	259	248	73
Total com conceito 05	38	23	20
Total sem conceito (SC)	30	62	359
Total em que o conceito não consta no sistema	753	950	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de consulta em 21 setembro de 2013, de [emec.mec.gov.br](http://emec.mec.gov.br)

Tal realidade aponta que ainda existem cursos em funcionamento, mesmo que com indicadores de avaliação 01 e 02 que são considerados abaixo do mínimo previsto para um bom funcionamento. Além disso, notou-se que a maioria dos cursos tem conceito 03 nas avaliações do ENADE e do CPC, demonstrando um desenvolvimento mediano em relação a avaliação promovida pelo SINAES.

Porém, ressalta-se que a avaliação gera uma informação a partir dos critérios utilizados para avaliar, mas não necessariamente qualifique estes cursos, dependendo do conceito de qualidade que se concebe. Para que a avaliação realmente tenha um maior significado e eleve qualificação é necessário promover processos de autoavaliação, também previstos no SINAES, para que internamente cada curso e instituição problematizem os resultados gerais oferecidos pelo SINAES promovam uma reflexão aprofundada sobre suas reais necessidades para implementação de melhorias na formação de licenciados mais inseridos na realidade prática da escola.

### **Indicadores de Qualidade da Educação Básica**

A Educação Básica também tem um sistema de avaliação e indicadores de qualidade que são divulgados publicamente, com algumas diferenças dadas ao nível de ensino e as quantidades e abrangência de escolas sendo avaliados pelo SAEB. O que compõe atualmente o SAEB são três diferentes avaliações<sup>5</sup>: A Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC) que avalia de forma amostral alunos do 5º e 9º anos do ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio tanto de escolas públicas ou privadas; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) ou Prova Brasil que é uma avaliação censitária que avalia alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental somente de escolas públicas; e por fim, a mais recente Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), também censitária, que avalia alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas. Tem por objetivo avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização que compreende os três primeiros anos do Ensino Fundamental. É importante observar que tanto o ensino superior, quanto básico, pode ser ofertado por instituições privadas, mas todas seguem as mesmas Diretrizes de ensino. Quanto às instituições de ensino básico públicas, podem ser municipais, estaduais ou federais,

---

<sup>5</sup> Retirado de <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc> em 19 set. 2013.

sendo que para o ensino fundamental é ofertado prioritariamente pelos municípios, conforme a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996a), Art. 11.

Em relação às avaliações previstas pelo SAEB são elaboradas a partir de exames em larga escala aplicados aos alunos matriculados no ano determinado pela avaliação. A partir dos resultados da prova Brasil e das taxas de aprovação, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este é o índice é calculado e divulgado por escolas e unidades de federação. A Prova Brasil, é uma das principais formas de avaliação da educação Básica atualmente, e apresenta os seguintes objetivos conforme quadro abaixo:

Quadro 03: Objetivos da ANRESC (Prova Brasil)

Objetivos	Avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global
	Contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados
	Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional
	Oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares.

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/semelhancas-e-diferencas>

Os objetivos descritos apresentam de forma clara a questão da busca pela qualidade na Educação Básica Brasileira, mas qualidade depende de muitos fatores. A avaliação em larga escala pode apontar para a necessidade de melhorias e adequações quanto aos conteúdos trabalhados e organização de currículos. No entanto um salto qualitativo depende de muitos fatores. Muito além de avaliações que impulsionem o crescimento de padrões, depende de uma infraestrutura adequada, salários dignos para os professores que atuam nos níveis básicos de ensino, e obviamente, uma formação de qualidade para os professores que irão enfrentar os desafios da sala de aula, em um país de condições desiguais com diferenças econômicas, sociais, e regionais existentes no Brasil. A situação atual brasileira na última avaliação no SAEB é apresentada no quadro a seguir:



Quadro 04: Resultados do SAEB e Prova Brasil 2011.

Dependência Administrativa/ Localização	Anos iniciais do Ensino Fundamental		Anos finais do Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Municipal Rural	167,4	185,1	217,8	226,2	*	*
Municipal Urbana	187,2	206,1	237,6	243,9	*	*
Municipal Total	183,9	202,7	233,5	240,2	*	*
Estadual Rural	171,9	190,4	228,1	236,3	239,0	243,7
Estadual Urbana	191,5	210,8	239,2	245,1	261,1	264,9
Estadual Total	190,6	209,8	238,7	244,7	260,2	264,1
Federal	235,2	257,7	298,8	323,4	325,4	359,0
Pública	185,7	204,6	236,9	243,2	260,6	264,6
Privada	222,7	242,8	282,1	298,3	312,7	332,8
<b>Total</b>	<b>190,6</b> <b>(nível 03)</b>	<b>209,6</b> <b>(nível 04)</b>	<b>243,0</b> <b>(nível 05)</b>	<b>250,6</b> <b>(nível 06)</b>	<b>267,6</b>	<b>273,9</b>

Fonte: <http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/resultados/>

Para interpretar seus resultados é preciso algumas informações adicionais disponibilizadas numa escala de desempenho separada pelas áreas de conhecimento Língua Portuguesa e Matemática. A Escala de Língua Portuguesa possui 10 níveis e a de Matemática possui 13 níveis. As escalas apresentam os níveis de habilidades dos alunos de acordo com o desenvolvimento da trajetória de ensino.

O Portal do INEP (BRASIL, 2011a) apresenta a descrição dos itens de acordo com o nível dos resultados totais para o Brasil no ensino fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática. A análise dos dados demonstra que há uma disparidade entre as dependências administrativas municipais, estaduais e federais, assim como entre rede pública e privada, e uma tendência a desempenhos menores nos meios rurais do que nos urbanos, demonstrando a necessidade de uma maior atenção às escolas do meio rural. Mas de modo geral, notamos a grande diversidade do sistema de ensino brasileiro, que, segundo Censo da Educação Básica de 2011 havia 16.360.770 alunos matriculados nos anos iniciais e 13.997.870 nos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2011a). Demonstrando também uma diminuição de alunos conforme a ascensão nos níveis de ensino, ou seja, ocorre ainda abandono e evasão, ou migração para outras modalidades de ensino como Educação de Jovens e Adultos.

Com toda esta amplitude e diversidade, implantar um sistema de avaliação para a Educação Básica consiste num desafio, em especial quando o sistema se propõe a trabalhar para a melhoria da qualidade de ensino e redução de desigualdades. A questão é que ações podem realmente promover a melhoria da qualidade de ensino? E para isso que qualidade de ensino?

### **A Questão da Qualidade**

Como o conceito de qualidade é bastante múltiplo, podendo variar muito, buscou-se alguns dos aspectos referentes a qualidade. Sobrinho (2011) apresenta duas concepções divergentes ao tratar da questão da qualidade na Educação Superior:

Duas concepções distintas disputam a hegemonia de seus significados possíveis: a perspectiva social, daqueles que entendem e procuram realizar a educação como bem público, e o ponto de vista dos interesses defendidos por aqueles que submetem a educação ao mercado. (SOBRINHO, 2011, p. 18).

Esta é uma contradição presente nos documentos legais que enfocam a questão da qualidade, conforme as finalidades definidas para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior são amplas as definições:

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 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).

Sendo assim, permeia a ideia de qualidade vinculada a perspectiva social e a qualidade vinculada aos interesses do desenvolvimento econômico, como a lógica vigente na sociedade neoliberal. Em relação aos sistemas de ensino observa-se que desde a década de 1990 iniciou um movimento de maior incentivo as avaliações de qualidade, buscando medir o desenvolvimento dos sistemas educativos. A esse respeito, Polidori (2011) afirma que preocupação com a qualidade iniciou no meio empresarial e só depois sistemas de controle e melhoria de qualidade foram sendo implantados nos diversos serviços públicos. Ainda segundo a autora, na educação superior, foi na década de 90 que houve uma maior preocupação em realizar avaliação de qualidade.

Percebe-se a mesma dinâmica ocorrendo para a Educação Básica, talvez com uma maior complexidade, tendo em vista as maiores dimensões que assume a Educação Básica no Brasil, devido a extensão territorial e populacional e a divisão federativa dos sistemas, sendo que atuam no financiamento e organização da Educação Básica, direta, ou indiretamente, Governo Federal dos Estados e dos Municípios.

Em relação aos organismos internacionais e a influência na questão referente a qualidade da educação, observa-se que a tendência de desenvolvimento de avaliações está presente nas orientações destes organismos:

As concepções de qualidade que aparecem nos documentos dos organismos, em que pesem as variações, apresentam alguns pontos em comum, como, por exemplo, a vinculação do conceito de qualidade a medição, rendimento e a indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 12).

Assim, observamos a criação de índices que medem a qualidade, num sentido de eficácia, como por exemplo, o CPC e o IDEB.

Observa-se que o CPC é um conceito considerado como referencial de qualidade para a Educação Superior, mas ele não é tão amplo a ponto de medir qualidade. Ele analisa alguns fatores como o desempenho dos alunos no ENADE, mas é frágil quanto à medida de infraestrutura e recursos didático-pedagógicos, por considerar uma visão sobre a realidade a partir de duas únicas questões respondidas pelos alunos ao realizarem o ENADE. Assim, esta visão de qualidade está alicerçada na questão da qualidade como eficácia, simplesmente, e não na qualidade social (SOBRINHO, 2011). Esta qualidade é muito mais ampla e abrangente do que simplesmente um cálculo quantitativo relativo a desempenho de um curso. Analisando o CPC dos cursos de Pedagogia, apresentado Quadro 02, acima, observa-se que a maioria dos cursos está numa posição média com um conceito três, este é considerado o referencial mínimo de qualidade para o funcionamento de um curso de graduação, e é um conceito mediano dentro da escala utilizada no SINAES. Embora sendo o conceito mínimo considerado pelo sistema, não necessariamente garante que os cursos tenham plenas condições de desenvolver *com* qualidade todos os aspectos fundamentais previstos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2002).

Em relação aos resultados apresentados na Prova Brasil de 2011, Quadro 04, acima se observa que a Educação Básica tem disparidades de acordo com a dependência administrativa e localização das escolas, permanecendo ainda, muitas diferenças em relação a qualidade do ensino ofertado. Mas, a prova Brasil analisou capacidade de leitura e desenvolvimento Matemático, os menores índices, sejam em escolas ou determinados municípios podem ser gerados por diversos fatores. Mas o SAEB como um todo, aparece como um sistema importante que objetiva de fato melhorar a qualidade de ensino na Educação Básica, porém, como já citado, melhoria de qualidade dependem de salários mais dignos, boa infraestrutura, e professores e gestores bem qualificados, entre outros aspectos. Porque, neste caso, não falamos somente de índices de matrículas, ou de formas de permanência, mas de sucesso na sua aprendizagem.

Um dos valores que são caros a questão da qualidade social refere-se a democratização do conhecimento e a igualdade de oportunidades (SOBRINHO, 2010), pois uma sociedade verdadeiramente democrática precisa oportunizar igualdade de oportunidades ao acesso a educação, em todos os níveis, e aqui não se restringe a oportunidade de estar na escola ou na universidade, mas em obter êxito na escolarização. Assim, um dos valores fundamentais é a equidade:

Equidade é um valor cuja aplicação tende a diminuir as desigualdades sociais. Todo Estado democrático haveria de promover esforços, juntamente com a sociedade, para interromper o círculo vicioso da desigualdade socioeducativa. No horizonte ético da equidade estão a ampla e qualificada escolarização geral e a consolidação de uma sociedade justa e igualitária. (SOBRINHO, 2010, p. 1229).

Nestes termos é possível falar de modo geral, tanto para a Educação Básica quanto Superior, o sucesso na escolarização e o desenvolvimento de uma educação de qualidade, aqui não se restringem as medidas dos conceitos e índices, dependem de investimento: econômico, de tempo, e na qualificação docente. Para Sobrinho (2010) para se ter uma qualidade na educação superior é fundamental que se tenha a perspectiva de qualificar a Educação Básica:

A ampliação e a melhoria do sistema de educação, em termos quantitativos e qualitativos, requerem investimentos públicos prioritariamente em, ao menos, duas áreas: é necessário empreender uma grande expansão da infraestrutura física das escolas de nível básico e, ao mesmo tempo, impulsionar vigorosamente a formação de mais bem preparados professores. (SOBRINHO, 2010, p. 1232).

Observa-se a diferença entre medidas de qualidade via cálculos de desempenho e índices e entre o que pode ser observado no desenvolvimento de uma comunidade ou região a partir dos investimentos e ampliação da escolarização, como ampliação de oportunidade de emprego, acesso a cultura, acesso a informações, enfim a melhoria na vida da população que tenha acesso a educação, pois “pobreza e precária ou mesmo nenhuma escolaridade não se separam” (SOBRINHO, 2010, p. 1233). Daí a importância e valorização da escolaridade em uma sociedade que necessita de mão de obra qualificada e escolarizada para desenvolver-se economicamente, pois é este um dos valores mais importantes atualmente na sociedade neoliberal e que dependem da educação para desenvolver-se.

## **Conclusão**

Para que os saltos quantitativos de melhora de desempenho ocorram, as avaliações externas e de larga escala via testes padronizados exercem um poder importante sobre a dinâmica dos Sistemas de Educação. Em relação a Educação Básica são elaboradas metas a serem atingidas pelas escolas, pelos Municípios e Estados, com a finalidade de aumentar o IDEB. Tais metas geram reflexos nas escolas e no trabalho docente, ao sentirem a pressão de aumentar as metas, sem necessariamente terem melhoria nas condições de trabalho nas escolas.

Fica claro que tanto pelos índices e conceitos previstos para a Educação Básica como para a Educação Superior, o conceito de qualidade vigente é o de qualidade como eficácia, qualidade que pode ser medida e com metas claras a serem definidas. Valores que são caros a sociedade neoliberal, mas que não são os únicos valores vigentes.

O trabalhador quer que seu filho vá a escola e obtenha êxito para proporcionar-lhe melhores condições de vida, e a própria satisfação pessoal possibilitada pela aprendizagem. Para tanto, a qualidade social é um valor importante e existente tanto na Educação Básica quanto Superior. E é a busca desta qualidade que muitas vezes motiva o trabalho docente nas escolas e universidades.

Porém, qual a medida para a qualidade social? Sendo difícil apontá-la por fórmulas matemáticas, permanece a reflexão para que o trabalho em educação, em especial na formação de professores seja alicerçado na qualidade social para além da eficácia institucional. As contradições entre qualidade no sentido de eficácia e qualidade

social são visíveis, mas a qualidade social é um valor a ser trabalhado quotidianamente, para que se garanta a equidade na oferta pelas redes de ensino, em especiais, as públicas.

## Referências

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica**: Resumo Técnico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2011a. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil de 23 dezembro de 1996**. Seção I, v. 134, n. 248, pp.177-197. Brasília, DF, 2006a.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil de 15 abril, 2004**. Seção I, v. 141, n. 72, pp. 3-4. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Nota técnica MEC/INEP 29 de 15 de outubro de 2012. **Cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC) referente ao ano de 2011**. 2012. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/notas\\_tecnicas/2011/nota\\_tecnica\\_indicadores\\_2011\\_2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2011/nota_tecnica_indicadores_2011_2.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2013.

BRASIL. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil de 22 março de 2005**. Seção I, v. 142, n. 55, p. 17. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Portaria Normativa nº 04, de 05 de agosto de 2008. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil de 06 agosto de 2008**. Seção I, v.145, n.150, p. 19. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil de 16 maio de 2006**. Seção I, v.143, n. 92, pp. 11-12. Brasília, DF, 2006b.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil de 09 abril de 2002**. Seção I, v.139, n. 67, pp. 31-32. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior do Censo da Educação Superior**. 2011b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

DOURADO, Luiz Fernando (Coord.); OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2007.

Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4154#>>. Acesso em: 21 jul. 2013.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

POLIDORI, Marlis Morosini. Qualidade e avaliação da educação superior. In LEITE, Denise; BRAGA, Ana Maria e Souza (Orgs). **Inovação e avaliação na universidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 79-104, 2011.

SOBRINHO, José Dias. **Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão**. Educação e Sociedade. V. 31, n. 113, pp. 1223-1245. Campinas, SP, 2010.

SOBRINHO, José Dias. Qualidade e garantia de qualidade: acreditação da educação superior. In BARREYRO, Gladys B.; ROTHEN, José C. (Orgs.). **Avaliação da Educação: Diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, pp.17-41, 2011.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: ANALISANDO A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB)**

Paola Cardoso Purin<sup>1</sup>

Ingrid Wink<sup>2</sup>

**RESUMO:** Neste texto, partindo de um referencial teórico crítico e comprometido com a classe trabalhadora, buscamos analisar e compreender as contradições que dão movimento ao importante fenômeno material social que é a formação de professores(as) para a Educação Básica na atualidade brasileira, possibilitado na Universidade Pública, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Buscamos dialogar sobre os limites e possibilidades presentes na formação inicial realizada no Ensino Superior, através da UAB, em tempos de reestruturação produtiva e acumulação flexível do capital.

**Palavras-chave:** formação de professores, Universidade Pública, Universidade Aberta do Brasil (UAB).

### **Palavras Iniciais**

No presente texto buscamos analisar e problematizar sobre uma realidade que, apesar de ser discutida em larga escala, a partir de diferentes perspectivas, espaços e momentos históricos, necessita ser aprofundada tomando como referência uma leitura crítica e comprometida com uma classe: a classe trabalhadora. Esta realidade trata da formação de professores(as) para a Educação Básica na atualidade brasileira. Mais especificamente, sobre a correlação existente entre o papel da Universidade enquanto Instituição Pública formadora, o processo de formação de professores possibilitado atualmente e a influência da UAB (Universidade Aberta do Brasil) nesse processo.

Inicialmente, torna-se fundante mencionar sob que concepção de estudo este trabalho se inscreve. Compreendemos que o exercício de conhecer e analisar a realidade é um ato político. Não é uma tarefa neutra. Frigotto destaca que “não há processo educativo neutro. A educação como prática social se articula ou tece, medeia e reforça determinada perspectiva ou projeto social mais amplo” (2000, p. 349).

Sendo assim, o ato de pesquisar, enquanto atividade pedagógica que se materializa na ação humana, de seres históricos e sociais, está carregado das

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Bolsista Capes; e-mail: paolapurin@gmail.com.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Bolsista Capes; e-mail: ingridwink@gmail.com.



intencionalidades e concepções de mundo que possui o(a) pesquisador(a). O pesquisador(a) não é um ser isolado socialmente. Ele é um sujeito social que se constitui das e nas relações que vive. As intencionalidades e as concepções de mundo que atravessam o ato de pesquisar, o ligam sempre a um determinado projeto de sociedade. Nesse sentido, a pesquisa é um ato político porque pode se configurar tanto como um instrumento de *manutenção* quanto de *mudança* (MÉSZÁROS, 2005) das relações sociais. Neste caso, situamo-nos no de mudança das relações de poder e de dominação vigentes desta sociedade, soerguida pela violência e exploração do tempo de trabalho (MARX, 2008).

Anunciada a concepção sob a qual este estudo se organiza, torna-se necessário mencionar o entendimento de que, para que se possa compreender a educação em um determinado tempo histórico, torna-se necessário compreender o modo de produção em que ela se desenvolve. Pois as relações sociais são históricas e estão em constante processo, movimento, e não se dão de formas isoladas. Os fenômenos históricos sociais possuem, dialeticamente, relações e ligações com outros fenômenos, tendo como condicionante o modo de produção social vigente da sociedade.

Atualmente vivemos sob a égide do modo de produção capitalista. E em síntese é possível mencionar que o processo de reestruturação produtiva do capital, sob as determinações do neoliberalismo e da acumulação flexível, impôs um processo de reestruturação das relações educacionais no Brasil. E tal processo, desde a década de 1990, vem influenciando e constituindo um novo cenário frente às propostas de formação e as condições de trabalho dos professores(as) por meio de uma série de reformas que trouxeram uma nova regulação das políticas educacionais, baseadas nos critérios de “produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas, as orientações para o campo pedagógico” (OLIVEIRA, 2009, p. 1130). Como aponta Triviños,

A globalização é a máxima expressão na atualidade do desenvolvimento do capitalismo e o neoliberalismo é sua ferramenta ideológica fundamental. É um fato (ainda que seja doloroso) o que diz Hobsbawn (1995, p. 562): vivemos num mundo conquistado, no qual estamos submetidos ao poder do lucro e dos mercados mundiais (TRIVIÑOS, 1999, p. 80).

É sob essa organização social que a formação de professores(as) vem se desenvolvendo atualmente no país. E não podemos perder de vista esta materialidade

que se revela, pois, de forma geral, os valores, conhecimentos, hábitos, práticas que se desenvolvem nas relações educacionais possibilitadas na formação de professores, ainda que em meio a uma disputa, tem servido para manter o sistema de metabolismo social do capital, por uma série de elementos: formação pragmática, superficial, projeto político-pedagógico conservador, entre outros – que ocultam a opressão, exploração e precarização da vida. De forma geral, não possibilitam a problematização das causas da condição desumana de existência e nem a construção da práxis dos sujeitos da educação.

Analisar a formação de professores(as) para a Educação Básica torna-se fundamental para entender as mediações que condicionam não só o trabalho do professor no espaço educacional brasileiro, mas também que formação vem sendo possibilitada àqueles que encontram na escola pública a única forma de acesso a uma formação educacional que possibilite a interação com os conhecimentos organizados historicamente e o desenvolvimento das diversas dimensões que nos constituem humanos. Almejamos e lutamos pela mudança das relações de formação educativa, não mais pautadas numa lógica bancária, competitiva, pragmática etc.; bem como por outras relações de organização da sociedade, nem tampouco pautadas na precarização, alienação e exploração do trabalho. Entender, para além do que prega o senso comum sobre a educação e as relações de trabalho do professor, torna-se de grande importância para romper com as opressões que nos imobilizam e impedem uma vida digna.

É em meio a relações de precarização do trabalho e da educação pública que se movimenta a formação de professores(as) atualmente. Não de forma linear e passiva, como mera reprodução, como algo fatalmente dado. Mas como um processo permeado pela contradição<sup>3</sup>, resultante das sínteses entre opressões e lutas, resistências e concessões, reificação e emancipação. Cabe destacar que, partindo da análise sobre a formação de professores na atualidade, impelida em estudar as contradições que atravessam e condicionam esse processo e as relações que estabelece com os demais fenômenos e a totalidade, é que nos desafiamos a entender o movimento do real, para

---

<sup>3</sup> Consideramos a contradição como uma categoria fundante no processo de compreensão da realidade. Pois sustenta a condição de movimento e processualidade inerentes aos processos históricos. Sob o materialismo histórico-dialético compreende-se que os aspectos e as tendências contrários são próprios de todas as coisas e fenômenos da realidade. E estes, correlacionados, num movimento de interação, constituem a contradição dialética, ou seja, a unidade e a “luta” dos contrários. A contradição, enquanto a síntese da interação dos elementos contrários que constituem os processos históricos representa a “fonte do desenvolvimento da força motora, que faz avançar e condiciona sua passagem de um estágio do desenvolvimento ao outro” (CHEPTULIN, 1982, p. 286).

então buscar contribuir com a criação de condições concretas de superação das formas que oprimem e desumanizam o trabalho e precarizam a formação possibilita aos professores(as).

### **Formação de Professores: Entre a Universidade e a Educação a Distância**

Como mencionado anteriormente, partindo da realidade que envolve a formação de professores(as) para a Educação Básica na atualidade brasileira, buscamos compreender a correlação existente entre o papel da Universidade enquanto Instituição Pública formadora, o processo de formação de professores possibilitado atualmente e a influência da UAB (Universidade Aberta do Brasil) nesse processo. Ou seja, buscamos analisar as contradições que dão movimento a este importante fenômeno material social que é a formação de professores(as) para a Educação Básica, possibilitado na Universidade Pública por meio da UAB.

Compreendemos que a formação de um professor(a) se realiza e vivifica em diferentes espaços e dimensões de sua vida. O processo de formação para que um sujeito constitua-se como docente configura-se como um processo amplo, pois envolve não só as ações que o preparam para a docência, mas sua concepção de mundo, sua materialidade de vida, sua prática política, entre outros aspectos.

No entanto, mesmo reconhecendo a riqueza e amplitude que envolve a formação docente, neste artigo discutiremos sobre a formação inicial possibilitada ao professor(a) da Educação Básica, realizada no Ensino Superior. Pois apesar de a formação mínima exigida para os professores(as) que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental ainda ser a de Nível Médio, a intencionalidade que se expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9394/96) é que os docentes da Educação Básica tenham como horizonte a formação de Nível Superior.

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2014, s/p).

É necessário explicitar, também, que nossa delimitação em relação a formação de professores(as), além de considerar a formação de Nível Superior, compreende a formação realizada na Universidade Pública e por meio da Educação a Distância, direcionada para a que vem se realizando na Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Justificamos que o interesse que conduziu a necessidade de analisar a ampliação da formação de professores(as) por meio da EAD a partir do projeto que sustenta a Universidade Aberta do Brasil (UAB), não se deu ao acaso. Pois correlacionado a condição de possibilitar a formação do professor(a) em nível superior, vem sendo colocada em questão a função social da Universidade como bem público. O projeto UAB vem sendo colocado socialmente como forma de ampliação da Universidade e democratização e acesso ao Ensino Superior. Compreendemos que esta realidade necessita ser profundamente discutida e analisada.

Para além disso, é concreto o fato da formação dos professores(as) em Nível Superior no Brasil estar se ampliando fantasticamente através da Educação a Distância e, também, por meio da UAB, uma Universidade Pública, sendo tal ampliação fomentada por uma política pública. Compreendemos que estas questões necessitam urgentemente de uma discussão profunda e consistente, por considerar que o tipo de formação que detém o professor influi diretamente nos processos educacionais possibilitados aos educandos da Educação Básica. E este movimento refere-se a uma concreticidade que se movimenta em escala nacional. Sobre isso, Simons menciona que

O Brasil forma, atualmente, mais professores para a educação infantil e para o fundamental 1 pela via do Ensino à Distância (EAD) do que pela educação presencial. Dos 118.376 que concluíram essas habilitações em 2009, 65.354 (55%) graduaram-se por EAD, contra 52.842 (45%) egressos da educação presencial, de acordo com números do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Esse resultado é inédito e confirma uma tendência já evidenciada na série histórica iniciada em 2005. Daquele ano até 2009, a quantidade de concluintes pelo modo presencial decresceu, ano a ano, com queda de quase 50% no período (de 103.626 para 52.842). Ao mesmo tempo, a quantidade de formandos por EAD cresceu, aproximadamente, 464% (de 11.576 para 65.354). Também no que diz respeito à quantidade de docentes em exercício na Educação Básica que estavam matriculados em cursos de pedagogia, aqueles oriundos da formação à distância eram maioria em 2009, segundo dados do Ministério da Educação (MEC). Das 192.965 matrículas, 60% eram em EAD. Em outras licenciaturas, letras, matemática, história, a lógica se inverte. Porém, a diferença a favor do presencial varia caso a caso e, em muitos deles, é inexpressiva (SIMONS, 2011).

É fato que a educação à distância (EAD) vem ampliando-se gradativamente no Brasil. Os dados anteriormente citados revelam que sua ampliação é muito mais expressiva na área da educação, principalmente para os professores da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, compreendemos que ao campo da Educação é fundamental e urgente responder aos seguintes questionamentos: sob que condições vêm se realizando essa formação? A educação à distância é a opção adequada para a formação inicial de professores? Por quê? A EAD possibilita uma formação inicial precarizada aos professores? Ou compreende uma possibilidade de formação crítica, consistente, em que a relação entre teoria e prática constitui uma unidade?

Para iniciar a análise sobre o papel da Universidade, correlacionado à formação de professores, torna-se importante mencionar que, em relação as políticas públicas de formação de professores, na realidade brasileira, reflete-se a tendência à subordinação às agências internacionais (COSTA, 2009). Como menciona Dourado,

As políticas educacionais implementadas pelo governo federal nos anos 1990 articulam-se às teses do Banco Mundial. Especificamente, no caso da formação de professores, assiste-se à ênfase em políticas de formação em serviço e no aligeiramento da formação inicial, entendida como capacitação pedagógica de cunho estritamente técnico (DOURADO, 2001, p. 52).

A partir das estratégias impelidas pelas políticas neoliberais, aos professores brasileiros, de forma geral, vem sendo possibilitada uma formação inicial empobrecida, alienada tanto dos conhecimentos básicos à tarefa docente quanto de sua função social, reduzindo-se muitas vezes a uma formação pragmática, superficial, esvaziada de teoria e prática política. Podemos tomar como exemplo a reestruturação das Diretrizes Curriculares Nacionais implementadas no curso de Pedagogia, sob as quais a formação

assume uma concepção de docência alargada e atende às demandas da sociedade capitalista ao tomar como princípios norteadores a adaptabilidade, a polivalência e a flexibilidade que corroboram com a Reforma Educacional implementada no Brasil a partir da década de 1990 (VIEIRA, 2007, p. 35).

Melo aponta que já em 1998, ao final do 1º mandato de FHC<sup>4</sup>, já se observava as consequências da implementação do projeto neoliberal no que diz respeito ao campo educacional (Melo, 2004). Citando Neves, assinala que

A educação escolar no Brasil, no Governo FHC, consolida a tendência já evidenciada nos governos Collor e Itamar Franco de responder aos imperativos da associação submissa do país ao processo de globalização neoliberal em curso no mundo capitalista, ou seja, o sistema educacional como um todo redefine-se para formar um novo trabalhador e um novo homem que contribua para a superação da atual crise internacional capitalista. A educação brasileira, portanto, se direciona organicamente para efetivar a subordinação da escola aos interesses empresariais na ‘pós-modernidade’ (MELO apud NEVES, 2004, p. 217).

A “falta” de formação e apoio pedagógico se dá já na formação inicial do professor. Pois esta vem se desenvolvendo em bases escorregadias, numa dimensão de superficialidade. E quando nos referimos a “falta”, remetemo-nos às condições necessárias ao trabalho numa dimensão que vá ao encontro da formação de uma práxis docente. Pois do ponto de vista das políticas públicas orientadas pelas diretrizes neoliberais, esta é a formação e o apoio pedagógico necessário ao trabalhador subordinado às diretrizes do capital flexibilizado, nas quais são princípios orientadores:

O mercado como regulador da sociedade, em particular, da relação capital-trabalho; a abertura dos mercados nacionais para estimular a competitividade; a desestruturação do Estado de bem-estar social e o enfraquecimento de suas políticas públicas, com a fragilização da rede de proteção social; a privatização de redes estatais, da educação, da saúde e da previdência; a flexibilização da legislação trabalhista (CATTANI; HOLZMANN, 2006, p. 25).

O processo de *formação inicial precarizada* pode ser considerado como uma das causas que provocam nos professores, frente às relações vividas nas práticas educativas em tempos de desregulamentação das relações de trabalho, o sentimento de incapacidade e abandono. A formação básica docente – entre outros elementos –, de forma geral, sob as reformas educacionais vividas desde 1990, não propicia as condições materiais necessárias ao professor para trabalhar com a diversidade de relações que envolvem a formação educativa na escola pública. E, como frisa Dourado, “não é possível ignorar esse quadro e muito menos a ele aderir acriticamente. Ou seja, o

---

<sup>4</sup> A sigla FHC refere-se a Fernando Henrique Cardoso, presidente do Brasil por dois mandatos: do ano de 1995 até 2002.

processo de aligeiramento na formação docente é, antes de tudo, componente intrínseco das políticas educacionais em sintonia com os organismos multilaterais” (DOURADO, p. 54, 2001).

Outro ponto a ser explicitado, no que concerne ao papel da Universidade correlacionado à formação de professores, tendo como fio condutor o interesse deste estudo, diz respeito a compreender o que é a UAB. No site da UAB, vinculado a CAPES, menciona-se que “O Ministério da Educação lançou, em dezembro de 2005, o programa Sistema Universidade Aberta do Brasil, o Sistema UAB, com o objetivo de democratizar, expandir e interiorizar a oferta de ensino superior público e gratuito no país” (BRASIL, 2013a). Complementando, aponta-se que

A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação à distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal [...] Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos IDH e IDEB. Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades (BRASIL, 2013b).

Observa-se que o projeto UAB é bastante audacioso. Sua proposição almeja superar uma das grandes mazelas da Educação Pública: a democratização do Ensino Superior no país como um todo, principalmente para aqueles que têm “dificuldade” de acesso a formação universitária – considerando prioridade os professores que atuam na Educação Básica. É necessário frisar que o alicerce deste projeto sustenta-se na metodologia da educação à distância.

Simons, em entrevista com o diretor de Ensino à Distância da Capes, ao comentar a afirmação desse diretor de que no Brasil a EAD se impõe como necessidade, menciona que “essa ‘necessidade’ fundamenta-se, entre outros aspectos, pela dimensão continental do território e pela carência financeira de grande parte da população” (SIMONS, 2011).

Chamamos atenção a essa discussão para que não se realize uma avaliação ingênua dessa compreensão da EAD, e no caso da UAB, na realidade brasileira. Afinal,

a necessidade é criar estratégias para solucionar causas ou efeitos? Democratizar o Ensino Superior é criar condições concretas para que aqueles que de fato não conseguiram historicamente ingressar na Universidade (classe trabalhadora) o façam, ou é criar estratégias para flexibilizar e fluidificar a formação acadêmica possibilitada àqueles que não dispõem de condições para ingressar e se manter na Universidade? O que justificaria a existência de Polos da UAB em espaços onde já existe Universidades Públicas? A população que sobrevive sob essa ‘carência financeira’, citada anteriormente, não está apta a frequentar a Universidade Pública presencialmente, estando subjugada a uma formação possibilitada pela EAD? Por quê? Uma análise crítica se faz necessária! E Freitas realiza algumas ponderações interessantes que podem auxiliar nesta análise.

A maioria dos cursos de formação na modalidade a distância, no Brasil, contraria todos esses requisitos (de uma formação sólida e qualificada) e se apresenta como uma forma de aligeirar e baratear a formação. Por isso mesmo, tende a ser pensada mais como uma política compensatória, que visa a suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior. O abandono elevado que se observa nesses cursos e mesmo os resultados dos processos avaliativos passam a ser encarados como uma responsabilidade individual dos estudantes, ocultando a exclusão provocada pela desigualdade educacional” (FREITAS, 2007, p. 1214).

Vejamos outra situação que, de forma geral, busca justificar a importância e a necessidade da EAD.

No âmbito das licenciaturas, Teatini indica a alta carga horária do professor em exercício como elemento complicador para aperfeiçoamento em cursos presenciais. ‘Eles enfrentam dificuldades enormes de deslocamento. Não tem tempo para se qualificar. Essa realidade existe nas metrópoles ou cidades afastadas dos centros urbanos’. Esse seria um dos ‘fortíssimos’ motivos à aplicação de EAD no aprimoramento do docente (SIMONS, 2011).

Novamente a justificativa para optar pela EAD como estratégia de formação está centrada no indivíduo, e não nas relações estruturais que condicionam esse processo. No caso do professor, menciona-se que este não dispõe de tempo para se qualificar. A “solução” para o aprimoramento do docente, então, constitui-se em atribuir mais uma tarefa a sua falta de tempo. Por que será que o professor não dispõe de tempo? Por que os professores possuem uma alta carga horária de trabalho? Sob que condições se desenvolverá a formação de um professor que, além de sua grande carga horária de



trabalho, terá que estudar num tempo além daquele que já está ocupado? Compreendemos que estas questões necessitam ser debatidas e aprofundadas. Pois atualmente uma das principais políticas públicas federais que buscam dar conta da qualificação dos docentes, bem como melhorar a ‘qualidade’ da educação, é a formação de professores por meio da EAD. E o principal projeto que orienta e sustenta esta intencionalidade é a UAB<sup>5</sup>. Há que se considerar que este é um projeto muito recente que, de forma geral, também enfrenta dificuldades e caminha num terreno pantanoso.

Além de ter como prioridade a formação dos professores que atuam na Educação Básica, a UAB é anunciada como possibilidade de ampliação da Educação Superior pública – porque oferece uma grande demanda de vagas e está vinculada a Universidades e Institutos Federais. Ainda, como meio de democratização e acesso à Educação Superior – porque como sua metodologia está calcada na EAD e a materialização dos seus Polos de formação não necessita da mesma infra-estrutura e exigências que as Universidades/Institutos que a oferecem necessitam cumprir para se concretizar, têm se ampliado em larga escala.

Torna-se necessário discutir sobre o papel da Universidade Pública enquanto direito social. Pois na proposta que organiza a UAB, está anunciado que esta existe enquanto forma de ampliação da Educação Superior pública e de democratização e acesso a este nível de ensino. Saviani considera que

se nos voltarmos para as características que acabaram por conformar historicamente a universidade conferindo-lhe, por assim dizer, uma essência própria, podemos considerar o futuro da universidade verificando o grau em que sua essência tende a desenvolver-se e consolidar-se e o grau no qual ela tende a se descaracterizar, isto é: o grau em que sua essência tende a dissolver-se pela imposição da lei férrea da forma mercadoria que define a sociedade atual (SAVIANI, 2013, p. 01).

Nas palavras de Saviani, compreendemos que, atualmente, a Universidade enfrenta dois conflituosos caminhos: ou cede aos interesses e necessidades do mercado; ou luta contra essa tendência, buscando possibilitar uma formação emancipadora. Questionamos: que caminho tem seguido a Universidade atualmente? Para qual

---

<sup>5</sup>“A institucionalização da formação superior em programas de educação *a distância*, na concepção de *formação continuada*, aliada à utilização de *novas tecnologias*, é hoje o **centro da política de formação em serviço**. A criação do Programa Pró-licenciatura, em 2005, e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto n. 5.800/06, em 2006, institucionaliza os programas de formação de professores a distância como política pública de formação”(FREITAS, 2007, p. 1210).

caminho a formação possibilitada pela UAB pende? Freitas alerta e discute sobre o que segue.

Aos estudantes de licenciaturas, oriundos da escola pública, são concedidas bolsas PROUNI, em instituições privadas, em cursos de qualidade nem sempre desejável, ou programas de formação nos polos municipais da Universidade Aberta do Brasil (UAB) [...] Estas iniciativas ocultam a desigualdade entre instituições de ensino e instituições de pesquisa, estudantes que estudam e pesquisam e estudantes que trabalham, produzindo a desigualdade educacional (FREITAS, 2007, p. 1206).

Torna-se relevante a discussão sobre a função social da Universidade tendo em vista que, enquanto uma instituição de ensino, influencia diretamente a formação dos trabalhadores, principalmente dos professores. Além disso, por meio do ensino, pesquisa e extensão, a Universidade estende de forma concreta a diversos espaços da sociedade suas concepções, valores, conhecimentos, devido ao arcabouço científico que produz e/ou reproduz, ação esta legitimada socialmente.

Compreendemos que a Universidade, enquanto uma instituição educacional, não se encontra à parte, isolada em meio ao espaço social. A Universidade é histórica, faz parte da história, movimentando-se e constituindo-se em meio às relações políticas, culturais, educacionais, de produção. Ou seja: as relações educacionais não se dão apartadas das demais esferas da vida.

Em seu texto *A universidade e o Colonialismo denunciado por Fanon, Freire e Sartre*, Andreola aponta o acontecimento de uma reforma no Ensino Superior, a qual também pode ser chamada de “reestruturação da Educação Superior no Brasil” (ANDREOLA, 2012, p. 50). Mas em que consiste essa reestruturação?

Santos (2004) denuncia que essa reestruturação do Ensino Superior toma como princípio básico a “mercadorização da universidade” (SANTOS, 2004, p. 11). A partir da década de 80, o capitalismo neoliberal institui-se como modelo econômico mundialmente. E juntamente com a perda de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência), a Universidade pública vai perdendo prioridade e se acentuando uma crise financeira devido à falta de investimentos. E esta falta de investimentos, juntamente com a desestruturação que gerou nas Universidades, abriu as portas da Universidade pública para a exploração do setor privado.

Santos (2004) aponta que este é um fenômeno global: a valorização do capitalismo educacional. E que este muda a forma de produzir a Universidade como um

bem público. Aponta que dois pilares sustentam esse processo de mercadorização da Universidade: a descapitalização da universidade pública<sup>6</sup> e a transnacionalização do mercado universitário<sup>7</sup>.

Este processo influi diretamente no papel da Universidade. Além do ensino superior se tornar uma mercadoria, a abertura a um tipo de formação que atende aos interesses do capitalismo neoliberal vai tomando corpo: instrumental, pragmática, acrítica, superficial. A Universidade vai perdendo seu valor, sendo fragmentada, e o foco passa a estar no ensino. Sendo assim, é com emergência que apontamos a necessidade de analisar a UAB enquanto política pública, qual é o seu papel enquanto Universidade, que tipo de formação tem possibilitado aos seus acadêmicos, por que vem sendo utilizada como instrumento para a formação de professores, entre outras questões.

### **Considerações Finais**

Compreendemos que a Universidade é um espaço fecundo de formação humana. Para além disso, é um espaço de formação política, de incentivo a curiosidade epistemológica e a criação. “Um espaço de formação de sujeitos, que se configura como ambiente para o debate, a crítica e a interação política” (LEITE, GENRO, 2013).

Nesse sentido a Universidade se organiza como uma prática social, tendo em vista criar as condições objetivas e subjetivas para o fortalecimento de sujeitos políticos e de uma práxis emancipatória. A Universidade não pode limitar-se ao papel de formação técnica, pragmática, reprodutora de conhecimentos e valores inerentes aos interesses neoliberais. Esta exerce um papel fundamental – seja de legitimação, seja de enfrentamento – na organização das relações sociais do espaço em que está inserida.

Tomando como horizonte ações que apontem na direção da dignidade humana, a Universidade necessita ser um espaço de aprendizagens diversificadas, de formação política, da vivência democrática, pública e gratuita, de qualidade, criadora (valorizando

---

<sup>6</sup>Conforme Santos (2004), o processo de descapitalização da Universidade Pública baseia-se no desinvestimento do Estado na universidade pública, possibilitando, assim, abertura para privatização e flexibilização da universidade. Diante da redução do financiamento público na universidade, esta sofre uma pressão produtivista, na qual a universidade torna-se um serviço e o estudante um consumidor.

<sup>7</sup>Este processo baseia-se na mercadorização internacional da educação, o qual passa a ser ditado pelos organismos internacionais (BM, OMC, GATS etc.). Este intenso processo de comercialização da educação intensifica a transformação da Educação Superior numa mercadoria educacional.

a totalidade que integra o tripé pesquisa, ensino e extensão) e crítica. Como ressalta Dourado,

A definição de políticas explícitas para a formação de profissionais pelas universidades passa pela garantia de padrão de qualidade a ser efetivada, através da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela articulação responsável com a sociedade civil e as demandas do setor produtivo. A avaliação e o acompanhamento do processo de formação e profissionalização, bem como o acompanhamento dos egressos e a formação contínua colocam-se como importantes indicadores para a garantia de padrões de qualidade dessa agência (DOURADO, 2001, p. 56).

Que função social, enquanto Universidade, a UAB desempenha atualmente? O quanto se aproxima – ou nega – da compreensão de Universidade anteriormente mencionada? A quem ela tem servido? O que esperar da Universidade? E da formação de professores sob a UAB? Freitas realiza algumas considerações, muito pertinentes, que possibilitam uma leitura crítica acerca dos questionamentos realizados.

É por estas vias que vão se produzindo e reproduzindo as desigualdades na formação de professores, que persistem em nosso país há muitas décadas. A necessidade de expansão da escolarização, o reduzido investimento público na educação e a impossibilidade do Estado – mínimo – prover os recursos necessários que garantam a expansão massiva da educação superior pública – universitária, presencial – e a formação de qualidade elevada para todos os professores alteram significativamente o caráter da formação em nosso país. As iniciativas atuais de massificação, por intermédio da UAB, cumprem as metas estatísticas e conformam os professores a uma concepção de caráter subordinado, meramente instrumental, em contraposição à concepção de educador de caráter sócio-histórico, dos professores como profissionais da educação, intelectuais essenciais para a construção de um projeto social emancipador que ofereça novas possibilidades à educação da infância e da juventude” (FREITAS, 2007, p. 1214).

Diante destas inquietações e das considerações até então realizadas é que viemos dialogando e problematizando acerca da correlação existente entre a formação de professores e a Universidade Pública na atualidade brasileira. Sendo assim, retomamos um questionamento realizado pelo professor Triviños: “Neste processo de globalização que está vivendo o mundo, como fica a educação e a formação de professores para o Conesul?” (TRIVIÑOS, 1999, p. 81). E ainda, considerando: que tipo de formação vem sendo possibilitada aos professores? Aquela que visa possibilitar ao educador os conhecimentos teóricos necessários ao trabalho de professor (políticos, filosóficos, pedagógicos, sociológicos, antropológicos, psicológicos entre outros), em estreita relação com sua experiência, tendo em vista a constituição de um trabalhador

que possa pensar, construir e participar, criticamente, nas/das relações educacionais possibilitadas nos mais diversos espaços? Ou uma formação inicial empobrecida, alienada tanto dos conhecimentos básicos à tarefa docente quanto de sua função social, reduzindo-se muitas vezes a uma formação pragmática, superficial, esvaziada de teoria e prática política?

Há que se pesquisar!

## Referências

ANDREOLA, Balduino. **A universidade e o colonialismo denunciado por Fanon, Freire e Sartre**. Disponível em <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n29/03.pdf>> Acesso em 15/03/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em 20/08/2014.

BRASIL. Universidade Aberta do Brasil (UAB) / CAPES. Estatísticas. Catálogo UAB. **Apresentação**. Disponível em <<<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/Catalogo/apresentao.pdf>>> Acesso em 05/05/2013a.

BRASIL. Universidade Aberta do Brasil (UAB) / CAPES. Sobre a UAB. **O que é**. Disponível em <[http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&Itemid=18](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18)> Acesso em 05/05/2013b.

CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L (Orgs.). **Dicionário do Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

CHEPTULIN, A. **A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

DOURADO, Luiz Fernando. **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo; Xamã, 2001.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: aprioridade postergada**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As relações trabalho-educação e o labirinto do Minotauro. In: AZEVEDO, J.C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly. **QUO VADIS? Avaliação e internacionalização da Educação Superior na América Latina**. Disponível em <<http://www.slideshare.net/liviawillborn/quo-vadis-avaliao-e-internacionalizao-da-educacao-superior-na-amrica-latina>> Acesso em 15/03/2013.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**: livro I. 25ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MELO, Adriana A. S. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 07/08/ 2009.

SANTOS, B. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, D. **O futuro da Universidade entre o possível e o desejável**. In: Revista Estudos Avançados na UNICAMP Online. Artigos. Todos os artigos. Setembro de 2009. Disponível em <[http://www.gr.unicamp.br/ceav/revista/content/reau\\_artigosdiversos.php?id=k4783940t6](http://www.gr.unicamp.br/ceav/revista/content/reau_artigosdiversos.php?id=k4783940t6)>; <[http://www.gr.unicamp.br/ceav/revista/content/pdf/O\\_futuro\\_da\\_universidade\\_Dermeval\\_Saviani.pdf](http://www.gr.unicamp.br/ceav/revista/content/pdf/O_futuro_da_universidade_Dermeval_Saviani.pdf)>. Acesso em 10/05/2014.

SIMONS, U. **A virada na formação**. In: Revista Educação. São Paulo: Editora Segmento, Ano 15, nº 172, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Enfoques contraditórios na educação e na formação de professores no Conesul. In: (Org.) OYARZABAL, Graziela Macuglia; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Estratégias Educacionais no Mercosul**. Porto Alegre: Novak Multimídia, 1999.

## RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO: O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Rosa Maria Bortolotti de Camargo<sup>1</sup>  
: Camila Moresco Possebon<sup>2</sup>  
Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosane Carneiro Sarturi<sup>3</sup>  
OBEDUC/CAPES<sup>4</sup>/UFSM<sup>5</sup>

**Resumo:** Este estudo tem por objetivo analisar as relações entre professor e aluno e suas possíveis consequências no processo de ensino-aprendizagem, considerando a experiência de inserção das acadêmicas do curso de Pedagogia (noturno) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Para a elaboração deste estudo contou-se com o apoio teórico de alguns autores tais como: Brandão (2002), Freire (1996-1979), Ramos (2002) e Weisz (2004). A metodologia do trabalho é qualitativa e do tipo participante, pois o estudo fundamenta-se na análise das práticas realizadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido na Universidade Federal de Santa Maria, no subprojeto da área da Pedagogia- anos iniciais vinculados à participação no projeto de pesquisa do Observatório da Educação, o qual busca promover a interlocução entre a Educação Básica e Superior, incentivando a prática antecipada do futuro docente nas redes públicas de ensino do país. O problema de pesquisa surge através do seguinte questionamento: Como a relação entre professor e aluno vem interferindo no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelas acadêmicas nos espaços das práticas do PIBID? Observou-se que alguns educandos que eram encaminhados, para o subprojeto, não tinham, em sua sala de aula, uma relação professor e aluno que promovesse a aproximação de ambos e contribuísse para a aprendizagem dos mesmos; isto dificultava a participação destes na efetivação de trabalhos, realização de exercícios e atividades, logo muitos alunos que eram vistos com dificuldades de aprendizagem – e assim encaminhados ao projeto- em realidade as tinham por não existir uma relação de comunicação dentro do ambiente escolar que os faziam não demonstrarem motivação em realizar as tarefas. A conclusão em que se chega, neste trabalho, é justamente a de que os acadêmicos que trabalharam com esses alunos, realizando uma postura diferenciada, conseguiram perceber a influencia destas relações no processo de construção de conhecimento deste aluno e assim conscientizaram-se de que suas futuras e atuais práticas, como docentes, devem estar em inconformidade com as dos professores regentes dos tais alunos, para que possa realizar um processo de resgate dessa autonomia que esteja vinculada com as relações entre ambos e assim se consiga um resultado positivo no processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras - chave:** Ensino-aprendizagem. Formação inicial. Relações interpessoais.

---

<sup>1</sup> Estudante de graduação do Curso de Pedagogia Noturno da Universidade Federal de Santa Maria; bolsista do Grupo de Pesquisa ELOS/Observatório da Educação da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: rosabortolotti@gmail.com

<sup>2</sup> Estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado/Universidade Federal de Santa Maria; bolsista do Grupo de Pesquisa ELOS/Observatório da Educação da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: camis.mp@gmail.com

<sup>3</sup> Professora Doutora da Universidade Federal de Santa Maria e Coordenadora do Grupo de Pesquisa ELOS/Observatório da Educação da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: rcsarturi@gmail.com

<sup>4</sup> Fonte de financiamento: CAPES/OBEDUC

<sup>5</sup> Universidade Federal de Santa Maria

## Introdução

O subprojeto Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Pedagogia se caracteriza por ser um incentivo de antecipação do vínculo docente para os alunos do respectivo curso de licenciatura a exercitarem suas práticas docentes antes do seu estágio final. Ainda, apresenta como intencionalidade que se reconheça a realidade educativa para além da teoria da academia.

Tal intencionalidade fundamenta-se nos objetivos do governo federal em ofertar a disponibilidade da criação de subprogramas que tratem de realizar estas especificidades. Assim:

O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos dos cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid<sup>6</sup> faz a articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. A intenção do programa é unir as secretarias municipais e estaduais de educação e as universidades públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional, de 4,4 (BRASIL, 2010).

A criação do subprograma Pibid/Pedagogia foi realizada através de um processo seletivo ofertado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes) no ano de 2009 em que a mesma ofertava:

Este edital tem por objetivo orientar as instituições interessadas a apresentarem propostas para a seleção de projetos com vistas à concessão de bolsas de estímulo à docência para alunos de cursos de licenciatura plena e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa, conforme a Portaria N° 122, de 16 de setembro de 2009, que institui o PIBID no âmbito da CAPES (CAPES, p. 1, 2009).

A partir desta proposta, surge o interesse pela elaboração e implantação de ações como o Pibid/Pedagogia em que oferta 24 bolsas de iniciação à docência para a antecipação do vínculo docente em três escolas públicas da cidade de Santa Maria/RS.

A escolha das escolas que integrariam o projeto se deu através da nota anual, do edital supracitado, Ideb e de outros critérios como: disponibilidade de um professor-coordenador de 20 horas/aula e um espaço na escola para exclusividade do Pibid.

---

<sup>6</sup> Forma abreviada de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.



A partir desta iniciativa, as bolsistas, que fizeram parte do programa eram divididas nas três escolas para participarem de três modalidades de atuação que o mesmo propõe, sendo estas: a *Sala multidisciplinar e multisseriada*, *Ateliê* e formação de professores.

A *Sala multidisciplinar e multisseriada* atende um número de vinte e cinco alunos dos anos iniciais no contra turno que, mediante a um parecer descritivo - elaborado pelo programa e fundamentado em três categorias de análise (organização espaço-temporal, raciocínio lógico matemático, lecto- escrita - sendo todos perpassados pelas relações interpessoais) - encaminham estes para que, através de metodologias diferenciadas de ensino-aprendizagem tais como: jogos, atividades lúdicas e novas concepções e ideias sobre educação no processo de ensino aprendizagem em diferentes idades socializando-se entre si, se possa melhorar seu desempenho como aluno.

O *Ateliê*, segunda modalidade ofertada, está direcionado para um momento em que, os futuros educadores, estarão duas horas/aula e uma vez por semana nas salas de aulas dos anos iniciais proporcionando atividades de ludicidade e interação entre os alunos, a fim de que se proponha uma situação que fuja da rotina da sala de aula e oferte aos professores tempo para receberem cursos de formação pré-elaborados pelo subprograma e, na ausência destes, para que possam realizar seus planejamentos ou estudos que, compreende-se muitas vezes não existir pela jornada árdua dos professores da rede pública. Assim:

A participação dos acadêmicos no Projeto PIBID, que todavia, segue em execução, tem como ponto forte a receptividade das escolas por parte de todos os envolvidos, alunos, pais, mães, professores no exercício da docência e da gestão escolar. Os professores estão satisfeitos com o trabalho realizado pelos bolsistas e destacam que alguns alunos que participaram das atividades do projeto apresentaram evolução na sua aprendizagem. Grande parte deles se sente atraída pelas aulas, porque são realizadas de forma diferenciada das tradicionais. A expectativa é que o espaço pedagógico construído e os encontros com professores contribuam para a redução dos altos índices de abandono e reprovação, em busca do aumento do desempenho na avaliação do IDEB, pois é possível perceber que os docentes estão envolvidos nas atividades desenvolvidas pelos bolsistas. A formação continuada e inicial é uma necessidade constante diante dos desafios preconizados pelas especificidades e diversidades dos alunos que frequentam as escolas brasileiras. Participar de projetos de pesquisa desta natureza permite a todos envolvidos serem sujeitos de um processo de formação constante, que poderá promover mudanças nos quadros estatísticos da educação nacional (RAMOS; SARTURI, 2012, p. 17).

A participação dos bolsistas, nestas modalidades de atuação, contribuiu para o surgimento de uma série de reflexões referentes ao sistema educativo brasileiro, à formação de professores e, principalmente, à postura docente diante de seus alunos.

Especificamente, por estarem incluídos em escolas de periferia e vulnerabilidade social vai se tomando consciência de uma série de fatores (sociais, econômicos e familiares) que contribuem para a desvalorização do ambiente escolar, por parte dos alunos, inicialmente, que ultrapassa a não compreensão dos conteúdos.

Isto, pois, muitas vezes, o desconhecimento das necessidades dos alunos é um importante fator para que ocorra um distanciamento grande entre a realidade social e as práticas curriculares propostas pelo professor. Sendo assim:

Pensando a identidade dos jovens e considerando com quem eles se relacionam, temos: a família, a escola, o trabalho, os clubes, o próprio espaço da rua, daí precisamos ter presente qual é a rede de significados que a vida social constrói no plano simbólico da cultura que é movida pela própria sociedade. A partir da rede de significados estes jovens estão dizendo quem são eles, se aceitam ou não as identificações que os adultos lhe atribuem, se estabelecem campos de negociação com outros atores, e destes, como quais se confrontam, se transformam ou manipulam as representações feitas. Tendo presente esta complexidade da sociedade, a escola não é mais vista somente como espaço onde se reproduz à força de trabalho, mas, também como um espaço de socialização, de afirmação da identidade do jovem e das práticas sociais libertadoras. A educação, que está presente na escola tem uma construção histórica (RAMOS, 2002, p. 55).

Logo, caberia ao educador social, que visa a mudança através de práticas educativas, tomar consciência destas situações e buscar maneiras de se propor a mudar um pouco a realidade dos seus alunos. Logo, é necessário ter:

Um olhar generosamente científico e também pedagógico que pretenda trazer algum frescor fecundante às interpretações que multiplicamos até aqui sobre as crianças, precisa de algum modo devolvê-las aos matos e aos montes, às trilhas secretas e às beiras de rio, aos cantos dos fundos dos quintais, aos momentos em que, sozinhas ou “com outras”, trancadas nos quartos elas vivem a criação invejável das fantasias que são verdades por um instante e às quais damos em geral o nome de “travessuras”, quando não, nomes piores, mais desconfiados ainda. É preciso devolvê-las aos lugares escolhidos para serem o pequeno paraíso de uma manhã, de um fim de semana, de uma metade de férias, e que somente é feliz porque separa por algum tempo de vida infantil da presença do adulto. Que esta não seja outra invasão. Mas trata-se de ir ver e procurar compreender quem são as crianças, ali onde, como e quando meninas e meninos – às vezes juntos, às vezes separados – experimentam entre eles próprios, entre eles próprios e para eles próprios, as vivências germinais de quase todas as interações que, adiante, irão criar e reproduzir os campos cotidianos e históricos da vida social dos seres até aqui

considerados como “da cultura”: os adultos. Como as crianças vivem entre elas as suas vidas. (BRANDÃO, 2002, p. 193).

Uma das maneiras encontradas, e que obtiveram resultados nas práticas realizadas no subprograma Pibid/Pedagogia, foi o estreitamento dos laços que unem o professor e o aluno para além dos conteúdos curriculares exigidos e que deveriam ser propostos nas salas de aula. Assim sendo, buscou-se através do diálogo e das relações de amizade intensificar o vínculo docente e discente com o propósito de obter a confiança e o respeito desse aluno sem que fosse necessário medidas avaliativas como: provas, punições, sistemas rígidos de controle, etc. Logo:

A segurança com que a autoridade se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar á altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isso não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 1996, p. 36).

O que trataremos de abordar, neste trabalho, são as experiências vivenciadas dentro do contexto escolar que priorizam as relações entre professor e aluno como sendo fonte de apoio para o processo de ensino aprendizagem e os resultados provenientes de tal proposta didática dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

### **As relações entre Professor e Aluno eo Processo de Ensino Aprendizagem**

É comum, entrarmos em uma sala de aula e nos depararmos com a seguinte situação: o professor sentado em sua mesma e/ou passando exercícios no quadro, os alunos copiando sem nenhum tipo de interação ou, também, encontrarmos a situação reversa em que os alunos revoltados acabam por negligenciar a classe do professor que, cansado, não se opõe. Como afirma Weisz (2004):

Tinha algumas genéricas sobre o fato de que todas as crianças eram capazes de aprender e de que havia técnicas para ensinar. Passei a empregá-las. E não

demorei a perceber que havia coisas inteiramente absurdas acontecendo e que não tinha como me assenhorear do que estava fazendo. As situações que criava em classe demandavam que o professor cumprisse determinados passos, eu os cumpria, faziam o que eu mandava, mas na verdade eu não compreendia o que resultava daquilo, era como se estivesse apenas preenchendo o tempo de aula. Não conseguia avaliar o resultado do trabalho, nem o que deveria esperar das propostas que punha em prática (WEIZS, 2004, p. 10).

Tais experiências foram relatadas por muitas bolsistas dentro do Pibid e, junto com estes relatos, foram propostas dúvidas e reflexões referentes a este tema, em que perguntavam-se quais eram as dificuldades de relações entre professor e aluno e como estas dificultavam as vivências das salas de aula.

Tal dúvida não só era fundamentada através de pressupostos teóricos que tratam desta abordagem como, também, das práticas vivenciadas pelas mesmas em seus momentos de inserção e os impactos sentidos durante as experiências em sala de aula.

Ramos (2002) ao relatar suas experiências com meninos de rua trata de abordar a temática das condições de carência em que estes sujeitos se encontram como sendo um fator relevante nas relações estabelecidas dentro da escola e a necessidade de existir uma relação de compreensão e amizade entre estes para que se possa cativá-los antes de iniciar qualquer tipo de intencionalidade curricular. Assim sendo:

Os rumos da análise de uma pesquisa dão caminho e indicam as direções a serem seguidas. Os rumos estão diretamente ligados aos objetivos e suas referências. Procurei por este estudo compreender reflexivamente os significados desta escola para a vida destes jovens. Como parte deste viés optei por destacar aspectos relacionados sobre a passagem pela escola aberta, família, trabalho, redes de relações, rede de atendimento, como esta à vida deles hoje. A partir das entrevistas dialogadas se fazia necessário um olhar mais atento sobre estas conversas, dando visibilidade aos aspectos mais significativos das falas dos meninos e das meninas, procurando analisá-las a luz dos objetivos propostos (RAMOS, 2002, p. 121).

A partir disso, as bolsistas exerciam um trabalho dentro destas escolas que buscava a integração dos alunos através da família, do diálogo, da compreensão e da amizade entre ambas e os alunos.

Como professor não devo poupar a oportunidade de testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e

conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer (FREIRE, 1996, p. 50).

Entendemos por cativar o aluno para além de modelos ou estratégias de *cativação*, ao contrário, isso se faz através de um sentido consciente do educador(a) em perceber que este aluno provém de situações difíceis e de vulnerabilidade social que os fazem sofrer por diversas situações. E, reconhecer, estas situações se torna ação principal para que se possa estar com estes de uma maneira em que se consiga abordar o que se pretende através de uma relação de compreensão e amizade para que assim haja uma reciprocidade positiva destes alunos.

As relações de não reciprocidade apareceram em muitos relatos das bolsistas sobre as turmas dentro das escolas de participação do Pibid e estão fundamentadas na descrição de algumas situações que ocorriam nas suas intervenções como: brigas entre colegas, má ou boa conduta dos alunos, respeito e desrespeito e a dificuldade de diálogo para se obter compreensão dos porquês do nascer destas situações. Por exemplo, em uma situação de conflito o que se percebia é que a má relação entre os educandos proporcionava determinados tipos de discussão e que se o professor não tivesse uma boa relação com estes alunos a dificuldade em acalmar os alunos era muito mais difícil de existir.

Não há permanência da mudança fora do estático, nem deste fora da mudança. O único que permanece na estrutura social, realmente, é o jogo dialético da mudança – estabilidade. Desta forma, a essência do ser da estrutura social não é a mudança nem o estático, tomados. De fato na estrutura social não há estabilidade, nem mudança da mudança. O que há é a estabilidade e a mudança de formas dadas. Por isso se observam aspectos de uma mesma estrutura, visivelmente mutáveis, contraditórios que, alcançados pela “demora” e pela “resistência” culturais mantêm-se resistentes à transformação (FREIRE, 1979, p. 25).

Tais situações interferem no processo de ensino aprendizagem destes alunos posto que estes já não se sentem motivados em estar na sala de aula e por isso acabam percebendo os conteúdos e as atividades propostas sem interesse de realizá-las e conseqüentemente buscando formas de burlar (através de atitudes agressivas ou de desinteresse) este ambiente de ensino.

Para mudar essas situações de foco foi necessário propor uma relação de amizade e fidelidade com estes alunos em que se consegue conquistar a confiança destes acreditando que uma esfera de respeito é necessária entre alunos e educadores

para fazer com que eles se sintam bem dentro da sala e percebem um ambiente agradável de aprendizagem consequentemente se tornando receptivos para aprender.

Quando iniciamos nossos trabalhos nas escolas pretendidas pelo projeto sentia-se uma grande necessidade de compreender toda a esfera social e pessoal que envolviam estes alunos para conseguir propor atividades que os cativassem ao invés de o excluir.

Inicialmente percebeu-se uma resistência pelos mesmos que não compreendiam porquê as bolsistas “não desistiam” mesmo com todas as atitudes que eles tinham em sala de aula, porém, com o tempo, o que se obteve foi o respeito destes alunos ao perceberem que a punição (retirar pontos, prova, ata, etc.) não era utilizada como medida preventiva e sim a diálogo aberto e/ ou individual entre os sujeitos bem como a não desistência.

A sensação de que a escola parecia uma armadilha montada para que esses meninos não pudessem sair bem, e a convicção de que este tipo de situação tinham um papel político muito importante, me perseguiram durante toda a minha vida profissional. Para mim aqueles meninos eram uma representação da classe dominada, nos termos que se usava na época. E eu – que buscava história na política elementos para compreender como era possível que a maioria da população fosse dominada pela minoria – naquele momento me dei conta que a escola desempenhava um papel central nessa possibilidade. Compreendi que a percepção que as crianças tinham do que mereciam no mundo era marcada pela sensação de fracasso pessoal que a escola construía para elas. Que a capacidade de brigar pelos seus direitos era determinada ali – seja porque sem boas condições intelectuais é difícil sair da miséria, seja pelo fato de que se você acha que é o culpado do seu fracasso escolar, certamente vai ser mais fácil se conformar em ser culpado do seu fracasso econômico (WEISZ, 2004, p. 11).

Foi necessário, portanto, mostrar a estes alunos a importância que eles teriam para o projeto e que eles podiam sentir-se acolhidos dentro de um ambiente escolar para que se conseguisse o respeito deles não só no pessoal como também no espaço físico do Pibid que era respeitado e cuidado por todos.

## **Conclusões**

Ao fim deste relato sobre a maneira como ocorreu a conquista pelos alunos que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, do Curso de Pedagogia, conclui-se que grande parte do que incentivou os mesmos a terem uma maior receptividade e respeito ao que se era proposto não estava relacionado a

abordagem, somente, dos conteúdos com uma metodologia diferenciada mas, também, a maneira como as bolsistas se relacionavam com estes alunos, a qual se caracterizada por ser uma forma compreensiva, de companheirismo que deixava o aluno à vontade para realizar as atividades e sentir-se seguro dentro do espaço de ensino-aprendizagem.

Conseguir com que esse aluno se sentisse seguro e receptivo facilitou na inserção dos jogos e das atividades que eram propostas pois os mesmos tinham respeito e davam sentido de valor por entenderem que as pessoas que as repassavam (no caso as bolsistas) eram pessoas que os admiravam e viam potencial neles. Acredita-se, então:

Se não acreditarmos que os alunos podem aprender, se não estivermos convencidos de que podemos de fato ensiná-los, não teremos o empenho necessário para identificar o que sabem ou não e, a partir daí, planejar as intervenções que podem ajudá-los a avançar em sua aprendizagem. Além do mais, os alunos sentem quando não acreditamos que podem superar suas dificuldades, mesmo que digamos o contrário – esse é um território em que não é o discurso que manda, mas a crença que nos orienta. Não há prejuízo maior para alunos com mau desempenho do que de professores descrentes de sua capacidade: isso reforça a imagem de fracassados que, certamente, eles já cultivam. Reforça, também, para todos do grupo, uma imagem negativa desses alunos, e não é difícil prever as consequências desastrosas para o convívio social em classe (WEISZ, 2004, p. 107).

É necessário portanto estabelecer uma boa relação entre o professor e o aluno e, esta boa relação, nascerá com a iniciativa do educador em buscar e fazer ver a importância deste aluno para ele e que até o presente momento tem sido julgado por ter determinadas condutas.

A fala destas crianças, adolescentes e jovens precisa ser escutada para que podamos ouvir o que ele quer dizer, o que diz no seu discurso, o que perpassa o seu discurso. Lendo nas entrelinhas. Escutando não só as palavras, mas os gestos, os silêncios, a emoção, o tom da voz, o corpo em transformação enfim uma escuta sensível. Para podermos falar com estes sujeitos é importante e necessário saber escutar (RAMOS, 2002, p. 145).

Quando esta relação é estabelecida de forma positiva e receptiva vamos encontrar alunos muito mais interessados em aprender e que demonstram carinho e respeito pela professora.

Durante as experiências do Pibid tivemos a possibilidade de perceber um grande contraste com os alunos que faziam parte das atividades durante as mesmas e fora destas, pois os mesmos tinham um comportamento diferenciado no programa aos da rotina da sala de aula.

Portanto torna-se importante repensarmos a prática educativa para além dos currículos escolares e perceber a significativa mudança ocorrida quando a boa vontade em reconhecer estes alunos como sujeitos que podem estabelecer uma relação com a escola além do conteúdo gera um processo de engrandecimento pessoal e cognitivo relevante para a suas construções.

### **Referências**

BRASIL. Fundação Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – Capes diretoria de educação básica presencial. **Ministério da Educação**, Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article)> Acesso em: 11 jun. 2013.

BRANDÃO, C. **Aeducação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários para a prática educativa. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

RAMOS, N. **Escola e rua**: jovens egressos recontam esta história. Santa Maria: Palotti, 2002.

RAMOS, N.; SARTURI, R.; FERNANDES, N. (org.) **Iniciação à docência no curso de Pedagogia**: em foco os anos iniciais do Ensino Fundamental. São Leopoldo: Oikos, 2012.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Ática: 2004.



## O PIBID COMO ESPAÇO CONSTITUINTE PARA UM SER PROFESSOR SER PESQUISADOR

Leonardo Pinto dos Santos - <sup>1</sup>  
Victória Sabbado Menezes - <sup>2</sup>  
Bruno Maciel Peres <sup>3</sup>  
Roselane Zordan Costella - <sup>4</sup>

**Resumo:** O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) tem como principais objetivos aproximar as escolas públicas de educação básica da universidade, tendo como conduto desta aproximação o licenciando dos cursos de graduação, bem como fazer com que estes licenciandos ingressem desde o início de suas trajetórias acadêmicas em realidades vivenciadas pelos alunos e professores da educação básica. O que falta aos futuros profissionais que atuarão junto às escolas são o entendimento de cotidianos e a familiarização de eventos escolares que muitas vezes tarda possibilidades de ações mais seguras enriquecendo universos experienciados. Assim, o conjunto de possibilidades que o PIBID fornece para que compreendamos a escola enquanto um espaço de formação docente nos permite compreender o programa institucional como um espaço de formação continuada para que tenhamos na educação básica um educador que é consciente que ser professor é ser pesquisador, coisas indissociáveis entre si que não se anulam, mas sim se complementam.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência vem ampliando sua participação na comunidade escolar pública nos mais diferentes rincões desses brasis, bem como na estrutura dos cursos de licenciatura e conseqüentemente na vida dos futuros profissionais em educação.

O seu objetivo é aproximar as escolas públicas de educação básica de nossas universidades, tendo como conduto para essa aproximação o licenciando dos cursos de graduação de diferentes áreas.

O programa busca também levar a entrada dos licenciandos desde o início de sua caminhada acadêmica para com a realidade vivenciada no ambiente da educação básica,

---

<sup>1</sup>Professor da Rede Estadual de Ensino e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Email: leonardoufsm@hotmail.com

<sup>2</sup>Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Email:vi145\_sm@hotmail.com;

<sup>3</sup> - Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Email:brunomperes@outlook.com;

<sup>4</sup>Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Email:ro.paulo@terra.com.br

realidade esta experienciada tanto por professores da educação básica, bem como os educandos que por ali dialogam e inundam este ambiente com os mais variados saberes e experiências.

Esses são benefícios propiciados aos licenciandos para com sua vida profissional futura. Uma lacuna existente nestes futuros profissionais é que estes atuarão em espaços onde sem o PIBID não haveria possibilidades de entendimento de cotidianos e a familiarização de eventos que transpõem em muitas vezes o ato de ensino-aprendizagem.

Sem esse entendimento dos caminhos escolares, leva com que aja um atraso nas possibilidades de ações mais seguras por parte do educador que acabou de sair da academia e que se insere em um universo de sensibilidade, ódio, amor e paixões, por fim, um amplo leque de saberes e emoções que não são aprendidos nos anos de graduação.

Os cursos de licenciaturas, muitas vezes presos em estruturas pragmáticas, esquecem que os alunos precisam reconhecer não somente o que se ensina, mas na maioria das vezes como se ensina. Os licenciandos saem das universidades, para transformarem-se em profissionais da educação sem entender como transformar o conhecimento especializado e acadêmico em práticas de sala de aula.

Marques (2012, p.55-56) corrobora com maestria quando questiona:

Se o professor pretende ensinar algo, ele precisa saber esse algo que pretende ensinar. Ele precisa questionar-se a respeito de como sabe aquilo que pretende ensinar. Precisa questionar-se também se sempre soube o que sabe e aquilo que ensina. Embora tenha a sensação de que sempre soube, isso não corresponde à realidade. Outro questionamento que se pode fazer sobre a atuação do professor é se ensina da mesma forma a todos e se sempre ensinou da mesma forma. Além disso, pode-se questionar a respeito do fato de que, se o professor ensina, em algum momento ele deve ter aprendido. E se ele aprendeu, como aprendeu? Esse questionamento leva a um outro: se o professor aprendeu de um jeito, todos aprendem do mesmo jeito? Além disso, ao aprender o professor aprendeu em um determinado tempo. Mas será que isso significa que todos aprendem no mesmo tempo? Ao aprender, o professor teve suas próprias motivações, suas próprias necessidades. Mas, se o professor aprendeu por um motivo, todos aprendem pelo mesmo motivo?

Temos no âmbito do programa institucional uma construção teórica fundamentada nas discussões entre os componentes do projeto e os professores coordenadores e supervisores, esse espaço aberto para debate é um dos pontos

importantes propiciados pelo programa, uma vez que, fortalece a conjuntura teórica essencial para qualquer futuro docente.

É no debate que se gera polêmicas e se faz avançar as colocações. “Onde há discussão há vida, onde há debate aflora o pensamento crítico, onde há polêmica há espaço para o novo, para a criação” (MORAES, 2007, p.131-132).

Em nossas reflexões o melhor educador não é aquele que ministra aula para cem, duzentos alunos, o melhor é aquele que vê um aluno que não aprendeu e consegue compreender as formas pelas quais ele não aprendeu.

É nesse ínterim que o corpo teórico consolidado no educador se torna importante para entender os diversos meandros existentes no processo de ensino-aprendizagem, não existe uma teoria que consigamos encaixar nas diferentes emoções e saberes que permeiam o meio educacional, mas a teoria serve como base para se trabalhar com estas diferenças.

O educador despreparado teoricamente é igual o cirurgião inábil, a diferença é que o paciente do cirurgião fenece na hora e anestesiado, já o professor sem um aporte teórico fortalecido acaba nos matando socialmente, pouco a pouco, sem anestesia.

Piaget (1978, p.54) afirma que “a arte da Educação é como a da Medicina: uma arte que não pode ser praticada sem “dons” especiais, mas que pressupõe conhecimentos exatos e experimentais, relativos aos seres humanos sobre os quais é exercida”.

Ter a teoria vai favorecer não somente o docente, mas o essencial é que trará benefícios para os discentes, uma vez que, ela alicerça as reflexões sobre as ações desenvolvidas, sem essa reflexão sobre a ação não adianta ter anos de experiência no ensino básico ou superior, não adianta o título de mestre ou de doutor, sem essa reflexão sobre nossa ação docente estaremos perpetuando um desserviço aos estudantes que pelos seus andares no mundo acabaram sendo nossos alunos.

Destacamos aqui que não importa qual a linha de raciocínio que se siga como docente, o importante é que se acredite nos seus pressupostos. Ao ponto que a escola como instituição não é apolítica, se não acreditamos e conhecemos uma tessitura teórica fundamentada estaremos prestando um serviço àqueles que olham a educação somente como mero meio de produção de mão de obra não pensante.

O momento que nós como educadores desenvolvemos uma ação pedagógica, nós estamos relacionando essa ação a uma teoria. Assim, teoria e prática são coisas

indissociáveis, sabemos que nenhum curso de formação inicial preparará completamente para a docência, mas vai ser um pontapé inicial para novos conhecimentos.

O PIBID segue essa mesma linha de pensamento, ele não é a salvação da docência na educação básica, mas que serve como uma caminhada inicial para novos saberes e novos questionamentos, isto certamente que sim. Sem as construções teóricas presentes na graduação e aprofundadas no programa institucional, a docência vira mero olhar contemplativo sobre a produção de conhecimentos.

A escola, definitivamente não é um lugar de simplificações, pelo contrário, um lugar para tornar o pensamento mais complexo, mais articulado e principalmente propor a autoria e autonomia sobre o que aprende. O conteúdo desenvolvido na escola não está ancorado no livro didático, que por sua vez propõe atalhos, que ameniza propostas, o conteúdo está compreendido na sua razão epistêmica, no seu significado encontrado principalmente nos ensinamentos acadêmicos e na relação destes ensinamentos com um universo de experiências, que por sua vez também são responsáveis pela existência deste conteúdo.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é um meio pelo qual se concatenar diferentes atores do processo de ensino-aprendizagem em um mesmo norte, a melhora do processo de ensino-aprendizagem das distintas ciências. Ele se mostra um espaço propício para a completude da mescla entre teoria e prática no momento em que serve como meio condutor entre a teoria da academia e a prática desenvolvida nos espaços escolares.

O desafio proposto é ensinar os licenciandos a aprender, saber aprender é dominar processos de como se aprende, dominado, por sua vez este processos os alunos da educação básica ficarão na escuta, aprenderão a organizar seus pensamentos, a refletir em suas particularidades e, depois, independente da escola, aprenderão o mundo.

Os conteúdos escolares, postados como fragmentos fixos nos manuais ou nas listagens fornecidas pelas escolas, não representam a dinamicidade, à vontade em transformar aquele conjunto de letras em mundo. O professor, aquele que sabe como se faz e como se ensina é capaz de criar um bailado sobre letras, gráficos, mapas e figuras para encantar o aluno em suas leituras e viagens pelo mundo do imagético.

É isso que a participação dentro dos diferentes vieses propiciados aos pibidianos nos ofertou, levando a uma leitura competente do espaço. Não é somente o aluno que

precisa ter uma leitura competente do espaço, ou seja, entender o espaço a partir de suas relações, o professor necessita compreender este espaço complexo para dialogar dele com seus educandos.

Como corrobora Costella (2008, p.90): “conhecer o que o aluno compreende do espaço é fundamental para falar sobre espaço para esse aluno”.

Nos subprojetos PIBID Geografia UFPel e Geografia UFSM, a sistemática ocorreram de forma correlata, provendo de inúmeras etapas antes de serem executados. É realizado um diagnóstico da escola a fim de investigar sua realidade e suas demandas; faz-se a leitura e discussão de bibliografias com o intuito de garantir uma fundamentação teórica às práticas que serão empreendidas e o projeto é elaborado de forma coletiva, uma vez que conta com a colaboração e revisão dos coordenadores e demais bolsistas. Nesse sentido, os acadêmicos são introduzidos à pesquisa e à construção de projetos, o que contribui significativamente à sua formação.

Além disso, cabe ressaltar que o PIBID propicia a práxis aos alunos bolsistas. Ou seja, todas as atividades são planejadas para poderem ser executadas. Após a prática, realiza-se uma reflexão da mesma. Logo, o grupo reúne-se para que seja apresentado como foi desenvolvida a atividade, quais as dificuldades, os pontos positivos, o grau de interesse e participação da turma. Esse constitui um momento fundamental, uma vez que é estabelecido um diálogo em grupo e a prática começa a ser repensada. Dessa maneira, há uma reflexão coletiva a fim de que sejam elaboradas alternativas e propostas com o intuito de melhorar a próxima prática. Assim, vivencia-se os três momentos, quais sejam: ação, reflexão, ação.

Como compartilha Pontuschka (2000, p.152) “a linguagem do aluno, assim como a das pessoas em geral, está impregnada de significados, de conhecimentos, de emoção, de afetos, sendo que alguns são explícitos, enquanto outros precisam ser desvelados por meio de acurada reflexão”.

É nesse caminhar dentre reflexão-ação-reflexão-ação é que se constroem melhores formas de se construir o conhecimento, se deu errado refletimos o que deu errado para minimizarmos os erros futuros, se deu certo, refletimos as causas dos acertos para aperfeiçoamentos posteriores. Nossa reflexão sobre nossa própria docência é de suma importância para construção do ser professor.

Há ainda a inserção efetiva do pibidiano nas escolas, permitindo com que este analise o cotidiano escolar, o funcionamento, os problemas, as relações estabelecidas, as

contradições e as potencialidades da instituição. Dessa forma, torna-se possível articular teoria e prática, algo que somente ocorre nos semestres finais do curso de licenciatura para os acadêmicos não bolsistas através dos estágios supervisionados, caso tanto da Universidade Federal de Pelotas como na Universidade Federal de Santa Maria.

Essa aproximação com a escola é enriquecedora na formação do futuro educador, pois deve lidar com uma realidade complexa, a qual caracteriza o espaço escolar, e tem o privilégio de ter um acompanhamento dos demais bolsistas e coordenadores de área na construção, aplicação e reflexão das atividades.

Portanto, as experiências vivenciadas no PIBID Geografia UFPel e PIBID Geografia UFSM contribuem na formação dos bolsistas, visto que as atividades realizadas partem da perspectiva da formação de futuros professores pesquisadores.

Nesse sentido, Demo (1992, p. 84) destaca que é preciso recriar o professor e, para isso, “é essencial recuperar a atitude de pesquisa, assumindo-a como conduta estrutural, a começar pelo reconhecimento de que sem ela não há como ser professor em sentido pleno”. Assim, observa-se que o PIBID tem como um de seus pressupostos básicos resgatar esta atitude, o que possibilita aos pibidianos darem sequência a esta prática quando assumirem como professores na educação básica.

Ainda neste contexto, vai-se criando dentro do projeto institucional um ambiente com possibilidades de qualificar o processo comunicacional entre o que se aprende com o como se ensina, criando-se a vertente necessária para seguirmos um trilhar de professores-pesquisadores, norteando-se sempre pelas formas como o conhecimento é construído.

A fala do escritor Monteiro Lobato (2010, p.71) resume bem que “a criança é a humanidade de amanhã. No dia em que isto se transformar num axioma – não dos repetidos decoradamente, mas dos sentidos no fundo da alma – a arte de educar as crianças passará a ser a mais intensa preocupação do homem”.

Pensamos que o refletir sobre as diferentes formas de como nossos alunos constroem conhecimento é pautar em uma intensa preocupação sobre a arte de educar, quando conseguimos parar e ouvir os meninos e meninas que dialogam conosco mesmo quando precisamos falar a eles, quando percebemos que em uma sala de aula convivem modos de aprendizagem distintos, conseguimos um ser professor ser pesquisador.

No espaço de prática e teoria gerado pelo PIBID se encontra a semente fecunda de um professor-pesquisador, o próprio Gaston Bachelard (1996, p.12) já questionava

que “criar – e sobretudo manter – um interesse vital pela pesquisa desinteressada não é o primeiro dever do educador, em qualquer estágio de formação?”. Ainda Becker (2012, p.192) complementa que “se o professor parou de aprender, ele não consegue ensinar. Se ele parou de pesquisar, ele não tem o que ensinar”.

Assim, observamos no programa institucional o fio condutor que conduz os licenciandos a se tornarem eternos aprendizes, professores que mesmo em sala de aula cultivam um espírito de indagação frente aos resultados proeminentes dos seus sujeitos de pesquisa, ou seja, seus alunos e alunas que são autores e atores do processo de ensino-aprendizagem.

Com olhares atentos se busca nas entrelinhas do ensino sistematizado o significado da sua estrutura, o significado ultrapassa entendimentos, entender nem sempre é assumir, significar é tornar-se parte.

As escolas públicas, embebidas de diversas situações, desde o desamparo estrutural, a descrença em dias melhores, a desvalorização dos profissionais em educação e outros fatores fica sedenta pela ação externa. A participação dos bolsistas, tanto licenciandos, supervisores, como coordenadores, no empenho de atingir a escola como um todo, consegue envolver a comunidade escolar numa conversa sobre educação e ensino.

Qualificar reflexões teóricas e envolvê-las nas ações práticas fortalece o grupo docente que deixa de posicionar-se somente enquanto senso comum e passa a construir uma autonomia teórica para justificar suas práticas cotidianas. O resultado desta formação continuada não se resume apenas na participação efetiva dos profissionais em atividades que os qualifiquem, mas principalmente na produção de materiais e práticas que definam a sua autoria.

Discutir, estabelecer relações com práticas e produzir definem o brilho nos olhos dos professores que participam das formações continuadas. Voltar a universidade é um evento prazeroso e, por sua vez, a universidade entrar na escola como um todo para qualificar propostas é um momento de troca.

As idas e vindas, as experiências compartimentadas, os nós que enlaçam um caminho comum, seguidos por riquezas de diversidades. Participar refere-se a representar e representar, por sua vez, resume em alguns/poucos a responsabilidade de levar à diante, de acreditar no que faz para mostrar ao outro o significado que ele próprio atribuiu.

Com isto podemos afirmar que o PIBID auxilia na defesa de um ideário importante para o meio educacional: ensinar e pesquisar são tarefas complementares que se fecundam mutuamente. Concordamos com Becker; Marques (2012) quando estes afirmam que a docência potencializa a pesquisa e a pesquisa melhora a docência. E que o bom professor é aquele que transforma sua prática e os resultados dela em matéria de reflexão. É por meio dessa reflexão que se inventam caminhos novos para o ensino e por onde se constroem saberes necessários para se enfrentar os desafios impostos pelo cotidiano.

A escola é um lugar, continuidade do ser, conduto da transformação e construção do conhecimento. A escola onde o PIBID está ancorado é entendida como tal, é esta escola que os projetos institucionais da Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal de Pelotas e Universidade Federal do Rio Grande do Sul acreditam, e é essa escola que fundamenta nossos anseios enquanto eternos professores-pesquisadores e eternos pibidianos.

## Referências

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. 2.ed. revista e ampliada. Porto Alegre: Penso, 2012.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

COSTELLA, Roselane Zordan. **O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais**. 2008. 202 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

LOBATO, Monteiro. A criança é a humanidade de amanhã. In: AB'SÁBER; Aziz Nacib (Org.). **Leituras indispensáveis 2**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010. p. 71-76.

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. Professor ou pesquisador? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.55-62.



MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia**: pequena história crítica. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivette Braga. 6. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1978.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Geografia, representações sociais e escola pública. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.145-154, 2000.

## “TEMPO PARA PENSAR DIREITO”: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO INTERIOR DE MATO GROSSO

SAMPAIO, Edna Luzia de Almeida<sup>1</sup>.  
SANTOS, Graciele Marques<sup>2</sup>.

**Resumo:** O presente trabalho é parte dos resultados de uma pesquisa, que teve como objetivo conhecer o perfil e as percepções dos estudantes de classes populares dos cursos de Pedagogia da UNEMAT sobre suas condições de formação na Educação Superior, com um olhar especial voltado para a formação de professores. Como referencial utilizamos os autores Bourdieu (1998, 2004), Sampaio (2010), Santos (2013), Triviños (1987), entre outros que deram sustentação à discussão teórica. Utilizamos como balizadores para a análise os conceitos de *habitus*, *campo*, classes populares e capital cultural. Optamos por uma investigação quanti-qualitativa, cujo caminho percorrido foi o estudo de referencial teórico-metodológico, aplicação de questionários e entrevista semi-estruturada, tendo como sujeitos os estudantes do oitavo semestre dos cursos de Pedagogia da instituição. Como resultados, identificamos o perfil dos estudantes de Pedagogia da UNEMAT, um público majoritariamente feminino, de trabalhadoras e mães. Identificamos ainda, alguns elementos que balizam sua formação enquanto sujeitos de classes populares na Educação Superior segundo sua própria percepção. Concluimos que há um cenário de democratização que nos permite pesquisar a formação de estudantes de classes populares na Educação Superior, especialmente nos cursos de formação de professores, visto que uma parcela deles tem ingressado nesse nível de ensino, no entanto, é necessário que as políticas de ingresso sejam acompanhadas por políticas que viabilizem a permanência e a qualidade da formação.

### Introdução

O presente trabalho é parte do resultado de uma pesquisa concluída, que objetivou conhecer o perfil e as percepções dos estudantes concluintes dos cursos de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. O universo da pesquisa é formado pelos estudantes das turmas de oitavo semestres dos cursos de Pedagogia da instituição que estão situadas nos *campi* de Juara, Cáceres e Sinop, no ano de 2013/2. Inicialmente foram aplicados questionários para levantar o perfil dos sujeitos. Posteriormente foi realizada entrevista semi-estruturada com cinco estudantes

---

<sup>1</sup> Professora Doutora na Universidade do Estado de Mato Grosso e coordenadora do Centro de Referência em Direitos Humanos do município de Cáceres, instituição resultante de parceria/convênio entre a Universidade de vinculação da docente e a Secretaria Estadual de Justiça e Direitos Humanos.

<sup>2</sup> Professora Mestre (interina) na Universidade do Estado de Mato Grosso e Pesquisadora no Centro de Referência em Direitos Humanos do município de Cáceres.

de cada turma, selecionados a partir dos questionários com o objetivo consolidar uma análise qualitativa.

Utilizamos para a análise os conceitos de classe, campo e *habitus*, do pesquisador francês Pierre Bourdieu, por considera-los úteis como categorias fundamentais para a compreensão da problemática desta pesquisa, constituindo nexos que possibilitem um olhar sobre a formação de professores no âmbito de uma instituição de ensino superior do interior do Brasil. O olhar da perspectiva bourdieusiana nos auxilia a tornar a realidade inteligível para os fins definidos pela investigação, para além do registro dos dados ou da descrição das falas dos sujeitos.

O problema do acesso na Educação Superior tratado nesta pesquisa é entendido como a expressão das lutas de classes numa sociedade desigual e possui múltiplas dimensões, ao conceito de classessociais vinculam-se outras categorias que ajudam a compreender a complexa realidade de desigualdades atuais em geral e, em particular neste trabalho, a realidade dos estudantes de Pedagogia UNEMAT. Portanto, restringimos nossa análise ao olhar sobre a formação de professores no curso de licenciatura em pedagogia, para daí extrair elementos de compreensão das condições sociais, culturais e institucionais que corroboram para o desenvolvimento e manutenção dos mecanismos de dominação de classes e de reprodução social na formação de pedagogos.

### **Categorias Conceituais**

Bourdieu adota o conceito de classessociais enquanto diferenciações ou desigualdades não apenas material, pois, das condições materiais emanam formas culturais e simbólicas que determinam o lugar social dos sujeitos ou agentes sociais. Para definir seu conceito sobre classe, ele tenha se apoiado em Marx. E, posteriormente, Bourdieu pensa classe enquanto categoria conceitual, balizada por características comuns a determinados grupos, definidas ou identificadas pelo pesquisador, o que significa que classe existe apenas virtualmente, enquanto categoria conceitual, isso não implica, necessariamente, sua existência real, no sentido de orientar a ação política dos sujeitos. Ou seja, o fato de utilizarmos o conceito de classe para identificar determinados sujeitos como pertencentes a uma classe ou fração dela, não significa que esses sujeitos se sintam ou conscientemente ajam como classe determinada.

Utilizamos neste trabalho o conceito Classe Popular para definir determinado grupo, formado por um conjunto de sujeitos a partir de elementos comuns (especialmente, para fins de nossa pesquisa, o capital cultural e econômico), compondo assim, uma fração da classe trabalhadora na qual um dos elementos comuns consiste na exclusão político-econômica-cultural. Além deste conceito basilar, *Habitus*, Campo e Capital Cultural são fundamentais à análise.

Segundo Bourdieu (2004, p.18), os sujeitos constroem, ao longo de suas trajetórias, um conjunto de experiências que são balizadoras para orientar sua forma de pensar, sentir e agir, estas são disposições mentais que informam suas ações para respostas de situações do presente, tendo em vista as experiências do passado, essas disposições constituem o conceito de *habitus*.

O *habitus* está diretamente ligado às condições socioeconômicas e culturais dos sujeitos e ele determina formas de pensar, falar, agir, vestir, comer, o gosto por esportes, cultura entre outros. O *habitus* é **estruturado**, no sentido do que já está estabelecido como costume ou práticas sociais. É **estruturante**, pois, novas experiências dos sujeitos vão se incorporando e alterando, ainda que lentamente, o estabelecido, o estruturado. Os diferentes *habitus* construídos socialmente separam os indivíduos, grupos e classes.

Desse modo, Sampaio (2010, p. 25), afirma que as diferenças de classes não se restringem, na visão bourdieusiana, às desigualdades econômicas, pois, se as lutas na sociedade capitalista são pela distinção social, estas se dão em todas as esferas da vida. Cria-se então um processo de seletividade na medida em que o *habitus* não se constitui característica inata do sujeito, mas é construído ao longo de suas vivências, balizado por suas experiências histórico-sociais e, portanto, de *classe*.

A distinção está associada também à posse de bens culturais, econômicos e simbólicos. O *habitus*, ligado à condição social e construído a partir das relações que os sujeitos estabelecem em seu meio, é o que determina as escolhas e a percepção de mundo dos sujeitos. (BOURDIEU, 2004, p.28).

A formação nos espaços institucionais de ensino se coloca como um mecanismo de reprodução social, ou seja, que leva à reprodução das formas de dominação na medida em que legitima e valoriza (apenas) uma forma de *habitus* que não é própria de todos, já que os sujeitos inseridos nos espaços institucionais são oriundos de espaços sociais distintos. Ao mesmo tempo, o acesso desses sujeitos, vindos de diferentes realidades sociais, oculta a característica excludente dessas instituições

quando, mesmo garantindo o acesso (ingresso) a parcelas das classes populares, aumenta a probabilidade de bons resultados apenas para os sujeitos que já ingressaram na instituição com vantagens de capital econômico e cultural, ou seja, aqueles que possuem os capitais socialmente valorizados pela instituição, sujeitos que transitarão com maior naturalidade nesse campo.

O *habitus* se realiza pela experiência numa determinada condição, na qual se estabelecem as relações sociais, essa condição que é também o lugar instituído, é o que se denomina *Campo*. É no *Campo* que os sujeitos estabelecem as relações sociais, vivenciam experiências que são balizadas por sua condição social, econômica e cultural. Esses elementos são constituintes das disputas pelos diferentes tipos de capitais. As condições pré-existentes nas estruturas das famílias influenciarão diretamente na forma como o sujeito irá se posicionar dentro da universidade, espaço onde também poderá ocorrer a formação do *habitus* em sua forma estruturante, através das novas experiências que se darão dentro dele. Portanto, o *habitus* tem como espaço social de sua constituição o *Campo*. Nesse sentido, a Universidade pode ser definida como um *Campo*, pois, nela há relações de poder e de disputa por um determinado tipo de capital (capital cultural), mediado por regras explícitas e não explícitas, mantendo distinto e relativamente autônomo esse campo dos demais. O ingresso das classes populares na universidade coloca esses sujeitos sociais em um *Campo* que, a princípio, lhes é estranho, no qual terão que estabelecer estratégias para sua permanência.

No campo, os sujeitos acumulam diferentes tipos de capitais (cultural, econômico, simbólico e social)<sup>3</sup>, esses capitais têm valores que variam de acordo com o próprio campo, ou seja, quanto mais preponderante for o tipo de capital em determinado campo, mais ele será valorizado neste.

Ao analisarmos o curso de pedagogia, no qual são formados professores para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, procuramos identificar os mecanismos sutis, porém não menos violentos, que determinam a experiência das classes populares

---

<sup>3</sup>É possível distinguir quatro tipos de capitais: o econômico seria: terra, renda, trabalho, patrimônio, bens materiais entre outros; o capital cultural, que consiste no conjunto de qualificações que podem tanto ser transmitidas pela família como proporcionadas pela escola; o social – Relacionamentos que se estabelece com um indivíduo ou grupo; e o capital simbólico que é definido como conjunto dos rituais (como as boas maneiras ou protocolo) ligados à honra e ao reconhecimento. Afinal, apenas o crédito e a autoridade conferem a um agente o reconhecimento e a posse das três outras formas de capital (BONNEWITZ, 2003, p. 54).

que procuram o curso de pedagogia como estratégia de melhoria de vida, numa luta silenciosa por distinção ainda que na base da hierarquia dos diplomas.

Partimos do princípio de que fenômenos sociais têm natureza complexa e, por essa razão, exigem do pesquisador diferentes estratégias que, combinadas, contribuem para a compreensão da realidade e grupos sociais. Esta pesquisa teve como proposta combinar a pesquisa quantitativa com a qualitativa, seguindo as orientações de Günther

[...] a questão não é colocar a pesquisa qualitativa versus a pesquisa quantitativa, não é decidir-se pela pesquisa qualitativa ou pela pesquisa quantitativa. A questão tem implicações de natureza prática, empírica e técnica. Considerando os recursos materiais, temporais e pessoais disponíveis para lidar com uma determinada pergunta científica, coloca-se para o pesquisador e para sua equipe a tarefa de encontrar e usar a abordagem teórico-metodológica que permita, num mínimo de tempo, chegar a um resultado que melhor contribua para a compreensão do fenômeno e para o avanço do bem-estar social (2002, p. 207).

O instrumento para a coleta de informações qualitativas foi a entrevista semi-estruturada, “valorizando a presença do pesquisador” ao mesmo tempo em que “oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Segundo o autor,

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

O universo da pesquisa é formado pelos estudantes das turmas de oitavo semestres do curso de pedagogia da UNEMAT que estão situadas nos *campi* de Juara, Cáceres e Sinop, no ano de 2013/2. Tínhamos um número de 71 estudantes regularmente matriculados dos quais 62 responderam os questionários (número de alunos que estavam na sala na data dessa etapa da pesquisa), contendo perguntas sobre escolaridade dos pais; atividade laboral, renda; relação trabalho e estudo; constituição familiar; trajetória escolar e outros aspectos de sua condição social.

Todos os sujeitos pertenciam às classes populares. São trabalhadoras<sup>4</sup>, com rendimento mensal inferior a 02 salários mínimos. Trabalhar enquanto realizam a graduação, é condição *sinequa non* para manutenção de suas existências. Neste estudo adotamos nomes fictícios para os sujeitos a fim de preservar suas identidades.

A UNEMAT, cenário de nossa pesquisa, é uma universidade estadual que está dividida em 13 *campi*. Ao todo, ela está presente em 108 dos 141 municípios mato-grossenses, com 11 campi e 15 núcleos pedagógicos. Cerca de 15 mil acadêmicos são atendidos em 82 cursos regulares e modalidades diferenciadas oferecidas em todo o Estado, 49 especializações e 3 mestrados institucionais. A instituição desenvolve ações para atender às demandas específicas do Estado entre elas estão: o Projeto Terceiro Grau Indígena; as Licenciaturas Plenas Parceladas (qualificação de professores em exercício); a Educação Aberta e a Distância e uma graduação específica e diferenciada em Agronomia destinada a formar integrantes de movimentos sociais do campo<sup>5</sup>.

A UNEMAT é, essencialmente, uma universidade popular, inserida no interior do país e de Mato Grosso. Que significado simbólico o ingresso ao ensino superior adquire para esses estudantes das classes populares? A que distância está a experiência dessas classes com aquela exigida pelo mundo acadêmico? Há evidências de ampliação do capital cultural dessas classes? Que elementos podemos pensar para a formação de professores a partir destas análises. Para discutir estas questões selecionamos duas categorias da pesquisa: a vivência familiar e o valor social dado à educação e, as experiências da trajetória educacional desses futuros pedagogos, através de suas “lembranças da escola”.

### **Família e valor social da educação**

A família, como já afirmamos, constitui o principal campo de relações na vida dos sujeitos de nossa pesquisa, especialmente pelo fato de serem mulheres, o que, geralmente, lhes impõe uma função preponderante na estrutura familiar. A necessidade, sempre presente, do sustento material, afetivo e simbólico, proporcionou experiências distantes daquelas requisitadas e valorizadas pelo sistema escolar, em especial pela universidade. Dados sobre a escolaridade dos pais dessas estudantes revelam o ambiente

---

<sup>4</sup> Durante a pesquisa apenas 01 pessoa do gênero masculino foi identificada.

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www.novoportal.unemat.br/index.php?pg=universidade>> Acesso em: 30.11.2013.

cultural que define a origem e as condições de sociabilidade e aprendizagens, bem como o distanciamento dessas aprendizagens com aquelas que lhes são exigidas pela escola.

É notável que o acesso à Educação Superior não é “familiar” para a absoluta maioria dessas estudantes-mulheres-trabalhadoras e suas famílias. Não faz parte de seu *habitus* de origem. Há um percentual alto de pais com nível fundamental incompleto, números significativos mostram ainda pais que não foram alfabetizados: no município de Cáceres 17,9% tem pais analfabetos ou analfabetos funcionais, quando a taxa de analfabetismo em Mato Grosso, conforme Censo 2010 é de pouco mais de 10%. Do universo total 57,1% cursou ensino fundamental incompleto; 10,7% possuem fundamental completo; 7,1% tem ensino médio incompleto; 7,1% tem ensino médio completo e nenhum possui ou sequer ingressou no ensino superior e pós-graduação.

Considerando que a escola é o meio fundamental de socialização e de acesso ao capital cultural valorizado e instituído pelo arbitrário cultural, a baixa escolaridade dos pais revela a posição desses sujeitos na hierarquia social, definida pela privação ou dificuldade de apropriação desse capital cultural. “A cada posição na hierarquia social corresponde uma cultura específica: cultura elitista, média, de massa, respectivamente caracterizadas pela distinção, pela pretensão e pela privação.” (BONNEWITZ, 2003, p.110).

No caso da turma do município de Juara: 23,08% dos pais são analfabetos ou analfabetos funcionais; 53,85% cursaram ensino fundamental incompleto; 7,69% possuem fundamental completo; 15,38% tem ensino médio completo e nenhum possui ou ingressou no ensino superior e pós-graduação. Chama a atenção o grande percentual de pais analfabetos. No município de Sinop: 19,05% são analfabetos ou analfabetos funcionais; 66,67% cursaram ensino fundamental incompleto; 4,76% tem ensino médio incompleto; 9,52% tem ensino médio completo e, novamente, nenhum possui ou ingressou no ensino superior e pós-graduação.

Entre pais e mães, os números apontam para um total de quase 90% que cursaram apenas o nível fundamental incompleto. Percebemos, entre os sujeitos da pesquisa, que eles constituem a primeira geração a cursar o Ensino Superior em suas famílias. Os elementos que historicamente forjaram a formação de suas famílias não incluem uma formação de nível superior, seja pela necessidade do trabalho ou pela baixa valoração dada ao investimento em educação. Esta visão, de desvalorização da educação enquanto estratégia de sobrevivência está presente nas falas de algumas das



entrevistadas sobre seus pais. A consequência disso é, marcadamente, a não familiaridade com os estudos e com a disciplina necessária para ele. E, se podemos dizer assim, o fato de dispor de baixo capital cultural, considerado legítimo pelas classes culturais dominantes e pelo campo acadêmico, nos leva a concluir que parte significativa desses sujeitos que ingressam, tem dificuldade de obter sucesso na apropriação do capital cultural, no sentido não dos resultados formais das notas ou do diploma, mas da condição efetiva de converter o capital cultural que dispõe em capital econômico, no mercado de capitais. Em outras palavras, de fazer com que ao diploma corresponda, efetivamente, à possibilidade de mobilidade social e isso depende do quanto de capital cultural foi incorporado ao longo de suas trajetórias escolares, ou seja, o capital simbólico (diploma) deve realmente representar um acúmulo positivo, suficiente, de capital cultural, para que isso resulte em mudanças na condição socioeconômica do sujeito. As dificuldades de origem para obtenção de capitais socialmente valorizados e a indiferença com a qual o campo acadêmico lida com essas desigualdades culturais, pode comprometer os anseios da maioria, fazendo com que a promessa da escolarização como fator de mobilidade social não se concretize por completo.

Em famílias de origem empobrecida a relação que se estabelece com a formação em instituições formais de ensino é de estranheza; esse ensino muitas vezes não é considerado essencial, sendo substituído por ensinamentos no seio da família e que são considerados mais “úteis”,

Nasci de uma família de lavrador... Uma família de sete irmãos, hoje adultos, mas, quando criança a gente não tinha muito incentivo pra estudar por que... Minha mãe era analfabeta, meu pai era trabalhador agrícola, mas sempre... Antes disso ele teve uma formação lá no sul, estudou em seminário... Então ele tinha uma noção mais do que era... A vida estudando, então ele sempre incentivou, mas minha mãe desmotivava, ela tinha até aquele dizer assim... Chegava o mês de abril ela falava “tira esses moleques da escola Zé! Tudo burro!” (risos). Qualquer dificuldade que a gente tinha ela já queria tirar da escola (entrevista, MÔNICA, 2013).

A relação de estranheza faz com que o ensino em instituições formais pareça algo que não pertence a essas famílias, fazendo com que priorizem outras ocupações, como o trabalho para ajudar no sustento da família ou até mesmo a “lida” doméstica. Esse distanciamento não acontece de forma aleatória, antes se constitui com o modo pelo qual se efetiva a reprodução do que a própria família vivenciou ao longo de sua

formação histórica, experiências que se estruturam enquanto *habitus* de uma classe, em um determinado campo:

Coitada (entrevistada referindo-se a mãe), ela teve uma vida muito difícil assim com a família dela, então ela tinha esse... Por que o pai dela não deixou ela estudar porque não precisava estudar, moça era só pra aprender a cozinhar, lavar roupa e cuidar de casa pra poder casar...então ela tinha esse jeito assim de... Não tinha importância o estudo. Aí a maioria lá de casa, todos praticamente, concluíram só o ensino fundamental, eu mesma vim concluir o ensino médio já depois de adulta, por que eu fui mãe na adolescência, aí parei de estudar e ela (a mãe) era uma das motivadoras a parar né porque... pra que estudar sendo que agora tem filho? vai cuidar do filho! (entrevista, MÔNICA, 2013).

[...] meu pai e minha mãe são analfabetos [...] Só os dois [irmãos] que eu tive mais convivência, eles tiveram educação sim, agora os outros pelo que eu saiba foram criados mais no trabalho na roça. Então, sabe ler e escrever, mas, o básico (entrevista, EVA, 2013).

Se em muitos casos, dentro das famílias, a formação em instituições formais de ensino não foi priorizada para dar espaço ao tempo de trabalho exigido pelo sistema capitalista para viabilizar a manutenção da vida, essa formação agora é priorizada pela mesma finalidade, ou ainda, para alcançar melhores condições de vida. O mercado de trabalho atual exige maior formação, especialmente de sujeitos que não nasceram em famílias com condição econômica muito favorável.

Meu pai quando estava vivo sempre falava que o único bem que ele podia deixar era a educação porque isso ninguém ia tomar de mim. Que era a única coisa que ele podia deixar pra mim (entrevista, EVA, 2013).

A importância do curso é... porque você, tem uma qualificação melhor, acho que pra vida toda, um trabalho melhor, um trabalho melhor assim [...] eu acho que é isso, uma qualificação de vida, tanto pessoal, tanto do ponto de vista financeiro melhor [...] sempre é o estudo que dá um futuro melhor pra você, então, acho que é isso que a gente quer né?! (entrevista, FRANCIELE, 2013).

Nesse contexto, se considerarmos que alguns sujeitos das classes populares conseguem ingressar na Educação Superior apesar da restrição ainda existente, seja pela necessidade de trabalho em período integral ou pela falta de políticas que atendam toda a demanda, o desafio para esses sujeitos consiste então em organizar seu tempo de estudo para dar conta dessa formação sem abrir mão de seu tempo de trabalho, pois, assim como seus pais e/ou avós, alguns não podem deixar de trabalhar sob pena de padecerem por necessidades básicas para a manutenção da vida. Além do tempo necessário aos estudos em sala de aula, seria fundamental que as instituições de ensino

desenvolvessem mecanismos, espaços de formação, aprendizagens que considerassem, de fato, a defasagem cultural das classes populares que conseguiram romper as barreiras e ingressaram na Educação Superior. Da parte dos sujeitos, o que percebemos é um grande esforço individual que mobiliza a rede de solidariedade da família para apoiar seu grande feito, qual seja, entrar na universidade:

[...] aí meus filhos ficam mais com a minha sogra do que comigo, porque quando eu tava no terceiro semestre, ela aposentou da profissão, então aí ela passou a ficar o dia todo com as crianças, meio período que eles estavam estudando e meio período eles estavam em casa com ela, praticamente ela que ajudou a criar meus filhos também (entrevista, ANA, 2013).

A solidariedade da família constitui uma teia de proteção social que permite aos estudantes o investimento em educação, ainda considerando que, em muitos casos, o valor dado à educação é baixo:

A minha família a gente somos eu, meu esposo, meu filho... só que aí eu já ficava praticamente na casa da minha mãe, porque eu trabalhava, trabalhava então ela cuidava do meu filho, então, o tempo todo na faculdade ela cuidou, menos esses seis meses que ela faleceu então [...] ai eu tive que rebolar mais ainda! (entrevista, MÁRCIA, 2013).

Na percepção do sujeito, cursar graduação é um privilégio que além de agregar capital cultural (e por consequência o econômico) ainda agregará o capital simbólico (diploma). Não podemos ignorar o que as falas dos sujeitos revelam: a baixa apropriação inclusive da linguagem, revelando pela palavra o seu lugar social, seu campo de origem, que se confronta com o que lhe é exigido pelas regras da linguagem acadêmica. Assim, seguem buscando o que lhes parece ser o critério pelo qual serão avaliados: a propriedade do diploma. Ao ser perguntada sobre o que muda com a graduação, Ruth afirma:

É mais a sociedade em si. Muda quando você tá numa roda de pessoas, da sociedade no geral, parece que eles te vê com mais valor, o que você fala, que te enxerga, por que eu vejo, por que antes de me inscrever na faculdade eu tinha 40. Aí quando você fala que tá estudando, ou que você acabou de concluir agora “nossa, parabéns”... No olhar da sociedade, você fica mais valorizada enquanto ser humano. Entendeu? (entrevista, RUTH, 2013).

Para Ruth esse reconhecimento da sociedade se dá por concluir a graduação e, portanto, ser uma pessoa importante do ponto de vista social. Muitos estudantes, assim como ela, acreditam na mobilidade social e econômica através da Educação Superior, para eles esse novo capital certamente lhe abrirá mais portas. Já para Ramira, a

profissão do professor é muito desvalorizada, até arrisca dizer que, em sua avaliação, algumas pessoas até gostariam de ser professores, mas não o fazem por conhecer essa desvalorização que envolve os profissionais da educação:

Porque a sociedade hoje em dia é muito status. E o professor pra eles não é status e tem muitos que faz... tem muitos que as vezes eu acho que até queria ser professor, mas fala assim “não vou ser professor pra não ser bem visto na sociedade” até a profissão hoje em dia... tem muito status na profissão (entrevista, RAMIRA, 2013).

Para alguns desses estudantes a graduação é muito mais do que eles jamais acreditaram conseguir, significa o alcance de novo status social, uma elevação de sua condição inicial, quase um feito heróico! Bourdieu analisa de uma perspectiva bastante crítica essa percepção imediata da realidade, presente no olhar e nas condições dos sujeitos de nossa pesquisa, também:

Se é verdade que esse sistema paga uma grande parte dos utilizadores com títulos escolares desvalorizados – explorando erros de percepção induzidos pelo florescimento anárquico dos ramos de ensino e dos títulos, relativamente insubstituíveis e, ao mesmo tempo, sutilmente hierarquizados – acontece que não lhes impõe um desinvestimento tão brutal quanto o antigo sistema; além disso, a confusão das hierarquias e das fronteiras entre os eleitos e os excluídos, entre os verdadeiros e os falsos diplomas contribui para impor a eliminação suave a aceitação suave dessa eliminação, mas favorece a instauração de uma relação menos realista e menos resignada com o futuro objetivo do que o antigo senso de limites que constituía o fundamento de uma percepção muito aguda das hierarquias. A alodoxia que o novo sistema encoraja de mil maneiras é o que faz com que os relegados colaborem para sua própria rejeição superestimando os ramos de ensino adotados, supervalorizando seus diplomas e se atribuindo possibilidades que lhes são, de fato, recusadas, mas também é o que faz com que eles não aceitem realmente a verdade objetiva de sua posição e de seus diplomas (BOURDIEU, 1998, p. 173).

Assim, podemos afirmar que a análise da realidade não pode se dar tão somente pelas falas dos sujeitos, tomadas como “verdades”, é preciso fazer a mediação entre o que se produz como discurso e o lugar da produção desse discurso. A resistência que esses sujeitos apresentam à desvalorização de seus diplomas é forma legítima de luta, ainda que não se configure em estratégia plenamente consciente.

## Lembranças da escola

Entre os sujeitos da pesquisa, poucos cursaram ensino médio em escolas privadas, a maioria deles estudou em escolas públicas. Os relatos acerca da escola são variados, desde gostar da escola até acreditar que o ensino não foi suficientemente bom para eles. Sabemos das dificuldades da maioria das escolas públicas, tanto do ponto de vista das estruturas limitadas, quanto da qualidade. No entanto, a escola enquanto instituição e estrutura curricular foi pensada para as elites, pautando seu funcionamento, regras, valores e conteúdos que reproduzem o mundo social na perspectiva das elites culturais (arbitrário cultural).

Dirigindo a visão de uma classe como se fosse a visão de todos, a escola omite seu verdadeiro caráter de reprodução estrutural das desigualdades, e a formação das classes populares na educação básica é pautada pela ideia de esforço individual, pela responsabilização de si pelos resultados obtidos na escola:

Sim, eu lembro bem se não me engano foi no quinto, sexto... não, foi no sétimo ano! Eu estudava numa escola, foi o sexto, sétimo e oitavo, então as professoras... então eles falavam assim, que a gente tinha que se esforçar muito dentro de sala de aula, porque não dependia... só porque você está numa escola estadual, municipal você não vai conseguir passar, então era você mesmo! (entrevista, MÁRCIA, 2013).

Os sujeitos da pesquisa agora são Pedagogos (formandos 2013/2), por sua vez, tendo o seu *habitus* constituído a partir de experiências que o levam a pensar que seu esforço é a “chave para o sucesso”, reproduzem o mesmo discurso junto a seus alunos que, por sua vez, passarão a acreditar, que o sucesso ou fracasso depende exclusivamente do esforço pessoal, acreditando ser a escola uma instituição neutra. Márcia (entrevista, 2013) afirma: “a escola então foi marcante, eu coloco isso até pros meus aluninhos hoje”. É por fugir à compreensão do sujeito que ele reproduz a ideologia do dom, do esforço pessoal indiscriminadamente, sem uma reflexão possível durante as ações de dia-a-dia.

Muitos autores, como Bernard Lahire (1997), por exemplo, falam em sucesso escolar das classes populares mesmo isso sendo “improvável” em sua situação socioeconômica. Por algum motivo, mesmo na contramão de sua condição social, alguns estudantes se apropriam de capitais culturais que não são próprios de seu meio, embora isso não seja comum.

Desde que eu trabalhava, a noite eu chegava em casa... eu lia, eu não deixava de ler, entendeu? Então foi isso que veio de lá... de como eu falei, do lado... da escola, sexto, sétimo, oitavo que eu estudei, eu vim com isso na cabeça, até hoje não tirei, independente você tem que ler, daí assim, eu não deixava de ler, entendeu?! Lia alguma coisa, pegava livro, sempre pegava alguma coisa pra ler, pegava qualquer coisa, até hoje eu gosto de ler! (entrevista, MÁRCIA, 2013).

Entre os relatos das entrevistas, os sujeitos raramente mencionaram boas lembranças da escola do ponto de vista do aprendizado e da apropriação de capital cultural, principalmente quando falamos no capital cultural valorizado pela sociedade e pelo campo acadêmico. Os relatos mostram o estranhamento desses estudantes em relação aos conteúdos; embora acreditemos na necessidade desses conteúdos, é preciso pensar uma dinâmica onde o aprendizado aconteça de fato e, que o sujeito possa, não apenas ter “acesso” a esses conteúdos, mas apropriar-se dos conhecimentos produzidos na escola e de capital cultural presente e exigido por ela.

### **Percepções do campo acadêmico**

A condição social dos sujeitos pode fazer com que ele tenha tendência, dentro do campo acadêmico, a se aproximar de atividades que estejam mais condizentes com seu campo de origem, ou seja, se envolver em atividades mais dinâmicas ou semelhantes à atividades “braçais” pode ser mais fácil para um estudante trabalhador do que se envolver com atividades puramente intelectuais (embora a universidade busque desenvolver nesses alunos o desejo e disciplina para o trabalho intelectual), podemos notar isso em algumas falas, entre as quais destacamos:

Eu sempre estava procurando estar nos eventos, participando, nem que seja só de ouvinte, então sempre envolvendo mesmo, nas atividades da faculdade, ajudei a concorrer nas eleições passadas, DCE, nossa, sempre ajudando, sempre atuando mesmo na faculdade, “vestindo a camisa” da faculdade (entrevista, TALITA, 2013).

Parece haver uma maior facilidade em envolver-se com atividades relacionadas a militância, elas parecem ser menos estranhas a alguns sujeitos, ao passo que, atividades intelectuais estão mais distantes de suas realidades, estabelecer tempo para leitura, para dedicar-se ao estudo. Atividades como essas podem ser construídas culturalmente dentro das famílias, no entanto, isso não acontece em todas as famílias.

Assim, partindo da compreensão de mundo que têm, as visões desses sujeitos sobre o campo acadêmico e relações que nele se estabelecem rendem de elogios a críticas, dentre as falas destacamos:

Foi bom, mas assim, eu vejo assim, que faltou... eu vejo assim, que quatro anos foi pouco, a gente acha muito longo quando se começa, mas aí você vai avaliando e quando chega no final você diz, faltou aula disso, faltou aula daquilo, eu acho que assim, falta investir (entrevista, EVELIN, 2013).

Os relatos dão conta de que alguns estudantes atribuem a esse campo a responsabilidade relativa à insuficiência da formação, outros acham que a responsabilidade disso é do estudante e sua falta (ou não) de dedicação com a essa formação. Em poucas falas se pode perceber uma visão mais ampla que revele compreensão da complexidade desse campo e de quantos elementos de fato devem ser considerados na análise sobre a qualidade da formação.

### **Algumas considerações**

A análise dos dados também nos leva a problematizar que, embora boa parte dos sujeitos da pesquisa tenham explicitado características que os coloquem na condição de trabalhadores, o que do ponto de vista do tempo para a formação poderia ser prejudicial, a maior parte deles relata ter ingressado na Educação Superior em 2009/2, o que aponta para a conclusão da graduação dentro dos quatro anos que são propostos pela matriz do curso.

Assim, a graduação ocorre dentro do tempo proposto apesar das dificuldades de conciliar trabalho e formação acadêmica, nas falas registradas nas entrevistas, algumas afirmações parecem justificar essa “rigoriedade” em concluir a graduação o mais breve possível. Uma delas é de Rosa (entrevista, 2013), fazendo considerações acerca da condição socioeconômica de um colega de sua turma. Ela enfatiza a importância de ele ter concluído e a necessidade de seu colega de ingressar no mercado de trabalho o mais breve possível, já que está exercendo “trabalho pesado e está bem cansado”.

Ela evidencia uma realidade que é vivida por muitos acadêmicos: “antes ele tinha bolsa, mas não pode pegar mais no final do curso, daí teve que voltar para a construção civil, está trabalhando pesado!”. Para trabalhadores como o colega de Rosa

(entrevista, 2013), a conclusão da graduação deve se dar o mais breve possível para que possa ter melhores condições, tanto para si quanto para a família. Um ponto que chama a atenção na fala da estudante diz respeito a concluir que apenas o trabalho braçal pode ser árduo, isso remete à percepção que esses estudantes têm em relação ao trabalho intelectual. Os dados relativos à formação desses estudantes nos leva a concordar com Santos (2013) quando afirma que

Muito tem se discutido sobre o ingresso e a permanência de estudantes na Educação Superior. Isso refletiu nas políticas criadas recentemente para viabilizar maior acesso a esse nível de ensino. No entanto, problematizo se a compreensão que tem sido atribuída aos conceitos “acesso” inclui, de fato, a necessidade de viabilizar as condições para permanência e apropriação de conhecimento sistematizado, pelos estudantes de classes populares nas Instituições de Ensino Superior – IES (SANTOS, 2013, p. 15).

O efetivo acesso dos estudantes de classes populares à Educação Superior deve garantir-lhes condições de ingresso, formação de qualidade e conclusão do curso de graduação. Além disso, a democratização, nesse sentido, deve consistir também na democratização (entre as classes populares) das vagas para os cursos ditos “cursos de maior prestígio social” e, em relação aos cursos de formação de professores, seria ideal que recebessem a mesma valorização e investimentos que os demais, haja vista a importância e especificidades desses cursos, especialmente por considerar que os egressos desses cursos serão professores e levarão consigo a responsabilidade na formação de outras pessoas.

## Referências

- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis/RJ, Editora Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência**. Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo, Editora UNESP, 2004.
- GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão? *In: Psicologia, teoria e pesquisa*, v. 22, n. 02, maio-agosto 2002.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
- SAMPAIO, Edna Luzia de Almeida. **Políticas de educação e regulação de capital cultural**. Programa de doutorado em Ciências Sociais/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais).



SANTOS, Graciele Marques. **Trajetórias de estudantes de classes populares em cursos de Pedagogia da UNEMAT: condições de acesso.** Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade do Estado de Mato Grosso, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

## FORMAÇÕES DE PROFESSORES PARA A ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROBLEMAS E DESAFIOS

Fábia Ferreira Bernardes<sup>1</sup>

**RESUMO:** O Brasil, apesar dos avanços resultantes da implementação de reformas educacionais, é o oitavo país em número de analfabetos absolutos e com, aproximadamente, 35 milhões de analfabetos funcionais. Nesta direção, o maior desafio do país é elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto, além de reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. Entretanto, mesmo frequentando a escola, muitas crianças estão terminando o ensino fundamental sem saber interpretar um texto simples ou fazer as contas básicas. Essa é uma questão preocupante que pode colocar o país no risco de não alcançar a meta prevista já para 2015. Portanto, o objetivo deste artigo é trazer alguns elementos para discutir o processo de formação continuada de professores para a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, no contexto do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Entre os autores que fundamentam o presente estudo estão Augusto Triviños e Alceu Ferraro. Em linhas gerais, o artigo, se propõe a analisar os problemas que emergem nos processos de implantação de programas de formação de professores e os desafios para que possam se concretizar.

### Introdução

Reconhecemos a importância das formações continuadas como complemento, atualização e aperfeiçoamento dos professores e, principalmente, quando veem ao encontro de suas necessidades e expectativas profissionais. E, a alfabetização, em termos de aprendizado, como sendo a base para a escolarização e, do ponto de vista social, um direito constitucional fundamental.

O objetivo desse artigo é trazer alguns elementos para que se discuta sobre o processo de implantação das formações de professores e da alfabetização no contexto do mais recente Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Segundo a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, da qual o Brasil é signatário, a alfabetização se constitui como um dos direitos humanos fundamentais da pessoa humana, sendo um dos requisitos para a superação das condições de miséria e de alienação. Neste sentido, consideramos que esse direito que possibilita ao cidadão o acesso à vida pública, aos bens materiais, culturais e sociais, nem sempre estão garantidos.

---

<sup>1</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Email: fabiabernardes@gmail.com

Dados recentes da UNESCO<sup>2</sup> indicam que no Brasil é o oitavo país em número de analfabetos absolutos, pois muitas pessoas não estão tendo acesso ao direito constitucional de se alfabetizar. São aproximadamente 35 milhões de analfabetos funcionais, correndo o risco de não alcançar, até 2015, as metas mundiais referentes à alfabetização e à escolarização. Segundo o PNAD<sup>3</sup>, as taxas de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais, sofreram um aumento, indicando que em 2012 foi de 8,7% enquanto que em 2011, a taxa estimada era de 8,6%.

O processo de alfabetização numa sociedade letrada, que pode começar antes da criança entrar na escola, é marcado pelo início da escolarização formal, mas, é também, a fase do ensino fundamental em que começa o fracasso escolar. Muitos alunos que se encontram na faixa dos 10 anos de idade, mesmo frequentando a escola, não conseguem ler e escrever.

Alceu Ferraro (2009) indica que se os censos demográficos incluíssem as crianças de 8 e 9 anos, o número total de pessoas não alfabetizados aumentaria consideravelmente. E que, “nessa idade, as crianças que não conseguiram ainda vencer essa primeira barreira no processo de escolarização, já levam consigo a marca negativa da incapacidade e do fracasso”. (FERRARO, 2009, p.25)

A UNESCO denomina de analfabetismo funcional a condição em que se encontram as pessoas que não superaram as barreiras que conduzem à alfabetização e o letramento. Essa é uma categoria correspondente ao nível 1 de letramento que compreende a todos aqueles que tem de um a três anos de estudo concluídos. Segundo Ferraro (2002), esta categoria

sinaliza a ultrapassagem da barreira que se interpõe entre o analfabetismo na sua forma mais cabal e o que se poderia chamar de mínimo dos mínimos em termos de alfabetização e letramento, que coincidiria aproximadamente tanto com a conclusão da 1ª série fundamental (um ano de estudo) quanto com o conceito “ler e escrever um bilhete simples”. (p. 39)

Portanto, é justamente a não superação do 1º nível de letramento que se configura como um dos grandes entraves do processo de escolarização e que, geralmente, conduzem ao fracasso e à exclusão escolar.

---

<sup>2</sup>Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

<sup>3</sup> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Consideramos que os objetivos e metas relacionadas às reformas educacionais realizaram algumas conquistas legais, especialmente no que se refere expansão e a universalização do ensino. O impacto causado pelas alterações na LDB<sup>4</sup> obteve um avanço considerável ao apresentarem um ordenamento legal específico para os anos iniciais, articulados à questão da formação de professores. Entretanto, os efeitos destas reformas têm sido a passos lentos, indicando ainda, pequenas quedas nos índices de alfabetização, ou mesmo no aumento no número de analfabetos.

Os dados estatísticos nos revelam uma parte da realidade do nosso sistema educacional, mas não a profundidade dos problemas e a possibilidade de superá-los. Consideramos que o maior desafio reside em conhecer as verdadeiras causas que dão origem aos problemas, mas, isso requer um estudo mais aprofundado. Nesse artigo, o estudo do fenômeno é geral, mas, acreditamos que ao apresentarmos alguns elementos, esses possam nos auxiliar a compreender e explicar o conjunto de relações que envolvem o fenômeno.

### **A formação continuada de professores e a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto atual**

Preocupado em reverter os atuais índices referentes ao desempenho escolar que resultam nas altas taxas de analfabetismo, o Brasil, desde a década de 1990, vem se articulando na construção de políticas públicas, voltados à formação continuada de professores para alfabetizar. O Ministério da Educação (MEC) lançou alguns programas e ações, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Pró-Letramento e o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2001) visa contribuir para a superação de problemas relativos à formação dos professores com propostas pedagógicas, situações e materiais didáticos sobre a alfabetização. O Programa Brasil Alfabetizado (2003) foi criado na tentativa de superar o analfabetismo, universalizando a alfabetização de jovens, adultos e idosos e a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados. O Pró-Letramento (2007) é um programa de formação continuada

---

<sup>4</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

de professores para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

O Pró-letramento serviu de referencia para o mais recente, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Esse Pacto vem sendo gradativamente implantado em todos os municípios do território nacional desde 2013, visando alfabetizar crianças de até oito anos de idade, portanto, até o 3º ano do ensino fundamental. É um compromisso assumido pelos governos estaduais e municipais, no cumprimento da meta 5<sup>5</sup> do novo Plano Nacional de Educação, recentemente aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014.

O programa compõe-se de um conjunto de medidas que inclui a utilização de recursos pedagógicos, avaliação, a mobilidade social envolvendo a comunidade em geral, tendo como eixo fundamental a formação de professores e como principal objetivo a elevação do índice do IDEB. Os pontos estratégicos do Pacto dizem respeito à formação continuada de professores e à avaliação enquanto resultados mensuráveis, passíveis de mérito a quem atingir as metas de alfabetizar as crianças no prazo estipulado.

O PNAIC ocorre em duas etapas, sendo que a primeira foi em 2013, com ênfase na linguagem e a segunda, com ênfase na matemática, que está ocorrendo neste ano de 2014. Dentre as ações que constam na portaria do Pacto, além das avaliações que já são aplicadas aos alunos dos anos iniciais, outra prova será aplicada pelo INEP<sup>6</sup>, a partir de 2014. Portanto, ainda não é possível saber dos impactos na formação continuada dos professores, e na alfabetização inicial, bem como, seus efeitos na escolarização como um todo, cabe-nos tentar analisar seu processo.

Cumprir destacar o mérito desses programas voltados à formação continuada e o compromisso de alfabetizar, tanto na fase inicial da alfabetização, que é de extrema importância para o restante da vida escolar de qualquer pessoa que vive numa sociedade letrada, como em dar condições àqueles que não tiveram acesso ou puderam dar continuidade a esse processo na idade própria.

Entretanto, os índices que resultam de um diagnóstico geral do analfabetismo no Brasil, nos levam a questionar o modo como os programas e ações para a formação de

---

<sup>5</sup>Meta 5 – Alfabetizar todas as crianças até 8 anos de idade.

<sup>6</sup>Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

professores vêm se desenvolvendo e os aspectos que estão sendo considerados para sua execução.

O que vemos na realidade são formações e ações que desvalorizam os conhecimentos dos professores, desconhecem as reais necessidades relativas às suas práticas de ensino. E, talvez, o mais relevante, é a ênfase atribuída somente à prática pedagógica, alijada de uma base teórica e crítica, que, efetivamente, interfere de forma negativa, na busca pela superação dos problemas educativos.

As questões relativas à nossa educação se caracterizam pelos problemas de ordem estrutural, desigualdades sociais, a precarização, a desvalorização do trabalho do professor e da própria profissão deste, que é típico de uma sociedade capitalista de economia emergente ou do Terceiro Mundo, afetando a educação como um todo, como nos esclarece Triviños (1985)

[...] os fatores externos exercem maior influência na vida da escola, nos países denominados do Terceiro Mundo. As variáveis que atuam de fora sobre a escola nas nações subdesenvolvidas que se podem chamar de fome, miséria, analfabetismo, etc., obrigam os educadores a trabalharem com problemas que não preocupam a escola de povos industrializados. (TRIVIÑOS, 1985, P.11)

Nesta direção, ao nos depararmos com essas colocações do professor Triviños, que foram feitas antes das reformas dos anos de 1990, nos levam a pensar se houve, realmente, alguma mudança substancial em relação aos problemas educacionais, relativos aos professores. Assim, destacamos outro trecho, que complementa o anterior.

[...] os professores dos países pobres procedem como se estivessem atuando em escolas de nações pós-industriais, isto é, parecem trabalhar com alunos sem problemas [...] e colocam exigências e tomam atitudes, apoiados em currículos, regulamentos, etc. cujas consequências são a repetência, a evasão, a frustração, etc. Esta ação da escola leva a um tipo de comportamento do educador do Terceiro mundo, imbuído disciplinarmente ou não, de teorias pedagógicas de regiões desenvolvidas, fazendo-o esquecer do que ocorre em sua volta em sua região, em seu país. E todos seus problemas são de métodos, currículos, avaliações, punições, promoções, repetências, evasão, etc. O mundo externo, com suas interrogações, aspirações, crises, decisões, etc., fica para outros. A escola não quer compreender nem deseja ajudar a compreender a realidade que se processa além de suas fronteiras. (TRIVIÑOS, 1980, p.10)

Numa análise mais recente sobre as reformas educacionais que envolvem as formações de professores, ocorridas após 1990, Evangelista e Shiroma, consideram que

[...] a denominada competência docente é instada a extrapolar as fronteiras da sala-de-aula sem alçar voo para além dos muros escolares. Nesse processo, de alargamento-restrição das atribuições docentes, verifica-se o fechamento do espectro político do professor que deve se preocupar apenas com o que diz respeito aos resultados de seu ensino e à sua atuação escolar, abstraindo-os das condições político-econômicas que os produzem, embora, contraditoriamente, essas mesmas condições abstraídas sejam chamadas para justificar a reforma de sua formação. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004)

Assim, observamos que a situação atual dos professores não está muito diferente do que já vinha ocorrendo antes das reformas de 1990. As mudanças que ocorreram são mais evidentes quando articuladas às exigências das políticas neoliberais. Estas se caracterizam pela ação de organismos internacionais que, centrados no poder do Banco Mundial, interferem na implantação das políticas educacionais. Isso significa que os currículos, os métodos, os sistemas de avaliações, etc., estão condicionados às exigências desse sistema. E, conseqüentemente, influenciam na determinação de um novo perfil de professor, que deve ser formado para atender as exigências do mercado, voltado para o desenvolvimento de competências, que acaba por se distanciar do seu compromisso social.

Nesse sentido, retomamos um dos principais compromissos das atuais formações, que é alfabetizar. E que o Pacto veio para assegurar que *todas* as crianças até os oito anos de idade, ao término do 3º ano do ensino fundamental estejam alfabetizadas. Hoje, sabemos que alfabetizar vai além do simples ato de ler e escrever o próprio nome, mas, apesar das novas perspectivas teóricas e práticas, que trazem igualmente novas concepções de alfabetização, “o Brasil findou o século XX e adentrou o século XXI com um número verdadeiramente preocupante de pessoas ainda não alfabetizadas.” (Ferraro, 2009, p. 25).

Partindo desse contexto, questionamos o atual significado de alfabetização, letramento, e como estão sendo levadas em consideração as questões biológica, psicológica, social e econômica dos educandos nas práticas alfabetizadoras.

Para o IBGE<sup>7</sup>, alfabetizada a pessoa que é capaz de ler escrever um bilhete simples que, para Ferraro (2009, p. 169), essa definição é “no sentido censitário [...] um primeiro passo na caminhada cada vez mais longa representada pelo processo de escolarização.”

Alguns autores brasileiros consideram a alfabetização em conjunto com o letramento. Para Magda Soares (2004, p. 34) a alfabetização é “o processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico” a qual deve se desenvolver num “contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita

---

<sup>7</sup>Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

[...]”. Leda Tfouni (2006, p. 9) diz que ambos são “processos de aquisição de um sistema escrito [...], a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem.”

O PNAIC organizou materiais destinados à formação dos professores alfabetizadores. São diversos cadernos com temas relacionados à alfabetização, tanto em língua portuguesa, como em matemática. A orientação do programa é *alfabetizar letrando*, ou seja, ensinar a língua escrita com base na perspectiva do letramento. Segundo Santos, “Alfabetizar letrando é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético.” (SANTOS, 2007, p.95-110).

Um aspecto importante a ser destacado refere-se à avaliação. Em 1996 a nova LDB contemplava o sistema de progressão parcial ou continuada. A partir da aprovação do Parecer CNE/CEB nº4/2008, foi implantada a progressão continuada nos três primeiros anos iniciais do ensino fundamental. “A progressão continuada é uma forma de avaliação escolar que não reprova os alunos e que vem causando polêmicas, divergências e desentendimentos, tanto em relação ao seu significado, quanto pelo seu caráter pedagógico e político.” (BERNARDES, 2013, p.54). A progressão continuada rompe, ainda que parcialmente, com a organização do ensino seriado.

Embora que não tratamos sobre esse tema, cabe algumas observações, por considerarmos haver alguns elementos significativos para nossa discussão. Os três primeiros anos do ensino fundamental brasileiro são considerados Ciclo de Alfabetização e, portanto, se inserem no regime de progressão continuada.

Poucas, mas significativas experiências foram implantadas em alguns estados e municípios. Apenas para citar algumas, em 1954, “Anísio Teixeira levantava a ideia de promoção automática como uma alternativa válida para resolver o problema da evasão escolar no Brasil.” (TRIVIÑOS, 1985, p.54). Em Santa Catarina, estado que alguns autores, como Triviños (1985), consideram uma das melhores e mais significativas experiências de progressão continuada, a qual durou quinze anos. O mesmo sistema foi implantado, em 1995, nas escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre e perdura até os dias atuais. E, em 2011, o governo do estado do Rio Grande do Sul iniciou a reestruturação curricular do Ensino Fundamental, com a implementação do Programa de Progressão Continuada na Alfabetização e Letramento de alunos do 1º ao



3º anos do Ensino Fundamental em toda a rede estadual de ensino, que segue até o momento atual.

Cabe também destacar que alguns especialistas apontam diferenças entre progressão continuada e aprovação automática. A primeira pressupõe uma avaliação permanente, processual, e diagnóstica. A segunda é uma forma de promoção do aluno para o ano/série seguinte, na qual a avaliação não vem acompanhada de alguma orientação, apoio ou critério.

Numa pesquisa de mestrado, as entrevistadas revelaram não estar preparadas para pôr em prática as propostas voltadas aos primeiros anos do ensino fundamental com vistas à continuidade do processo de alfabetização e, ainda, que desconheciam as especificidades do tipo de sistema cíclico e de como avaliar as aprendizagens considerando o processo e não apenas o resultado.

Diante dessas premissas, consideramos que existe um distanciamento entre o que legalmente é proposto e o que se pode concretamente realizar. Ou seja, predomina a expressão formal e a intensão formativa, às vezes longe do pretendido, ou “nem sequer a norma chega ao campo da prática social para regulá-la. Permanece no papel.” (TRIVIÑOS, 1996, p.17).

### **Alguns apontamentos históricos sobre a formação de professores para a alfabetização nos primeiros anos escolares**

A história da educação brasileira vem sendo marcada pela lentidão de seus avanços e por inúmeros fracassos de planos e reformas que visam a superação do analfabetismo. No decorrer do século XIX, o Brasil era um “país eminentemente agrário e latifundiário, que teimosamente se mantinha escravocrata.” (FERRARO, 2009, p.42). Neste período, aproximadamente, 85% de toda a população brasileira era analfabeta, entretanto, não saber ler nem e escrever não eram vistos como problemas, sendo, inclusive, vedados para grande parte da população.

O analfabetismo no Brasil passou a ser considerado um problema somente após a promulgação da Lei Saraiva em 1882, que proibia o voto dos analfabetos. Esse problema decorrente da reforma eleitoral acabou “erigindo o analfabetismo em problema público nacional.” (FERRARO, 2009, p.192).

Deste período em diante, teve início um “processo muito lento de criação de escolas públicas” (FERRARO, 2009, p.100). A escola passou a se consolidar como um

lugar de instrução elementar e de esclarecimento das “massas iletradas”, portanto “ler e escrever se tornaram o fundamento da escola obrigatória [...]” (MORTATTI, 2004, p. 32). Entretanto, não havia escolas para a *massa*, apenas 15% da população a frequentava, sendo que esta era basicamente composta por filhos da elite.

Os anos correspondentes à Primeira República (1889 a 1930) e até o final da década de 1940 foram marcados por significativas mudanças e reformas educacionais, destacando-se a ênfase dada à formação do magistério nesse último período e à criação do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação,

Consequentemente, nas décadas correspondentes aos anos de 1950/1960, se caracterizaram “por uma queda da taxa de analfabetismo mais acentuada do que nos anos anteriores e nas subsequentes” (FERRARO, 2009, P.92). Nesse período houve certa aceleração nesse processo, marcado por novas concepções sobre o analfabetismo e “também, por concepções e experiências inovadoras de alfabetização”. (FERRARO, 2009, P. 96). Mas isso ocorreu somente nesse período.

Com o início da ditadura militar, alguns programas *inovadores* de alfabetização foram perdidos e/ou modificados, especialmente os que faziam alguma referência às ideias de Paulo Freire, que passava a ser uma referência para a alfabetização de adultos.

Em 1971, no auge desse período, foi implantada a Lei 5.692/71 que reorganizou o ensino primário e o secundário, denominados ensino de 1º grau e ensino de 2º grau e buscou articular a formação do magistério às exigências do ensino de 1º e de 2º graus.

A década de 1990 caracterizou-se pela definição de políticas educacionais submetidas à lógica do capital, com a entrada de organismos financeiros internacionais como o Banco Mundial, a Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco, Bradesco, UNICEF, a interferir na educação com projetos a serem desenvolvidos nas redes públicas de ensino. A nova Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/96 – que foi gestada nesse período trouxe algumas mudanças, como a expansão e a universalização da educação básica e, para a educação superior, com a criação dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e a alteração no perfil do Curso de Pedagogia.

No início da década de 2000 houve o aprofundamento dessas políticas, a maioria voltadas para a *erradicação* do analfabetismo e à formação de professores, com a criação dos diversos decretos, programas, planos, pactos e outros. Nesse seguimento,

em 2006, a Lei 11.274, que alterou alguns artigos da atual LDB<sup>8</sup>, (BRASIL, 2006), iniciou-se a implantação do novo Ensino Fundamental de nove anos, mudando de regime seriado para anual. Os três anos iniciais passam a ser considerados um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção e a adotar o regime de progressão continuada.

O regime de *ciclos de aprendizagem*, que requer a reorganização dos tempos e espaços escolares, do currículo, da avaliação, surgiu na tentativa de regular o fluxo de alunos, visando a continuidade do aprendizado. Trata-se de um processo de ensino e aprendizagem que visa romper com a prática educacional seriada e fragmentada, bem como, com a sua forma e instrumentos de avaliação.

Interessante destacar que essas propostas, reformas, programas e projetos, foram/são implantados sem a participação efetiva dos professores e, tampouco, vinculado à valorização profissional, desde as questões salariais, até as condições de trabalho (número excessivo de alunos, instalações e materiais inadequados, etc.). Outro aspecto a ser considerado diz respeito aos objetivos e às descontinuidades dos programas, ou seja, todos se pautam pela superação das dificuldades referentes ao ensino e a aprendizagem e têm como eixo central a formação continuada de professores. Resta saber se isso pode ser atribuído à desvalorização e/ou ao fracasso desses programas destinados à formação continuada de professores.

### **Considerações Finais**

A educação brasileira enfrenta grandes desafios, dentre eles, superar os déficits relativos à educação pública, os resultados efetivos de processo e continuidade ao que se refere às aprendizagens dos alunos, e, em especial, que *todo* cidadão brasileiro tenha garantido seu direito constitucional de se alfabetizado. E, que um desses desafios é formar os professores, pois são um dos principais eixos para qualquer de mudança educacional. .

Concordamos com o professor Triviños (2003) ao defender que a formação de professores deva ser em nível universitário, assim como, considera essencial o aperfeiçoamento. Nessa direção, consideramos que o principal objetivo das formações continuadas (é/ou deveria ser) a atualização, o desenvolvimento contínuo dos

---

<sup>8</sup>Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 – alteração nos artigos nº 29, 30, 32 e 87.

conhecimentos correspondentes ao campo de atuação do professor e de aperfeiçoamento profissional. Mas, diante da precariedade das formações iniciais, as formações continuadas são vistas como *formadoras* de professores.

No entanto, os programas de formação continuada, especialmente para alfabetizar, se resumem a encontros, palestras e com a preocupação (excessiva) em aplicar métodos e técnicas de ensino referentes a alfabetização, distante da ludicidade que a criança necessita nesse período de seu desenvolvimento, retirando dela o *direito de ser criança*. Outra preocupação dos programas diz respeito às avaliações. Essas, focadas nos resultados, não consideram o processo.

Conforme apontamos, os três primeiros anos iniciais formam um ciclo de alfabetização, num regime de progressão continuada. Esse sistema prevê a continuidade das aprendizagens, pois, envolve uma avaliação contínua, diagnóstica e formativa. Mas, com o professor Triviños, vimos que num país em desenvolvimento como o nosso, acaba por perder o seu sentido.

Vimos no decorrer do trabalho que poucas mudanças efetivamente ocorreram se compararmos nossos dias atuais com o final do século XIX e durante todo o século XX. Por um lado, os índices inaceitáveis de analfabetos e, por outro, as questões educacionais, como o analfabetismo, que ainda são questões políticas e, também, voltadas a atender as demandas do mercado e não em instruir o povo enquanto direito constitucional.

Com o professor Ferraro vimos que não superação do analfabetismo ainda atravessa nossa história, desde 1882 quando passou a ser considerado um problema. E junto veio a necessidade de criar escolas e formar professores. Entretanto, essas questões também andam a passos lentos, e, igualmente ainda são alvo de questões políticas. Isso porque essas não são questões isoladas, partes de um mesmo processo.

Reconhecemos a importância de qualquer tentativa de mudar a realidade educacional brasileira da forma se apresenta. Sabemos que as intenções que acompanham as reformas educacionais a despeito das políticas, podem trazer alguns benefícios para o desenvolvimento educativo em geral.

Assim, esse artigo se propôs apresentar elementos com o propósito de analisar o processo de implantação dos programas de formação de professores e tentar identificar alguns problemas e os desafios a serem superados.

Acreditamos e comungamos com a ideia *simples* do professor Augusto Triviños ao dizer que *a escola deve ser o local onde a criança atinja sempre o sucesso!*

## Referências

BERNARDES, Fábila Ferreira.. **A alfabetização na concepção das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013

FERRARO, Alceu Ravanello..**Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: O que dizem os censos?** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em ><http://www.cedes.unicamp.br>>acesso em 21/jun/2014.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

MORTATTI, Maria do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

SANTOS, Carmi Ferraz. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 152 p. SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (org.), 1ed., 1reimp. –ISBN 85-7526-161-4 Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Alfabetizacao\\_letramento\\_Livro.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Alfabetizacao_letramento_Livro.pdf) acesso em: 20 agosto 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004, p. 2-3. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>. Acesso em 25 agosto 2014.

TFOUNI, Leda Verdani. **Letramento e Alfabetização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.  
TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **O sistema de avanço progressivo em Santa Catarina: Uma experiência educacional brasileira**. Porto Alegre: Borges, Ribeiro & Cia. Ltda., 1985.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Escola e Constituição no Conesul: Tendências e formalismo**. Porto Alegre: Sagra, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **A formação do educador como pesquisador no Mercosul/Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS**

Jaira Coelho Moraes<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo apresenta uma discussão atual para a área educacional, sobretudo, para a formação dos professores que atuam na alfabetização de jovens e adultos. A temática se desenvolve a partir da análise de dois programas de alfabetização: o PBA – Programa Brasil Alfabetizado desenvolvido no Brasil e a Misión Robinson na Venezuela. Neste estudo aborda-se a concepção e método nas práticas de alfabetização, a partir de uma perspectiva dialética, com base em autores como Dussel, Freire, Cury, Di Pierro, entre outros. O objetivo principal é propiciar uma reflexão sobre o campo da alfabetização: leitura e escrita como práticas emancipadoras. Como aporte, assinalar a necessidade de transformações nas concepções em que a alfabetização de jovens e adultos é vista como mero mecanismo de deciframento de códigos alfabéticos, deixando de lado o imprescindível processo libertador da leitura e da escrita. De igual modo, são assumidas as implicações ético/políticas, analéticamente falando, como o reconhecimento do outro, cabe dizer, o analfabeto, o excluído, o oprimido, além de totalidades que distinguem as dicotomias: letrado e iletrado. Por fim, contribuir para os debates no XXII Seminário Internacional de Formação de Professores para o Mercosul Cone-Sul.

### **Primeiras Palavras**

Este artigo parte do estudo de dois programas de alfabetização vigentes no Brasil e na Venezuela, ambos implementados desde 2003. O recorte da pesquisa que fazemos para apresentar no “XXII Seminário Internacional de Investigação sobre a Formação de Professores para o Mercosul Cone Sul” apresenta algumas questões relacionadas a concepção e ao método utilizado para alfabetização de jovens, adultos e idosos. Na Venezuela buscamos conhecer a Misión Robinson, programa instituído no governo de Hugo Chávez, que tem como base o método Yo Sí Puedo, de origem cubana. No Brasil, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) implementado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula).

Dadas às especificidades de cada país, não se pretende hierarquizar métodos de ensino, nem dizer que o método é tudo no processo de ensino aprendizagem. Este estudo, no seu tempo e espaço, limita-se apenas a esses elementos com intuito de

---

<sup>1</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Doutoranda Bolsista CAPES – Proc. nº. 013803/2013-01, Email: [Jaira.cmoraes@hotmail.com](mailto:Jaira.cmoraes@hotmail.com)

propiciar uma reflexão crítica sobre o campo da alfabetização: leitura e escrita como práticas emancipadoras. Como aporte, assinalar a necessidade de transformações nas concepções em que a alfabetização de jovens e adultos é vista como mero mecanismo de deciframento de códigos alfabéticos, deixando de lado o imprescindível processo libertador da leitura e da escrita.

### **O analfabetismo na América Latina**

Antes de tratar especificamente dos programas de alfabetização, concepção e método, neste estudo, cabe ressaltar como se está entendendo atualmente a alfabetização no contexto global e na América Latina em particular.

Durante muito tempo a alfabetização foi definida estritamente como a habilidade de ler e escrever. Mas um conceito mais amplo de alfabetização evoluiu em resposta a mudanças nos padrões de comunicação, nas demandas do trabalho e pelos diferentes graus e usos da leitura e da escrita, de acordo com o contexto. Assim, não há uma noção única da alfabetização como uma habilidade que as pessoas possuem ou não, mas sim, de múltiplos níveis de leitura e escrita. No relatório de uma Reunião de Especialistas sobre Avaliação da Alfabetização, a UNESCO, por exemplo, publicou uma definição da alfabetização que reflete a ênfase no contexto e na sua utilização.

A alfabetização é a habilidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e assimilar, utilizando materiais impressos e escritos associados a diversos contextos. A alfabetização envolve um continuum de aprendizagem que permite que indivíduos atinjam seus objetivos, desenvolvam seus conhecimentos e potencial e participem plenamente na sua comunidade e na sociedade em geral (UNESCO, 2009, p. 21).

Assim, se pode entender a alfabetização como um conceito plural e dinâmico sem caráter permanente. Esta visão renovada sobre o que é a alfabetização e como ela deve se constituir nas diversas realidades não se dá por acaso. O Plano de Ação Internacional da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (UNLD, 2003-2012) destacou a necessidade de relacionar a alfabetização às diversas dimensões da vida pessoal e social, bem como ao desenvolvimento da sociedade. Isto está claro neste documento da UNESCO

A alfabetização nunca foi tão necessária para o desenvolvimento; é essencial para a comunicação e a aprendizagem de todos os tipos, e uma condição de acesso fundamental às sociedades do conhecimento de hoje. Com o aumento

das disparidades socioeconômicas e as crises mundiais de alimento, água e energia, a alfabetização é uma ferramenta de sobrevivência em um mundo de concorrência acirrada. Conduz ao empoderamento, e o direito à educação inclui o direito à alfabetização – requisito fundamental para a aprendizagem ao longo da vida e um meio vital de desenvolvimento humano e de consecução dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs). (UNESCO, 2009, p.09).

Nesta citação a UNESCO marca bem a realidade que se vive quando aponta que a alfabetização nunca foi tão necessária. “Com o aumento das disparidades socioeconômicas e as crises mundiais de alimento, água e energia”, a alfabetização só poderia ser entendida como uma “ferramenta de sobrevivência em um mundo de concorrência acirrada”.

Sobre o “empoderamento” de que trata a UNESCO é mais esclarecido nas palavras de seu diretor geral, Koichiro Matsuura. Segundo ele esclarece neste documento, tem a ver com o aumento de consciência, a influencia no comportamento dos indivíduos, das famílias e das comunidades no que diz respeito a autoconfiança, autoestima necessárias para tomar decisões. Tal empoderamento também está relacionado ao ser “competente”, ou seja, sentir-se parte da suposta sociedade do conhecimento onde para cada um dos indivíduos está marcado “um rol específico em benefício da humanidade, da ordem mundial” (Ramos, 2013, p.1).

Cabe lembrar que o analfabetismo de jovens e adultos reflete, historicamente, as formas mais profundas de exclusão social. Neste sentido, lembra Cury (2000) a necessidade da obrigatoriedade do direito à educação para além dos processos produtivos e o valor deste direito para a cidadania social e política. O autor sustenta que no mundo todo, “em seus textos legais, o acesso aos cidadãos à educação básica” esta garantida, como também, “não são poucos os documentos de caráter internacional”, que garantam e reconheçam este direito, como por exemplo, o “artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948”. (Cury, 2000, p.246). Mas, como aponta este mesmo autor, o direito, para ser reconhecido “deve estar inscrito em lei de caráter nacional”. Na prática, porém, esta lei nem sempre é reconhecida, pois diante da “desigualdade social” é bastante difícil que ocorra o que se pode chamar de “igualdade política”.

Em uma carta aberta aos governos e povos latino-americanos, assinada pela Associação Latinoamericana de organismos de promoção (ALOP); a Plataforma Interamericana de direitos humanos, democracia e desenvolvimento (PIDHDD) e a Liga



Iberoamericana de organizações da sociedade civil para superação da pobreza e da exclusão social, é lançado o desafio de todos pela alfabetização latino-americana. Segundo este documento, a existência, em pleno século XXI de quarenta milhões de pessoas que não sabem ler e escrever, 11% do total da população adulta da América Latina e Caribe e 110 milhões de jovens que não concluíram a educação primária e, portanto, são semianalfabetos ou analfabetos funcionais é motivo mais que suficiente para dar um basta a desigualdade que existe nesta região. (Consejo de Educación de adultos de América Latina (CEAAL)).

Segundo a UNESCO (2012), em outro documento intitulado “O desafio da alfabetização global: Um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003 – 2012”, as fontes de financiamento para programas de alfabetização de adultos são uma questão-chave para esta questão e devem incluir

[...] governos nacionais, doadores de organizações de assistência, setor privado, fundações, organizações da sociedade civil, organizações religiosas, e doadores individuais. Uma vez que a alfabetização de adultos está interconectada com outros objetivos da Educação para Todos e dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, a falta de compromisso financeiro com a alfabetização reduzirá o espaço para consecução dos outros objetivos. (UNESCO, 2009, p.71).

Outro aspecto que aponta a UNESCO e que chama a atenção, neste mesmo documento é o fato dos programas de alfabetização depender em grande parte dos “facilitadores”. Tanto a nomenclatura dada aos que alfabetizam, ou seja, de “facilitadores” que precisam ser treinados e supervisionados regularmente, como o primeiro ponto destacado, ou seja, a necessidade e a falta do financiamento para esta modalidade da educação são justificativas para as parcerias entre o público e o privado, de acordo com o que se pode constatar neste documento da UNESCO.

Após esta breve introdução trazendo o conceito que tem a UNESCO sobre a alfabetização de jovens e adultos, passa-se a ver mais detalhadamente como vem se desenvolvendo dois programas de governo, no Brasil e na Venezuela, ambos com o objetivo de acabar o analfabetismo absoluto.

## **Programa Brasil Alfabetizado e Misión Robinson: Alguns Fundamentos Freireanos e o Método Yo Sí Puedo**

### **O método “Yo Sí Puedo” e a Misión Robinson na Venezuela**

Sobre Venezuela, cabe destacar, conforme Sader (2013) “Venezuela é o país – talvez o único atualmente na América Latina – em que os direitos sociais avançam em combinação de políticas governamentais e de ação de movimentos sociais”. (SADER, 2013, p.49-50). Mas, apesar deste país caminhar a passos mais largos que em outras partes da América Latina, no sentido da ampliação dos direitos sociais, o quadro que se apresenta é sem dúvida, nas palavras de Maringoni (2009,26), “complicado e fascinante”, pois tanto os direitos sociais são expandidos para o povo, como a resistência por parte de uma parcela da sociedade venezuelana aumenta em relação à política do governo chavista. Concordamos que Venezuela hoje é foco de atenções diversas e no que diz respeito a alfabetização de jovens e adultos este país tem um projeto em andamento que precisa ser conhecido com maior profundidade. Tal projeto tem relação direta com o método Yo Sí Puedo, de origem cubana.

Destacamos aqui as principais características do “Yo, si puedo”. Este método parte do que é conhecido pelos alunos, ou seja, os números, para entrar no que é desconhecido, que são as letras. Essa corresponde à segunda etapa do método, após as primeiras aulas dedicadas a familiarização, desenvolvimento da expressão oral e habilidades psicomotoras e garantia da representação gráfica dos números de 0 a 30. Nas aulas seguintes, aprende-se uma letra, que corresponde a um número, até se alcançar a apresentação de uma palavra ou ideia e produção de novas palavras e ideias. A compreensão dos números é explicada pelo uso em suas vidas e, portanto, num processo de associação, os alunos relacionam o que já conhecem com aquilo que desconhecem, ou seja, as letras.

Em síntese o método corresponde a três etapas: primeiro de adestramento, ou seja, de preparação, motivação e conhecimento da realidade dos alunos, depois a etapa de ensino da leitura e da escrita e por último a consolidação, onde se aplicam exercícios para constatar o aprendido na etapa anterior. Este processo é construído num período de **sete semanas** conforme apresentação numa conferência intitulada “Alfabetización de jóvenes y adultos: Un diálogo entre el método Yo Sí Puedo y la Pedagogía de Freire, no Núcleo Regional de Educação Avançada em Caracas (NREAC). Nesta conferência foi

exposta a dinâmica do método *Yo Sí Puedo* em relação aos fundamentos da pedagogia freireana tratando de fazer uma análise crítica, inclusive do perigo de uma certa redução da proposta de Paulo Freire.

Cabe destacar que na Venezuela o método *Yo Sí Puedo* surge como um modelo que se propaga através do rádio e da televisão. Este modelo de Cuba ganha espaço em outros países mantendo sua essência apesar de ter que se adequar a realidade de cada país. Esta “essência” se mantém através de uma cartilha para os “facilitadores”, no qual o ensino vai do mais simples ao mais complexo/abstrato, dos números às letras. Neste processo os alfabetizadores não precisam ser docentes e sim agentes educativos que se capacitem sistematicamente, por isso a denominação de “facilitadores”.

Segundo a ministra da educação de Cuba, num Congresso Iberoamericano, os elementos essenciais do método são: o facilitador, vídeos, equipamento de TV e vídeo e a cartilha. Segundo ela, o método proporciona uma alfabetização inclusiva objetiva que os alunos aprendam os códigos linguísticos necessários que permitam viver dignamente e com possibilidade de continuidade dos seus estudos. A ministra neste evento, em 2008, informou que em 28 países, o programa realizava ações que num universo de 3.650.000 pessoas foram alfabetizadas 3.193.000 e 321.000 pessoas permaneceram em classe. Segundo este documento da UNESCO

Venezuela está realizando su más relevante contribución em nuestra marcha común hacia la educación para todos [...] basándose em el método cubano conocido por “Yo sí puedo” y com la asistencia técnica de asesores cubanos”.(UNESCO, 2008).

Assim em 2003, a Misión Robinson-I dá início a utilização do método de Alfabetização “Yo Sí Puedo” e em 28.10.2005 Venezuela se declarou território livre de analfabetismo, a partir da aplicação massiva deste método. Até 2008 foram mais de 1.600.000 jovens e adultos alfabetizados na Venezuela, por este método. Também, com a Misión Robinson II - puderam alcançar o 6º grau mais de 400.000 e se encontram nas classes mais de 250.000 alunos, segundo informações junto ao Ministério de Educação Popular, em Caracas.

## **A Misión Robinson I e II**

Com o apoio da República de Cuba, com assessoria e o método de alfabetização “Yo sí Puedo”, a Misión Robinson-I segue com o propósito de acabar com o analfabetismo. Esta é a campanha de alfabetização massiva mais significativa dos últimos anos. Contando com a assistência e assessoria de 70 pedagogos cubanos e a participação voluntária de mais de 100 mil facilitadores ou alfabetizadores comunitários que se encarregaram da formação e certificação de alfabetização de mais de um milhão e 300 mil cidadãos venezuelanos em um ano, o que representa quase 9% da população. Para os facilitadores, segundo a coordenadora do programa, no Ministério de Educação de Caracas, é concedida uma quantia de 200 (duzentos) bolívares, sendo que deste valor é reservado o valor de 20 (vinte) bolívares para um fundo que sustenta estes pagamentos. Certamente, disse a coordenadora, trata-se de uma quantia muito pequena e que, portanto, o trabalho é realizado muito mais por amor ao que fazem. Outro aspecto importante é o de que muitos “facilitadores” iniciaram seus estudos na Misión e que continuando seus estudos em nível mais elevado passam do estado de alfabetizando para o de “facilitadores” ajudando a outros se alfabetizarem.

A Misión Robinson II, segunda fase do processo educativo dos setores excluídos tem como objetivo garantir os estudos básicos da população alfabetizada que deverá graduar-se em educação primária, uma formação de dois anos. Em contato com professoras e coordenadoras cubanas que estavam ministrando um curso de formação para facilitadores (alfabetizadores), em Caracas, em março deste ano de 2014, pode-se perceber a influência deste método na prática das professoras que estavam presentes. Muitas deram relatos das suas experiências e ao mesmo tempo levantaram dúvidas com relação às dificuldades que tinham em contato com os grupos de alfabetizando, também chamados de “patriotas”.

Numa das atividades que tivemos a oportunidade de acompanhar, a coordenadora do grupo leu um texto e foi apresentando as perguntas que se poderia fazer sobre o texto. Antes ela orientou que primeiro se fizesse uma leitura modelo, depois a busca dos significados das palavras. Em seguida uma leitura silenciosa. A leitura por partes vem a seguir junto com as perguntas. Por último os alunos deverão aplicar o conhecimento, em forma de exercícios. O texto usado para exemplificar tratava-se de uma fábula e foi indicado o uso de fábulas nas aulas. Segundo a

coordenadora é importante consolidar o conhecimento, relacionar os elementos e trabalhar as expressões das frases. O objetivo da dinâmica: “compreender o texto apoiado em uma leitura fragmentada para desenvolver as habilidades comunicativas e o uso adequado da língua materna”.

A Misión Robinson tem ainda um terceiro nível. Neste nível acontecem encontros de leituras e discussões sobre diversos temas, mantendo um espaço de diálogo e discussão política, econômica e social com aqueles, normalmente de idade mais avançada, que não irão seguir estudando em níveis mais elevados.

### **Programa Brasil Alfabetizado**

No Brasil, em resposta aos compromissos assumidos com a comunidade internacional como a Conferência Nacional de Educação para Todos, em 1990, e a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (Confitea), em 1997, o Programa Brasil Alfabetizado, também desde 2003, vem reforçando a construção de uma agenda visando à redução das taxas de analfabetismo absoluto.

A organização do Programa Brasil Alfabetizado prevê a participação de diferentes instituições e possibilita que esta política social se configure de diversas formas. Segundo o MEC o Programa Brasil Alfabetizado - PBA, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

Cabe apontar que, historicamente, a negação de direitos econômicos, sociais, culturais e políticos têm levado cerca de em torno de 90 milhões de crianças não frequentarem o ensino primário e a taxa de analfabetismo na população brasileira de 15 anos ou mais de idade ser de 9,6%, o que corresponde a aproximadamente 13,9 milhões de pessoas analfabetas (IBGE, 2010).

Outro organismo de estatística, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) apontou em 2012 que o analfabetismo de jovens e adultos vem sendo reduzido no Brasil, passando a uma taxa de 8,7%. Porém, ainda, são bastante expressivas as demandas para atingir o objetivo de acabar com o analfabetismo no Brasil, tanto neste sentido, como proporcionar um tipo de alfabetização que não seja o simples ler e

escrever, mas uma formação em que todos, e cada um, tenham elevado seu poder de conscientização política, social, econômica e culturalmente.

Para enfrentar esta realidade, ao longo da última década, o Ministério da Educação lançou o Programa Brasil Alfabetizado, uma ação desenvolvida em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios. E, segundo assessoria do MEC (Ministério de Educação e Cultura), o programa garante recursos suplementares para a formação dos alfabetizadores, aquisição e produção de material pedagógico, alimentação escolar e transporte dos alfabetizandos e também prevê bolsas para alfabetizadores e coordenadores voluntários do programa. Entre 2008 e 2012, 6,7 milhões de jovens e adultos foram beneficiados pelo Programa Brasil Alfabetizado, o que representou um investimento de R\$ 1,4 bilhão, segundo o MEC.

Destacamos aqui as principais características sobre a organização e a implementação do programa de alfabetização. Desde o seu início, cabe destacar que foram estabelecidos convênios, seja com instituições públicas ou privadas, sendo que cada instituição pode formular e implementar seus projetos conforme a necessidade local. A concretização das turmas depende dos alfabetizadores voluntários, pois estes têm a responsabilidade de recrutar os alunos e formar os grupos. Por isso, somente são aceitos alfabetizadores que se inscrevam para participar do programa com ao menos uma turma organizada, o que de certa forma desresponsabiliza o Estado de algumas obrigações.

As aulas acontecem nos mais diversos espaços, incluindo igrejas, praças ou até mesmo em casa dos alfabetizadores. Estes, na sua grande maioria formam um voluntariado que após seleção passam a receber uma bolsa de remuneração, sem vínculo trabalhista. No Brasil, hoje o valor da bolsa está entre quatrocentos e setecentos e cinquenta reais, conforme última Resolução nº. 44 de 2012, emitida pelo MEC e FNDE.

A formação dos alfabetizadores necessária é de no mínimo o Ensino Médio completo e em alguns convênios o mínimo recomendado é o ensino fundamental completo. Além disso, é exigida a participação em cursos de formação inicial e continuada oferecidos pelas instituições que desenvolvem os programas. Essa etapa é exigência do Ministério da Educação, entretanto cada convênio desenvolve conforme seus critérios, como já apontado antes. No caso dos entes federados, as Secretarias de Educação realizam encontros de formação. Caso a formação esteja a cargo de outra instituição, essa deverá assumir este processo.

Ressalta-se a importância do alfabetizador no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Um exemplo que podemos citar encontra-se numa pesquisa realizada num convenio entre a prefeitura de Porto Alegre e um sindicato metalúrgico onde foi constatado que

A atuação e o envolvimento do educador com o espaço onde são ministradas as aulas e com a comunidade se caracterizam como os elementos mais relevantes para delinear o formato que a política pública assume no momento da sua implementação. É possível identificar que os educadores atuam da forma que consideram mais adequada, mesmo que isso se diferencie da orientação recebida no momento da formação realizada pela instituição a qual estão vinculados. (PETRÓ, 2010, p.15).

Como aponta a autora, ainda, a trajetória do educador tem um papel determinante, “pois é ele quem desenha a forma como o trabalho será desenvolvido e o seu envolvimento com as questões do grupo de alfabetizados é significativo na execução das ações”. (PETRÓ, 2010, p.15).

Segundo Di Pierro e Graciano (2003) “O governo definiu o Brasil Alfabetizado como uma campanha plural, que acolhe toda sorte de iniciativas já em andamento e uma diversidade de metodologias de alfabetização” (DI PIERRO E GRACIANO, 2003, p.39). Também, conforme as autoras, no que concerne à formação de educadores,

as estatísticas disponíveis computam a existência de quase 190 mil professores atuando na educação básica de jovens e adultos, aos quais devem somar-se alguns milhares de voluntários engajados em projetos de alfabetização no meio popular. Em ambos os casos, as pesquisas apontam uma formação inicial insuficiente que vem sendo suprida com programas continuados de formação em serviço realizados por instituições de ensino superior, organizações não governamentais especializadas e equipes técnicas dos organismos públicos. (DI PIERRO E GRACIANO 2003, p.44).

Um aspecto importante que destacam as professoras citadas é o fato de que ao longo da história, as técnicas normalmente estão voltadas para o que fazer com a linguagem escrita, ou seja, “não se trata de saber o que a escrita faz com pessoas e sociedades, mas de compreender o que as pessoas fazem com a escrita” (Idem, p.37). Devido a diversidade coexistem práticas e materiais pedagógicos, além das orientações curriculares, propostas pelas diferentes concepções desenvolvidas ao longo da história da educação de jovens e adultos no Brasil. Dada a descentralização, a difusão territorial e as distintas parcerias que caracterizam esses programas, eles comportam grande variedade de práticas pedagógicas, informam Di Pierro e Graciano.

Entre essas práticas não se pode desvincular a perspectiva freireana que, contudo, sofreu com o rompimento, devido ao processo de ditadura instalado no Brasil na década de 1960, da aplicação do método que Freire desenvolvia no início com um grupo de camponeses. Muito se perdeu da pedagogia que Freire implantava na prática, em razão deste processo de ruptura, ocasionando uma má interpretação de seu método ainda nos dias de hoje.

### **O método de Freire**

Destacamos a importância que no Brasil, e em muitos outros países, teve a perspectiva freireana. De acordo com Paulo Freire, a elaboração de um método de alfabetização para jovens e adultos deve estar relacionada às condições dos alunos, não importando somente seu conteúdo como também a forma de apresentação mediante a participação ativa dos mesmos em todas as fases do processo. O material utilizado deve estar de acordo com a realidade dos alunos. Outro ponto é o de criar e recriar motivação para que o aluno perceba a importância do ato de ler e escrever, como algo mais, que se estenda a níveis mais amplos de consciência e de desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, sociais, culturais, econômicas e políticas.

Para Freire, o diálogo é base fundamental, mas ressalta que este “não pode existir se os que dialogam não se comprometem com o pensamento crítico [...]; pensamento que não se separa da ação” (FREIRE, 1980, p.66). Acrescenta-se, ainda, a consciência ética que reconhece o outro, cabe dizer, o analfabeto, o excluído, o oprimido, além de totalidades que só distinguem dicotomias como letrado e iletrado.

Paulo Freire apresenta em sua prática teórica categorias centrais como a de “diálogo” e “conscientização”. O diálogo não é qualquer diálogo e sim o que liberta. Este por sua vez, nega o sistema unidirecional proposto pela educação bancária, assim denominada por esse educador. Neste conceito a perspectiva de que a educação é vista como prática da liberdade, em que a palavra verdadeira é o diálogo. Mas, como também é práxis não se reduz a uma relação “eu-tu”, e sim que implica que esta relação está mediada pelo mundo concreto. Para Freire, os homens se fazem na palavra, no trabalho, na ação e na reflexão. (FREIRE, 1980).

A conscientização se propõe que os homens não somente percebam a realidade como também a sua própria percepção. Uma relação dialética entre os



condicionamentos e a sua liberdade de pensamento. Tal perspectiva considera o homem um ser inconcluso e, portanto, ele é o centro e motor da pedagogia de Freire.

Também para Enrique Dussel, segundo Matos (2008, p. 33) “a palavra é o principal meio de expressão, na relação rosto a rosto, no olhar. É neste momento de abertura ao outro, ao diferente, que ocorre a superação dialética da dominação”, no sentido de uma relação concreta de alteridade. Matos (2008) aponta que

Quando nos damos conta desta responsabilidade que temos (e negávamos) por este outro, é consequência abrir-se para ele, sair de si e deixa-lo expressar-se, num ato de compaixão. Se isso não é realizado de nada adianta, a alteridade não é respeitada [...] não basta a constatação da existência do outro, diferente. Nem a constatação de nossa responsabilidade por ele. Mas tem que sair de si e ir até ele, num ato de escuta, gratuidade, compaixão, alteridade, dando-lhe a palavra e escutando-o de forma que sua palavra (com toda subjetividade, sobretudo quando oprimida) é encarada como verdade suprema. (MATOS, 2008, p. 33).

Ou seja, a libertação filosófica e a libertação política não se separam. Contemplam a independência cultural e a libertação da condição humana como base de uma pedagogia da libertação. Portanto, a Filosofia da Libertação é uma Filosofia ética, antes de tudo. E a libertação pedagógica ocorre em primeiro quando nós educadores nos reconhecemos como oprimidos e opressores, como diria Freire. Em seguida, quando tomamos consciência de como o mundo se divide.

Cabe ressaltar, entretanto, que o método de Freire não pode ser compreendido fora do contexto político intelectual dos anos de 1960 onde se tinha uma população adulta analfabeta em torno de quase dezessete milhões de homens e mulheres excluídos do direito ao voto, bem como havia a emergência de uma consciência crítica em relação a realidade que se vivia.

### **Breves Considerações**

Observamos no estudo de diversos documentos que o discurso favorável à cidadania e à emancipação é recorrente nas propostas de alfabetização, entretanto cabe analisar em que medida essas ações convergem nessa direção e o que concretamente está sendo realizado. Vimos que tanto no Brasil como na Venezuela o problema não está somente em acabar com o analfabetismo, mas criar condições para que novos analfabetos não apareçam sob novas formas, como analfabeto funcional, semianalfabeto, etc. E, para isso, mais que um programa que ensina a ler e escrever é

preciso desenvolver as possibilidades que cada ser tem em si e junto dar oportunidade de que esse desenvolvimento possa ocorrer em terra firme.

Percebe-se que um programa de alfabetização não se desvincula do projeto político de uma sociedade, ou seja, um projeto desta dimensão não pode ser analisado somente na sua forma, como se organiza, que material se utiliza, como ensinam, mas essencialmente para que alfabetizam e com qual conteúdo? Quem são os sujeitos envolvidos no processo, além dos que ensinam e os que aprendem, ou seja, quem elabora, organiza currículo, material didático, carga horária, enfim, quem e com que concepção compartilham as parcerias para a universalização do alfabetismo de jovens e adultos.

Quando falamos numa alfabetização para a cidadania estamos falando de um projeto de sociedade, de um cidadão com consciência crítica que obviamente não resulta de uma cartilha de códigos para serem memorizados ou uma cartilha de números e letras. O aprender envolve muito mais que isso. Envolve o perguntar-se o que faço com estas letras, números, palavras ou frases que se formam cheias de sentido. Envolve dizer a sua palavra sem desconsiderar a palavra do outro. Envolve decisão, política, social e envolvimento de si com o outro, enfim, um complexo mosaico de relações que envolvem qualquer processo de educação, em todos os níveis.

Mas, apesar das propostas de acabar com o analfabetismo e um conjunto de instituições se proporem a trabalhar neste sentido, o que se vê muitas vezes é o foco nos números, interessando muito mais a quantidade do que o nível de qualidade que este processo de ensino e aprendizagem possa ter, não somente nos indivíduos como também em todo o desenvolvimento de uma sociedade. Alfabetizar para que (?) deve ser a pergunta fundamental em todo e qualquer programa ou plano de alfabetização.

Assim, a cultura inserida numa perspectiva de dominação onde a educação é muitas vezes vista como privilégio ou consequência natural deve ser foco de análise e compreensão assumindo-se ações que cobrem responsabilidades daqueles que fazem as leis ou que as executam em forma de programas. O projeto que se une ao ideal de universalização da alfabetização de jovens e adultos deve ter na sua raiz, formas de superar demandas de cunho político ideológico que distanciam, muitas vezes, o trabalho de milhares de educadores do ato verdadeiramente libertador da leitura e da escrita. Certo é que o tema da alfabetização de jovens e adultos envolve muitos outros elementos, além da formação dos educadores. Todavia, sem uma formação sólida e

permanente, crítica e de certa forma irreverente, poucas serão as chances de se ver refletida uma sociedade sem tantas desigualdades e injustiças.

## Referências

CEAAL – CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMERICA LATINA. Disponível em: <http://www.choike.org/nuevo/informes/4495.html>. Acesso: 11 abr 2014.  
CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação Educacional Brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara e GRACIANO, Mariângela. A educação de jovens e adultos no Brasil: Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo: Ação educativa, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso: 20 abr 2014.

MARINGONI, Gilberto. **A Revolução Venezuelana**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MATOS, H. A. **Uma introdução à filosofia da libertação latino-americana de Enrique Dussel**. 2008.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. Retirado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=19110:analfabetismo-no-pais-cai-de-115-para-87-nos-ultimos-oito-anos&catid=204](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19110:analfabetismo-no-pais-cai-de-115-para-87-nos-ultimos-oito-anos&catid=204). Acesso em 17 de out de 2014.

PETRÓ, Vanessa. **Educação de Jovens e Adultos: Uma análise sob a perspectiva da descentralização das políticas públicas para a área**. In II Seminário Sociologia e Política UFPR: Tendências e desafios contemporâneos. Curitiba. PR, Set. 2010.

PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17457&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17457&Itemid=817) Acesso: 16 Abr 2014.

RAMOS, Rubén. **Cómo matar la industrialización de nuestros pueblos**. UNESCO: currículo “por competências”. Rebelión, Ago de 2013. Retirado de <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=172336>. Acesso em 14 abril 2014.

SADER, Amir. **Lições da Venezuela**. In: ALAI – América Latina en Movimiento. Agosto/2008. Disponível em: < <http://alainet.org/active/6616&lang=es>>. Acesso: 20 mar 2014.

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília : UNESCO, 2008.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **O desafio da alfabetização Global**: Um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003 – 2012, 2009.

Disponível em:

[http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a\\_pdf/onu\\_perfil\\_decada\\_educacao\\_alfabetizacao\\_global.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/onu_perfil_decada_educacao_alfabetizacao_global.pdf). Acess: 14 abr 2014.

**LA FORMACIÓN DOCENTE EN VENEZUELA EN EL CONTEXTO DE LA  
CONSULTA NACIONAL POR LA CALIDAD EDUCATIVA: APUNTES  
PRELIMINARES PARA EL DESARROLLO DE LAS POLÍTICAS DE  
FORMACIÓN DOCENTE**

Samuel H. Carvajal Ruíz<sup>1</sup>  
Neudis Serrano Fúnes<sup>2</sup>  
Olga Quiróz<sup>3</sup>  
Karen Liendo<sup>4</sup>  
Paulina E. Villasmil Socorro<sup>5</sup>

**RESUMEN:** Este aporte tiene como propósito propiciar un acercamiento al contexto educativo en el cual se produce el debate nacional sobre la Consulta Nacional por la Calidad Educativa, convocatoria realizada por el Ejecutivo del país por intermedio del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). Ocurre este llamado en un contexto complejo en el desarrollo histórico del país, sometido desde hace más de una década a las presiones políticas y económicas de fuerzas internas apuntaladas por el poder político y económico transnacional que amenaza seriamente la pervivencia del proceso revolucionario Bolivariano, y cuyo único propósito es revertir las conquistas políticas y sociales logradas en este tiempo. A ello se suman aspectos propios de la política nacional y de la conducción político – estratégico del proceso revolucionario salpicado de errores, ineficiencias y un sinnúmero de distorsiones y demoras en las decisiones políticas que hacen aún más compleja la situación. Sin embargo, en este caso la intención es afinar la mirada analítica en el proceso educativo, en el contexto de las políticas públicas en educación, en un repaso ajustado (e incompleto) de las mismas, que sirven de razón y sentido en el esfuerzo político actual, cuyo eje central modula en torno a la necesidad de mejorar la educación nacional en todos sus aspectos y dimensiones que la integran, proceso éste que tiene lugar en el marco de desarrollo de la Consulta Nacional por la Calidad Educativa. De allí que, a los efectos del presente escrito, se hará particular énfasis en el tema de la formación inicial de los docentes, en particular desde la mirada de la evolución de este proceso, reconocido actualmente como uno de los problemas recurrentes que, pese a diferentes iniciativas orientadas hacia el diseño de una política en esta dirección, sigue siendo una de las materias pendientes del actual proceso político venezolano.

**Palabras clave:** Formación docente, Educación, Calidad educativa, Política educativa.

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”. Miembro del CIDEFP. Caracas, Venezuela. Email: [shcarvajal@gmail.com](mailto:shcarvajal@gmail.com)

<sup>2</sup> MSc en Educación. Profesora de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”. Caracas, Venezuela. Email: [neudismax@hotmail.com](mailto:neudismax@hotmail.com)

<sup>3</sup> MSc en Educación. Profesora de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”, Caracas, Venezuela. Email: [olgapostgrado77@gmail.com](mailto:olgapostgrado77@gmail.com)

<sup>4</sup> Licenciada en Educación. Profesora de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”. Caracas, Venezuela. Email: [cursos\\_paloverde5@outlook.com](mailto:cursos_paloverde5@outlook.com)

<sup>5</sup> MSc en Educación. Profesora de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”. Miembro del CIDEFP. Maracaibo, Venezuela. Email: [paulinavillasmil@gmail.com](mailto:paulinavillasmil@gmail.com)

### **Algunas referencias actuales sobre la educación venezolana y nudos problemáticos**

En el plano educativo, los datos sobre los logros de las Metas del Milenio revelan significativos avances en diferentes ámbitos de la educación nacional. El reconocimiento por la lucha contra el analfabetismo hace una década se hizo notable cuando Venezuela fue declarada territorio libre de analfabetismo por la UNESCO. Esta consideración se logró mediante la implementación de la Misión Robinson, programa fundamental de las Misiones educativas junto con la Misión Robinson II, la Misión Ribas y Sucre.

La puesta en práctica del proyecto Escuelas Bolivarianas y la reactivación del Programa de Alimentación Escolar (PAE), redundó en la creación de las condiciones mínimas para la recuperación de la matrícula escolar con el retorno de los niños y niñas en esta edad a la escuela. Representa también un avance significativo en la materia el Proyecto Canaima, con la entrega de más de 2 millones y medio de equipos de computadoras a niños y niñas en edad escolar e inscritos en el sistema educativo, así como, la dotación del texto escolar, a través del proyecto Colección Bicentenario, que implicó la publicación y distribución de más de 35 millones de textos.

Asimismo, en este tiempo el comportamiento matricular del Subsistema de Educación Básica manifiesta un crecimiento en las tasas de escolaridad que:

...denota una tendencia expansiva de la matrícula escolar. La tasa de escolarización neta aumentó de manera significativa desde 1999 a 2013 en los tres niveles que conforman dicho subsistema. En la educación inicial pasó de 43% a 77%; en educación primaria de 83% a 93% y en educación media de 48% a 76%. En estos 14 años aumentó la prosecución escolar en primaria (8 puntos porcentuales) y en la educación media (23 puntos porcentuales). De otra parte, tanto la deserción como la proporción de repitientes han ido disminuyendo desde el año 2002 – 2003, de modo que esta disminución, unida al incremento matricular, no deja duda de que ha aumentado el nivel de escolaridad en Venezuela. (p. 3)

Aunado a esto, la creación de nuevas universidades públicas, como parte de una política dirigida a la atención del sector universitario, fundamentada en la inclusión y la equidad, ha tenido como consecuencia más notable la expansión sostenida de la

matrícula estudiantil universitaria, al punto de convertirse en un referente en la región Latinoamericana.<sup>6</sup>

Se trata de evidentes logros que han representado una de las mayores inversiones económicas y financieras realizadas en el país en los últimos años, dirigidas a saldar la cuantiosa deuda social con el pueblo venezolano. Estos datos contrastables, favorables al desarrollo económico y social, y en términos generales, a la política desplegada hasta la fecha, rozan también, con la evidencia de asuntos pendientes correspondientes a problemas estructurales e indicadores coyunturales que marcan, en algunos casos, una tendencia regresiva en el campo de las políticas educativas.

En este sentido, pese a los esfuerzos transformadores del Gobierno Bolivariano en esta materia, aún persisten algunos problemas tanto estructurales como coyunturales, en la educación y el Sistema Educativo venezolano en general, como se viene señalando; a continuación mencionamos de manera breve algunos de estos nudos críticos:

#### **a. Dilación en la adaptación del marco normativo**

Este asunto representa uno de los más significativos, se traduce en la mora legislativa para desarrollar el marco legal que aporte la doctrina y norme la política de formación docente acorde con nuestros tiempos; este nuevo marco normativo debe implicar la superación de normativas pre – constitucionales, como es el caso de la Ley de Universidades (1970) y el de la Resolución N° 1 (1996, que rige la política en formación docente); a ello se suma el vacío legal producto de la inexistencia de leyes vitales, como la ley especial que debe regir el Subsistema de Educación Básica, fundamental para el desarrollo del Sistema Educativo en sus niveles y modalidades, entre otras.

#### **b. Reforma curricular**

Articulado a estos aspectos vitales de la política educativa se encuentra el proceso inacabado de reforma curricular de la Educación Básica, cuya postergación incide en otros desarrollos de la educación del país, como es el caso de la propia

---

<sup>6</sup> Este movimiento se inicia, seguida por la creación de otras universidades, con la apertura de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) en el año 2004.

adecuación del proceso de formación inicial de los docentes que se desempeñarían en este Subsistema y en sus niveles y modalidades.

**c. Carencia de docentes en el área de Ciencias e Idiomas**

En este aparte cabe hacer mención a un problema recurrente en los últimos 30 años como es el de la carencia de docentes en áreas vitales para la formación de los niños y niñas en las escuelas y en la educación secundaria (Ejemplo de ello son las áreas de ciencias – matemáticas, física, química – e inglés, como lengua extranjera, por sólo mencionar algunas); lo cual constituye un verdadero reto para la educación nacional.

**d. Dignificación de la carrera docente**

Articulado a este aspecto se encuentra la situación de precariedad socio – laboral de los profesionales de la docencia, problema éste que se presenta de manera transversal en todo el sistema y que, pese a los esfuerzos en este sentido, hasta ahora han sido insuficientes para lograr el propósito de dignificación del magisterio, cuestión que también atenta en contra de la posibilidad de dotar al sistema con los profesionales que requiere el país.

**La Consulta Nacional por la Calidad Educativa**

La Consulta Nacional por la Calidad Educativa toma cuerpo en un contexto como el brevemente descrito, signado por tensiones de diversos tipos, en cuyo centro está la profunda crisis política y económica que sucede al fallecimiento del presidente Chávez, y ante la persistencia de una actitud de inacción recurrente en la política educativa en general, En este contexto, ya posicionado el ejecutivo liderado por el presidente Nicolás Maduro, se asume el reto de mirar a fondo los principales nudos críticos detectados o percibidos en la educación nacional. Esta decisión se destaca debido a que luego de más de tres años de inmovilismo en la gestión del Ministerio del Poder Popular para la Educación, la consulta representa una de las decisiones políticas más relevantes en los últimos tiempos.

En este sentido, este proceso consultivo representa un giro significativo en lo que venía siendo el comportamiento institucional del ministerio y del ejecutivo en general, en este caso en materia educativa; con ésta se toma la iniciativa política y se genera un importante movimiento social que tiene como centro fundamental la



discusión de los problemas más importantes de la educación en general, y de la educación básica en particular. Derivado de este movimiento se producen una serie de documentos<sup>7</sup> que se constituyeron en el cuerpo doctrinario y guía orientadora de la Consulta Nacional por la Calidad Educativa.

El documento General de la Consulta Nacional por la Calidad Educativa (2014, p. 4) expresa un movimiento estratégico del ejecutivo nacional dirigido a retomar la iniciativa política en materia educativa, reconociendo los problemas denunciados por diferentes sectores sociales, académicos y gremiales, asumiéndolos en la agenda propuesta para la discusión.

Desde una mirada principista, el sentido político – participativo desde el cual se concibe este proceso desde su amplitud de miradas busca propiciar:

...la más amplia discusión acerca de la educación que queremos y a la búsqueda de elementos comunes que nos permitan avanzar hacia una educación de mayor calidad en el marco de la construcción de una sociedad igualitaria, libre, plural, solidaria, participativa y profundamente democrática.

En este marco de intenciones se convoca a todos los sectores políticos, económicos, culturales, gremiales, religiosos y educativos del país en un debate abierto sobre la educación a los fines de propiciar un movimiento basado en los principios de participación, corresponsabilidad, transparencia y, además, en el que prive el interés del colectivo antes que las aspiraciones de los grupos. Bajo estas premisas se abre la convocatoria a la consulta en la que participan los diferentes sectores de la sociedad venezolana.

A través de este proceso, se propuso apuntar hacia los aspectos problemáticos más significativos de la educación nacional, concretamente, los comprendidos en el Subsistema de Educación Básica, que incluye, en el caso venezolano, los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria.

Sigue el documento general orientador apuntando que:

La consulta debe proporcionar líneas orientadoras para la formulación del currículo, la formulación de políticas educativas nacionales y la transformación del sistema educativo para generar una gestión institucional eficiente, transparente, comprometida y participativa, cónsona con los fines y el valor constitucional de la educación. (p. 4)

---

<sup>7</sup>Entre los documentos generados se encuentra: El Folleto General de la Consulta, El Folleto Divulgativo de la Consulta, Documento 10 Ejes de la Consulta, El Instructivo para Directores de Planteles Educativos, entre otros.

Con ello también se asoman las aspiraciones del gobierno bolivariano, en el sentido de realizar un diagnóstico general de la escuela venezolana con el concurso de todos los sectores de la sociedad que permita delinear la política educativa nacional, relajando iniciativas, como por ejemplo, la reforma curricular pospuesta de manera recurrente, así como actualizar la legislación educativa mediante el desarrollo de un conjunto de leyes especiales<sup>8</sup> que siguen pendientes.

Uno de ellos, crucial por demás, es el referido a la formación inicial de los docentes, el cual corresponde a uno de los temas incluidos en la consulta; concretamente, el referido al VII de los Temas, **“La carrera profesional de las y los trabajadores académicos y de apoyo”**.

En consecuencia, de acuerdo con el Folleto General de la consulta, este tema está planteado desde un marco propositivo en los siguientes términos:

La carrera docente incluye el sistema integral de ingreso, promoción, permanencia y egreso de quien ejerce la función profesional, donde además queda garantizado el derecho a la estabilidad laboral, el derecho a la permanencia en el cargo que desempeña con la progresión, categoría, remuneración y beneficios socioeconómicos en la corresponsabilidad con los principios establecidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y bajo los criterios de evaluación del desempeño que se determinen. (p. 8)

Revela este interés la consideración de uno de los aspectos fundamentales del discurso y la práctica sobre la calidad educativa como es el tema de la formación docente, concebido desde una mirada integral, atendiendo a la carrera de los docentes desde sus inicios hasta su finalización, sin descuidar los aspectos socio – económicos medulares en la dignificación de la profesión.

### **Algunos datos referenciales sobre la formación docente en Venezuela.**

Los años 40 dan a conocer a una generación de intelectuales de la docencia y luchadores del magisterio venezolano liderado por el maestro Luís Beltrán Prieto Figueroa. En este tiempo, teoriza Prieto Figueroa sobre las tesis del Estado Docente, de la cual es el representante más destacado, que en síntesis traduce la preponderancia del

---

<sup>8</sup> Por ejemplo, las leyes dirigidas a normar los subsistemas educativos, la actualización de la política de formación docente mediante el desarrollo de una legislación que supere la Resolución N° 1, aspecto sobre el cual se enfatiza más adelante.

Estado en la rectoría en materia educativa. Siendo ya Ministro de Educación Nacional, en el gobierno de Rómulo Gallegos, Prieto Figueroa establece las políticas dirigidas al sector docente, concretamente la referida a la formación inicial de este personal profesional, así, propone un sistema unificado de formación que estaría en correspondencia con las características de la escuela unificada.

En este contexto se realizan, entre otras acciones, la creación del Instituto de Mejoramiento del Magisterio, adscrito al Instituto Pedagógico Nacional que venía a atender las necesidades de capacitación y de formación permanente de los maestros en ejercicio.

El desarrollo histórico de la formación de los docentes en Venezuela experimenta un proceso de transformación en la segunda mitad del siglo XX, que se traduce, en palabras de Nacarid Rodríguez Trujillo (2011) en una evolución vertiginosa, drástica “... *pasando de la escolaridad de nivel medio a la del nivel superior; de constituir una oferta limitada a convertirse en una formación masificada; de una opción profesional poco especializada, a contar con una amplia diversificación de menciones.*” (p. 479)

Asimismo, apunta los factores que condicionaron a estos cambios, al señalar que:

...el de mayor relevancia fue la expansión de las oportunidades de acceso de la población de la población a la escolaridad después de la última dictadura del siglo XX venezolano en 1958; los porcentajes de incorporación masiva de niños, jóvenes y adultos durante la década posterior a la dictadura no han podido superarse (p. 479)

Se podría afirmar que este hito histórico produce un efecto desencadenante de una serie de transformaciones en la educación venezolana, las cuales, luego de medio siglo, determinan incluso hoy las políticas educativas, concretamente aquellas dirigidas a la formación inicial de los docentes en el país.

Por ello, resulta de utilidad asumir la clasificación que propone Rodríguez Trujillo (2011) para explicar y analizar la evolución histórica de la formación inicial de los docentes venezolanos, a partir de la división en tres períodos (o etapas) cronológicamente marcados desde 1951 hasta 2001<sup>9</sup>, a saber:

1. Primera Etapa: 1951 – 1968. Las Escuelas Normales.

---

<sup>9</sup> Siguiendo la secuencia propuesta por el historiador Guillermo Luque en: Luque, G. (Compilador) Venezuela. Medio siglo de historia educativa 1951 – 2001. Descripción y análisis del Sistema Escolar venezolano. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, 2011. Obra en la cual se publica el trabajo de la profesora Nacarid Rodríguez Trujillo, texto citado en este estudio.

2. Segunda Etapa: 1969 – 1980. El Bachillerato Docente.
3. Tercera Etapa: 1980 – 2001. La homologación.

Atendiendo a la periodización propuesta, corresponde en este primer momento la transición desde el Estatuto Provisional de Educación derivado del Decreto 139 de la Junta Militar de Gobierno del año 1949, que sustituye la Ley Orgánica de Educación Nacional de 1948, la cual surge en el entretiem po de turbulencias políticas del año 48, previas a la instauración de la dictadura *Perezjimenista*.

Escribe Rodríguez Trujillo que, para este tiempo:

La formación de docentes comprendía dos niveles: el medio y el superior. El medio lo constituían las escuelas normales urbanas y rurales; el superior estaba destinado a la formación de profesores para la educación secundaria y normal, cuya única institución era, para la época, el Instituto Pedagógica Nacional. (p. 480)

Cabe señalar, que este período se funda la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV), en el año 1953, con ello se abre un escenario innovador en el contexto de las instituciones de educación universitaria orientadas hacia la formación docente. En este sentido, escribe Peñalver Bermúdez (Ob. Cit., pp. 23 – 24) que:

La Escuela de Educación, en una visión adelantada de revisión curricular y superando la orientación filosófica en la formación del licenciado en educación, incorpora en el plan de estudios, cursos de pedagogía, didáctica, antropología pedagógica, supervisión escolar, introducción a la filosofía, filosofía de la educación, estadística aplicada a la educación, didáctica especial y prácticas de observación.”

De esta manera otras instituciones de educación universitaria siguiendo el ejemplo de la UCV, incorporan en su oferta formativa la carrera de educación, creando sus propias escuelas. Es así como la Universidad de Los Andes, en 1955, crea su Escuela de Educación lo cual coincide con el cambio legislativo. Luego de seis años de vigencia del Estatuto Provisional de Educación, se promulga la nueva Ley de Educación. En este contexto, caracterizado por la carencia de profesionales de la educación graduados (Ob. Cit., 481), se crea el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio.

Posteriormente, la Universidad Andrés Bello, crea su propia Escuela de Educación en el año 1959, abriendo con ello un nuevo escenario para la formación de docentes en el país, esta vez a partir de la iniciativa del sector privado. Ese mismo año

se crea el Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Mientras que en la década de los años 60, se crea la Escuela de Educación de la Universidad de Carabobo, adscrita inicialmente a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, en 1962.

La segunda etapa comprendida entre 1969 y 1980, se caracteriza por la masificación en el acceso a la escuela. Esta etapa se inaugura con una decisión que afecta al propio sistema, así como al marco regulatorio del mismo, con la emisión de varias resoluciones y decretos, entre los que destaca el Decreto 120, que en esencia redefine los estudios de educación media creando dos ciclos (El Básico Común y el Diversificado Técnico – Profesional), en el que se crea la figura del “Bachillerato Docente”, título (o salida profesional intermedia) cuyo desempeño sería en la educación primaria y para el cual “...se requería de 6 años de escolaridad, 3 de ciclo básico común y 3 para egresar en una de las menciones: preescolar o primaria.” (Ob. Cit., p. 485)

Aquí habría que hacer dos anotaciones: la primera, que pese a mantenerse la denominación del título de “Maestro” que recoge la Ley de Educación del año 1955, comienza a declinar con la desaparición progresiva de las Escuelas Normales. La otra, la hacemos de la mano de Rodríguez Trujillo que indica que: “*Los programas para la mención de preescolar nunca fueron desarrollados, lo que dio lugar a la creación de cursos cortos por iniciativas oficiales.*” (p. 485)

Destaca Peñalver Bermúdez (Ob. Cit., p. 25) que:

Para septiembre del mismo año, el Presidente Rafael Caldera emite el Reglamento para la Educación Normal, donde se establecen: estudios de cuatro años de duración, formación profesional para pre – escolar y primaria, planes y programas con nuevas finalidades, y la posibilidad de autorizar el desarrollo de cursos para la formación de niños excepcionales y de educación de adultos.

Como respuesta a esta necesidad formativa, La Universidad del Zulia, incorpora a finales de esa década, concretamente el 1969, la formación inicial de docentes ofreciendo la oportunidad de estudios en la especialidad de Educación en Preescolar; ejemplo éste, que es seguido por otras instituciones universitarias, caso del Instituto Pedagógico de Barquisimeto

En la década de los 70 se observa un impulso significativo en la creación de instituciones públicas de educación universitaria de formación docente. Este hecho ocurre en el contexto de la promulgación de la Ley de Universidades, publicada en

Gaceta Oficial Extraordinaria N° 1.429, el 8 de septiembre de 1970, que establece el marco regulatorio de la Educación Universitaria en el país hasta nuestros días.

Se abre entonces un nuevo escenario para la formación inicial de los docentes venezolanos, mediante la creación de ocho (8) instituciones públicas dirigidas esencialmente a la formación de docentes, cuya cronología se muestra en el cuadro que sigue a continuación.

<b>Año</b>	<b>Institución</b>
<b>1971</b>	Instituto Pedagógico Experimental de Maturín (IPEM)
<b>1971</b>	Instituto Pedagógico “ <i>Rafael Alberto Escobar Lara</i> ”, en Maracay, estado Aragua
<b>1974</b>	Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” Universidad Experimental de Los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”
<b>1976</b>	Instituto Pedagógico de Miranda “ <i>José Manuel Siso Martínez</i> ”
<b>1977</b>	Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda Universidad Experimental de Los Llanos Centrales Rómulo Gallegos Universidad Nacional Abierta

Además, se crea en Caracas a comienzos de esa década la Universidad Metropolitana, de titularidad privada. Habría que señalar que este incremento significativo de instituciones de formación docente producto de la iniciativa pública observado en las décadas del 60 y 70, responde en gran medida a la expansión de la matrícula escolar ocurrida fundamentalmente en los años 60, como consecuencia de la masificación escolar de la época, así como a la aspiración de profesionalización de muchos maestros en ejercicio quienes en su mayoría eran bachilleres y, por tanto, no tenían titulación universitaria.

El tercer período o etapa considerada está comprendida entre 1980 a 2001. En los años 80 se suceden varios eventos de significación en el desarrollo (o búsqueda) de una política coherente dirigida a la formación inicial de los docentes venezolanos, a saber:

1. Se promulga la nueva Ley Orgánica de Educación de 1980, en la que se recoge y norma la exigencia de formación universitaria para el ejercicio de la docencia.
2. Derivada de esta ley se promulga la Resolución 12, la cual delineó, tradujo y reguló la política del Estado venezolano en materia de formación docente.
3. En este contexto se diseña e implementan el Programa Experimental de Formación Docente (PREXFORDO) y el Programa Nacional de Formación Docente (PRONAFORDO), ambos a partir de un acuerdo entre el Ejecutivo Nacional de entonces y las universidades, fundamentalmente las experimentales. En este sentido, el PRONAFORDO constituye la segunda fase del primero (PREXFORDO), ahora con una

cobertura nacional, el cual consta de dos bloques: uno común, homologado y el otro específico, el cual era diseñado a criterio de cada institución universitaria.

4. En el contexto de la celebración del Bicentenario de su natalicio y como homenaje al Padre de la Patria, El Libertador Simón Bolívar, se crea la Universidad Experimental Pedagógica Libertador (UPEL).

5. En 1988, son integrados a la UPEL todos los institutos pedagógicos oficiales de formación docente, lo cual se abre un proceso de incorporaciones de otras instituciones similares que culmina entrada la década de los años 90, con la inclusión de los Institutos Pedagógicos Rurales El Mácaro y Gervasio Rubio, y la asociación a esta entente del Instituto Pedagógico Monseñor Rafael Arias Blanco, dada su titularidad de institución privada.

Este apretado recorrido histórico que sintetiza casi un siglo de desarrollo y crisis de la educación venezolana y su magisterio, encuentra en la Ley Orgánica de Educación de 1980 el fundamento legal para el desarrollo de la profesionalización de los docentes, en el entendido que, formaliza la formación inicial de los docentes venezolanos a partir de la exigencia establecida en este instrumento normativo de la titulación universitaria para el ejercicio de la profesión docente.

### **La Ley Orgánica de Educación de 1980**

La promulgación de este instrumento legal bajo el gobierno del presidente Luís Herrera Campins constituye un punto de inflexión en la política de formación docente a partir de la iniciativa del Estado. El surgimiento y aprobación de la LOE de 1980 ocurre en un contexto educativo signado por “...*la necesidad de adaptar la formación docente a las realidades del país.*” Según señalaba Javier Duplá (1996).

Uno de los asuntos que caracterizaban esta situación, el primero de ellos, era la contracción en la demanda de las carreras de educación, que describe Duplá de la siguiente manera: “... *que de 122 instituciones de formación de nivel medio que existían en 1890 repartidas por todo el país (56 del sector oficial y 66 del sector privado), se pasó a unas 30 Escuelas de Educación e Institutos Pedagógicos...*” (p. 174).

El otro develaba el fenómeno de la precarización de los profesionales de la docencia, debido, según denuncia Duplá, a que: “... *los sueldos no subieron en*

*proporción a lo que se espera de un título de nivel superior, por lo cual cinco años de formación de nivel superior dejaron de ser atractivos para los nuevos bachilleres.” (p. 174)*

Estas tensiones irresolutas en el tiempo condicionaban el despliegue de la política educativa del momento, con el trasfondo de la implementación de la nueva ley. El Artículo 77 de la LOE sintetiza las formas y las intenciones de los nuevos tiempos en cuanto al ejercicio de la profesión docente. Se lee en este artículo lo siguiente:

El personal docente estará integrado por quienes ejerzan las funciones de enseñanza, orientación, planificación, investigación, experimentación, evaluación, dirección, supervisión y administración en el campo educativo y por los demás que determinen las leyes especiales y los reglamentos.

Son profesionales de la docencia los egresados de los institutos universitarios pedagógicos, de las escuelas universitarias con planes y programas de formación docente y de otros institutos de nivel superior, entre cuya finalidad esté la formación y el perfeccionamiento docente.

Por una parte se especifican las funciones asociadas a este ejercicio, entre otras, las de enseñanza, orientación, planificación, investigación, experimentación, evaluación, dirección, supervisión y administración en el campo educativo; por la otra, se define taxativamente a los profesionales de la docencia como aquellos que son egresados “...de los institutos universitarios pedagógicos, de las escuelas universitarias con planes y programas de formación docente y de otros institutos de nivel superior, entre cuyas finalidades esté la formación y el perfeccionamiento docentes.” (p. 14)

Este hecho constituye un punto de quiebre respecto a lo que hasta entonces venía siendo la práctica en el ejercicio de la profesión docente, en la cual muchos de los que desempeñaban labores educativas carecían de formación universitaria producto fundamentalmente de las urgencias derivadas del proceso de masificación de la matrícula escolar, lo que obligó a incorporar a este ejercicio a bachiller sin las herramientas básicas docentes.

Además, este hecho viene a significar un paso definitivo hacia la profesionalización de los docentes mediante la habilitación y mejoramiento profesional a través de los institutos universitarios pedagógicos y universidades de amplios contingentes de maestros en ejercicio que no habían alcanzado el grado universitario exigido.



Producto de esta exigencia de profesionalización se promulga la Resolución N° 12 por el Ministerio de Educación el 19 de enero de 1983, publicada en Gaceta Oficial Extraordinaria bajo el N° 3.085, el 24 de enero de ese año. Esta Resolución viene a regir la política de formación docente del Estado venezolano durante más de una década, incorporando entre otros aspectos importantes, el perfil deseado del docente egresado de las Instituciones de Educación Universitaria; además, mediante esta resolución se norma sobre cómo debe ser la formación de los docentes. Se aspira que el perfil del docente pase a ser el referente para el diseño curricular en este proceso formativo, al mismo tiempo que se adecuan a este perfil los títulos y certificaciones válidas para el ejercicio de la profesión.

En cuanto al aspecto curricular la Resolución N° 12, plantea que todo diseño curricular dirigido a la formación inicial de los docentes debería desarrollarse sobre la base de cuatro componentes a saber: Formación general; Formación pedagógica; Formación especializada; Prácticas profesionales.

A partir de esta estructura sugerida para el diseño del currículo se establecen unos parámetros para ponderar el énfasis en el proceso formativo para cada uno de los componentes, según lo que se muestra abajo:

<b>Componente</b>	<b>Ponderación sugerida,entre el</b>
<b>Formación general</b>	15 y 18 %
<b>Formación pedagógica</b>	27 y 29 %
<b>Formación especializada</b>	38 y 40 %
<b>Prácticas profesionales</b>	15 y 18 %

Fuente: Ministerio de Educación, Resolución N° 12

Desde la lectura de esta prescripción se generaron voces críticas hacia estos planteamientos contenidos en la resolución; uno de ellos fue, cuestionar su rigidez con la que abordaba los elementos sustantivos del currículo para la formación inicial de los docentes, ya que, según estas voces, limitaba la libertad (para algunos la autonomía), de las instituciones universitarias para emprender las tareas asociadas al diseño del currículo, así como las necesidades de formación de los docente que exigía el país.

### **La Resolución N° 1**

En enero de 1996 se promulga la Resolución N° 1, la cual viene a sustituir a la anterior resolución, la N° 12, nacida al calor de la promulgación de la LOE de 1980.

Ésta nueva resolución mantiene los aspectos esenciales de la 12, en cuanto al perfil esperado de los docentes, así como los lineamientos dirigidos al diseño curricular para la formación de docentes, manteniendo la figura de los cuatro componentes formativos, a saber: el general, el pedagógico, el específico y el de prácticas profesionales. En todo caso, se trata de asunto sobre el cual vamos a insistir.

Esta Resolución surge apegada a los fines y objetivos de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 1980) y de la Constitución Nacional (1961) que norman para esos años el ejercicio de la educación. Su promulgación se produce a partir de las necesidades de formación de docentes para la mejora de la calidad educativa, a raíz de una mengua de profesionales y un crecimiento de la educación preescolar y básica, factores recurrentes en la educación nacional, lo que provocó la incorporación de profesionales sin capacitación pedagógica.

En dicha resolución se mencionan los elementos claves de una educación de calidad, a saber:

- a) Mayor acento en la formación docente que en la formación disciplinar.
- b) Mayor relación entre el Ministerio de Educación y las instituciones de Educación Superior, a través de programas de formación docente para planificar y coordinar acciones que den respuesta a las necesidades de cuantitativas y cualitativas de formación de docentes en sus diferentes niveles y modalidades.
- c) La dignificación del docente, asegurando oportunidades de actualización y mejoramiento permanente.

En esta resolución se toman decisiones referidas a los fundamentos y rasgos del perfil profesional que debe primar en la formación de los docentes sustentadas en los Artículos 27, 77, 78 y 107 de la LOE de 1980.

En los fundamentos del perfil profesional de los docentes se plantean como pautas delineadas como política de Estado para la planificación y coordinación de las instituciones universitarias en materia de formación inicial las siguientes consideraciones:

- a) La formación universitaria de los profesionales de la docencia debe proporcionarles identidad profesional y pertinencia histórica.
- b) Formar al docente para que sea promotor de su desarrollo profesional, una vez egresado del sistema de formación universitaria. Corresponde a las instituciones universitarias crear las condiciones que estimulen actitudes de auto – aprendizaje.

- c) Las instituciones universitarias orientan sus acciones hacia la formación de docentes bajo la formulación de la estructura conceptual que estimen pertinente, el diseño del perfil del docente egresado será el mismo que, a su vez, definirá el currículo.

En todo el documento se observa el interés por integrar la formación ética, el dominio de saberes teórico – prácticos de las áreas del conocimiento, el conocimiento de los procesos de aprendizaje y de la realidad social, además, el dominio teórico – práctico de estrategias, técnicas y recursos necesarios para el estímulo del aprendizaje. Bajo estos criterios se formulan cuatro ámbitos de formación en los planes de estudio:

<b>Ámbitos de formación</b>	<b>Unidades – Crédito</b>
<b>Formación general</b>	<b>70%</b>
<b>Formación especializada</b>	
<b>Formación pedagógica</b>	<b>30%</b>
<b>Prácticas profesionales</b>	

El 30% de las unidades – crédito del plan de estudio estarán asignadas a la formación pedagógica y las prácticas profesionales. El 70% corresponde a la formación general y especializada.

### **Títulos y certificados otorgados**

Según se extrae de las pautas de la Resolución N° 1, los títulos que se otorgan permitirán el ingreso a la carrera de docencia en condición de personal ordinario y cumpliendo con las normas establecidas en el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente.

<b>Titulación</b>	<b>Ámbito de ejercicio</b>
<b>Licenciado en Educación o Profesor con mención en Educación Preescolar.</b>	Capacitado para ejercer en Educación preescolar y el primer grado de Educación Básica.
<b>Licenciado en Educación o Profesor con mención en Educación Integral.</b>	Capacitado para impartir docencia en los seis primeros grados de la Educación Básica.
<b>Licenciado en Educación o Profesor, con mención en una o varias disciplinas académicas.</b>	Capacitado para atender la tercera etapa de la Educación Básica y el nivel de Educación Media, Diversificada y Profesional.
<b>Licenciado en Educación o Profesor, con mención en Educación Especial.</b>	Capacitado para atender la modalidad de Educación Especial en una o varias de sus áreas.
<b>Licenciado en Educación o Profesor, con mención en una modalidad o especialidad o régimen.</b>	De acuerdo a requerimientos del sistema educativo y de los sectores que desarrollan programas de educación extra-escolar y no formal. Educación materno – infantil, adiestramiento y capacitación laboral y desarrollo de recursos humanos en general, entre otros.

<b>Titulación de Técnico Superior o Maestro</b>	<b>Ámbito de ejercicio</b>
<b>Técnico Superior o Maestro, con mención en Educación Preescolar.</b>	Capacitado para ejercer en Educación preescolar y el primer grado de Educación Básica.
<b>Técnico Superior o Maestro, con mención en Educación Integral.</b>	Capacitado para impartir docencia en los seis primeros grados de la Educación Básica.
<b>Técnico Superior o Maestro, con mención en una o varias disciplinas académicas.</b>	Capacitado para atender la tercera etapa de la Educación Básica y el nivel de Educación Media, Diversificada y Profesional.
<b>Técnico Superior o Maestro, con mención en Educación Especial.</b>	Capacitado para atender la modalidad de Educación Especial en una o varias de sus áreas.
<b>Técnico Superior o Maestro, con mención en una modalidad o especialidad o régimen.</b>	De acuerdo a requerimientos del sistema educativo y de los sectores que desarrollan programas de educación extra-escolar y no formal. Educación materno – infantil, adiestramiento y capacitación laboral y desarrollo de recursos humanos en general, entre otros, con la aprobación de los organismos competentes

Además de estas titulaciones se contemplan los títulos de Auxiliares Docentes a los egresados de la Educación Media, Diversificada y Profesional con menciones, así como también los Certificados de Capacitación Pedagógica a deportistas, artesanos, artistas, trabajadores especializados sin título de educación superior, previa comprobación de las necesidades de contratación y de su vocación y experticia adquirida por autodesarrollo.

Este Certificado de Capacitación Pedagógica también se otorga a personas sin título universitario que sean bachilleres, presenten un examen de suficiencia y se comprometan a cursar el programa de capacitación para el otorgamiento del respectivo certificado. Dicha certificación permitirá que puedan atender, en calidad de docentes interinos, a los primeros años de la Educación Básica en las zonas indígenas, rurales y aquellas de difícil acceso.

Al analizar el carácter de esta resolución podemos realizar algunas consideraciones sobre las implicaciones de una resolución que norma los fundamentos de la formación docente en Venezuela desde 1996 y que estuvo vigente hasta mediados del 2003. Este documento entra en discusión a partir del surgimiento del proyecto educativo bolivariano, puesto que respondía a un marco jurídico no sólo desfasado desde el punto de vista de los conceptos pedagógicos o técnico-gerenciales, sino desde el punto de vista de la política educativa circunscrita al concepto de Estado Docente y al proyecto de republicano que se funda en Venezuela desde 1999.

Esta resolución se formula en el marco de un proceso de expansión de las políticas neoliberales apoyadas por el Banco Mundial que promovieron desde el punto de vista discursivo y pragmático la privatización de la educación y el desplazamiento de las responsabilidades de formación ciudadana hacia la Sociedad Educadora.

En el documento se pueden observar algunas claves discursivas que expresan el giro hacia la disminución de la función reguladora del Estado con respecto a los fines de la educación, en este caso, referido al perfil del docente egresado del sistema universitario y del currículo de formación inicial, en cambio se confiere a las instituciones de educación superior, encargadas de la formación inicial de los docentes, el diseño de los fundamentos conceptuales para el perfil del egresado y el currículo de formación que se derive de dicho perfil.

Javier Duplá (1996), al analizar las bondades de la Resolución N° 1 expresa que:

De hecho la Resolución recoge las propuestas de las instituciones universitarias para la modificación de la anterior Resolución N° 12 (antes reseñada) y que se encuentran en el documento mencionado en el N° 2 de "Algunas aproximaciones preliminares", en el sentido de que la nueva resolución debe ser más un instrumento orientador de la formación docente que regulador y que ha de ser lo suficientemente flexible como para permitir a las instituciones que forman docentes elaborar sus propios proyectos educativos con sentido prospectivo y en los términos que demandan las políticas institucionales, las necesidades regionales y los lineamientos de la política educativa del Estado. (1996, p.175)

En el apartado sobre los fundamentos y rasgos del perfil profesional del docente a formar se establece en tres de sus párrafos (el N° 3, el N° 5 y el N° 6) la libertad conferida a las instituciones de educación universitaria de decidir la formulación de la estructura conceptual que oriente el perfil del docente a formar. El mismo Duplá (1996), al hablar de los aspectos controversiales de la resolución expresa el peligro de una

mercantilización de la formación al favorecer la aparición de institutos no calificados para garantizar la calidad de la formación de los docentes.

Otro de los aspectos de esta Resolución que revela una flexibilización en las responsabilidades del Estado para garantizar una educación de calidad en aquellos sectores más vulnerables, queda expresado en la forma como se plantea la autorización para certificar personal no graduado que atienda a los sectores indígenas y rurales en los primeros grados de la Educación Básica.

En junio del 2003 entra en vigencia la Resolución N° 65, normativa que se propone para corregir los desfases de la Resolución N° 1 y ponerla a tono con la nueva dinámica educativa del país, desplegada a partir de la formulación del Proyecto Educativo Nacional surgido de la Constituyente Educativa de 1999<sup>10</sup>, así como de las expectativas surgidas de este proceso.

No obstante, las modificaciones que se proponen en la nueva normativa no representan un salto cualitativo en esta materia, ya que sólo se refiere a las opciones de títulos y certificaciones para el desempeño de funciones docentes en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo que no están reflejadas en la Resolución N° 1. A continuación se muestran las opciones propuestas en el siguiente cuadro:

<b>Nivel de Educación Preescolar</b>	T.S.U. Maestro en Educación Preescolar
	Técnico Superior Universitario en Educación Preescolar
	Profesor en Educación Preescolar
	Licenciado en Educación Preescolar

<b>Nivel de Educación Básica 1ª y 2ª Etapa (1º a 6º Grado)</b>	Maestro Normalista
	Bachiller Docente
	T.S.U. Maestro en Educación Preescolar (sólo 1º grado)
	Técnico Superior en Educación Preescolar (sólo 1º grado)
	Profesor o Licenciado en Educación Preescolar (Sólo 1º grado)
	Profesor en Educación Integral (con mención o sin mención)
	Licenciado en Educación (sin mención)
	Licenciado en Educación (con mención que no se corresponde con las asignaturas del pensum de estudio del bachillerato)
	Profesor en Educación Rural (preferiblemente medio rural)
	Técnico Superior en Educación Integral
Profesor de Educación Intercultural Bilingüe	

Como puede observarse en esta resolución se crea la titulación de Educación Rural y de Intercultural Bilingüe para atender estos sectores desde el 1º hasta 6º grado

<sup>10</sup> Se explica más adelante, en el desarrollo de las Políticas de Formación Docente el proceso de la Constituyente Educativa de 1999 y la formulación del Proyecto Educativo Nacional (PEN).

de Educación Básica. En el caso de la educación Media y Diversificada se crean las titulaciones en Educación Rural para atender las asignaturas de Agropecuaria y Educación para el Trabajo.

<b>Nivel de Educación Media Diversificada y Profesional</b>	Profesor con mención en una o varias disciplinas académicas.
	Licenciado en Educación con mención en una o varias disciplinas académicas correspondientes al pensum de estudio de este nivel
	Profesor en Educación Rural (para laborar en el medio rural en las asignaturas de Agropecuaria y Educación para el Trabajo)

Para el caso de Educación Especial se crea la titulación de Maestro en Educación Especial y Técnico Superior en Educación Especial. Así mismo, en la modalidad de Educación de Adultos están capacitados aquellos Profesores con mención en una o varias disciplinas académicas que se correspondan con la asignatura.

La Resolución N° 65 se propone como una normativa complementaria de la Resolución N° 1. De allí que se observen, aún, una serie de imprecisiones legislativas en la reglamentación de la formación universitaria de las carreras del Área de Educación. Las actualizaciones de los reglamentos en correspondencia con la LOE de 2009 siguen pendientes por su formulación y ejecución. Así mismo la propia LOE que se promulga como una ley marco, espera por una serie de leyes especiales y reglamentos que permitan viabilizar las políticas educativas que en ella se esbozan.

### **La política de formación docente en la V República**

A finales de 1998, con la llegada a la presidencia de la república del comandante Hugo R. Chávez Frías, se abre en los meses siguientes, ya en 1999, un proceso de consulta popular sobre los principales asuntos de la vida pública nacional, entre ellos la educación, como parte de un vigoroso movimiento tendiente a sustanciar el proceso constituyente ya en marcha para ese año que culminaría con la aprobación de la nueva constitución de la república en diciembre de 1999.

Es así como en el contexto del proceso constituyente, se produce un movimiento vigoroso de la sociedad venezolana que involucró a las bases del magisterio venezolano orientado a discutir las políticas en materia educativa, las cuales deberían incluirse en el nuevo texto constitucional para, posteriormente definir la política educativa para los años venideros.

En este marco se produce la Constituyente Educativa de la cual deriva el Proyecto Educativo Nacional (PEN), momento y texto sobre el cual se fundamenta la doctrina educativa del entonces recién electo gobierno bolivariano, liderado por el Presidente Chávez, sintetizada previamente en la ya aprobada Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999).

Por tanto, la lectura del PEN coincide e inspira en gran medida lo establecido en la C RBV, concretamente en el apartado referido a los derechos culturales y educativos, cuestión que por orden de jerarquía nos conduce a una revisión sucinta del texto constitucional en este asunto, por supuesto articulado a lo explicado en el PEN.

### **La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999)**

La C RBV establece las bases para una política de formación docente en el país. De allí que uno de los aspectos como punto de partida para el diseño de esta política tiene como raíz el hecho de establecer como procesos fundamentales para alcanzar los fines de la república+ la educación y el trabajo (Art. 3).

Además, con ello traza la referencia fundamental de la educación como proceso más amplio e incluyente, como herramienta fundamental para la transformación de la sociedad venezolana. En este sentido, coloca a la educación en un primer plano y, siguiendo el mandato constitucional, ésta debe ser asumida por el Estado como: *“...función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad.”* (Art. 102, p. 204)

En concordancia con lo anterior, especifica el referente sobre el cual debe fundamentarse la política de formación docente del país, cuando señala en el Artículo 104 que:

La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica. El Estado estimulará su actualización permanente y les garantizará la estabilidad en el ejercicio de la carrera docente, bien sea pública o privada, atendiendo a esta Constitución y a la ley, en un régimen de trabajo y nivel de vida acorde con su elevada misión... (p. 205)

En cuanto a los requisitos y exigencias para el ejercicio de la profesión docente, la C RBV propone algunos indicios hacia dónde debe orientarse esa política. En este sentido, establece en el Artículo 105 lo siguiente: *La ley determinará las profesiones*



*que requieren título y las condiciones que deben cumplirse para ejercerlas, incluyendo la colegiación.* (p. 206)

### **El Proyecto Educativo Nacional (PEN)**

En este sentido, destaca el PEN alineado al espíritu de la constitución, la necesidad de refundación de la república para lo cual el papel de la educación es central; en este sentido justifica que:

...ante tal exigencia transformadora, la educación debe responder a los requerimientos de la producción material en una perspectiva humanista y cooperativa, del mismo modo, debe formar en la cultura de la participación ciudadana, de la solidaridad social y propiciar el diálogo intercultural y el reconocimiento a la diversidad étnica. (p. 92)

De esta finalidad se desprenden una serie de ejes o ámbitos sobre los cuales se propone que transite el proceso educativo, para que éste pueda incidir en las transformaciones sociales y culturales aspiradas a partir de la formación de los ciudadanos en valores humanistas, consciente de su historia y su cultura, que resignifique el valor y el sentido del trabajo. Siguiendo en esta dirección, se resumen estos ejes:

<b>Ejes formativos</b>	<b>Fundamento</b>
<b>Formación histórico-cultural</b>	“...con conocimiento pleno de nuestras raíces y del acervo histórico como pueblo. Estimular y valorar la cultura como un hecho de producción del hombre, con el fin de superar la imposición de una cultura oficial que impediría la valoración de la diversidad pluricultural como forjadora del ciudadano de la V República. En este aspecto suscribimos que: “La cultura como fundamento de la educación, emerge como huella y calidad del ser humano, como esencia y fundamento espiritual del modo de ser de una nación, de sus ciudadanos. Es la fuerza generadora de recursos creativos y constructivos para desarrollar una democracia auténtica y el poder de autodeterminación hacia la construcción de una verdadera soberanía nacional”.
<b>Formación en, por y para el trabajo</b>	“...concebido en una perspectiva politécnica y de superación del estrecho marco del trabajo parcelario, con capacidad investigativa e innovadora en el saber hacer. Esto es clave en la lucha contra la dependencia tecnológica.”
<b>Formación en, por y para la democracia</b>	“...a través del desarrollo de una cultura participativa y de gestión de los asuntos públicos.”
<b>Formación de aptitudes cooperativas y de solidaridad</b>	“...que supera el individualismo, la competitividad y otras formas de intolerancia social.”
<b>Formación en valores</b>	“...que rechacen consciente y responsablemente la intolerancia, la opresión, la discriminación por género, por características genéticas, por edad y sexo.”

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Proyecto Educativo Nacional (2001)

Se perfila aquí no solo las líneas maestras sobre la cual debe fundamentarse la educación de los ciudadanos en general, sino también, las orientaciones básicas de la formación de los docentes. En este sentido, el PEN (2001) esboza los lineamientos que deben regir la formación inicial de los docentes cuando establece que:

En el marco de la formación y el desempeño docente, se apunta hacia la transformación de su formación inicial y permanente. Al mismo tiempo se debe garantizar una remuneración y seguridad social de acuerdo con su misión profesional, perfil profesional y su actualización permanente sin discriminación alguna del nivel, modalidad y/o dependencia en la cual se desempeñe, revisar la preparación del docente constantemente a lo largo de su carrera desde su perfil académico hasta su vocación pedagógica, en función de mantener activo su rol de promotor social. (p. 93)

Ya desde la concepción del PEN se aboga por dos aspectos centrales de la política educativa dirigida al sector: por una parte, la necesidad de concebir e implementar una nueva formación para los docentes, tanto la inicial como la de carácter permanente; innovadora para los tiempos que se inauguran con la constituyente de 1999, que priorice un perfil distinto al tradicionalmente desarrollado por las universidades; además, a esto se agrega la necesidad de implementar un plan de formación permanente para este colectivo profesional; por el otro lado, se reconoce la urgencia de dignificar las condiciones económicas y sociales de los docentes del país, principalmente aquellos que se desempeñan en la educación primaria y media.

### **La Ley Orgánica de Educación de 2009 (LOE 2009)**

La promulgación de la Ley Orgánica de Educación por la Asamblea Nacional el 13 de agosto del año 2009, abre un nuevo escenario para el desarrollo de la educación nacional a partir de la visión doctrinaria apegada a la CRBV y al PEN, una década después de la llegada a la presidencia del Comandante Chávez y casi tres décadas luego de la aprobación de la LOE de 1980.

Este hecho histórico – referencial podría dar lugar a diversas interpretaciones y análisis, que de alguna manera se podrían sintetizar en lo inacabado de un proceso político iniciado en 1999. En el texto constitucional, establece que la educación es uno de los factores fundamentales para alcanzar los fines de la república, en proceso de refundación; sin embargo y paradójicamente, uno de los instrumentos fundamentales, como lo es el entramado jurídico – normativo esencial, en este caso la LOE que

vendrían a sustituir al modelo educativo anterior, tarda en materializarse casi una década después.

Esta mora legislativa revela otras moratorias en el despliegue de todo el sistema educativo, comenzando por una cuestión de trascendencia que incide directamente en la formación inicial de los docentes, como es el caso del esperado nuevo diseño curricular para la educación en sus diferentes subsistemas, niveles y modalidades.

Lo cual también está condicionado por la inexistencia, a fecha de hoy, de las leyes especiales que deben regir los subsistemas, así como el reglamento de la actual LOE y una versión actualizada del reglamento de la función docente que, pese a ser del año 2000, no recoge el nuevo espíritu de la ley actual, sino que más bien refleja la tradición legislativa de la política educativa que inspiró la LOE de 1980.

De hecho, en el caso que nos ocupa, el Artículo 31 de la LOE de 2009, establece que se elaborará una ley especial para este subsistema que: *“...normará el funcionamiento del subsistema de educación básica, desde el nivel de educación inicial hasta el de educación media en todas sus modalidades y establecerá los mecanismos de coordinación necesarios con la educación universitaria.”*

En concordancia con el punto anterior y de acuerdo con los planteamientos realizados sobre la normativa orientadora de la formación docente en el país<sup>11</sup>, cabe destacar que la norma rectora actualmente de la política de formación docente sigue siendo la Resolución N° 1, que como ya se asomó, a pesar de ser una normativa pre – constitucional, hasta la fecha no ha sido sustituida por una regulación más acorde con los tiempos que vive la sociedad venezolana y con los objetivos de la educación nacional.

Todos estos aspectos condicionan la política de formación docente, sobre todo en un contexto como el actual, cuyo referente histórico más próximo está caracterizado por una relación conflictiva entre la generalidad de las instituciones de educación universitaria, tanto públicas como privadas, con las políticas en general del gobierno bolivariano y, concretamente, con la política educativa.

---

<sup>11</sup> Las prescripciones curriculares para el diseño son las derivadas de la mencionada resolución N° 1. Además, este hecho queda demostrado, más adelante, en el aparte destinado al análisis de una muestra de programas de formación inicial de docentes en las universidades.

## El sistema educativo según la LOE 2009

De acuerdo con la LOE de 2009 el sistema educativo (SE) está definido, en el Artículo 24, como:

...un conjunto orgánico y estructurado, conformado por subsistemas, niveles y modalidades, de acuerdo con las etapas del desarrollo humano. Se basa en los postulados de unidad, corresponsabilidad, interdependencia y flexibilidad. Integra políticas, planteles, servicios y comunidades para garantizar el proceso educativo y la formación permanente de la persona sin distinción de edad, con el respeto a sus capacidades, a la diversidad étnica, lingüística y cultural, atendiendo a las necesidades y potencialidades locales, regionales y nacionales. (p. 24)

En correspondencia con lo expuesto en este artículo, se define en el Artículo 25 numeral 1 la estructura que conforma el Sistema Educativo (SE), organizado de la siguiente manera:

El subsistema de educación básica, integrado por los niveles de educación inicial, educación primaria y educación media. El nivel de educación inicial comprende las etapas de maternal y preescolar destinadas a la educación de niños y niñas con edades comprendidas entre cero y seis años. El nivel de educación primaria comprende seis años y conduce a la obtención del certificado de educación primaria. El nivel de educación media comprende dos opciones: educación media general con duración de cinco años, de primero a quinto año, y educación media técnica con duración de seis años, de primero a sexto año. (p. 24 – 25)

Esta organización representa una modificación respecto a la LOE de 1980 en varios sentidos, lo cual se expone en el siguiente cuadro:

Evolución del Sistema Educativo (SE) venezolano a partir de la LOE	
LOE 1980	LOE 2009
Define el SE de acuerdo con el Art. 14, como: “El sistema educativo es un conjunto orgánico integrador de políticas y servicios que garanticen la unidad del proceso educativo, tanto escolar como extra escolar y su continuidad a lo largo de la vida de la persona mediante un proceso de educación permanente.”	Definida en el Artículo 24, reseñado previamente en el texto.

<p>Divide el SE en niveles, a saber:  <b>Preescolar;</b>  <b>Educación Básica</b> (hasta 9no. Grado);  <b>Educación Media Diversificada y Profesional;</b> y  <b>Educación Superior.</b></p>	<p>Divide el SE en Subsistemas y niveles, a saber. Los subsistemas son dos (2):  <b>Educación Básica.</b>  <b>Educación Universitaria.</b></p> <p>El <b>Subsistema de Educación Básica</b> lo comprenden los siguientes niveles:  <b>Educación Inicial</b> (Incluye Preescolar y Maternal).  <b>Educación Primaria</b> (Incluye lo que en la LOE 1980 era la Educación Básica Integral, hasta 6to. Grado).  <b>Educación Secundaria</b> (Incluye la Media General – o Bachillerato tradicional – y Media técnica; la duración de estos estudios oscilan entre 5 y 6 años).</p> <p>El <b>Subsistema de Educación Universitaria</b>, comprendido por los niveles de:  <b>Pregrado universitario.</b>  <b>Postgrado.</b></p>
--	---

**Fuente:** Elaboración propia fundamentado en el análisis de la LOE 1980 y LEO 2009

En cuanto a las modalidades, la LOE de 2009 en el Artículo 26, establece que éstas son concebidas como variantes educativas dirigidas a la atención de personas a partir de condiciones y rasgos particulares “... *de su desarrollo integralcultural, étnico, lingüístico y otras, requieren adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal con el fin de responder a las exigencias de los diferentes niveles educativos.*” (Pp. 25 – 26) Agrega este artículo que las modalidades del SE son: “*La educación especial, la educación de jóvenes, adultos y adultas, la educación en fronteras, la educación rural, la educación para las artes, la educación militar, la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe...*” (p. 26)

### **Reflexiones y orientaciones para la acción**

La rápida lectura sobre el tema de formación docente en Venezuela realizada hasta aquí nos propone la construcción de algunas reflexiones que, como orientaciones generales, permitan contribuir en el debate y en la acción sobre las políticas de formación docente en el país. Todo ello comprendido en el contexto del proceso de la Consulta Nacional por la Calidad Educativa, iniciativa desplegada por el ejecutivo nacional como parte de la política dirigida hacia la transformación de la educación venezolana.

En este sentido, se apuntan este cuerpo propositivo atendiendo una vertiente general (que podríamos considerar doctrinaria) y unas más específicas, sin que con esto pierda su alcance general. De allí tenemos que:

1. El marco general imprescindible que debe fundamentar cualquier iniciativa de reforma curricular de los planes de formación docente en la IEU deben estar sujetos a los lineamientos doctrinarios de la CRBV y la LOE de 2009.
2. En este sentido, para darle fundamento doctrinario – normativo al desarrollo del Subsistema de Educación Inicial, debe a su vez desarrollarse el marco legislativo pertinente, acorde a las exigencias y necesidades de los niveles que lo comprenden atendiendo a sus especificidades educativas y pedagógicas.
3. En consecuencia, este proceso debe atender a los principios y finalidades constitucionales, así como de los emanados de la Ley Orgánica de Educación de 2009, como elementos rectores y lineamientos prácticos de la propuesta formativa.
4. La superación de la legislación y las políticas que han venido rigiendo la formación de los docentes en el país debe venir acompañada de la incorporación de innovadoras visiones pedagógicas y didácticas que conciban la integralidad de los procesos involucrados en la enseñanza y en el aprendizaje, considerando las experiencias y saberes derivados del contexto próximo, como insumos potenciales del proceso educativo.
5. La incorporación de las prácticas profesionales desde el inicio del proceso formativo de los docentes, constituye otro de los pilares claves de este complejo andamiaje teórico – práctico que supone la formación inicial de los docentes. Implica consustanciar con la vida, la cotidianidad del trabajo docente a los futuros profesionales de la educación. Se trata de un esfuerzo pedagógico dirigido a enriquecer la praxis de estos profesionales y del entorno escolar en el cual se han de desempeñar.
6. Las instituciones universitarias formadoras de educadores junto al MPPE deberían crear una instancia realice el seguimiento continuo a los docentes recién graduados en ejercicio que permita fortalecer sus capacidades profesionales.
7. Se debe atender el asunto de fondo del ejercicio de la profesión docente que tiene en la superación de la precarización laboral uno de los retos estratégicos más significativos. La dignificación del trabajo docente tendrá incidencia en el prestigio de la profesión, así como la recuperación de la matrícula de estudiantes universitarios que elijan la opción de las carreras educativas, entre otras.

## Referencias

- ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela**. Caracas: Imprenta Nacional, 1999.
- ASAMBLEA NACIONAL. **Ley Orgánica Educación**. Caracas: Imprenta Nacional, 2009.
- CHÁVEZ FRÍAS, H. R. **Programa del Candidato de la Patria. II Plan Socialista de la Nación 2013 – 2019**, Caracas, 2012.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE VENEZUELA. **Ley Orgánica de Educación**. Caracas: Imprenta Nacional, 1980.
- DUPLÁ, J. *La Resolución N° 1 y la Formación Docente*. **Revista Sic**, N° 584. Centro Gumilla. Caracas, Venezuela. Mayo 1996. Pp. 174 – 177.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Resolución N° 12**. Caracas, 1983.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Resolución N° 1**. Caracas, 1996.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Proyecto Educativo Nacional**. Caracas, 2001.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Resolución N° 65**. Caracas, 2003.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Educación Inicial. Bases Curriculares**. Caracas, 2005.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES. **Las escuelas bolivarianas**. Caracas: MED, 2004.
- MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN. **Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana**. Caracas: CENAMEC, 2007.
- MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN. **Folleto General de la Consulta**. Consulta Nacional por la Calidad Educativa. Caracas, 2014.
- LABRADOR, C. *El Primer Congreso Pedagógico Venezolano y El Código de Instrucción Popular (Caracas 1895)*. **Revista de Educación**, núm. Extra (1997), pp. 149 – 162.
- LUQUE, G. *Gomecismo y educación: reforma, contrarreforma y nuevas reformas. 1900 – 1930*. **Investigación y Postgrado**, Vol. 16, N° 2. (2001), pp. 103 – 133.

OFICINA DE PLANEAMIENTO DEL SECTOR UNIVERSITARIO (OPSU).  
**Estadísticas de la Educación Universitaria en Venezuela.** Material Digital, 2013.

PEÑALVER BERMÚDEZ, L. **La formación docente en Venezuela. Un estudio diagnóstico.** Caracas: UNESCO – IESALC, 2005.

RODRÍGUEZ, Y. y RIGUAL, A. *El Proyecto Educativo Nacional Venezolano: un Análisis del Discurso Teórico desde la perspectiva Habermasiana.* **Revista Ciencias de la Educación.** Segunda Etapa, Año 2009, Vol. 19/ N° 34. Venezuela estado Carabobo: Universidad de Carabobo Facultad de Ciencias de la Educación.

RODRÍGUEZ TRUJILLO, N. **La formación de los docentes en Venezuela de 1951 a 2001.** Luque, G. (Compilador) *Venezuela. Medio siglo de historia educativa 1951 – 2001. Descripción y análisis del Sistema Escolar venezolano.* Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, 2011.

ZACCAGNINI, M. C. *Impacto de los Paradigmas Pedagógicos Históricos en las Prácticas Educativas Contemporáneas.* **Revista Iberoamericana de Educación.** <http://www.rieoei.org/deloslectores/443Zaccagnini.pdf>

**Enlaces web:**

[http://loeu.opsu.gob.ve/vistas/carreras/areas\\_prioritarias.php](http://loeu.opsu.gob.ve/vistas/carreras/areas_prioritarias.php)



## O PROFESSOR COMO PESQUISADOR DE SUA PRÁTICA: PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Cláudio E. Félix dos Santos<sup>1</sup>  
Marta Loula Dourado Viana<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente texto argumenta sobre a não identidade entre ensino e pesquisa no desenvolvimento do trabalho educativo e na formação do professor. Trata-se de problematizar uma questão há algum tempo defendida pelas correntes hegemônicas no campo educativo que preconiza ser a pesquisa em detrimento do ensino uma forma mais eficaz, avançada e promissora no processo de aprendizagem. No texto nos posicionamos contrários a essa perspectiva e formulamos, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, algumas críticas e indicações para o enfrentamento da hegemônica teoria do professor reflexivo na formação docente.

**Palavras-chave:** Escola Nova, Teoria do Professor Reflexivo, Pedagogia Histórico-Crítica, ensino, pesquisa.

### Introdução

As orientações das agências internacionais (Banco Mundial, ONU/UNESCO, OMC) e de alguns teóricos que produzem um conjunto de reflexões, teorias e políticas para a educação em geral e a formação de professores (Perrenoud 2001; Zeichner 1998, 1993; dentre outros), têm apostado na proposição da formação e trabalho docente do professor como um professor-reflexivo ou pesquisador de sua prática.

Essas propostas, por ideológicas e sedutoras, não trazem escritas em sua frente o que elas realmente são e o que representam para a formação humana numa perspectiva emancipatória.

Nesse texto nos propomos analisar criticamente a perspectiva dominante que diz respeito à hipervalorização da pesquisa e da minimização do ensino na formação dos professores da educação básica. Para iniciar essa discussão nos apoiamos nos antecedentes históricos dessa proposta que se encontram na pedagogia escolanovista e

---

<sup>1</sup> Dr. Em Educação. Professor no Departamento de Filosofia e Ciências Humanas e no programa de pós-graduação em Memória: linguagem e sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) Coordenador do “Museu Pedagógico: Grupo de Pesquisa Estudos Histórico-Críticos em Educação” (UESB) e Pesquisador do Grupo de Estudos Marxistas em Educação (UNESP) email: cefelix2@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestre em Educação. Mestre em Educação. Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Integrante do “Museu Pedagógico: Grupo de Pesquisa Estudos Histórico-Críticos em Educação” (UESB) e Pesquisadora do Grupo de Estudos Marxistas em Educação (UNESP). Email: mldviana@yahoo.com.br.

que tem sido atualizada pelas pedagogias do “aprender a aprender”<sup>3</sup>. Concluímos nosso artigo demarcando as diferenças entre ensino e pesquisa sem desconsiderar a necessidade de uma formação de professores em um ambiente de estudos rigorosos e de pesquisa científica.

### **A escola nova e a defesa da pesquisa em detrimento do ensino.**

Segundo Luzuriaga (1961) a escola nova apresenta cinco ideias centrais: 1. a ideia de atividade; 2. de vitalidade; 3. de liberdade; 4. de individualidade; 5. de coletividade. Com base nessas ideias, o referido autor formulou uma caracterização desta corrente pedagógica nos seguintes termos: “a educação nova é a educação que aspira a formar a individualidade vital humana, dentro da coletividade, em um ambiente de liberdade por meio da atividade.” (LUZURIAGA, 1961, p. 29).

Sobre a ideia de atividade, os escolanovistas defendem a ação do próprio aluno e criticam o que denominam verbalismo. O natural é a atividade, mas desde que seja movida pelos interesses do próprio aluno. Essa atividade, no entanto, não pode ser espontânea, mas direcionada e motivada pelos indivíduos.

Dando ênfase acentuada na experiência, o movimento escolanovista desenvolverá um corpus teórico considerando ser essa atividade um caminho bastante auspicioso para o desenvolvimento de uma formação humana nas escolas. Isso superaria a pedagogia tradicional que tinha, no entendimento da escola nova, uma perspectiva livresca, estática e desligada das experiências da vida dos educandos.<sup>4</sup>

No entendimento de Dewey (1959a),

A capacidade de aprender com a experiência significa formação de hábitos. Os hábitos dão-nos o domínio sobre o meio e a capacidade de utilizá-lo para

---

<sup>3</sup>Os princípios fundamentais das pedagogias do “aprender a aprender” podem ser assim elencados: a) são mais desejáveis as aprendizagens que os indivíduos aprendem por si mesmos, nas quais estão ausentes a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências; b) é mais importante adquirir método científico do que método científico já existente; c) para que a atividade seja verdadeiramente educativa deve ser impulsionada e dirigida pelo interesse do indivíduo; d) preparar para o indivíduo para acompanhar a sociedade capitalista em acelerado processo de mudança. Integram essas pedagogias: o construtivismo, a teoria do professor reflexivo.

<sup>4</sup> Snyders (1974), embora não defenda a pedagogia tradicional, afirma que, ao contrário da abordagem escolanovista, o fundamento da educação tradicional está na pretensão de conduzir o aluno ao contato com as grandes realizações da humanidade: obras primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos seguros. Reiteramos que Snyders não defende o retorno da pedagogia tradicional, mas sim desenvolve a crítica as imprecisões ou deformações escolanovistas acerca daquela pedagogia.

fins humanos. Os hábitos tomam uma forma passiva ou de equilíbrio geral e persistente da atividade orgânica com o meio – e uma forma ativa de aptidões para readaptar a atividade a condições novas. A primeira fornece a base para o crescimento, o desenvolvimento; a segunda constitui o desenvolvimento. Os hábitos ativos subentendem reflexão, invenção e iniciativa para dirigir as aptidões e novos fins (DEWEY, 1959a, p. 57)

De modo geral, o elemento intelectual no escolanovismo está ligado ao valor da experiência tornando-a significativa. Tão significativa que provoca o pensar reflexivo. O pensar reflexivo seria o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo que a continuidade entre ambos seja preservada.

O ato do “pensar reflexivo” é um meio de investigar, de inquirir, de perquirir, de observar as coisas. Todo ato de pensar é investigação, “é pesquisa e pesquisa pessoal, original, da pessoa que faz, mesmo que o resto do mundo já conheça aquilo que o indivíduo procura descobrir” (DEWEY, 1959a, p. 162).

Dewey entende como elemento central na educação escolar o desenvolvimento do processo da pesquisa e não a socialização do conhecimento por meio do ensino. Experimentando o mundo, o indivíduo construirá o seu próprio conhecimento. Construirá o que muitas vezes já foi construído coletivamente pela humanidade.

Desse modo, o ato de pensar tem relação com a eficiência na ação. De acordo com Dewey (1959b), o conhecimento estará morto, se for separado da ação reflexiva. Para esse educador, o ato de pensar por si mesmo é um método da experiência em curso. Nas palavras do autor,

O professor proporcionou as condições que estimulam o pensamento e assumiu atitude interessada para com a atividade de quem aprende, participando de experiência comum ou conjunta, fez, com isso, tudo o que uma segunda pessoa pode fazer: uma incentivar a outra. O resto é com a pessoa diretamente interessada. Se ela própria não puder conseguir a solução do problema (é claro que não isolada e sim em correspondência com seu professor e outros discípulos) e descobrir seu próprio caminho, não aprenderá, mesmo que possa dar resposta perfeitamente certa (DEWEY, 1959a, p. 176, grifos nossos).

Nessa perspectiva do método experimental, o professor seria apenas um mero incentivador do aluno para que este possa descobrir por si só as respostas aos problemas.

O evidente ponto de partida pedagógico para a instrução científica não é ensinar coisas rotuladas como ciência, e sim utilizar as ocupações e recursos familiares para orientarem a observação e a experimentação, até os discípulos

chegarem ao conhecimento de alguns princípios fundamentais, apreendendo-os nos trabalhos práticos que lhes são familiares (DEWEY, 1959a, p. 317, grifos nossos).

A concepção de Dewey acerca do trabalho do professor é a de que esse seja um animador, estimulador e incentivador da curiosidade e da atividade. Desse modo, Dewey (1959b) coloca-se contra a organização sequenciada e lógica dos conteúdos escolares, afirmando que a transmissão dos conteúdos é incapaz de promover hábitos lógicos nos alunos.

O ideário escolanovista é atualizado no final do século XX e consolida-se como fundamento teórico das pedagogias contemporâneas o qual é denominado por Duarte (2003 a) como Pedagogias do “aprender a aprender”, dentre elas a do professor-reflexivo ou professor-pesquisador, a qual se fundamenta na identidade entre ensino e pesquisa no trabalho do professor em sala de aula na educação básica.

### **A teoria do professor-reflexivo ou professor pesquisador e a sua equivocada identificação entre ensino e pesquisa.**

Nas últimas décadas a formação de professores tem sido fundamentada nas pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2003a; MARTINS, 2008). Dentre essas, a teoria do professor reflexivo, ou professor pesquisador, tem a intenção de formar no professor o pesquisador permanente das práticas educativas.

A teoria do professor reflexivo é um dos fundamentos da política de formação de professores no Brasil. O parecer do Conselho Nacional de Educação, no ano de 2001, afirma que “a pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor”. (CNE, 2001, p. 34). Todavia, as atividades de pesquisa na formação do professor definidas pelo CNE não se identificam com as investigações acadêmicas clássicas. Isso porque no trabalho do professor da educação básica, é fundamental “dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação de forma mais pertinente e eficaz possível” (CNE, 2001, p. 35). Portanto, de acordo com o parecer do CNE, a urgência e as incertezas do dia a dia conduzem à investigação pedagógica desenvolvida pelo professor no campo restrito ao empírico, na perspectiva de solucionar os problemas oriundos das relações que emergem no dia a dia do trabalho educativo. Para isso é preciso assumir uma postura de investigação e “saber usar determinados procedimentos de pesquisa tais como levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registro de

dados, etc, visando à construção coletiva de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem” (CNE, 2001, p. 35-36).

A partir das orientações do parecer do CNE, algumas questões podem ser formuladas: a) Como levantar hipóteses, delimitar problemas, registrar dados sem o tempo e o rigor necessário para refletir e teorizar? b) Como proceder de forma crítica se o conhecimento científico é deslegitimado como um referente fundamental na formação de professores e, em seu lugar, eleger-se a prática empírica como locus privilegiado da sua formação?

O documento do CNE diferencia a pesquisa científica (desenvolvida pelos cientistas) e a pesquisa da prática (a ser realizada pelos professores). Assim, pesquisar a prática configura-se como um recurso didático para se construir o conhecimento sobre determinada realidade. Isto aponta para a “deslegitimação do conhecimento científico como um referente fundamental na formação de professores. Essa deslegitimação ocorre de par com a legitimação da prática como local de onde o professor deve retirar as referências para sua atuação.” (CAMPOS, 2002, p. 101). A pesquisa da prática fundamenta-se nos estudos na linha do professor reflexivo. Os trabalhos de Schon (1997; 2000), Zeichner (1997; 2000), Geraldi (2000), dentre outros, são categóricos em afirmar a importância fundamental da prática imediata como referência central na formação e no trabalho docente.

Os estudos na linha do professor reflexivo ou professores como pesquisadores (na educação básica) tiveram início nos anos 1960 na Inglaterra e em 1980 nos Estados Unidos. A motivação central era a crítica à concepção tecnocrática de professor. Nesta abordagem há divergências pontuais entre seus autores, o que dificulta precisar o significado do termo professor reflexivo. Facci (2004) anuncia três abordagens acerca da formação reflexiva do professor: a narrativa, a crítica e a cognitivista.

A *abordagem narrativa* vai ao encontro do que Schön caracteriza como dar “razão aos professores”, valorizando os conhecimentos práticos, os conhecimentos tácitos e as reflexões realizadas pelos profissionais a partir destes saberes. Na *abordagem Crítica*, a ênfase é colocada no tipo de decisão tomada pelos professores - o pedagogo Norte-Americano Kenneth Zeichner é a principal referência. Esse pesquisador concebe a reflexão em um contexto sociopolítico mais amplo e leva em conta a diversidade cultural. A *abordagem cognitivista* concentra-se no papel do conhecimento no ensino e tem em Schulman seu principal formulador. (FACCI, 2004, p. 47-57). Aqui

desenvolveremos algumas reflexões acerca da abordagem narrativa e da abordagem crítica.

Segundo Donald Schön, assim como a formação artística se dá pela aprendizagem por meio do fazer; nas demais formações profissionais, “*tudo deveria ser ensino prático.*” (SCHÖN, 2000, p. 24). Em sua concepção, o essencial é formar o profissional reflexivo com o foco deslocado das disciplinas científicas clássicas no sentido de enfatizar os problemas que os indivíduos enfrentarão na sua vida profissional. A partir disso, a rigidez do conhecimento científico é insuficiente para auxiliar na resolução dos problemas realmente enfrentados pelos profissionais em seu dia a dia. Deste modo, os conhecimentos tácitos e práticos são mais importantes do que os conhecimentos teóricos.

Zeichner (1997), por sua vez, propõe que os momentos estruturados da prática pedagógica na formação de professores (estágio, aula prática, tirocínio), a que ele denomina de Practicum, sejam realizados numa perspectiva do ensino como prática reflexiva. Com base em Donald Schön, afirma Zeichner:

Schön (1989) fornece-nos uma série de conceitos para descrever o “conhecimento-na-ação”, argumentando que a racionalidade técnica dominante que descreve anteriormente – cuja intenção é resolver os problemas da prática através da aplicação de teorias derivadas da investigação acadêmica – revela-se inadequada em situações de confusão e de incerteza que os professores e os outros profissionais enfrentam no desempenho de suas actividades (sic).” (ZEICHNER, 1997, p. 125)

Tanto Zeichner quanto Donald Schön fazem a crítica à racionalidade técnica como a principal responsável pela inadequação em proporcionar uma ação prática eficaz por parte dos profissionais. Esta racionalidade, segundo eles, se preocupa tão somente em aplicar teorias produzidas pela investigação acadêmica sem considerar os problemas incertos e contingentes da vida profissional. O melhor a fazer seria os docentes exercitarem a reflexão de suas práticas e “estimular os professores a utilizarem o seu próprio ensino como forma de investigação destinada à mudança das práticas” (ZEICHNER, 1997, p. 126).

Contrapondo-nos as teses da “teoria do professor reflexivo” ou do professor pesquisador, no próximo item desenvolveremos análise sobre o ensino e a pesquisa como atividades acadêmicas distintas, porém interdependentes no processo de formação

docente. Para tanto, buscamos na Pedagogia Histórico – Crítica os fundamentos de nossa argumentação.

### **Ensino não é pesquisa**

Indiscutivelmente, a pesquisa “tem sido base de legitimação da excelência universitária, porém, consideramos que essa constatação não pode preterir que um dos fundamentos da pesquisa é o ensino de qualidade” (MARTINS, 2008, p. 03). Ainda segundo essa autora, a formação superior pressupõe a síntese de três grandes processos, quais sejam:

processos de transmissão e apropriação do saber historicamente sistematizado, a pressupor o ensino; processos de construção do saber, a pressupor a pesquisa e os processos de objetivação ou materialização desses conhecimentos, a pressupor a intervenção sobre a realidade e que, por sua vez, retornam numa dinâmica de retro-alimentação do ensino e da pesquisa. Pelos processos de transmissão e apropriação do conhecimento coloca-se o formando em relação com o produto da ciência, com as teorias e tecnologias historicamente elaboradas. Nesses processos, o professor desempenha o papel insubstituível de ensinar, conduzindo os alunos em assimilação de ensinar, conduzindo o aluno em assimilação de conhecimentos. Nesses processos de construção dos mesmos, as condições são frequentemente cada vez mais complexas do acervo científico-cultural e metodológico-técnico necessários aos domínios da realidade da qual faz parte como ser social, e sobre a qual irá intervir (MARTINS, 2008, p. 05, grifos nossos).

Portanto, um ambiente de pesquisa faz parte do processo de formação do professor na universidade, mas não de forma dissociada da transmissão e apropriação do conhecimento científico, porque ensino e pesquisa são duas atividades fundamentais no processo de formação do professor na universidade, mas devem ser entendidas de modo interdependente, como duas atividades que apresentam especificidades as quais não podem se perder, se imbricar, uma no interior da outra.

Em primeiro lugar é preciso esclarecer que *a pesquisa é a incursão no desconhecido, o ensino é a incursão no já conhecido* (SAVIANI, 2005). A pesquisa é a busca sistemática por respostas a problemas novos que se originam da prática social – o que não quer dizer imediatos e empíricos - e, por meio da mediação da teoria, isto é, das muitas aproximações na realidade por meio do conhecimento teórico-científico, retornam a prática social de modo mais rico, com formulações mais desenvolvidas e complexas para a explicação e ou solução de uma dada demanda prática ou teórica desconhecida ou pouco conhecida pelo conjunto da sociedade.

Por sua vez, o ensino é a incursão no já conhecido. É a transmissão do patrimônio acumulado e decantado pela humanidade às novas gerações e tem uma importância fulcral na formação dos indivíduos, seja para esses exercerem suas funções no mundo do trabalho, seja para o seu desenvolvimento como membro do gênero humano.

Contudo, para as teorias pedagógicas dominantes (Pedagogias do “aprender a aprender”), falar em transmissão de conhecimentos tornou-se algo indesejado e infecundo. O ato de ensinar configura-se, para os que se associam a esta concepção, como algo nocivo tanto para o educando quanto para o educador.

A ideia de apagar a diferença entre ensino e pesquisa foi a tônica das proposições em relação ao que fazer na educação escolar elaborada pela Escola Nova. Mas ela o fez “sem se dar conta de que assim fazendo, ao mesmo tempo em que o ensino era empobrecido inviabilizava-se também a pesquisa. O ensino não é um processo de pesquisa.” (SAVIANI, 2006, p. 46).

A análise de Dermeval Saviani aponta para o fato de que, ao identificar a pesquisa com o ensino, ocorre o empobrecimento de ambas as atividades. A pesquisa configura-se, como afirmamos anteriormente, como a incursão no desconhecido e não pode ser realizada por meio de esquemas rígidos, pré-concebidos e sem o domínio do já conhecido. Além disso, em termos de produção científica, aquilo que é desconhecido não diz respeito ao que o indivíduo ainda não sabe, mas ao que a sociedade, a humanidade ainda não conhece. Em outros termos, a ignorância pessoal não justifica a pesquisa, mas justifica o estudo. De acordo com Dermeval Saviani:

[...] primeiro, o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido. Aí, parece-me que esta é uma das grandes fraquezas dos métodos novos. Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido. [...] Em segundo lugar, o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece. Só assim seria possível encontrar-se um critério aceitável para distinguir as pesquisas relevantes das que não são, isto é, para se distinguir a pesquisa da pseudopesquisa, da pesquisa de “mentirinha”, da pesquisa de brincadeira, que, em boa parte, me parece, constitui o manancial dos processos novos do ensino (SAVIANI, 2006, p. 47, grifos nossos).

Diante disso, teóricos na linha do professor reflexivo argumentam que a pesquisa na escola apresenta-se como um recurso didático e que não deve ser tomado



numa perspectiva tão rígida quanto na pesquisa científica. Segundo Zeichner (1993, 1998), a pesquisa acadêmica é diferente da pesquisa pedagógica buscando nos aspectos do entorno da escola oportunidades inúmeras para o desenvolvimento de atividades no trabalho educativo.

A despeito dessas possíveis argumentações, é preciso estar atento ao móvel da análise aqui realizada que é o de chamar a atenção ao fato de a Escola Nova ou a pedagogia do professor reflexivo não ter captado o núcleo humanizador do trabalho educativo que se encontra na função clássica de transmissão e assimilação do saber sistematizado. Como afirma Saviani: “(...) ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador, a ser cientista” (2006, p. 06).

### **Considerações Finais**

Diante do exposto, podemos chegar a algumas conclusões: 1) a Escola Nova e seu desdobramento na teoria do professor reflexivo identificam o ensino com a pesquisa; 2) a teoria do professor reflexivo ou professor pesquisador propõe uma constante construção subjetiva do conhecimento com ênfase na prática de forma imediata; 3) essa teoria considera as pesquisas acadêmicas sobre a educação como distantes da realidade da escola básica. Assim, a pesquisa realizada pelos professores da educação básica seria o caminho mais promissor para a motivação do processo ensino e aprendizagem.

As formulações da teoria do professor reflexivo defendem a diluição do professor no pesquisador. Não existiriam diferenças entre essas atividades. Para a Pedagogia Histórico-Crítica essa argumentação é equivocada e prejudicial ao trabalho educativo. De acordo com Saviani (2005), o objetivo do professor é fazer desenvolver o aluno, ao contrário do pesquisador que tem como objetivo fazer avançar o conhecimento. Analisando por essa perspectiva, a prática pedagógica escolar tem como finalidade a elevação da apreensão da realidade em suas múltiplas determinações pelo educando: dos níveis sincréticos a níveis sintéticos pela mediação do trabalho educativo.

Ambas as atividades têm importância fundamental para o desenvolvimento do gênero humano. Contudo, as relações sociais de dominação e exploração amplificadas contemporaneamente pelo modo do capital organizar a vida determinam um status inferior ao professor. Essa inferioridade é reforçada por meio dos baixos salários, do

aligeiramento da formação inicial e continuada, da falta de tempo para o planejamento e estudo etc. Diante disso, as pedagogias hegemônicas sugerem o esforço reflexivo de professores, alunos, funcionários, famílias e comunidades do entorno da escola na busca de soluções práticas e úteis às carências da escola. Vejamos a sugestão de Ken Zeichner, uma das maiores referências da teoria do professor reflexivo, acerca dessa questão:

Alguns professores focalizam não a sua sala de aula, mas as condições sociais que servem de contorno no trabalho de pesquisa-ação, como por exemplo: como posso trazer mais dinheiro para minha escola? Como posso melhorar o trabalho, o desenvolvimento de professores?” (ZEICHNER apud GERALDI, MESSIAS e GUERRA, 1998, p. 257)

Para esse autor o núcleo da questão é a busca de soluções pontuais de forma independente da análise, compreensão e enfrentamento das raízes histórico-sociais dos problemas escolares sem relação com as contradições da sociedade capitalista. Nossa crítica não se trata de um pré-julgamento acerca da produção teórica deste autor ou dos autores da teoria do professor reflexivo. As próprias divulgadoras do pensamento de Zeichner no Brasil: Geraldi, Messias e Guerra (1998, p. 269), admitem que “ele deixa de tratar – a função social da escola numa sociedade capitalista”.

A teoria do professor reflexivo, ao dissolver pesquisa em ensino e vice-versa, fere o que entendemos como a primordial identidade do professor: a capacidade de ensinar. Capacidade esta que por motivos não apenas *pedagógicos e epistemológicos*, mas também de ordem *política* de disputa de poder entre as classes; *econômica*, que se expressa na péssima remuneração e precarização do trabalho docente na educação básica; *ideológicas*, no sentido da ampliação das ilusões em torno de uma suposta ideia de que ensinar não é a atividade central do professor, tendem ao esvaziamento do trabalho docente, assim como o desestímulo das jovens gerações em optar por esse ofício.

Avançar para uma orientação teórica da prática educativa em que a “reflexão” sobre o fazer educativo do professor da educação básica seja mediada por uma consistente base teórica e não pela mera reflexão acerca do que se vê ou se vive cotidianamente, é um dos principais desafios postos para os educadores e pesquisadores que se referenciam no marxismo. Especialmente nesse momento em que as teorias relativistas e escolanovistas ocupam um amplo terreno nas formulações sobre educação.

## Referenciais

CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básicos anos 1990** – desvelando as tessituras da proposta governamental. Tese (Doutorado)– PPGE/CED/Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). CONSELHO PLENO. **Parecer 009/2001 de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB) **Resolução nº 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 2002. Disponível em [HTTP://mec.gov.br](http://mec.gov.br)

DEWEY, J. **Democracia e educação:** introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

----- . **Como pensamos.** Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 3ª edição. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1959b.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialético em filosofia da educação, Campinas-SP: Autores Associados, 2003a.

DUARTE, Newton. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor** (Porque Donald Schön não entendeu Luria). Educação e Sociedade, Campinas-SP: V. 24, n. 83, p. 601-626, agosto de 2003b.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

GERALDI, Corinta Maria G; MESSIAS, Maria da Glória Martins; GUERRA, Míriam Darlete S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (ORGS.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a).** Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova.** São Paulo: 1969.

LUZURIAGA, L. **La educacion nueva.** Buenos Aires: Editorial Losada, 1961

MARTINS, L. M.. **A formação social da personalidade do professor: enfoque vigotskiano.** Campina,SP: Autores Associados, 2007.

MARTINS, L. M. **A Indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade.** In: Zambello de Pinho, Sheila. (Org.). *Oficinas de Estudos Pedagógicos: reflexões sobre a prática do Ensino Superior.* 01 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESP, 2008, v. 01, p. 102-115.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza:** saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

SAVIANI, D.. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. Campinas – SP: Autores Associados, 2005.

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

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SNYDERS, G. **Pedagogia Progressista.** Coimbra, Almedina, 1974.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

ZEICHNER, K.. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (ORGS.). **Cartografias do trabalho docente:** professor (a) – pesquisador (a). Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

## PROBLEMAS Y DESAFÍOS DE LA INSERCIÓN TEMPRANA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA MEDIA

Dra. Lucía Domínguez Águila<sup>1</sup>  
Dr. Alejandro Villalobos Clavería<sup>2</sup>  
Dra. Yenia Melo Hermosilla<sup>3</sup>

**Resumen:** La necesidad de mejorar la calidad de la formación inicial de profesores es un tema recurrente en la actual discusión nacional e internacional sobre el mejoramiento de la educación; de ahí la importancia estratégica que se le ha asignado a la inserción temprana y progresiva de los futuros profesores en los centros educativos. El propósito central de esta ponencia es analizar el proceso de inserción de estudiantes de pedagogía de enseñanza media de la facultad de Educación de la Universidad de Concepción, en Chile. Bajo esta óptica, se caracteriza el actual modelo de inserción en el sistema educativo y se dan conocer los aspectos positivos y las limitaciones que presenta dicho modelo. Finalmente, se discute la necesidad de optimizar el modelo actual, para potenciar las capacidades reflexivas y pedagógicas del estudiante en formación, que le permitan enfrentar los desafíos que implican los nuevos escenarios sociales.

**Palabras clave:** inserción temprana, formación inicial docente, modelo de inserción educativa, prácticas educativas.

### A Modo De Presentación

La necesidad de mejorar la calidad de la formación inicial de profesores es un tema recurrente en la actual discusión nacional e internacional sobre el mejoramiento de la educación; de ahí la importancia estratégica que se le ha asignado a la inserción temprana y progresiva de los futuros profesores en los centros educativos.

Como señala (Latorre, 2002) en el proceso de reforma a la educación chilena, las prácticas pedagógicas se han posicionado como uno de los principales núcleos de interés y, al mismo tiempo, de tensión. Se las ha reconocido como espacios privilegiados donde se actualizan procesos de enseñanza-aprendizaje y donde se encontraría contenido un potencial de transformación para el logro de mejoramiento en la calidad y equidad de la educación a nivel nacional.

La calidad de la capacitación profesional que logren los estudiantes en el estudio de la carrera va a depender no sólo de la formación teórica sino también, como demandan los propios alumnos, de las prácticas realizadas que les permitan, realmente

---

<sup>1</sup>Universidad de Concepción- Chile – Email: ldomingu@udec.cl

<sup>2</sup> Universidad de Concepción- Chile – Email: avillalo@udec.cl

<sup>3</sup>Universidad de Concepción- Chile – Email: ymelo@udec.cl

transformar el conocimiento académico en conocimiento profesional. La universidad tiene la misión de formar profesionales capacitados para desempeñar una función social, por lo cual, el componente práctico del currículum desempeña un papel primordial.

En este contexto, la inserción temprana y progresiva de nuestros estudiantes juega un papel clave en la transferencia y movilización de saberes para su futuro desempeño en el ámbito laboral donde deberá desempeñarse. Las ventajas que aporta esta experiencia en la formación inicial han sido destacadas por numerosos autores (Cannon, 2002; Mayor, 2001; Hativa, 2001; Michavilla y Martínez, 2002 cit. por Molina Ruiz, 2004). Los efectos positivos que estos autores atribuyen a esta experiencia son numerosos, entre ellos se puede indicar que la inserción temprana favorece el desarrollo de una visión del mundo del trabajo, desarrolla habilidades profesionales y de interrelación social, incrementa las posibilidades de empleo, incrementa la madurez de los estudiantes, quienes desarrollan actitudes positivas hacia la supervisión, generan autoconfianza, razonamiento práctico, etc. (Molina Ruiz, 2004).

Los programas de inserción educativa representan un periodo crítico de la socialización profesional. Bajo nuestro criterio, el interés intrínseco de los citados programas reside en el siguiente binomio:

1) La inserción temprana determina en buena medida las interpretaciones que el futuro profesional realice, tanto sobre el sentido de la formación, como sobre el sentido de la propia profesionalidad;

2) En la inserción temprana se juegan las opciones reales de interesar al futuro profesional para que realmente conozca los escenarios en los cuales deberá desarrollar su futura labor.

En relación a los modelos de inserción temprana, las experiencias que conforman el área de formación práctica en los currículos de las carreras de pedagogía se pueden estructurar de diversas maneras, dependiendo de sus propósitos y de los supuestos acerca de la relación teoría-práctica. Tradicionalmente, se ha pensado que el dominio teórico antecede al dominio práctico, razón por la cual en la formación inicial se permitía que los profesores en formación fueran a las escuelas sólo después de cursar las asignaturas teóricas. Desde esta perspectiva, la formación docente concibe la buena enseñanza como la traducción de la teoría a la práctica (Korthagen, 2010). Es decir, hay que "saber" sobre docencia para "hacer" docencia. Una aproximación distinta plantea que el proceso de aprender a enseñar requiere comenzar con la inserción en un centro

educativo, ya que hay que "hacer" docencia para "saber" sobre docencia. Desde esta perspectiva, el futuro profesor se involucra desde el inicio de su formación en actividades significativas, como por ejemplo, interacciones con los alumnos. Cuando se transita desde la práctica hacia la teoría, el "valor de uso" de la teoría se vuelve más visible para guiar un análisis de las características del contexto, y sus implicancias para el trabajo profesional (Korthagen & Kessels, 1999). A la luz de estos planteamientos surge la siguiente interrogante: ¿Cuál es el modelo de inserción temprana y progresiva que caracteriza a la actual formación de estudiantes de pedagogía de nuestra Universidad?

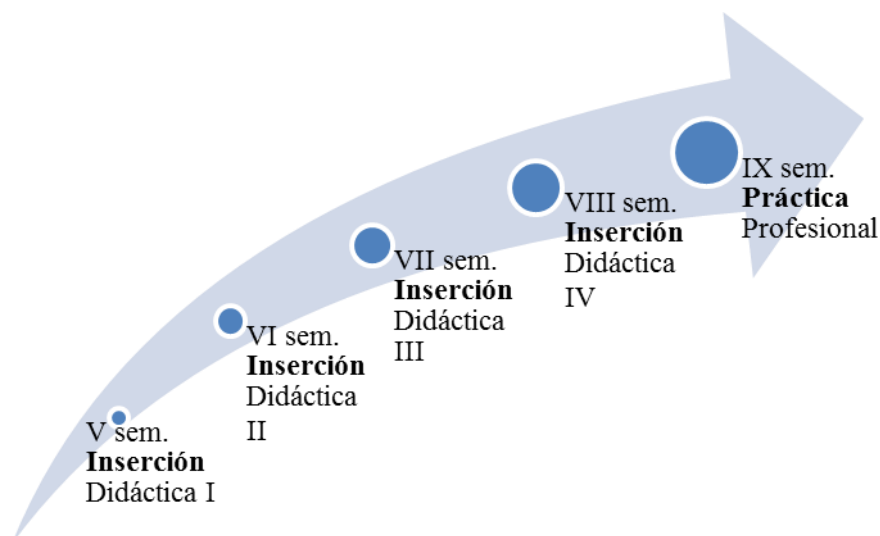
Bajo esta óptica, el propósito central del trabajo que se presenta a continuación es analizar el proceso de inserción temprana y progresiva en el sistema educativo de estudiantes de pedagogía en educación media de la facultad de Educación de la Universidad de Concepción, Chile, según esta dualidad de enfoques que caracterizan la formación práctica del futuro docente: de la teoría a la práctica, o de la práctica a la teoría.

A continuación, se caracteriza el citado modelo y se examinan sus aspectos positivos, así como sus eventuales limitaciones, proyecciones y desafíos.

### **Características del modelo de inserción**

La Facultad de Educación de la Universidad de Concepción imparte las siguientes carreras de Pedagogía en Educación Media: Pedagogía en Historia y Geografía, en Ciencias Naturales y Física, Ciencias Naturales y Química, Ciencias Naturales y Biología, Matemáticas y Computación, Español, Inglés, Educación Física, Filosofía, Artes Plásticas y Educación Musical.

En la actualidad, este programa está adscrito a las asignaturas Didáctica I y II que se imparten durante el 5° y 6° semestre del plan de estudios y de las asignaturas de Didáctica III y IV que se dictan durante el 7° y 8° semestre, como se muestra en la siguiente figura. En el VIII semestre el plan de estudio contempla la Práctica Profesional que se divide en dos áreas: práctica profesional de la disciplina y práctica profesional en orientación y jefatura de curso.



El trabajo que presentamos hace referencia solo a las prácticas que se llevan a cabo durante el V y VI semestre del plan de estudio; estas prácticas se caracterizan por estar orientadas a entregar una formación general a nuestros estudiantes; en tanto que la inserción que se realiza en el VII y VIII semestre están focalizadas esencialmente en la especialidad.

### **Programa de Inserción de Didáctica I**

El Programa de Inserción de Didáctica I tiene como propósito proporcionar a los estudiantes de pedagogía, las primeras experiencias de vinculación con el sistema educativo guiadas desde la universidad. El programa promueve e incentiva la mutua cooperación entre el docente en formación y los centros educativos. Con ello, se pretende contribuir en la formación de profesionales de la educación, sensibles y preparados para ser actores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que posean conocimientos de base que les permiten intervenir en diferentes contextos socioculturales.

#### **Objetivo General:**

1. Conocer el centro educativo desde el punto de vista curricular y evaluativo.



**Objetivos Específicos:**

a) Determinar la estructura física, administrativa y funcional del establecimiento asignado.

b) Analizar documentos curriculares que rigen el funcionamiento del establecimiento.

Esta instancia de formación considera las dos etapas que se describen a continuación:

**Etapa I: Conocimiento del Centro Educativo**

Durante esta etapa se pretende que los estudiantes tomen conocimiento de la estructura y del funcionamiento del centro educativo al que han sido asignados; por tanto, en esta primera fase ellos no entran al aula. Las acciones a realizar son las siguientes:

a) Describir aspectos generales del establecimiento: organigrama, número de alumnos, infraestructura, entorno en el cual está inserto el establecimiento, nivel socio cultural de los alumnos, etc. Implica además, revisar y analizar los documentos que se implementan en el centro educativo: Proyecto Educativo Institucional, Planes y Programas de Estudio, Reglamentos de Evaluación, de Convivencia, entre otros.

b) Interactuar con agentes educativos de la institución escolar para develar las tareas docentes en las que podrían colaborar. Esta instancia puede implicar dos tipos de acciones: 1) Determinar una necesidad educativa que interese al establecimiento y permita formular una propuesta pedagógica; 2) Detectar posibilidades de colaboración con el docente de la especialidad a la que ha sido asignado el estudiante.

**Etapa II: Colaboración con la Acción Docente:**

Una vez terminada la primera fase, la colaboración se puede manifestar en dos planos:

a) Los estudiantes ingresan al aula para colaborar con el docente asignado por el establecimiento.

b) Los estudiantes elaboran una propuesta pedagógica que responda a una necesidad de la institución educativa detectada en la Etapa I, y socializan dicha propuesta con los agentes educativos claves de la institución escolar.

### **Acciones a Realizar**

1. Ejecutar tareas de colaboración a la labor del profesor de aula, tales como: brindar apoyo a estudiantes con dificultades en la asignatura, elaboración de pautas evaluativas y de material didáctico, apoyo a labores administrativas, entre otras. Esta es una actividad que llevan a cabo todos los estudiantes.

2. Diseñar una propuesta pedagógica para implementar el siguiente semestre durante la inserción correspondiente a Didáctica II. Esta actividad, al estar supeditada al interés y demanda de la unidad educativa, no es obligatoria para todos los estudiantes.

En cuanto a su extensión, el programa contempla un mínimo de seis visitas semestrales al establecimiento educacional.

### **Evaluación del Programa**

La evaluación de los estudiantes implica dos instancias:

1. Evaluación del centro educativo a través de una rúbrica. Esta evaluación corresponde al profesor del centro con el cual ha interactuado el estudiante.

2. Evaluación de los docentes de la universidad que imparten la asignatura de Didáctica I a la cual están asignados los estudiantes; dado que Didáctica I es una asignatura que considera un módulo de Curriculum y otro de Evaluación, ambos docentes participan de esta instancia evaluativa. Para estos efectos, los estudiantes deben entregar un informe final que deben realizar sobre la base de una pauta entregada por los docentes de la asignatura. Este informe debe contener los siguientes aspectos: conocimiento del centro educativo; descripción general del proyecto Educativo Institucional, de los reglamentos de convivencia y de evaluación, y una opinión personal respecto de su experiencia en el sistema.

## **Programa de Inserción de Didáctica II**

El Programa de Inserción de Didáctica II ofrece al estudiante en formación un espacio para abordar necesidades educativas singulares y desarrollar actividades de colaboración mutua en la labor docente y administrativa. En este sentido, se pretende ayudar en la formación de profesionales de la educación para que asuman un rol más protagónico en su interacción con la realidad educativa, respetando las particularidades propias de los distintos centros educativos. Cabe advertir que en esta etapa los estudiantes ya cuentan con mayores herramientas curriculares y evaluativas que les permiten una colaboración de manera más efectiva.

### **Objetivos Generales:**

1. Revisar la Propuesta Pedagógica
2. Realizar colaboración docente

### **Objetivos Específicos:**

- a) Optimizar la versión preliminar de la Propuesta Pedagógica desarrollada el semestre anterior.
- b) Implementar la Propuesta Pedagógica
  - c) Determinar labores de apoyo al profesor guía.

El proceso de inserción consta de dos etapas:

**ETAPA I:** Acciones previas a la colaboración. En esta primera etapa, las acciones a realizar son las siguientes:

- a) Interactuar con los agentes educativos de la institución escolar para interiorizarse de las tareas docentes en las que podría participar en el semestre académico.
- b) Optimizar la propuesta diseñada el semestre anterior y socializarla con los agentes educativos claves de la institución escolar.

**ETAPA 2:** Colaboración en la labor docente y administrativa. En esta segunda etapa las acciones son:

a) Desarrollar actividades de apoyo a la labor docente y administrativa en el establecimiento visitado, de acuerdo a solicitud de cada profesor.

b) Desarrollar la Propuesta Pedagógica.

c) Redactar un Informe de las tareas docentes y/o administrativas en las que prestó colaboración y autoevaluar su desempeño en el centro educativo.

### **Análisis y Reflexión de la implementación de la Propuesta Pedagógica**

Como se señaló anteriormente, esta propuesta está supeditada al interés que la unidad educativa haya manifestado por la misma, y por tanto, solo deberán desarrollarla los estudiantes que la formularon. En este caso, la responsabilidad de los alumnos está centrada únicamente en esta actividad. A modo de ejemplo, estudiantes de Pedagogía en Educación Musical han creado talleres de coro, o de grupos musicales; estudiantes de Ciencias Naturales y Química han implementado actividades en el laboratorio de ciencias, todo esto bajo la supervisión de sus profesores guías.

### **Objetivo General**

1. Analizar la implementación de la Propuesta Pedagógica.

### **Objetivos Específicos**

a) Analizar la información que ha emanado de los distintos instrumentos de evaluación aplicados en el proceso de implementación de la propuesta.

b) Comunicar los resultados del análisis, asumiendo las debilidades y fortalezas y las responsabilidades que le caben a los actores de la experiencia.

c) Evaluar los resultados de la Propuesta Pedagógica con el fin de recibir las opiniones de los actores para retroalimentar la experiencia.

### **Evaluación del programa**

Esta evaluación, al igual que en el programa de inserción de Didáctica I, es responsabilidad del profesor guía de la unidad educativa que ha estado a cargo de los estudiantes, y de los docentes de Curriculum y Evaluación que imparten la asignatura.

## **Análisis del modelo de inserción**

El modelo descrito anteriormente presenta, como todo modelo, fortalezas y limitaciones, las cuales se describen a continuación:

### **Fortalezas**

**Gradualidad:** una de las características de este modelo de inserción es su gradualidad, en cuanto a su distribución en el tiempo y el nivel de conocimiento didáctico-evaluativo que se requiere en esta etapa de la inserción; de ahí que en cada fase del modelo, los estudiantes enfrentan su quehacer con mayores herramientas didácticas y evaluativas cuyo propósito es ofrecer mayores oportunidades de un aprendizaje significativo.

**Pertinencia:** los contenidos del modelo son actuales, con la profundidad necesaria y adecuadamente organizados. Desde el punto de vista de la Didáctica, los contenidos y las actividades propuestas se encuentran vinculados con el quehacer pedagógico que se desarrolla al interior de las unidades educativas. De igual forma, el sistema de evaluación propone procedimientos e instrumentos que están en consonancia con el currículum escolar y la formación de un profesor.

**Significatividad en el aprendizaje inicial docente:** la experiencia temprana de una práctica pedagógica guiada ayuda a crear y consolidar un perfil de la identidad docente.

### **Limitaciones**

El análisis de las limitaciones que se presentan, se enfocan en dos aspectos: por una parte, las referidas a la estructura misma del modelo, y por otra, las que se relacionan con su implementación en el centro educativo, las cuales se presentan a continuación.

En lo que se refiere a la estructura, una falencia que presenta el modelo es la no incorporación de la labor orientadora que debe cumplir un profesor, la cual está presente en el consejo de curso, la atención de padres, madres y apoderados, los programas preventivos que se aplican en el aula propiciados por el Ministerio de

Educación, entre otras actividades. Todas estas responsabilidades son parte importante de la labor que debe llevar a cabo el profesor en el aula.

En consecuencia, este modelo prioriza lo didáctico por sobre una formación integral de los estudiantes, al estar centrados en los resultados de aprendizaje y no en el proceso pedagógico de enseñanza – aprendizaje.

En lo que respecta a la implementación del modelo, las limitaciones que se observan son:

**a) Dificultad para encontrar centros de práctica:** uno de los obstáculos más importantes que enfrenta la Facultad, al momento de incorporar a sus estudiantes en el sistema educacional, radica en encontrar centros de práctica que puedan acoger a todos nuestros estudiantes. Actualmente, este número es de 1.019 alumnos. Este problema se presenta por dos razones: por una parte, el aumento de matrícula en cada una de las carreras que imparte nuestra Facultad, y por otra , debido a la proliferación de universidades que imparten carreras de Educación Media en nuestra ciudad, en cuyos curriculum se considera la inserción de los estudiantes al sistema educativo.

**b) Dificultad para encontrar profesores guías en los establecimientos educacionales:** dado que en estas dos primeras etapas de inserción el estudiante no está aún capacitado para hacer clases, los profesores del sistema priorizan a los alumnos de práctica profesional, que además de apoyarlos en sus labores administrativas, están en condiciones de asumir docencia.

**c) Dificultad relacionada con la supervisión de los estudiantes:** el gran número de alumnos que deben insertarse en el sistema, requiere de un considerable aumento de la planta de académicos que puedan enfrentar esta tarea, y de esta manera responder a las demandas de los establecimientos educacionales que solicitan la presencia más frecuente de profesores supervisores de la universidad.

## **Desafíos**

Los desafíos que se presentan para optimizar el modelo son variados, pero hay tres que consideramos de mayor relevancia:

**Establecer una mejor relación con los centros educativos:** La inserción temprana de los estudiantes de pedagogía en los distintos momentos de su carrera son un elemento central de su proceso formativo y constituyen un eje articulador de la

formación de la especialidad y la formación pedagógica. Del mismo modo, esta inserción encauza la relación universidad-escuela, por lo que es necesario por parte de la Facultad de Educación, atender preferentemente la gestión de su supervisión, considerando un tiempo adecuado para esta tarea y el reconocimiento académico a los profesores guías de las instituciones escolares. Por parte de los establecimientos escolares, tal como lo expresa el Informe Comisión sobre Formación Docente Inicial del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2006:73), se requiere mejorar los mecanismos que favorezcan un mejor aprovechamiento de esta relación, tanto para el perfeccionamiento de sus profesores, como para la incorporación de innovaciones que estos procesos de práctica deberían generar, así como generar instancias de reflexión y construcción de saberes profesionales a partir de una relación intensa con los centros educativos, que es desde donde se construye un conocimiento práctico de la profesión guiado por los formadores de profesores y en estrecha relación con la base de conocimientos que cada institución entrega con su sello particular.

**Conformar un equipo de profesores tutores en los centros educativos:** la Facultad, en conjunto con las unidades educativas, debe seleccionar a docentes que se interesen por ser profesores guías, y prepararlos para que asuman esta tarea con mayor propiedad, a través de una oferta de cursos especialmente diseñados para estos efectos.

**Búsqueda de una nueva racionalidad pedagógica:** para una mejor conceptualización y caracterización de la formación práctica de un estudiante de pedagogía.

### **Propuestas**

En este sentido, nuestras propuestas se orientan en dos aspectos: el primero de ello tiene que ver con la optimización del actual modelo de inserción temprana, lo cual implica:

- Incluir el área de Orientación en la inserción temprana de los estudiantes de pedagogía en los centros educativos.
- Diseñar un programa de Orientación y Conserjería para los estudiantes de pedagogía en Educación Media en formación.

El segundo aspecto considera un nuevo modelo de inserción temprana, para lo cual es preciso:

Diseñar e implementar un modelo de formación dual teórico-práctico que permita una mayor integración de los estudiantes de pedagogía a los centros educativos. De esta manera, se lograría superar la permanente crítica que, según el Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente, existe entre la formación académica que se imparte en las universidades, y la formación que se adquiere en los centros educativos. Ello podría implicar, entre otros aspectos, favorecer el trabajo colaborativo entre profesores principiantes y profesores experimentados a través de instancias que promuevan y faciliten el desarrollo de unos y otros; favorecer la relación entre las instituciones de formación inicial y la institución escolar a través de la generación de redes de apoyo entre diferentes actores involucrados con profesores principiantes, como una forma de retroalimentar el necesario diálogo entre conocimiento teórico y conocimiento práctico (MINEDUC, 2006:64).

### **Consideraciones finales**

En la creación de este modelo se reconoce una fundamentación de carácter deductivo, cuya naturaleza es teórico- práctica, donde el alumno recibe una base conceptual en la formación inicial docente, que luego debe reconocer, aplicar y evaluar en sus distintas instancias de pasantía programada en su plan de estudio. Cabe señalar que dicho modelo posee una fundamentación epistemológica que resulta de la aplicación de los principios deductivo – inductivo a la práctica docente, como también, de los procesos gnoseológicos que provocan estas pasantías de inserción temprana. Todo lo cual contribuye a modelizar esta iniciativa pedagógica como una oportunidad para el cambio que promueven las actuales reformas educativas del país.

El modelo posee una racionalidad pedagógica; durante su análisis se reconocen aspectos lógicos vinculados a la organización de contenidos, actividades, sistemas de evaluación, programa de pasantía, entre otros, que ayudan a entender esta dimensión curricular en la formación de profesores.

Este modelo busca promover la práctica temprana como un factor de eficacia en la formación docente mediante actividades prácticas programadas, a través de las



cuales se espera que el alumno conozca, comprenda y aplique procedimientos pedagógicos habituales en la labor docente.

Si se hiciera una evaluación curricular de esta propuesta de formación docente, se observaría en ella elementos y conceptos asociados al modelo curricular de Tyler, cuya característica predominante es la presencia de una secuencia lógica racional del proceso educativo. Por cierto, en la propuesta de Tyler se reconoce un énfasis en la objetividad, por sobre la formación integral del estudiante. Por tanto, este modelo da mayores oportunidades a la cosificación del intelecto humano del futuro profesor, dejando un espacio a la reflexión y al análisis crítico que supone un ejercicio profesional.

Finalmente, se advierte la necesidad de transitar en forma progresiva hacia un modelo que desarrolle también la formación integral del estudiante, para enfrentar con éxito los desafíos que presenta el sistema educativo.

Tras estas reflexiones, surgen ciertas interrogantes: ¿se darán las condiciones necesarias para repensar el proceso de inserción temprana?, ¿qué nuevos paradigmas pueden ayudar a orientar innovaciones de este proceso? , ¿cuáles serán los nuevos obstáculos que deberemos enfrentar? Con toda seguridad, habrá que realizar renovados esfuerzos tendientes a superar los problemas que podrían surgir producto de nuevas demandas de renovación educativa.

## Referências

Korthagen, F. (2010). *La escuela como espacio para aprender a enseñar: visiones desde los programas de formación de profesores de educación media*. Recuperado el 10 de Septiembre de 2014, de Scielo:

[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052010000100004](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100004)

Korthagen, F., & Kessels, J. (1999). Thinking, learning and teaching. *Educational Researcher*, 28(4), 5.

Latorre, M. (2002). En el ojo del Huracán: ¿Qué características tiene el saber pedagógico en uso de nuestros profesores? ¿Es posible contribuir desde la formación inicial? *Saber Pedagógico y Formación Inicial de Docentes*, 12.

MINEDUC. (2006). *Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Santiago: Ministerio de Educación.

Molina Ruiz, E. (2004). Formación práctica de los estudiantes de pedagogía en las universidades españolas. *Profesorado, Revista de Curriculum en la formación del profesorado*, 8 (2).

## **EIXO 2 - EDUCAÇÃO E TRABALHO**

## A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 01/2011

Carla Cristina Dutra Búri<sup>1</sup>  
Monica Feitosa de Carvalho Pedrozo Gonçalves<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo, compreender os desafios e perspectivas do processo de desenvolvimento de uma unidade de educação infantil, a partir da homologação da Resolução CNE/CEB nº 01/2011 (BRASIL, 2011). Este artigo é fruto de uma pesquisa realizada junto ao Serviço de Educação Infantil do Hospital Universitário, da Universidade Federal de Santa Catarina (GONÇALVES, 2014). A referida Resolução (BRASIL, 2011) na medida em que normatiza, interfere, substancialmente, no contexto de desenvolvimento social e organizacional da unidade de educação infantil, uma vez que apresenta essencialmente uma contradição no que tange ao papel social da universidade, ou seja, ao mesmo tempo em que a universidade como instituição social no geral, deve atender a toda a comunidade onde está inserida, no singular, ela poderá negar este atendimento desconhecendo a peculiaridade de existência desta unidade educativa. A Resolução (BRASIL, 2011), desconsidera que as unidades de educação infantil ligadas às universidades federais construíram, ao longo de suas trajetórias, as mais diversas formas de organização administrativa e pedagógica, de acordo com as demandas apresentadas em cada contexto.

### Considerações Iniciais

O presente artigo tem por objetivo, compreender os desafios e perspectivas do processo de desenvolvimento de uma unidade de educação infantil, a partir da homologação da Resolução CNE/CEB nº 01/2011 (BRASIL, 2011). Este estudo foi realizado por meio de uma pesquisa junto ao Serviço de Educação Infantil (SEI) do Hospital Universitário (HU), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (GONÇALVES, 2014).

A Resolução CNE/CEB nº 01/2011 (BRASIL, 2011), fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal. Na medida em que normatiza, a Resolução em comento (BRASIL, 2011), interfere, substancialmente, no contexto de desenvolvimento social e organizacional destas unidades educativas, pois traz determinações no que tange a oferta de vagas para acesso, ingresso e permanência para todas as crianças na faixa etária que se propõe a

---

<sup>1</sup>Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária/Universidade Federal de Santa Catarina. [carla.burigo@ufsc.br](mailto:carla.burigo@ufsc.br).

<sup>2</sup> Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária/Universidade Federal de Santa Catarina. [monicapedrozo@gmail.com](mailto:monicapedrozo@gmail.com)

atender, bem como, de realizar atendimento educacional gratuito a comunidade em geral.

O objetivo de criação do SEI/HU/UFSC em 1990 ocorreu por uma demanda social apontada pelos servidores do HU/UFSC, que reivindicavam uma creche que atendesse seus filhos em horários compatíveis com os praticados no Hospital Universitário. Desta forma, o SEI/HU se mantém até os dias de hoje, como um serviço integrante do organograma do HU e, com propósitos educacionais bem definidos, embora tenha este papel social de atendimento a demanda específica desta unidade de saúde (UFSC, 2013a).

Para o desenvolvimento do presente artigo, partiremos inicialmente, do que dispomos de mais concreto, ou seja, o SEI/HU. Posteriormente apresentaremos a UFSC no contexto da educação infantil. Em seguida, buscamos compreender as políticas públicas educacionais brasileiras, especialmente a partir da década de 90, e suas repercussões em relação a política institucional da UFSC. Por fim, retornamos ao ponto de partida, visando compreender as relações de mediação constituídas nesta trajetória, obtendo, quiçá, uma rica totalidade de determinações.

### **O serviço de educação infantil (SEI)**

O Serviço de Educação Infantil constitui-se de um Projeto educativo que visa atender os filhos dos servidores lotados no Hospital Universitário da Universidade Federal de Santa Catarina, em horários compatíveis com sua jornada de trabalho. A faixa etária atendida pelo SEI/HU compreende crianças de 03 (três) meses a 05 (cinco) anos de idade. Todavia, atende algumas crianças com 06 (seis) anos de idade, conforme determinações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009b).

O SEI/HU foi inaugurado no dia 03 de agosto de 1990, contudo, a ideia de estruturar um espaço que atendesse aos filhos dos servidores do HU surgiu em 1986 por iniciativa dos próprios servidores em parceria com a Associação de Servidores do Hospital Universitário (ASHU) (UFSC, 2013a).

Em 1986 foi instituída então, a primeira comissão para estudar a implantação de uma creche, entendida neste estudo como unidade educativa. Em março de 1987, foi elaborado um projeto pelo Escritório Técnico Administrativo da UFSC (ETUSC) e

aprovado por esta comissão. No mesmo ano, foram liberadas as verbas destinadas à construção e implementação da Creche do Hospital Universitário, como foi denominada inicialmente (UFSC, 2013a).

Em 1989 foi instituída uma segunda comissão com representantes de todas as diretorias do Hospital, com o objetivo de discutir profundamente a proposta de abertura, estabelecendo normas para ingresso, permanência, limite de vagas, proporção professor/criança e faixa etária a ser atendida (UFSC, 2013a).

Com a promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL,1989) e a garantia da Educação Infantil como um direito das crianças, tal deliberação veio ratificar a necessidade de qualificar o atendimento ofertado pelo SEI/HU às crianças de zero a seis anos, imprimindo um caráter pedagógico. Portanto, se inicialmente, o SEI/HU buscou atender uma demanda social dos trabalhadores do Hospital Universitário, desde seu primeiro ano, a busca pela qualificação do atendimento foi e continua sendo o grande propósito desta unidade educativa.

Nos seus 24 anos de história, este espaço já foi denominado Creche do Hospital Universitário, passando em seguida para Escola de Educação Infantil, objetivando a superação do viés assistencialista e, sua atual denominação Serviço de Educação Infantil deve-se a sua inserção no organograma do Hospital Universitário, como uma unidade educativa institucional.

O SEI/HU está inserido no organograma do HU como um setor ligado à Coordenadoria Auxiliar de Gestão de Pessoas (CAGP), que por sua vez está ligado à Direção Administrativa (DA) e, por conseguinte, à Direção Geral (DG). Todavia, o SEI/HU não está inserido no organograma da UFSC como unidade educativa.

Como uma unidade educativa, o SEI/HU oferece seu espaço como campo de estágio curricular para os Cursos de Pedagogia e Nutrição da UFSC, além de campo para observações e pesquisas de outros cursos de graduação e pós-graduação da Universidade e demais instituições de ensino superior.

A forma de contratação dos profissionais, na sua grande maioria é por meio da terceirização, como uma alternativa encontrada pelo Hospital Universitário, tendo em vista que, a não inserção do SEI/HU no organograma da UFSC como unidade educativa, inviabiliza a possibilidade de realização de concurso público para docentes do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico para suprir estas necessidades.

O SEI/HU possui um canal de representatividade de profissionais e famílias das crianças matriculadas na Instituição, denominado Conselho de Representantes daquela Unidade. O Conselho possui funções normativas, consultivas e deliberativas, obedecendo a proposta pedagógica do SEI/HU (UFSC, 2013a).

Os recursos para manutenção do SEI advém em sua maior parte do HU, especialmente, alimentação, materiais de limpeza/higiene e manutenção de espaços externos e internos. Entretanto, os materiais pedagógicos, como brinquedos, livros, materiais de papelaria e alguns itens para complementação de alimentação e higiene, contam com doações em caráter facultativo das famílias das crianças matriculadas (UFSC, 2013a).

É importante ressaltar que, o SEI/HU embora tenha sido criado por uma demanda social apontada pelos servidores do Hospital Universitário, ele não possui um caráter meramente assistencialista, tendo por base o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009a).

No seu quadro de profissionais, em todas as turmas há um profissional responsável com formação em nível superior em Pedagogia, além da Coordenação Pedagógica e Coordenação Geral, que possuem também formação em nível superior em Pedagogia, de acordo com a formação específica determinada legalmente.

O SEI/HU possui um Projeto Político Pedagógico (PPP) (UFSC, 2013a), que define e orienta as propostas educativas, visando atender as necessidades específicas de educação e cuidado às crianças na faixa etária que atendem, contemplando também o processo de formação de seus profissionais.

O Hospital Universitário é um serviço que abriga e contextualiza a existência desta unidade educativa. O HU é um marco no processo de constituição da Universidade, que por si só mostra a especificidade institucional que requer para o cumprimento de sua missão. Todavia, ao mesmo tempo em que o SEI/HU não é reconhecido como uma unidade educativa no organograma da Instituição, ele está inserido nas diretrizes da política institucional de educação infantil da UFSC.

## **A UFSC e a educação infantil**

A Universidade Federal de Santa Catarina, além da Educação Superior, em nível de graduação e pós-graduação, também atende por meio do Ensino Básico (UFSC,

2010). A UFSC conta em seu organograma com o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), que atende à Educação Infantil e o Colégio de Aplicação que atende ao Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Embora, o Serviço de Educação Infantil do HU seja um serviço de atendimento à Educação Infantil, ele não é reconhecido na UFSC como unidade educativa. O NDI é a única unidade de Educação Infantil reconhecida no organograma da UFSC.

Segundo Raupp (2002), o surgimento das Unidades de Educação Infantil ligadas às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) se constituiu especialmente, na década de 70, numa conjuntura nacional que manifestava a necessidade da abertura de creches. Esta manifestação se intensificou por meio de movimentos sociais liderados por mulheres trabalhadoras de empresas públicas e privadas, além dos sindicatos que reivindicavam o atendimento à criança na faixa etária de zero a seis anos. Para possibilitar a inserção da mulher no mercado de trabalho, era imprescindível a abertura de instituições que atendessem seus filhos durante o período que estivessem trabalhando.

Conforme Raupp (2002, p.10):

Essa reivindicação da mulher trabalhadora decorreu do aumento da sua inserção no mercado de trabalho, a partir de transformações na sociedade, como a expansão industrial, o crescimento das cidades e as modificações na organização e estrutura da família contemporânea, uma luta determinada por razões concretas, ou seja, devido à necessidade de ter um local onde pudessem deixar seus filhos para aumentar a renda familiar por meio do trabalho remunerado.

Nesta perspectiva, foi criada em 1972, a creche Francesca Zácara, vinculada a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, identificada como a primeira creche ligada a uma Universidade Federal. Após esta iniciativa, foram criadas novas unidades em outras universidades, entretanto, é no período de 1980 a 1992 que houve uma grande expansão, com o registro da criação de quinze novas unidades (RAUPP, 2002).

Em 2002, foi criada a Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEI), com o objetivo de favorecer a integração entre as Unidades de Educação Infantil (UEI) ligadas às Instituições Federais de Ensino Superior. A ANUUFEI nasceu a partir de um encontro nacional das UEI ligadas às IFES e desde então, defende o princípio que, estas Unidades devem oferecer um campo de “formação acadêmica e profissional que produza e socialize conhecimentos” (CANCIAN e FERREIRA, 2009, p.05).

A ANUFEI acredita que as UEI devem desenvolver suas propostas em consonância com o princípio norteador da universidade, na qual prevê a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e extensão. A ANUFEI, por meio da promoção de espaços sistemáticos de discussão traz a tona, debates acerca das funções destas unidades, não somente para a comunidade universitária, mas também para a comunidade geral, de forma mais ampla. De acordo com os estudos de Cancian e Ferreira (2009), existem no Brasil, 26 (vinte e seis) UEI nas universidades federais, com características distintas.

Diante do processo de desenvolvimento histórico, as unidades de Educação Infantil ligadas as universidades federais brasileiras foram criadas e estruturadas a partir da década de 80, de acordo com as demandas que as comunidades universitárias apontavam em seus respectivos contextos. Cada uma possui suas especificidades no que se refere aos propósitos de sua criação, recursos para sua implementação e público a que se destinam (GONÇALVES, 2014).

Não obstante, a reivindicação de trabalhadores e sindicalistas pelo direito à creche no seu local de trabalho, a Constituição Federal (BRASIL, 1989) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), não estabeleceram como direito aos trabalhadores a assistência gratuita aos filhos e dependentes de zero a seis anos, no seu local de trabalho.

A Constituição Federal (BRASIL, 1989), entretanto, declara pela primeira vez que a Educação Infantil é um direito da criança:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, art. 227, 1989).

A LDBEN (BRASIL, 1996), por sua vez, define o atendimento na Educação Infantil como responsabilidade das redes públicas municipais:

Os Municípios incumbir-se-ão de: oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, Art. 11º V, 1996)



Neste sentido, convém mencionar o Decreto nº 977/1993 (BRASIL, 1993) que dispõe sobre a assistência pré-escolar destinada aos dependentes dos servidores públicos da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. A assistência pré-escolar que trata este Decreto (BRASIL, 1993) tem como objetivo oferecer aos servidores, durante a jornada de trabalho, condições de atendimento aos seus dependentes na faixa etária compreendida desde o nascimento até seis anos de idade.

A publicação deste Decreto (BRASIL, 1993) pôs fim, definitivamente, à abertura de novas unidades de Educação Infantil nas universidades federais, entretanto, instituiu o auxílio pré-escolar para os servidores públicos federais.

É importante registrar que, com a publicação da Resolução CNE/CEB nº 01/2011 (BRASIL, 2011), foi constituída uma comissão institucional que discute políticas de creche na UFSC. A citada comissão foi instituída por meio da Portaria nº 1817 de 19 de setembro de 2013 (UFSC, 2013b), na qual designa membros de vários segmentos da UFSC, com vistas a adequar as diretrizes legais ora instituídas com a política institucional de educação infantil.

Este contexto histórico de desenvolvimento da Educação Infantil na UFSC, fortalece a premissa de que a política pública educacional delimita a política pública institucional, como uma ação pragmática do contexto social, político e econômico que envolve a política pública de nosso País. Para tanto, faz-se necessário, compreender em que circunstâncias foi homologada a Resolução CNE/CEB nº 01/2011 (BRASIL, 2011), diante do processo de desenvolvimento da política pública educacional.

### **A política pública educacional**

As unidades de educação infantil ligadas às universidades públicas federais brasileiras possuem variadas formas de organização no que tange ao público atendido, resultando em sua grande maioria, especialmente até o ano de 2011, ano em que foi homologada a Resolução (BRASIL, 2011) em atendimento à comunidade interna (GONÇALVES, 2014).

A citada Resolução (BRASIL, 2011), vem ao encontro das diretrizes do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (BRASIL, 2010) que propõe universalizar o atendimento escolar a população de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos e ampliar a oferta de educação infantil para crianças de até 3 (três) anos de idade.

Diante disto, é possível prever o impacto da homologação desta Resolução (BRASIL, 2011) para o SEI/HU. De acordo com o Art.1º, inciso I (BRASIL, 2011), a determinação de oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que as unidades educativas se propõem a atender, implicaria na abertura de vagas para a comunidade em geral, por meio de edital público com possível sorteio de vagas. Esta delimitação legal coloca em risco a prerrogativa de criação do SEI/HU, pois até a presente data, oferece atendimento somente aos filhos dos servidores lotados no HU/UFSC.

Outra prerrogativa da Resolução CNE/CEB nº 01/2011 (BRASIL, 2011) é que o ingresso de profissionais da educação se dê exclusivamente por meio de concurso público de provas e títulos. Para possibilitar qualquer encaminhamento nesta direção, faz-se necessário a vinculação do SEI/HU ao organograma da UFSC. Neste sentido, a autorização para realização de concursos públicos para a carreira do magistério, poderia ser uma possibilidade viável. Além disso, a aplicabilidade dos recursos financeiros poderia atender as demandas específicas próprias de uma unidade de ensino, assegurando, assim, recursos financeiros e quadro de pessoal conforme prevê a Resolução ora mencionada (BRASIL, 2011). Mas, prioritariamente o SEI/HU necessita ser reconhecido pela UFSC como unidade educativa.

A Resolução (BRASIL, 2011) normatiza ainda questões, principalmente, no que tange ao projeto pedagógico institucional na qual, o SEI/HU, de acordo com o seu PPP (UFSC, 2013a) atende a todas as determinações.

O SEI/HU buscou sempre a garantia do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças e foi, portanto, ao longo de seus vinte e quatro anos de existência, reconhecido como um setor do HU cuja finalidade precípua foi o ensino, realizando também interlocuções com a comunidade interna e externa à UFSC, por meio da oferta de seu espaço para estágios, pesquisas e socialização de saberes.

Desta forma, a Resolução CNE/CEB nº 01/2011 (BRASIL, 2011), propõe a universalização das condições de acesso e permanência nas unidades de educação infantil vinculadas às universidades federais, o que é compreensível, considerando-se as funções das Instituições Federais de Ensino Superior.

Por outro lado, a Resolução CNE/CEB nº 01/2011 (BRASIL, 2011) normatiza, sem considerar o percurso histórico das unidades educativas, as demandas que atendem e suas diversificadas formas de organização. Para o SEI/HU, que desenvolveu com

responsabilidade e comprometimento sua proposta pedagógica desde a sua criação, a publicação desta Resolução (BRASIL, 2011) põe em xeque a sua continuidade como uma unidade educativa e o propósito de sua criação.

Parece inevitável a questão acerca da razão de se manter um espaço educativo, inserido no organograma de um Hospital, se o mesmo não atenderá a política pública educacional? A abertura de vagas para a comunidade externa e a consequente perda dos direitos dos servidores do Hospital, serão possibilidades viáveis, entendendo-se que a atividade foco do Hospital não é a Educação Infantil?

Estas e outras questões permanecem sem respostas. As condições necessárias para a efetiva adequação às normas vigentes não foram reconhecidas e nem garantidas até o momento e o Serviço de Educação Infantil do HU, prossegue sua caminhada, atendendo aos objetivos propostos desde sua fundação.

### **Considerações Finais**

Consideramos importante, inicialmente, retomar o objetivo do presente artigo, isto é, compreender os desafios e perspectivas do processo de desenvolvimento de uma unidade de educação infantil, a partir da homologação da Resolução CNE/CEB n.º 01/2011(BRASIL, 2011).

Para a obtenção do objetivo proposto, foi ouvido gestores do Serviço de Educação Infantil, do Hospital Universitário da Universidade Federal de Santa Catarina, por meio de entrevistas semiestruturadas, apoiada em uma vasta pesquisa bibliográfica de documentos, relatórios e legislações referente ao tema investigado (GONÇALVES, 2014).

Os resultados da pesquisa (GONÇALVES, 2014), apontam que o grande desafio do SEI/HU é a continuidade da sua existência diante da homologação da Resolução (BRASIL, 2011). Todavia na trajetória de desenvolvimento deste estudo, que envolveram teorias, análise dos documentos e relatos dos gestores entrevistados sobre o assunto, foi possível construirmos uma visão mais aguçada, que possibilitou o entendimento de que o desafio não é mais único, a ele incorporaram novos desafios e provocações.

Resgatando o processo de historicidade do SEI/HU, podemos destacar que a criação desta unidade de educação infantil, surgiu de uma demanda apontada por uma

parcela de servidores da UFSC, cujas necessidades não podiam ser atendidas pelas unidades de Educação Infantil do município e tampouco, pela unidade de Educação Infantil reconhecida pela própria Instituição. Afirmamos isto, por exemplo, em função do horário de atendimento às crianças praticado pelo SEI/HU, a saber, em dois turnos parciais: 06h45min. às 13h15min. e 12h45min. às 19h15min. (UFSC, 2013a).

Consideramos também que, no dado momento histórico no qual o SEI/HU foi fundado, o movimento de criação de unidades de Educação Infantil ligadas as universidades federais, era uma vertente em âmbito nacional. Tal prática não era considerada ilegal, inclusive, o SEI/HU foi fundado sem qualquer vinculação com o Centro de Ciências da Educação (CED) da Instituição ao qual pertence. As formas de lidar ou superar esta desvinculação foram sendo construídas ao longo dos anos, de acordo com as possibilidades apresentadas, no que tange a gestão de pessoal, gerência do espaço físico, patrimônio, e especialmente ao desenvolvimento de sua proposta pedagógica.

Outro desafio vivenciado pelo SEI/HU é em relação aos recursos que dispõe. A Resolução CNE/CEB n.º 01/2011 (BRASIL, 2011) é enfática quando determina que as unidades de Educação Infantil devam realizar atendimento educacional gratuito a todos e proíbe a cobrança de qualquer tipo de contribuição. Uma instituição educativa reconhecida oficialmente como tal, possui registro junto ao Ministério da Educação e, por conseguinte, é contemplada com recursos aos quais fazem jus. O que o SEI/HU gerenciou durante toda sua trajetória foi, novamente, buscar mecanismos para enfrentar esta dificuldade com as possibilidades que dispunha.

Em relação a proposta pedagógica, acreditamos que esta é a identidade da unidade educativa, que sustenta e dá a real credibilidade para a instituição. Dados da pesquisa (GONÇALVES, 2014), fomentam que o SEI/HU cumpriu e continua cumprindo o seu papel pedagógico. Entretanto, uma proposta pedagógica necessita de amparo institucional e condições para o seu desenvolvimento. Neste sentido, consideramos que há uma compressão, um estreitamento das condições e possibilidades do funcionamento do SEI/HU perante a Instituição, diante da possibilidade de potencializar outros caminhos para a aquisição de recursos e contratação de pessoal. Os desafios e dificuldades que emanam do SEI, não é uma situação exclusiva do HU, mas também da UFSC, essencialmente diante do seu papel social perante a sociedade.

Por outro lado, a homologação da referida Resolução (BRASIL, 2011), é resultado de um determinado momento histórico, no qual, as políticas públicas vivenciam. Considerando a história e o desenvolvimento das políticas públicas educacionais no Brasil, observamos momentos de idas e vindas, avanços e retrocessos (GONÇALVES, 2014). Contudo, é possível perceber a realidade do SEI/HU frente às determinações desta Resolução (BRASIL, 2011), se for ultrapassado os limites do abstrato, do formalismo legal e avançarmos concretamente por todas as relações que se sobrepõe e permeiam este fenômeno.

A essência do SEI/HU é o seu papel social, afinal, ele foi criado com o objetivo de atender uma demanda social. Certamente há que se pontuar o pedagógico, tendo em vista que dentro do social, está o caráter pedagógico, a prática educativa. Entretanto, ao mesmo tempo em que o SEI/HU é resultado de uma demanda social, ele não é reconhecido como uma unidade de educação infantil na Instituição, fragilizando, portanto, o cumprimento do seu papel social. Entendemos, diante de uma possibilidade concreta que o SEI/HU não deva se adequar de forma unilateral a Resolução (BRASIL, 2011), tomando como base este aspecto, que ao nosso ver é fundamental, que exprime a essência do SEI/HU, ou seja o seu papel social.

Se faz notório diante da pesquisa realizada (GONÇALVES, 2014) que uma das possibilidades do SEI/HU diante da homologação Resolução CNE/CEB n.º 01/2011 (BRASIL, 2011) é vencer uma contradição fundante por esta unidade educativa vivenciada, ou seja, ao mesmo tempo em que ele busca cumprir o seu papel social, este papel é negado considerando as diretrizes da Resolução (BRASIL, 2011). Bem como, ao ser reconhecida como uma unidade educativa pela UFSC, o SEI/HU, irá negar o seu papel social junto a própria sociedade, como também, a própria Instituição, considerando as atividades desenvolvidas pelo Hospital Universitário.

Em outras palavras, a Resolução CNE/CEB n.º 01/2011 (BRASIL, 2011) na medida em que normatiza, interfere, substancialmente, no contexto de desenvolvimento social e institucional do SEI/HU, uma vez que apresenta essencialmente uma contradição ao papel social da própria Universidade, ou seja, ao mesmo tempo em que a universidade como instituição social no geral, deve atender a toda a comunidade onde está inserida, no singular, ela poderá negar este atendimento desconhecendo a peculiaridade de existência desta unidade educativa.

Neste sentido, fica claro que é possível o embate, e aqui adentramos ao papel do gestor como um sujeito de fundamental importância por sua representatividade, no questionamento ao que propõe a referida Resolução (BRASIL, 2011). Acreditamos que as transformações advêm da interlocução, da dialética, por meio do não conformismo, do não fatalismo. Neste contexto, potencializamos o papel do gestor como atuante, que quiçá por meio da interlocução com as diferentes instâncias, poderá se organizar socialmente e compreender a si próprio como sujeito de transformação. Neste contexto se faz necessário um querer institucional que se materialize no coletivo e no individual por meio das ações gerenciais.

Isto posto, pontuamos algumas ações como possibilidades que quiçá, possam auxiliar os gestores visando o desenvolvimento do SEI/HU como unidade educativa Institucional:

- a) **Construção de espaços sistemáticos de informação/discussão:** o SEI/HU por não ter um reconhecimento como unidade educativa institucional acaba sendo alvo de desconhecimento da comunidade universitária e comunidade em geral. Consideramos importante, a abertura de espaços sistemáticos de informação e discussão com a comunidade universitária e comunidade em geral, acerca do processo de desenvolvimento da historicidade desta unidade educativa.
- b) **Processo decisório participativo:** É importante que as tomadas de decisão por parte dos gestores não ocorra com base, unicamente nos ditames da Resolução (BRASIL, 2011). Por meio da abertura de espaços sistemáticos de discussão, envolvendo os pais, os servidores e comunidade em geral, é possível o envolvimento de todos os interessados nos desdobramentos oriundos destas discussões. Acreditamos que ações como estas, tendem a fortalecer e fundamentalmente contribuir na tomada de decisão destes gestores.
- c) **Reconhecimento e comprometimento institucional com o SEI/HU:** O SEI/HU precisa de um reconhecimento institucional por parte da UFSC de sua existência e de sua relevância para o HU, para a sociedade. É inegável que o SEI/HU é importante para UFSC e para a comunidade em geral e não somente para o HU. Cremos que este reconhecimento deva se dar, respeitando os propósitos de sua criação e manutenção.
- d) **Estabelecimento de parcerias e convênios:** Considerando a capacidade de atendimento do SEI/HU, uma das possíveis alternativas é o estabelecimento de convênios e parcerias, com outras instituições da esfera federal, estadual e municipal.

É inegável que a homologação da Resolução CNE/CEB n.º 01/2011 (BRASIL, 2011), representou um avanço a se considerar, no que tange a regulamentação das várias unidades de Educação Infantil ligadas às Universidades Federais que existem no Brasil. A referida Resolução (BRASIL, 2011), traz considerações importantes, pautadas em documentos tidos como referência na Educação Infantil.

Entretanto, acreditamos também que a Resolução (BRASIL, 2011), precisa ser problematizada, tendo em vista que, é partindo das contraposições, das contra-argumentações que as regulamentações legais são repensadas, revisadas e adaptadas às necessidades de seus envolvidos. Bem como, as oportunidades de diálogo, a abertura de espaços sistemáticos de discussão são fundamentais para a construção e consolidação de Políticas Públicas Educacionais que, de fato, reflitam, democraticamente, as necessidades da sociedade.

Consideramos que esta unidade educativa de educação infantil, vinculada ao Hospital Universitário da Universidade Federal de Santa Catarina, construiu nos seus vinte e quatro anos de história, um trabalho de excelência em relação ao atendimento a primeira etapa da Educação Básica. Este trabalho se deve ao comprometimento e dedicação de muitos profissionais que lutaram e lutam pelos objetivos da Instituição, desenvolveram e continuam desenvolvendo projetos e ações, alcançando êxitos e superando fracassos nesta trajetória.

## Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1989.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 977* de 10 de novembro de 1993. Dispõe sobre a assistência pré-escolar destinada aos dependentes dos servidores públicos da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. Disponível em <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 25 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 28 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB nº 20* de 11 de novembro de 2009a. Brasília, 2009. Disponível em <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 05 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Fixa as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009b. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 28 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2010. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 05 jul. 2013.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 01* de 10 de março de 2011. Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. Disponível em <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 25 abr. 2011.

CANCIAN, Viviane Ache; FERREIRA, Ione Mendes Silva (Orgs.). *Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais: os caminhos percorridos*. Goiânia: FUNAPE, 2009.

GONÇALVES, Mônica Feitosa de Carvalho Pedrozo. *O Serviço de Educação Infantil – HU/UFSC frente à Resolução CNE/CEB nº 01/2011 (BRASIL, 2011a): desafios e perspectivas*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária. Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

RAUPP, Marilene. *A Educação Infantil nas Universidades Federais: questões, dilemas e perspectivas*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2002.

UFSC. *Plano de desenvolvimento institucional 2010-2014*. Florianópolis, 2010. Disponível em: <<http://pdi.paginas.ufsc.br/>>. Acesso em: 03 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. *Projeto Político Pedagógico (PPP) do Serviço de Educação Infantil do Hospital Universitário*. Florianópolis: SEI-HU/UFSC, 2013a.

\_\_\_\_\_. *Portaria nº 1817/2013/GR* de 19 de setembro de 2013. Florianópolis: Gabinete do Reitor/UFSC, 2013b. Disponível em: <<http://notes.ufsc.br/aplic/portaria.nsf>>. Acesso em: 03 jan. 2014.



**FORMAÇÃO DE TRABALHADORES PARA O SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE:  
A HISTORICIDADE DA PROPOSIÇÃO E CRIAÇÃO DO PROGRAMA DE  
RESIDÊNCIA INTEGRADA E MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE NO  
HOSPITAL DE CLÍNICAS DE PORTO ALEGRE (PRIMS/HCPA)**

Elisabeth de Fátima da Silva Lopes<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo resultou de parte de um estudo que foi desenvolvido em uma pesquisa de doutorado sobre “A formação em serviço no Programa de Residência Integrada Multiprofissional em Saúde do Hospital de Clínicas de Porto Alegre (PRIMS/HCPA)”, orientada pela Professora Doutora Carmen Bezerra Machado. O estudo visou conhecer, analisar, descrever e interpretar, entre outros fenômenos, as contradições que o Projeto Político Pedagógico do PRIMS/HCPA apresenta, em meio à formação inicial dos profissionais, as suas práticas e à formação em serviço desenvolvida no programa, mediatizadas pelos aspectos conjunturais e estruturais que produziram e produzem a realidade da instituição. O artigo em questão [aborda](#) a historicidade da proposição e criação do Programa de Residência Integrada e Multiprofissional em Saúde no Hospital de Clínicas de Porto Alegre (PRIMS/HCPA). O texto historiciza aspectos de gestão e de concepção que inspiram as práticas de saúde e de formação em saúde materializadas na instituição estudada e as relações que, a partir dessa historicidade, provocaram a proposição e criação por um grupo de trabalhadores de uma nova proposta de formação na modalidade de residência integrada e multiprofissional em saúde.

**Palavras-chave:** Formação de trabalhadores em saúde; educação em saúde; trabalho em saúde, residência integrada e multiprofissional em saúde.

Este artigo resultou de parte de um estudo que foi desenvolvido em uma pesquisa de doutorado sobre *A formação em serviço no Programa de Residência Integrada Multiprofissional em Saúde do Hospital de Clínicas de Porto Alegre (PRIMS/HCPA)*, orientada pela Professora Doutora Carmen Lucia Bezerra Machado, que visou conhecer, analisar, descrever e interpretar, entre outros fenômenos, as contradições que o Projeto Político Pedagógico do PRIMS/HCPA apresenta, em meio à formação inicial dos profissionais, as suas práticas e à formação em serviço

---

<sup>1</sup> Dra. Elisabeth de Fátima da Silva Lopes, pedagoga do Hospital de Clínicas de Porto Alegre. E-mail: vvivvit@gmail.com

desenvolvida no programa, mediatizadas pelos aspectos conjunturais e estruturais que produziram e produzem a realidade da instituição (LOPES, 2014).

Ao abordar a historicidade da proposição e criação de um programa de formação de trabalhadores em saúde na modalidade de residência, foco deste artigo, e, ao mencionar os caminhos percorridos e sua materialização, compartilho da referência de Gramsci ao problematizar sobre filosofia, quando nos ensina “que não existe ‘uma realidade’ em si mesma, em si e para si, mas em relação histórica com os homens que a modificam” (2004, p.203).

Que relações a partir da historicidade do HCPA, dos sujeitos que produzem esse organismo provocaram a busca por uma proposta de formação projetada para contrariar as práticas realizadas no hospital/empresa/negócio/escola?

O hospital, como uma empresa pública, está imerso no universo da sociedade política e sociedade civil. Carrega em suas veias estruturais o aspecto estatal e o aspecto privado e, por conseguinte, arrasta nesta dialética as contradições da sociedade como um todo.

A estrutura orgânica do hospital, ancorada na materialidade do modelo biomédico, acaba influenciando a organização das demais profissões que reproduzem o mesmo modelo em suas práticas, inclusive reforçando a verticalidade nas relações numa mesma profissão, quando há a existência de profissionais de nível médio, por exemplo, enfermeiros e técnicos de enfermagem, nutricionistas e técnicos de nutrição e entre as profissões classificadas como de saúde, a partir do ranking de suas valorizações sociais no mercado.

A criação de Residências Multiprofissionais em Saúde vêm a constituir um dos caminhos, inspirados na Reforma Sanitária Brasileira (RSB) dos anos 70 do século XX, que pode contribuir para a ruptura de uma lógica de saúde destinada ao indivíduo biológico, sem a dimensão de sua produção histórico social e cultural.

A proposta de formação em residência multiprofissional procura aliar à dimensão do conhecimento técnico, a dimensão política e social, trazendo para os saberes em saúde, a compreensão da realidade por meio de outras fontes de produção de conhecimentos, como das ciências sociais e humanas.

A proposição multiprofissional da formação está fundamentada no reconhecimento da sobreposição de limites nos campos de prática, levando em

consideração que quase todo o campo científico ou de práticas seria interdisciplinar (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, o compartilhar sistemático e integrado de saberes, na perspectiva da interdisciplinaridade<sup>2</sup>, constitui a tentativa de provocar a produção conjunta de conhecimentos e práticas pelo diálogo contínuo proposto entre os trabalhadores das diversas profissões em saúde e, desses, com os demais segmentos do sistema.

A formação em serviço, nessa modalidade, segue as determinações da Constituição Federal Brasileira de 1988, art. 200, incisos III e IV<sup>3</sup>, da Lei 8.080/90, art. 6, inciso III e art. 15<sup>4</sup> e, em específico, da Lei 11.129/2005, art. 13<sup>5</sup> que cria o Programa

---

<sup>2</sup> Para entendermos o conceito da interdisciplinaridade temos que partir da compreensão do que seja a totalidade concreta. Segundo Kosik “o concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto de fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas ou relações”. Nessa perspectiva a investigação dialética da realidade social está na compreensão de cada fenômeno como “momento do todo”. A “recíproca conexão e mediação da parte e do todo significam a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade” (KOSIK, 1976, p.44-49). Portanto, a compreensão da realidade social se viabiliza a partir da materialidade histórica. A interdisciplinaridade não pode ser confundida com a reunião arbitrária de conteúdos e disciplinas, não pode ser vislumbrada como o somatório de individualidades, ou o trabalho em parceria ou em equipe, essas soluções derivam da perspectiva a-histórica de compreensão da realidade material que fragmenta a produção e socialização do conhecimento. Para Jantsch e Bianchetti ao analisarem o conceito de interdisciplinaridade na obra *Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito* fazem uma crítica à concepção a-histórica desse conceito, apontando argumentos que refutam o entendimento hegemônico, fundamentado nos pressupostos de tal filosofia. No sentido de fortalecerem sua posição contrária, citam, sucintamente, cinco pressupostos da filosofia do sujeito que consideram suficientes para um confronto prévio à concepção a-histórica de interdisciplinaridade. *O 1º pressuposto da filosofia do sujeito refere que a fragmentação do conhecimento conduz o homem a não ter domínio sobre o próprio conhecimento produzido, o 2º menciona que a fragmentação do conhecimento ou a especialização passa a ser encarada como uma patologia, o 3º alerta que a soma dos sujeitos pensantes que por vontade decidem superar a fragmentação do conhecimento seria o mais acertado, o 4º indica que o sujeito coletivo é capaz de viver a interdisciplinaridade em qualquer situação e o 5º assinala que a produção do conhecimento estará garantida se satisfeita a condição da parceria para tal, independente da forma histórica como se deu ou está se dando a produção da existência.* Em relação ao 1º, os autores referem que este apresenta o perigo da fragmentação, o 2º eterniza o seu perigo, o 3º busca a salvação num sujeito coletivo, que para eles é uma simples soma de pessoas convergindo-se para o mesmo trabalho, o 4º intensifica o 3º e o 5º concebe o conhecimento como uma mistura epistemológica e metodológica, em que o se confundiriam o objeto como algo secundário e o sujeito como mera soma de indivíduos distribuídos nas diferentes ciências e ou disciplinas. Nesse sentido, os autores assinalam que se trata de conferir ao conceito de interdisciplinaridade uma configuração científica baseada na concepção histórica da realidade. Nessa mesma obra, Frigotto em seu artigo “A interdisciplinaridade como necessidade e como problema na ciências sociais” advoga o sentido da interdisciplinaridade como necessidade e como problema em três aspectos: no material, no histórico-cultural e epistemológico (JANTSCH; BIANCHETTI, 1995).

<sup>3</sup> Constituição Federal do Brasil de 1988 - Art. 200: Ao sistema único de saúde compete, além de outras atribuições, nos termos da lei: inciso III - ordenar a formação de recursos humanos na área de saúde; inciso IV - participar da formulação da política e da execução das ações de saneamento básico.

<sup>4</sup> Lei 8.080 de 1990: Art. 6º Estão incluídas ainda no campo de atuação do Sistema Único de Saúde (SUS): inciso III - a ordenação da formação de recursos humanos na área de saúde; Art. 15. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios exercerão, em seu âmbito administrativo, as seguintes

de Residência para as demais profissões da saúde, excetuando a área da medicina que desde 1977 já possui essa modalidade de ensino, Portaria Interministerial 2.117/MEC/MS/2005 que institui a Residência Multiprofissional em Saúde<sup>6</sup> e a Portaria Interministerial 45/MEC/MS/2007 que instituiu a Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde, alterada pela Portaria Interministerial N° 1.077/MEC/MS de 12 de novembro de 2009.

Realizadas as considerações acima, voltamos aos movimentos que culminaram na criação do PRIMS/HCPA.

Em 2006, duas professoras da Escola de Enfermagem da UFRGS, que atuavam no hospital como chefes de Serviços integrantes do Grupo de Enfermagem do Hospital (GENF) propuseram a realização de encontros com representantes dos serviços das demais profissões (Serviço Social, Serviço de Farmácia, Serviço de Educação Física e Terapia Ocupacional, Serviço de Psicologia, Serviço de Nutrição) com a finalidade de iniciarem uma discussão e reflexão sobre a criação de um Programa de Residência Integrada Multiprofissional em Saúde. Sobre essa questão a Coordenadora do PRIMS e sujeito de pesquisa deste estudo refere que:

Eu já tinha ouvido falar em residência em enfermagem, mas em residência multiprofissional a primeira pessoa que começou a pensar sobre isso, foi a Professora ..... E ela convidou, na época, professores de enfermagem. Ela me convidou pela questão da saúde mental e a professora da saúde da mulher. Acho que foram essas as pessoas naquele momento.

A narrativa da coordenadora assinala algumas pistas sobre quem poderia ter voz e vez na instituição para pensar um projeto diferente de *educação em serviço* baseado em uma lógica de atenção à saúde contrária à vigente e arriscar uma caminhada

---

atribuições: inciso I - definição das instâncias e mecanismos de controle, avaliação e de fiscalização das ações e serviços de saúde.

<sup>5</sup> Lei 11.129 de 2005: Art. 13. Fica instituída a Residência em Área Profissional da Saúde, definida como modalidade de ensino de pós-graduação lato sensu, voltada para a educação em serviço e destinada às categorias profissionais que integram a área de saúde, excetuada a médica Art. 14. Fica criada, no âmbito do Ministério da Educação, a Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde - CNRMS, cuja organização e funcionamento serão disciplinados em ato conjunto dos Ministros de Estado da Educação e da Saúde.

<sup>6</sup> Portaria Interministerial N° 2.117/MEC/MS/2005: Art. 1º Instituir, no âmbito dos Ministérios da Saúde e da Educação, a Residência Multiprofissional em Saúde, do Programa Nacional de Residência Profissional na Área de Saúde, para a execução do Programa de Bolsas para a Educação pelo Trabalho destinado às categorias profissionais que integram a área da saúde, excetuada a médica.

para concretizá-lo. Era condição imprescindível que o grupo que assumisse tal incumbência fosse liderado por alguém que, minimamente, tivesse algum poder de decisão e influência junto ao segmento médico do hospital, historicamente, ocupante da direção executiva da instituição. A professora, mencionada na fala acima, estava no cargo de Coordenação do Grupo de Enfermagem que tem o status de Vice-Presidência.

Na medida em que, o grupo de trabalho se organizava para pensar o projeto, outras pessoas foram convidadas e outras se propuseram a integrá-lo, conforme a narrativa da Coordenadora do PRIMS a seguir:

E, foram chegando pessoas, eu entendo que as pessoas ouviram falar que tinha um grupo e entravam em contato com a Profª ....., era um grupo muito aberto. Como chegamos a esse grupo final eu não sei dizer exatamente, porque foi se construindo, as pessoas se encontravam. Convidamos os serviços da Nutrição, Serviço Social, Psicologia. Depois te chamamos, à medida que o grupo ia se constituindo, também foi discutindo quem chamar. Os serviços decidiram trazer mais uma pessoa, além da chefia, devido à sobrecarga da chefia e a gente precisava ter uma parceria. E, aí a gente foi constituindo o grupo final do projeto com dois representantes de cada serviço, tu como pedagoga, a Profª.... que coordenava esse grupo e mais uma mestranda da Profª... que já tinha sido residente em outro hospital.

É importante ressaltar que a prosperidade desse grupo de trabalho resultou da força dos professores da enfermagem no hospital. Estes compõem a gestão dos serviços de enfermagem há muitos anos na correlação de forças com os professores da medicina que fazem a gestão dos serviços médicos, acumulando as posições mais elevadas na administração central do hospital.

Nessa direção, a enfermagem no hospital, ao modo do modelo médico, também reproduz sua hegemonia em relação às demais profissões. Embora considerada pelo segmento médico como profissão de apoio, tal como a nutrição, a psicologia, a farmácia, entre outras, a enfermagem se sobrepõe em muitas situações do trabalho em equipe, pela própria característica de seu processo. Enquanto as demais profissões, em sua maioria, estão organizadas para um processo de trabalho na modalidade de consultoria, a enfermagem detém o controle das 24 horas de cuidado e acompanhamento do paciente. Por essa razão, pela falta da presença das demais profissões o tempo todo na assistência, a enfermagem acabou assumindo atribuições que, de certo modo, lhe empoderaram. Esta foi percorrendo caminhos para tornar-se imprescindível, pela própria organização dos processos de trabalho da equipe de saúde como um todo. Já no início da materialidade do PRIMS essa prática também se

reproduziu. A fala abaixo de uma trabalhadora do hospital e sujeito de pesquisa deste estudo sinaliza essa questão:

Posso ser paranoide, mas eu acho que a enfermagem se colocou em cada ênfase para garantir as suas ideias. A enfermagem vai reproduzindo a hegemonia da medicina.

Feito esse parêntese no sentido de problematizar as relações entre as profissões no trabalho em saúde, que serão interpretadas ao longo desse item, prossigo no texto a descrição e análise dos movimentos que resultaram na criação do PRIMS.

O convite aos demais serviços seguiu o critério de haver, nestes, algumas práticas embrionárias de um trabalho integrado na equipe de saúde e um bom trânsito na relação com os serviços médicos. Esta foi a estratégia inicial pensada pelo grupo. Sobre essa situação a Coordenadora do programa referiu:

Nós tínhamos que chamar as áreas que compunham as profissões que trabalhavam na Instituição. Aí, nós fomos convidando as chefias dessas áreas para reuniões informais, todas as terças pela manhã. As chefias vieram e se interessaram. Entendo que viam na residência uma possibilidade de também os seus serviços estarem aparecendo institucionalmente, se colocando de uma forma melhor no contexto da instituição.

A possibilidade de saírem da posição obscurecida de colaboradores, de serem os “outros” na equipe de saúde e de conquistarem a valorização como profissionais tão necessários quanto os médicos e enfermeiros os fez agarrarem essa oportunidade, esse espaço de validação de seus saberes, em meio a um contexto médico centrado.

Além disso, na estrutura político administrativa do hospital, esses serviços não têm o mesmo poder dos serviços médicos e de enfermagem, majoritários na instituição e chefiados, historicamente, por professores da universidade.

A desconsideração é de tal ordem que alguns serviços levam meses, às vezes até um ano para conseguirem agendar uma reunião de trabalho com a vice-presidência médica (VPM) a qual estão subordinados. Na estrutura do hospital, o serviço de recreação<sup>7</sup>, por exemplo, que agrega as profissões de terapeuta ocupacional, professor

---

<sup>7</sup> O Serviço de Recreação, composto por profissionais da educação física, da pedagogia e da terapia ocupacional, a partir de 2013, passou a ser denominado de Serviço de Educação Física e Terapia Ocupacional. Essa mudança no nome deve-se a uma reivindicação antiga dos profissionais de Educação Física, da Terapia Ocupacional e da Pedagogia, quanto à natureza do trabalho profissional que exercem. No site do hospital na internet há uma referência quanto às atividades do Serviço: “disponibiliza aos pacientes em tratamento do Hospital de Clínicas de Porto Alegre atividades e espaços planejados buscando a promoção da saúde, do bem estar, da inclusão e da reabilitação. Sua ação se dá através de

de educação física e pedagogo está subordinado à VPM, a nutrição à Vice Presidência Administrativa.

As chefias desses serviços são exercidas pelos trabalhadores contratados, nomeados pelas vice-presidências e não eleitos pelos pares, como nos serviços de enfermagem. Apesar de fazerem parte de uma mesma instituição convivem com essa disparidade<sup>8</sup>.

Nessa lógica, tais serviços têm pouca autonomia e poder de decisão extremamente limitado. Essa diferenciação em relação aos serviços de enfermagem é enorme. A narrativa da Coordenadora do PRIMS, a seguir, é bastante esclarecedora quanto a esses aspectos:

Há um reconhecimento pelos outros serviços da liderança da Coordenadora do Grupo de Enfermagem (Genf), tanto que algumas chefias que são vinculadas à VPA e à VPM, gostariam de ficar vinculadas ao Genf dizem: “Se é para ficar vinculado a alguém, a gente quer ficar com a coordenação da enfermagem”. Elas veem que a coordenadora do Genf é uma liderança que escuta, que briga pelas coisas, que defende. Como elas dizem, elas não têm uma autonomia, elas têm que ficar subordinadas a VPM ou VPA. Duas chefias me verbalizaram isso. Eu entendo que sim, pois hoje esses serviços não têm autonomia, como tem o serviço de enfermagem, serviço médico e administrativo. Na hierarquia, eles não têm. Porque elas se dão conta do que foi a liderança da coordenadora do Genf também para os serviços delas, uma vez que chefias delas jamais teriam tomado essa frente.

A proposta dos encontros era a de pensar, coletivamente, quais os limites e possibilidades para a criação de um programa dessa natureza, mas já com o propósito de iniciar um processo de elaboração de um projeto para ser apresentado à Administração Central do HCPA, órgão máximo em nível institucional, para esse encaminhamento junto ao Conselho Diretor da Empresa. Sem essa aprovação interna, os projetos não são encaminhados em nível nacional para os Ministérios da Educação e Ministério da Saúde, para a vinculação acadêmica e custeio financeiro.

Nesse sentido, o grupo foi formando uma liga, a partir dos encontros semanais, também pela própria resistência sentida nos vários cantos do hospital, onde as práticas estão, tradicionalmente, imbricadas na lógica do trabalho médico. Na medida em que a

---

intervenções lúdicas, corporais, educativas e ocupacionais”. Disponível em: <http://www.hcpa.ufrgs.br/content/view/281/453>. Acessado em 28/12/13.

<sup>8</sup> O modelo de escolha das chefias do hospital difere em alguns aspectos no segmento médico, no administrativo, no segmento de enfermagem e nos demais segmentos de profissionais da saúde. Entre esses o único segmento que possui um regimento democrático para escolha de suas chefias é o da enfermagem. Neste as chefias são escolhidas pelos seus pares para um período de 4 anos com direito a uma reeleição por mais 4 anos. Esse sistema proporciona o rodízio de chefias e a não incorporação, nos vencimentos, da função gratificada o que ocorre se o empregado público exerce-a por 10 anos.

proposta era discutida, que as notícias sobre as Residências Multiprofissionais no Estado e no Brasil chegavam, por meio de publicações das experiências, através de pessoas que vivenciavam ou haviam participado de projetos de formação em serviço dessa natureza, ou pessoas que faziam parte de alguns programas no município de Porto Alegre, com as quais o grupo foi mantendo contato, surgia, cada vez mais, o interesse do grupo em se apropriar, conceitualmente dos referenciais do SUS, com o fim de elaborar uma proposta que respondesse às necessidades de formação para o sistema. A trabalhadora do hospital e sujeito de pesquisa deste estudo narra, a seguir, sobre a sua entrada no grupo:

O que me motivou a participar da RIMS foi primeiro o convite em função da minha experiência anterior em outro programa de residência multiprofissional. Cheguei ao grupo que começou a pensar na RIMS. Fui indicada pela minha chefia porque eu já tinha experiência, no planejamento, na preceptoria, em tutoria, enfim, então foi por isso. Desde que eu me aproximei eu já trabalhava com os referenciais do SUS. Para mim não foi algo novo.

A formação inicial e continuada da maioria dos integrantes do grupo se realizou na lógica biomédica. Dos integrantes do grupo, uma das professoras de enfermagem fez residência, a profissional de outra instituição, que foi convidada para integrar o grupo, era ex residente do Grupo Hospitalar Conceição e, na ocasião, estava realizando uma pesquisa de mestrado sobre a formação em residência multiprofissional em saúde. A assistente social do hospital (narrativa acima) já exercia a função de preceptoria num programa de residência multiprofissional fora do HCPA, há um bom tempo. Para tanto, era necessário o fortalecimento teórico, aliado a problematizações da realidade material sobre a qual estavam inseridos.

Esse movimento de apropriação de conceitos de saúde e de educação em saúde na lógica do entendimento proposto na RSB e o exercício para concretizá-los no dia-a-dia das áreas, que aparentemente sinalizavam possibilidades para rupturas e mudanças no modelo de atenção e da formação em saúde, foram estimulando o grupo a prosseguir. Havia um clima favorável que, a despeito da contrariedade dos mecanismos do comando médico, fazia o grupo ir em frente. Nessa direção a Coordenadora do PRIMS refere que:

O grupo foi se instrumentalizando, todo mundo estudando, visitamos o GHC, estudando, escrevendo o projeto, teve toda uma articulação do grupo que para mim foi essencial para o que hoje o grupo tem de articulação, com todas as



dificuldades, o quanto era proibitivo fazer isso. Proibitivo para esta Instituição. Aquilo nos uniu muito. Acho que brigar por aquilo, nas reuniões. Eu acho que é uma coisa que ficou marcada, por mais dificuldades que a gente tenha. Várias profissões entraram com exceção daquelas que estavam vinculadas aos serviços médicos. É óbvio, que naquela época eles nem teriam autorização para ir numa reunião como essa. Imagina se os chefes deles iriam permitir que eles participassem de uma reunião que estaria pervertendo a ordem.

A metodologia de trabalho do grupo foi se constituindo, na medida em que os trabalhadores dos diversos serviços envolvidos foram compartilhando a possibilidade de elaboração de um projeto de formação em suas áreas, na modalidade de residência multiprofissional.

O grupo construiu um processo de diálogo horizontalizado e de liga em que todos tiveram voz e vez. Até então, era incomum no hospital a existência de uma proposta associada. Nunca os serviços que compõe as demais profissões da área da saúde, tais como: o de farmácia, o de serviço social, os serviços de enfermagem, o de psicologia, o de educação e terapia ocupacional e o de nutrição haviam se reunido para darem conta de um projeto de formação compartilhada.

Tal metodologia “rompia com os esquemas verticais, característicos da educação bancária” como nos ensina Freire (2005, p. 78) ao falar da educação problematizadora. Os integrantes do grupo de trabalho imbuídos no propósito da elaboração de um projeto, que vislumbrava uma prática integrada, aliada à esperança de ruptura à hegemônica valorização social diferenciada das profissões, fortalecia o desejo por esse trabalho. O planejamento até aqui, ainda estava num caminho prospectivo, sem a performance no derradeiro terreno da prática, onde o programa futuramente se desenvolveria.

O grupo começava a refletir, a partir da crítica à própria prática, possibilidades de mudança nas relações entre as profissões, na cultura biologicista do trabalho em saúde, no modelo de atenção e de gestão dos processos conformados a essa visão.

Pelo estudo, pela problematização de conceitos, de caminhos, de estratégias e da compreensão dos limites e possibilidades da concretização dos princípios do SUS, até então não vivenciados nem nas suas formações iniciais, nem nos processos contínuos de suas práticas em saúde, iniciaram um processo de rupturas nos sentidos comuns, vivificados pela reprodução quase inquestionável da lógica biomédica. Ou seja, tomando “emprestado a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação

intelectual, uma concepção que não é sua, e a afirma verbalmente, e também acredita segui-la” (GRAMSCI, 2004, p. 87).

Formaram, inicialmente, um grupo de estudos, reunindo materiais, práticas e vivências realizadas em outras instituições, que já trilhavam alguns caminhos a partir das ideias, princípios e conceitos do SUS. A respeito da criação de uma nova cultura Gramsci refere que:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral (2004, p. 96).

Até esse momento, os participantes do grupo “se educavam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que na prática bancária, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passíveis” (FREIRE, 2005, p.79).

O projeto escrito por várias mãos foi se constituindo no sentido da proposição de um programa que integrasse trabalho e educação, equipe de saúde, saberes e práticas e que estivesse imbricado na mediação entre o ensino, pesquisa, serviço de saúde, gestão e controle social na ótica dos Princípios e Diretrizes do SUS.

Durante o processo de tramitação do Projeto Político Pedagógico do PRIMS pela Administração Central houve grande resistência da categoria médica, que foi criando vários óbices à sua aprovação e posterior implantação.

Da elaboração do projeto à sua aprovação, passaram-se mais de 3 anos. Durante esse período, os profissionais que o elaboraram iniciaram um movimento político pedagógico de sensibilização junto às áreas envolvidas para a organização da proposta.

Nesse sentido Gramsci refere que a hegemonia se realiza por um conjunto de atividades culturais, ideológicas realizadas pelos intelectuais para a organização do consenso (2004).

O consenso a favor do projeto foi sendo, paulatinamente, construído pelo trabalho corpo a corpo, fortalecido pelas diversas investidas pedagógicas juntos às áreas com o objetivo de que os profissionais entendessem ser uma proposta viável para a realidade dos serviços, que traria benefícios para o paciente, para os processos de

trabalho de todos, além da conseqüente valorização das profissões consideradas “de apoio” que, na lógica biomédica do hospital, além de atuarem de forma fragmentada como assinais no decorrer dos demais itens deste estudo, realizam seu trabalho por demandas, por soma de procedimentos, frustrando a possibilidade de um trabalho integrado.

No entanto, para a sua aprovação, além da liga do grupo que se manteve atuante na problematização das possibilidades de melhorias, foi lançado mão da linguagem entendida na correlação de forças entre os detentores históricos do poder político-administrativo da instituição, *o segmento médico*, e os segmentos que fazem a contra hegemonia a esse poder, *a enfermagem*, nesse momento, unida às demais profissões identificadas como coadjuvantes no processo.

Em meio a essa materialidade, o grupo de articuladores, da então proposta da RIMS, valeu-se da estratégia de ser representado por professores da enfermagem que exercem a chefia de 16 serviços na instituição, liderando mais de 2.500 profissionais que perfazem mais de um terço do contingente de trabalhadores da instituição. Na narrativa a seguir a coordenadora do PRIMIS expressa esse movimento:

O principal tramite para criação da residência foi a aprovação interna, que foi uma guerra e que culminou num momento muito estratégico das eleições para presidente do hospital. Esse é o diferencial desse Hospital que leva a possibilidade de transformação, ter processo consultivo para presidência. Ali tem brecha, tanto que teve no nosso projeto. É uma questão de podermos nos apropriar politicamente desses momentos. Não conseguimos mais, porque nos articulamos pouco. Naquele momento tínhamos alcançado uma articulação. Chegamos prontas para enfrentar isso e mais a liderança da Coordenadora do Grupo de Enfermagem que estava nos coordenando naquele momento. Tínhamos um perfil de liderança muito preparado para esse tipo de embate, e eu não sei se nós teríamos dado conta desse tipo de embate sem a figura dela. Isso foi muito oportuno.

Convém salientar, que no ano anterior à aprovação do projeto do PRIMIS, o hospital vivia mais um processo eleitoral para o cargo de presidência da instituição. Os dois profissionais médicos, candidatos ao cargo, incluíram entre as suas promessas de campanha a aprovação do projeto, caso fossem eleitos. A disputa foi intensa, pois o candidato da situação estava no seu terceiro mandato, ou seja, há doze anos no poder. Qualquer projeto que envolvesse um bom segmento de consultados no processo de escolha do futuro gerente do hospital seria inserido nos itens de campanha. Porém, ao contrário da percepção, narrada acima, pelo sujeito de pesquisa, o fato de ocorrer o processo de consulta à presidência da instituição a cada 4 anos não significa que haja

transformações estruturais e até mesmo conjunturais. Há pequenas fissuras por onde novos processos podem fluir e até produzirem possibilidades de mudança. O PRIMS pode ser um desses caminhos promissores, no entanto, “o processo de desenvolvimento histórico é uma unidade no tempo pelo que o presente contém todo o passado e do passado se realiza no presente o que é “essencial” (GRAMSCI, 2004, p. 240). É necessário um devir, algum tempo de densas mudanças qualitativas e quantitativas nos fenômenos que envolvem o trabalho e a gestão em saúde na ótica propalada pelo SUS. Nessa realidade, a Residência Multiprofissional é tão somente um dos fenômenos que pode contribuir.

Com relação ao processo consultivo de 2009 para a presidência do hospital, a enfermagem e as demais profissões, envolvidas com a proposta da residência multiprofissional, representavam um expressivo número de profissionais que responderiam à consulta para escolha da presidência da Instituição. Sendo assim, a luta dos trabalhadores para a criação do PRIMS chegava a um bom termo, reforçada, nesse período, por uma política pública de governo coordenada pelos Ministérios da Educação e Saúde que determinava a criação de Programas de Residências Multiprofissionais nos diversos Hospitais Universitários Federais do Brasil como assinala uma das participantes do grupo de formulação da proposta e sujeito de pesquisa deste estudo:

A administração admitiu esse projeto, porque admitiu lá atrás em campanha eleitoral que ia sair a residência, mas porque que era obrigatório pelo MEC.

Ainda que não fosse obtida a aprovação interna, mais cedo ou mais tarde o Hospital não teria como se furtar da criação dessa modalidade de formação em serviço. Essa política pública legitimou, ainda mais, a implantação do PRIMS/HCPA.

Uma das narrativas sobre as circunstâncias da aprovação interna do programa na Instituição é reveladora da denominada “Racionalidade Gerencial Hegemônica” de que nos fala Campos ao analisar os modelos gerenciais do trabalho no modo de produção capitalista. Ele refere que tal modelo “fundamenta-se na instituição de radical diferença entre a cúpula diretiva e os agentes de produção” (2000, p. 24).

A fala abaixo desvela essa diferença entre os professores e demais trabalhadores do hospital e me faz recordar de um filme que assisti denominado

Gattaca<sup>9</sup>. Os professores da universidade, “seres válidos” na sociedade de Gattaca (hospital), detêm a legitimação do poder para conduzir os rumos da empresa/hospital/escola, são os seres que tem voz e vez no comando chancelado pelo estatuto e normas regimentais do hospital, são os cidadãos de primeira classe. Enquanto que os “seres inválidos”, cidadãos de segunda classe, trabalhadores contratados, empregados celetistas, embora autores e protagonistas da práxis do PRIMS, entre outras, que fazem a excelência reconhecida nacional e internacional da Instituição, são os seres que não possuem autonomia e nem poder para validarem projetos que alterem a configuração institucional, estabelecida e consentida pela cúpula. E como se não bastasse tais discriminações, ainda correm o risco de perderem o emprego, de “serem demitidos”, como refere, em sua fala, a professora da universidade, coordenadora do PRIMS, se por acaso ousarem transgredir o que está posto:

Também se não fosse uma professora eu acho que não conseguiríamos, embora se tenha professores que não bancam esse tipo de embate institucional. Vejo que para um trabalhador se colocar dessa forma e, enfim, poder ser demitido é muito complicado. Mas por ser professora e ser (nome omitido) e a história dela de luta, ela bancou isso. Eu acho que a história tem que fazer jus a isso.

Na direção do poder dos “seres válidos” como referi acima, Campos acrescenta que “o exercício deste poder cuida de impor uma objetividade dos trabalhadores, restringindo-lhes os espaços por onde se poderia manifestar sua própria subjetividade” (2000, p. 34). No contexto dos funcionários contratados celetistas do hospital, em parte, lhes é consentida a expressão silenciosa e criativa de suas subjetividades no que se refere a pensar e a escrever projetos, a problematizarem a realidade para fins de avaliação e planejamento, no entanto, a expressão objetivada de todo esse trabalho

---

<sup>9</sup> As expressões *seres válidos* e *seres inválidos* são oriundas de um filme de ficção científica, denominado, Gattaca. Este filme aborda a projeção de um futuro que pode estar próximo de se realizar no qual o Estado capitalista passará a ter o controle social sobre a qualidade genética dos seres humanos, angariando com isso melhores resultados para o progresso e futuro de tal sociedade. Os seres *válidos* seriam os que, pela manipulação genética autorizada pelos próprios genitores, vão ter as melhores características genéticas que lhes permitirão ocupar as mais destacadas posições na sociedade de Gattaca e a fazer o melhor por ela. Os inválidos seriam os seres humanos concebidos naturalmente por seus genitores. São os seres imperfeitos e, por essa razão, condenados a ocuparem as funções mais modestas e subalternas na sociedade. Em Gattaca, a classe dominante seria a dos *seres válidos* e a classe dominada seria a dos *seres inválidos*. Nesse sentido, a sociedade capitalista de Gattaca, dividida em classes, calcada na divisão social e hierárquica do trabalho utilizaria os avanços tecnológicos no intuito do estabelecimento de relações que reafirmassem essa divisão. A sinopse deste filme está disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Gattaca#Sinopse>. Acessado em: 12/10/13.

criativo pode se materializar até certo limite consentido. Como refere Gramsci “os intelectuais urbanos são bastante estandardizados” (2001, p. 22). Embora os professores da Universidade, funcionários estatutários, e os profissionais contratados, empregados celetistas do hospital, vivam a mesma condição do trabalho assalariado, há uma gradação entre eles que os diferencia como oficiais e suboficiais, como válidos e inválidos, nas configurações do trabalho alienado.

Embora os limites apresentados no decorrer da historicidade do processo de proposição do Programa de Residência Integrada e Multiprofissional em Saúde do Hospital de Clínicas de Porto Alegre, as possibilidades para a sua criação superaram os entraves mencionados e atualmente o programa já está vivendo seu quarto ano de existência. Mesmo com todos os óbices marcados pela dureza cartesiana e pelo ávido modelo gerencial, fortemente hierarquizado, do fracionamento dos trabalhadores em seres válidos e inválidos no contexto desse modelo gerencial, o PRIMS se estabeleceu como mais um dos programas de formação em saúde em busca de operar rupturas na cultura biologicista do trabalho em saúde, no modelo de atenção e de gestão dos processos conformados a essa visão.

## Referências

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

BRASIL. Ministério da Saúde; Ministério da Educação. **Portaria n. 2.117, de 3 de novembro de 2005**. Institui o programa de bolsas para Educação pelo Trabalho e cria a Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde – CNRMS. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 nov. 2005. Seção 1, p. 112

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Residência multiprofissional em saúde: experiências, avanços e desafios / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação em Saúde. – Brasília: **Ministério da Saúde**, 2006. Disponível em: [http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/residencia\\_multiprofissional.pdf](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/residencia_multiprofissional.pdf). Acessado em 03/02/14.

BRASIL. **Lei 8.080 de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/LEI8.080.pdf>> Acessado em 22/11/2009.

BRASIL. **Lei 11.129 de 30 de junho de 2005**. Programa Nacional de Inclusão de Jovens ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm).>  
Acessado em 22/11/2009.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. **Um método para a análise e co-gestão de coletivos**: a constituição do sujeito, a produção do valor de uso e a democracia em instituições: o método da roda. São Paulo, Hucitec, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Interdisciplinaridade - para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro, v.1. Civilização Brasileira, 2004.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2

JANTSCH, A. P., BIANCHETTI, L. In: Jantsch, A. P. & Bianchetti, L. (Orgs.). **Interdisciplinaridade - para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1997.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LOPES, Elisabeth de Fátima da Silva. **A formação em serviço no Programa de Residência Integrada Multiprofissional em Saúde do Hospital de Clínicas de Porto Alegre (PRIMS/HCPA)**. Tese de Doutorado na FAGED/UFRGS. PORTO ALEGRE. 2014.

## FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS EM EDUCAÇÃO BÁSICA.

Dr<sup>a</sup> Neuza Maria Corrêa da Silva<sup>1</sup>  
Graziella Bachini,<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo relata a trajetória percorrida por uma educadora ambiental que busca formar multiplicadores de Educação Ambiental em Educação Básica, mostrando que através de cursos de formação a importância da Educação Ambiental na educação formal. A Educação Ambiental, ao longo dos anos, vem se firmando e redefinindo seus conceitos, lutando por mudanças de comportamentos e atitudes e ampliando a relação do ser humano com a natureza, tendo como finalidade a sustentabilidade e o cuidado com a manutenção de um ambiente harmônico e equilibrado no que diz respeito às questões sociais, políticas, econômicas e ambientais, nas quais os seres humanos e a natureza interagem entre si. Portanto, a Educação Ambiental deve ser entendida como um recurso educativo que objetiva despertar o ser humano para a vida, um espaço de diálogo para encontrar uma nova forma de viver, com a possibilidade de ser o sujeito da transformação. Visa também demonstrar de que forma a Educação Ambiental esta encontrando espaços dentro da educação formal, ajudando a formação de sujeitos mais críticos, comprometidos e preocupados com o meio em que vivem, assim como mais responsáveis pelas suas atitudes de solidariedade em prol de uma consciência planetária. A inserção dos Temas Transversais, dentre os quais o “Meio Ambiente”, nos currículos escolares dá aos mesmos a abertura e a flexibilidade necessárias à aprendizagem e à reflexão dos alunos sobre questões socioambientais mais significativas em suas vidas e em seu cotidiano, uma vez que, em um processo dinâmico e aberto, são priorizadas e contextualizadas de acordo com realidades locais e regionais vivenciadas. No entanto, a proposta de trabalho interdisciplinar na escola passa necessariamente pela capacitação de professores de diferentes áreas. O artigo visa mostrar como atender a grande necessidade em capacitar e atualizar grupos de professores e comunidade, no que se refere à temática socioambiental bem como, a elaboração e execução de projetos e cursos de educação ambiental assim como, a inserção interdisciplinar desta dimensão nos currículos da educação pública.

### Introdução

Este artigo objetivo narrar a trajetória percorrida para a criação multiplicadores de Educação Ambiental na educação básica, mostrar que através dos cursos de formação a importância da Educação Ambiental em nossa sociedade, descrevendo em que momento histórico e social a Educação Ambiental deixou de ser uma preocupação apenas dos ecologistas e amantes da natureza e passou a ser um assunto de interesse da sociedade civil. Visa também demonstrar de que forma a Educação Ambiental esta

---

<sup>1</sup> IFSUL-Rio-Grandense – Campos Pelotas.RS, Email: [neuzacorrea57@hotmail.com](mailto:neuzacorrea57@hotmail.com)

<sup>2</sup> IFSUL-Rio-Grandense – Campos Pelotas.RS, Email: [grazibachini@hotmail.com](mailto:grazibachini@hotmail.com)



encontrando espaços dentro da educação formal, ajudando a formação de sujeitos mais críticos, preocupados com o meio em que vivem e responsáveis pelas suas atitudes em prol de uma consciência planetária. A crise ambiental evidencia-se pela série de desequilíbrios ecológicos e sociais provocados pelo homem, tais como: alteração da biosfera, extinção de cerca de cinco mil espécies por ano, acesso, uso e abuso de bens naturais e coletivos, desigualdades sociais, enriquecimento de uma minoria em oposição ao empobrecimento da maioria, e precárias condições de sobrevivência da população. Todos estes fenômenos vêm se manifestando de maneira mais acentuada nos últimos 30 anos.

De acordo com Michéle Sato a crise não é apenas ambiental e sim civilizatória.

“(...) evidencia-se mais do que uma crise ambiental, estamos enfrentando um verdadeiro dilema civilizatório, cuja desordem na biosfera é apenas uma de suas conseqüências. Com o estatuto da Razão e com a benção da hierarquia, a mesma lógica de domínio, opressão e exploração que o ser humano promove em relação à natureza se aplica às relações sociais. Tanto a natureza como as culturas primitivas e também os homens que trabalham mais com os músculos do que com os neurônios são percebidos como inferiores. E na condição de inferioridade, a natureza e o ser humano são transformados, respectivamente, em recurso natural e recurso humano, e as culturas arcaicas, um entrave ao desenvolvimento que precisa ser superado. Assim, tanto a natureza como o ser humano tornam-se objetos passíveis de apropriação, uso e, muitas vezes, exploração ao limite do esgotamento e da exaustão”.( Sato, 2001. p.12).

O modelo de desenvolvimento capitalista, baseado na lógica de mercado, trata homens como mercadorias, atua na sociedade de formas desiguais, excludentes e esgotantes dos recursos naturais. Este modelo que iniciou com a revolução industrial, tem levado a produção de níveis alarmantes de poluição do solo, ar e água, contaminação da vida selvagem por resíduos, destruição da biodiversidade animal e vegetal e ao rápido consumo de reservas minerais e demais recursos não renováveis. Mauro Guimarães, no livro *A Formação de Educadores Ambientais* ressalta que a educação ambiental surgiu devido à demanda gerada pela crise ambiental, que se originou de uma visão antropocêntrica, instrumentalizadora e utilitarista da natureza. Essa concepção é o resultado da ascensão do capitalismo e da revolução tecnológica. A influência da crise é presenciada em todos os setores.

“As últimas duas décadas do século XX registraram um estado de profunda crise mundial. É uma crise complexa, multidimensional, cujas facetas afetam todos os aspectos de nossa vida - a saúde e o modo de vida, a qualidade do

meio ambiente e das relações sociais, de economia, da tecnologia e da política. É uma crise de dimensões intelectuais, morais e espirituais: uma crise de escala e premência sem precedentes em toda a história da humanidade. Pela primeira vez, temos que nos defrontar com a real ameaça de extinção da raça humana e de toda a vida no planeta” (Guimarães,2004 - p.23).

Todas estas perturbações ecológicas provocadas pela destruição que o capitalismo impõe, exigem da nossa sociedade reflexões comprometidas que busquem delimitar ações imediatas a nível local e global, que garantam a qualidade de vida e desenvolvam uma visão globalizadora, cooperativista e solidária. A educação, considerada como um dos aparelhos ideológicos do estado é encarregado de repassar os conhecimentos acumulados durante gerações, de forma estanque, pronta, acabada, há também uma preocupação com a inclusão de regras e de valores que visam preparar ou adaptar o homem as condições de trabalho entre elas podem destacar as filas, horários rígidos, pontualidade, premiação e punição em relação a notas, obediência, pois nesta lógica de educação, professor o detentor do saber, ele sabe e mandam, os alunos são meros receptores. Paulo Freire, referência em educação para a América Latina e para o mundo, subsidia muitos estudos na área da educação e atualmente na educação ambiental por apresentar uma proposta pedagógica firmada na transformação social, busca concretizar um novo modelo de educação e conseqüentemente um novo modelo de sociedade, onde o ato de aprender é visto como libertador e formador do *"sujeito que age e com sua ação é capaz de transformar o mundo"*. A educação bem como a Educação Ambiental é vista dentro de uma perspectiva preventiva, pois dentro do sistema social atuam como práticas que buscam desenvolver a consciência dos cidadãos. Sua contribuição ao enfrentamento da crise ambiental acontece quando se atinge a mudança de valores, atitudes, comportamentos e habilidades, através da abordagem de conhecimentos diretamente relacionados com os problemas da comunidade, conhecimentos concretos do dia-a-dia.

Michéle Sato reafirma este pensamento em suas palavras:

“Nesta perspectiva, embora a educação seja um dos componentes prioritários para a compreensão da relação do ser humano com a natureza, mediatizada pelos complexos sistemas sociais, na América Latina, ele enfrenta numerosas carências. Geralmente, as dificuldades do Governo em assegurar a boa qualidade do ensino fizeram com que o processo educativo fugisse da esfera pública, verificando-se o aumento do ensino privado e o desenvolvimento de práticas de educação não-formal. No Brasil, a educação ambiental não foge dos modelos impostos, tendendo a apontar como o maior problema, na maioria das vezes, a falta de sensibilização aos dilemas ambientais, quando

na realidade, as dificuldades residem na própria política educacional, na falta de profissionais qualificados e capacitados, nas péssimas condições de trabalho e na ausência de uma política educacional que garanta os processos decisórios”.(Sato, 2001 p.33).

Para despertar o interesse do aluno e desenvolver seu senso crítico, são os grandes desafios dos nossos tempos. Torna-se necessário compreender a importância do papel da educação, ter vontade política, e desenvolver práticas partindo do conhecimento dos alunos, construindo saberes historicamente válidos e politicamente desejáveis, negando o ativismo verbal. A educação surge hoje como uma exigência da nova sociedade, como um instrumento valioso para a divulgação de questões ambientais e a sensibilização da população a respeito da necessidade de conservação, preservação e do uso racional dos recursos naturais. O conhecimento abordado pela educação ambiental inclui muito mais que as temáticas biológicas, abrangendo os mais diversos aspectos da relação humana com os meios físico, social, cultural, político, econômico, ético, científico e histórico, os quais fazem parte de uma cadeia, da qual depende um desenvolvimento humano mais justo e equilibrado. Para Mauro Guimarães a educação ambiental busca dentro das escolas transformar os conhecimentos, valores e atitudes, buscando caminhos para uma nova realidade a ser construída.

“O autor enfaticamente explicita que entende a educação como um potencial motor das dinâmicas do sistema social, notadamente como um instrumento de luta que põe em conflito as forças sociais que desejam reproduzir a sociedade e as forças sociais que desejam transformar a sociedade. E alerta ainda, que a educação ambiental não pode mais continuar sendo considerada como algo à parte da dinâmica social, sob o risco de ocorrerem ações educativas pouco críticas da realidade, mesmo que bem-intencionadas, resultando em posturas politicamente conservadoras” (Guimarães, 2004 - p.12).

Torna-se necessário diferenciar as forças denominadas de reprodução e de transformação. As forças de reprodução representam o projeto conservador de sociedade, onde predomina a visão de mundo liberal, a sociedade é percebida como um espaço de harmonia, onde a transformação é decorrência de cada indivíduo, camuflando as diferenças sociais, interesses de capital, da lógica de mercado, defendida pelos grupos dominantes. As forças de transformação representam um projeto crítico, onde a sociedade se transforma por causa e consequência da transformação de cada indivíduo, sendo preenchida por relações de poder e dominação, baseada nos princípios de emancipação, igualdade social e melhor qualidade de vida. A educação ambiental é um

tema discutido em todos os meios educacionais como consequência das políticas de impacto estimuladas no mundo todo. Não foi somente as escolas que sofreram esta pressão, o mercado empresarial e industrial precisou adaptar-se não por medo das multas e pelo licenciamento exigido, mas para satisfazer uma nova clientela do mercado que representa lucro e para atingir estes, usa as causas ambientais como marketing e propaganda, atualmente existem empresas especializadas em explorar o ambiente como é o caso do turismo ecológico. No Brasil esta inserção aconteceu de forma fragilizada, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que instituem a educação ambiental bem como outros assuntos como temas transversais, que devem ser discutidos e analisados em todas as disciplinas e por todos os professores, caracterizando-se como uma proposta interdisciplinar para o exercício pleno da cidadania. A educação ambiental sozinha não vai ser a única transformadora, é preciso o estabelecimento de uma rede de diálogos, onde cada comunidade conheça seus costumes, problemas e simbologias. A escola não é isolada de seu entorno e as atividades para a transformação busca uma avaliação crítica dos problemas e a busca de estratégias de solução onde todos, engajados sejam responsáveis por suas ações.

## **Objetivos**

### **Geral**

Mostrar como podemos oportunizar espaço de estudos e discussões sobre temas ambientais, assim como, a busca de alternativas para possíveis soluções dos problemas socioambientais local, realizando práticas que oportunize a aplicação da aprendizagem e a qualificação necessária para desenvolver o processo ensino aprendizagem da Educação Ambiental no ensino básico na rede pública de Pelotas.

### **Específicos:**

- Trabalhar com os conceitos de Meio Ambiente, caracterizando os elementos de sustentação da vida no planeta, bem como, suas relações e interdependências;
- Refletir sobre as concepções filosóficas e sociológicas da Educação Ambiental;

- Promover práticas pedagógicas e metodologias de ensino e pesquisa em Educação Ambiental;
- Proporcionar a vivência e o desenvolvimento pedagógico de projetos em Educação Ambiental;
- Discutir a poluição ambiental, quanto às suas causas, conseqüências e possíveis soluções;
- Propor e discutir políticas para o desenvolvimento sustentável.

### **Metodologia:**

Foram oferecidos, 4 módulos em 15 encontros, num total de 60 h/aula. Os módulos foram organizados conforme os objetivos e ministrados a partir de metodologias que permitiram ao participante, elaborar questionamentos sobre os temas apresentados, com ênfase na relação teoria e prática, através de aulas expositivas e dialogadas, leitura e discussão de textos, trabalhos individuais e coletivos, dinâmicas de grupo, pesquisa, incluindo a elaboração de projetos, saída de campo para a realização de um diagnóstico sócio-ambiental do entorno, prática através de oficinas de reciclagem e aplicação de Projetos e Educação Ambiental.

## **1. Cronograma do Trabalho desenvolvido**

### **Mês de agosto de 2013.**

#### **• I Módulo -**

- 1- Meio Ambiente: Elementos de Sustentação da Vida no planeta, como solo, água, ar, animais, vegetais e ecossistemas: (8 h/aula)
- 2- Concepções Filosóficas e Sociológicas da Educação Ambiental: (4 h/aula)

### **Mês de setembro de 2013.**

#### **• II Módulo -**

- 3- Práticas Pedagógicas e Metodológicas de ensino em Educação Ambiental: (4 h/aula)
- 4- Introdução à metodologia da pesquisa em Educação Ambiental: (4 h/aula)

### **Mês de outubro de 2013.**

#### **• III Módulo -**

- 5- Poluição Ambiental – problemas e soluções: (4 h/aula)

6- Diagnóstico Socioambiental: (8 h/aula)

**Mês de novembro de 2013.**

• **IV Módulo -**

7- Projetos de EA: (4 h/aula)

8- Alternativa de Políticas para o desenvolvimento sustentável e legislação ambiental: (4 h/aula)

**2. Coordenadora do Projeto**

Dr<sup>a</sup>. Neuza Maria Corrêa da Silva

**Desenvolvimento:**

Temas e ementas propostas para o curso de formação de educação ambiental no ensino formal

**1- Meio Ambiente: Elementos de Sustentação da Vida no planeta, como solo, água, ar, animais, vegetais e ecossistemas:**

*Ementa:* O papel das estruturas e formações geológicas na sustentação físico-química do meio ambiente. Evolução dos seres vivos e sua distribuição no espaço biogeográfico. Aplicações na compreensão das relações entre os seres vivos, no estudo da formação dos ecossistemas. As ações antrópicas na natureza.

**Objetivos:**

- Reconhecer que a humanidade sempre se envolveu com o conhecimento da natureza e que a Educação Ambiental, relaciona-se com outras atividades humanas;
- Valorizar a veiculação de informação socialmente relevante aos membros de sua comunidade;
- Valorizar a vida em sua diversidade e a conservação dos ambientes;
- Caracterizar as condições e a diversidade de vida no planeta Terra em diferentes espaços, principalmente nos ecossistemas brasileiros e, particularmente, rio-grandenses;

- Interpretar situações de equilíbrio e desequilíbrio ambiental, relacionando informações sobre a interferência do ser humano e a dinâmica das populações;
- Analisar os processos de formação da água, do solo e da atmosfera; descrever seus componentes e suas características;
- Explicar as propriedades da água e do ar e identificar suas aplicações práticas;
- Reconhecer a importância da água, do solo e do ar para adotar, individualmente e coletivamente, uma consciência e uma prática conservacionista;
- Identificar a importância da seleção natural na preservação das espécies melhor adaptadas ao ambiente;
- Diferenciar, sob o ponto de vista de manutenção da vida, animais de plantas;
- Identificar os diferentes componentes de um ecossistema e suas interações;
- Caracterizar e localizar os principais ecossistemas brasileiros;
- Explicar as relações ecológicas entre os seres vivos;
- Caracterizar e construir cadeias e teias alimentares para compreender a interação entre produtores, consumidores e decompositores;
- Analisar, criticamente, a maneira como os seres humanos têm utilizado os seres vivos para adotar uma consciência e uma prática conservacionista;

## **2- Concepções Filosóficas e Sociológicas da Educação Ambiental:**

***Ementa:*** Introdução ao estudo da Filosofia e Sociologia no plano teórico-conceitual. Educação Ambiental como problema filosófico e sociológico. Estudo dos fundamentos das teorias e práticas educativas da civilização ocidental, abordando a temática dos grupos, das organizações e instituições sociais, nos processos sociais básicos, detendo-se de forma especial na análise da escola e das demais agências de apoio ao processo educativo em educação ambiental.

### **Objetivos**

- Compreender os principais aspectos teórico-conceituais da Filosofia e Sociologia em Educação Ambiental.
- Analisar as teorias e práticas educativas da civilização ocidental.

- Verificar a importância das organizações, instituições sociais e governamentais, no trabalho e apoio ao processo educativo em educação ambiental.

### 3- **Práticas Pedagógicas e Metodológicas de ensino em Educação Ambiental:**

***Ementa:*** Princípios e valores de práticas pedagógicas. Inovação, competências, relações humanas, gestão e liderança nas práticas e metodologias de ensino em Educação Ambiental. Conhecimento, ética e responsabilidade Sócio-Ambiental.

#### **Objetivos:**

- Verificar a importância do conceito da prática pedagógica e da metodologia de ensino em Educação Ambiental.
- Reconhecer os princípios metodológicos da Educação Ambiental.
- Compreender temas ambientais como temas geradores para a Educação Ambiental.
- Sugerir atividades de Educação Ambiental.
- Discutir o papel do material didático na Educação Ambiental.
- Analisar projetos e experiências em Educação Ambiental, em uma perspectiva interdisciplinar.

### 4- **Introdução à metodologia da pesquisa em Educação Ambiental:**

***Ementa:*** Princípios da ciência e do método científico. Abordagem alternativas de pesquisa. Técnicas de levantamento e análise de dados. Delineamento do Projeto de Pesquisa e do Relatório de Pesquisa. Aspectos éticos da pesquisa.

#### **Objetivos:**

- Analisar o conceito e estruturação de uma pesquisa: a construção do objeto.
- Compreender o tema da pesquisa, o problema, a hipótese, os procedimentos de investigação e instrumentos de coleta de dados.
- Verificar a importância da análise qualitativa e quantitativa de dados.
- Abordar as características do Trabalho Científico, investigação e fundamentos básicos para elaboração de projetos de pesquisa (justificativas, escolha do assunto,



formulação da situação-problema, formulação da hipótese ou questão a ser investigada, proposta metodológica, características do estudo).

- Discutir os fundamentos básicos para elaboração da pesquisa e do relatório.
- Compreender as implicações de diferentes estratégias metodológicas na condução da pesquisa.
- Elaborar um projeto de pesquisa em Educação Ambiental.

## 5- **Poluição Ambiental – problemas e soluções:**

*Ementa:* Poluição. Formas de poluição. Fontes naturais e antropogênicas. Principais problemas ambientais decorrentes da poluição do ar. Tecnologia Disponível para Controle da Poluição do Ar. Poluição nos Ambientes Hídricos: Principais Poluentes, Principais Problemas Decorrentes, Tecnologia Disponível para o Controle de Poluição Hídrica. Poluição do Solo: Principais Poluentes Principiais Problemas Decorrentes, Tecnologia Disponível para Controle da Poluição do Solo. Recuperação de Áreas Degradadas.

### **Objetivos:**

- Identificar os principais agentes poluidores da natureza, apontando os principais agentes geradores de resíduos poluentes;
- Identificar as diversas classes dos resíduos gerados pelo homem de acordo com a legislação vigente, procurando apontar a sua origem;
- Apontar as diversas doenças e riscos que as populações estão expostas em decorrência da poluição e do manejo inadequado da disposição final do lixo;
- Reconhecer e caracterizar de que forma o lixo urbano pode ser uma fonte de renda e de melhoria de qualidade de vida para algumas comunidades que lidam diretamente com estes produtos;
- Identificar e diferenciar as diversas formas que as sociedades apresentam para a disposição e acondicionamento final de seus resíduos urbanos;
- Analisar e reconhecer como a Educação Ambiental pode e deve atuar junto as diversas comunidades na formação de uma postura de maior sustentabilidade e responsabilidade nas relações do homem com o seu ambiente.

## **6- Diagnóstico Socioambiental:**

*Ementa:*O diagnóstico socioambiental deve ser compreendido como um instrumento que permite conhecer o patrimônio ambiental de uma comunidade (atributos materiais e imateriais). É um instrumento de informações, de caráter quantitativo e qualitativo específico para uma dada realidade (não devem ser generalizados) que revela sua especificidade histórica e que reflete a relação da sociedade com o meio ambiente. Devem ser construídos de uma maneira sistêmica, ou seja, considerando as interações entre os elementos (sociais, econômicos, ambientais, culturais, espirituais) da realidade. Este mapeamento permite avaliar sua qualidade ambiental e sua qualidade de vida, e o estabelecimento de indicadores de sustentabilidade. O conhecimento da realidade além de ensejar a afirmação da identidade local (conhecimento do patrimônio ambiental) é fundamental no processo de construção da cidadania ambiental, uma vez que seus elementos são fundamentais para a tomada de decisão por atores públicos e privados na elaboração de alternativas de transformação no sentido de harmonizar a relação entre as pessoas e destas com a biosfera.

### **Objetivos:**

- Realizar um diagnóstico socioambiental na comunidade;
- Conhecer a realidade do patrimônio ambiental da comunidade;
- Ensejar a afirmação da identidade local;
- Construir uma matriz operacional com base nos pressupostos indicados;

## **7- Projetos em EA:**

*Ementa:*A pedagogia de projetos em EA destaca-se em permitir uma aprendizagem ativa e com muito espaço para a criatividade, favorecendo o desenvolvimento humano integral do educando. A Experiência de Aprendizagem Colaborativa discutirá a aprendizagem centrada em projetos, sob o prisma dos 4 pilares da educação (aprender a ser, conviver, fazer e conhecer), em uma abordagem teórico-prática.

**Objetivos:**

- Discutir a interdisciplinaridade e a pedagogia de projetos como possibilidade de se trabalhar a Educação Ambiental.
- Elaborar e executar planos de ação de acordo com a realidade das escolas selecionadas.
- Instrumentalizar os participantes através de oficinas, dando subsídios a práxis educativa a ser realizada nas escolas.
- Produzir materiais alternativos através da reciclagem, reutilização e reaproveitamento de resíduos.

**8- Alternativa de políticas para o desenvolvimento sustentável e legislação ambiental:**

*Ementa:* As estratégias do Estado Nacional para o manejo e proteção da biodiversidade. A gestão de recursos ambientais e da biodiversidade regional. As propostas de manejo e sustentabilidade de áreas sob proteção governamental e de povoamento por Populações Tradicionais. Sociedades capitalistas e as discussões sobre gestão ambiental e desenvolvimento sustentável. A Política Nacional do Meio Ambiente. Legislação sobre Resíduos. O Sistema de Licenciamento de Atividades Poluidoras. Responsabilidade Civil e Criminal Decorrentes de Acidentes Ambientais. A Nova Lei de Crimes Ambientais.

**Objetivos**

- Discutir os fundamentos das modernas políticas de gestão de recursos naturais e dos modelos de desenvolvimento sustentável nas regiões periféricas do sistema capitalista;
- Analisar o papel do Estado frente às novas propostas de promoção do desenvolvimento sustentável e do manejo de recursos ambientais;
- Identificar os modelos de gerenciamento dos recursos naturais realizados por Populações Tradicionais em áreas de preservação.
- Conhecer a evolução das políticas públicas do Estado Brasileiro para as questões ambientais, ao longo da história.

- Caracterizar as possibilidades dos modelos de sustentabilidade e suas implicações para o desenvolvimento regional.
- Apresentar aspectos gerais das legislações ambientais brasileiras, os princípios ambientais, noções de culpa, dolo, responsabilidade objetiva e respectivas implicações nas questões ambientais.

### Distribuição dos Temas e da Carga Horária

<b>Módulo I</b>	<b>Ministrante</b>
1- Meio Ambiente: Elementos de Sustentação da Vida no planeta, como solo, água, ar, animais, vegetais e ecossistemas: (8 h/aula)	Dr <sup>a</sup> Neuza Maria Corrêa da silva
2- Concepções Filosóficas e Sociológicas da Educação Ambiental: (8 h/aula)	
<b>Módulo II</b>	<b>Ministrante</b>
3- Práticas Pedagógicas e Metodológicas de ensino em Educação Ambiental: (8 h/aula)	Dr <sup>a</sup> Neuza Maria Corrêa da silva
4- Introdução à metodologia da pesquisa em Educação Ambiental: (8 h/aula)	
<b>Módulo III</b>	<b>Ministrante</b>
5- Poluição Ambiental – problemas e soluções: (8 h/aula)	Dr <sup>a</sup> Neuza Maria Corrêa da silva
6- Diagnóstico Socioambiental: (8 h/aula)	
<b>Módulo IV</b>	<b>Ministrante</b>
7- Projetos de EA: (8 h/aula)	Dr <sup>a</sup> Neuza Maria Corrêa da silva
8- Alternativa de Políticas para o desenvolvimento sustentável e legislação ambiental: (4 h/aula)	

### Conclusão

Os cursos foram oferecidos para professores de 6 municípios ao redor de Pelotas, sendo que ao final de cada curso havia uma oficina de sucata, reaproveitamento do lixo reciclável para confecção de jogos e brinquedos, foi um sucesso. De acordo com as avaliações realizadas, disseram da importância de se ter conhecimento para que haja uma mudança de postura diante das questões ambientais e que além de todo o conhecimento, agora possuem segurança para desenvolver o tema com seus alunos do

ensino básico.

## Referências

BRASIL. AGENDA 21. **Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992: Rio de Janeiro)**. 3ª ed. Senado Federal. Brasília, 2001.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A Invenção Ecológica. Narrativas e Trajetórias da Educação Ambiental no Brasil**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2001. 229p.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas**. 3ª ed.rev. e ampla. São Paulo: Gaia, 1994.

DIAS, Genebaldo Freire. **Fundamentos de Educação Ambiental**. Brasília: Universa, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção Educação e Mudança, 1).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, 18ª edição.

HERMANNNS, Klaus; MACEDO, Michel. **AGENDA 21 LOCAL - Experiências da Alemanha, do Nordeste e Norte do Brasil**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2003.

LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coor.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156p.

LEFF, Enrique; FUNTOWICZ, Silvio; MARCHI, Bruna de; CARVALHO, Isabel;

OSÓRIO, Jorge; LUZZI, Rubén Pesci'daniel; RIOJAS, Javier; ESTEVA, Joaquín;

REYES, Javier; GÓMEZ Maritza (Coor.). **A Complexidade Ambiental**. Tradução de Eliete Wolff. São Paulo: Cortez, 2003.

LITTLE, Paulo E (Org.). **Políticas Ambientais no Brasil: análises, instrumentos e experiências**. Brasília, DF: IIEB, 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Questões Ambientais e Educação: A Multiplicidade de Abordagens**. Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 1996. In: **Ambiente e Educação da FURG**. v. 8, 2003. (Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora).

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; PHILIPPE Pomier Layargues; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Orgs.). **Educação Ambiental e Movimentos Sociais na construção da cidadania Ecológica e planetária**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MINISTÉRIO do Meio Ambiente. **Construindo a Agenda 21 Local**. 2. ed. rev. e atual. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2003. 56p.

VELASCO, Sírio Lopez. **Ética para o século XXI**. Unisinos: São Leopoldo. Brasil, 2003.

## TENSÕES E CONTRADIÇÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.161/05: DESAFIOS DO PROFESSOR/GESTOR

Me. Laura Briceño Melo

**Resumo:** O objetivo deste trabalho foi o de apresentar os resultados de uma pesquisa realizada no Vale de Rio Pardo RS com a finalidade de analisar como esta sendo feito o processo de implementação da Lei 11.161/05 (Lei do ensino do Espanhol) no Vale de Rio Pardo tendo como foco as principais tensões e contradições registrados no percorrer deste processo. O grupo de sujeitos foi composto por professores e gestores (diretores e supervisores) próximos ao processo de implementação. Foi possível perceber que os professores se sentem acuados ante a imposição de um número cada vez maior de políticas, modificando em forma e conteúdo seus modos de fazer. Apesar da falta de informações no início do processo a nova disciplina foi inserida nos currículos das escolas de forma gradativa e ainda se encontra num processo de adaptação e ajustes. Assim, entendemos que as políticas públicas educacionais e a implementação das mesmas é um tema que não possui um espaço de discussão entre a categoria dos professores, dificultando momentos de reflexão tão necessários para sua prática diária. Graças ao pouco suporte estrutural a implementação se torna complexa e muitas vezes abstrata para os gestores.

### Introdução

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida em torno de como esta sendo feito o processo de implementação da lei do ensino obrigatório do espanhol ( Lei 11.161/05) no Vale do Rio Pardo e buscaremos sintetizar as tensões e contradições que se apresentaram nesse percurso. Tendo como foco as angústias apresentadas por esse professor/gestor encarregado de implementar uma lei da qual no possuíam informação suficiente.

Nos anos 90, se desenvolveu uma reforma na educação em todos os níveis do sistema educativo. O Estado brasileiro desenhou políticas educacionais orientadas ao processo político de escolaridade. “Delinearam-se algumas orientações, a saber: a racionalidade das atividades, dos recursos, do financiamento; a avaliação e a descentralização da gestão como meios de atendimento às demandas da eficiência e da produtividade” (CASTRO, 2007, p. 25).

Temas relacionados, como autonomia das escolas, parcerias público/privado, controle da produtividade das escolas, descentralização, passaram a ser prioridade na agenda nacional das políticas educacionais. Partindo deste contexto, decidimos nos

aprofundar no estudo de políticas públicas, muito particularmente as relacionadas ao ensino da língua espanhola.

É importante considerar que as preocupações em investigar as políticas públicas ultrapassaram os campos da sociologia e das ciências políticas por sua característica interdisciplinar, pois a partir da década de setenta elas passaram a ter como parâmetro o movimento da globalização e suas implicações (novos padrões de sociabilidade, o surgimento de novas tendências do mercado e da produção). Foi gerado assim, dentro do campo das políticas públicas, um interesse maior em estudar de forma crítico-analítica as políticas educacionais e de como elas são pensadas e aplicadas nas escolas. Neste sentido, passou-se a produzir estudos que têm como objetivo fundamental a abordagem da educação na sua dimensão como política de Estado.

Partindo desta premissa, procuramos estudar de que forma as políticas públicas surgem e passam de uma ideia a um discurso que se consolida no papel e que posteriormente será interpretado por seus implementadores, sejam estes os gestores das escolas ou os professores. O estudo do processo de implementação de leis possui varias contribuições, entre elas:

- 1) visam corrigir o curso das ações, fornecendo subsídios aos implementadores durante o curso da política, em razão de suas características de *policyoriented*<sup>1</sup>; 2) buscam ampliar a efetividade do processo de decisão dos programas públicos; 3) contribuem para ampliar a *accountability* dos programas; 4) ampliam a integração dos corpos administrativo, político e comunidade, fundamentais para a mudança do desempenho educacional (PEREZ, 2010. p. 7)

A inclusão do ensino obrigatório da língua espanhola no sistema educativo do Brasil surge como resposta a um sistema capitalista cada vez mais globalizado, onde a formação de blocos econômicos (tais como o MERCOSUL) oferece a possibilidade de que novos conteúdos sejam explorados e novos conhecimentos inseridos por intermédio da linguagem. Conhecimentos estes que contêm uma relevância maior quando são efetivamente desenvolvidos em salas de aula, pois “entrando em contato com uma diferente estruturação linguística, o aluno toma consciência do mundo de uma maneira

---

<sup>1</sup>A *PolicyOriented* (política orientada) é um termo que surge das ciências políticas e da administração pública que tem sido utilizado para o estudo de implementação de políticas públicas na área educativa. Ele se refere à política como apontadora dos caminhos que tem que ser percorridos para sua implementação.



nova que tende a ser outra força para sua formação, para sua transformação” (ZUIN, 1997, p. 37).

Nossa principal motivação na realização deste texto foi o de apresentar como uma lei que aparentemente não tinha estrutura para ser efetivada (falta de profissionais capacitados, pouca clareza no texto da lei, falta de material didático) conseguiu superar todas as limitações e ser implementada. De que forma foi interpretado o que estava escrito na lei? Como os professores interpretaram a lei na prática? Quais foram suas preocupações na hora de inserir uma nova disciplina no currículo escolar?

É do conhecimento da sociedade em geral a crescente dificuldade que os professores tem dentro da sala de aula no dia a dia. Ainda assim, constantemente se vêm coagidos por imposições de novas atividades que provavelmente terão dificuldade para realizar, pois muitas vezes não existe o planejamento suficiente por parte dos representantes do Estado e estes delineamentos chegam de cima para baixo sem uma discussão. Referente a esta dificuldade dos professores, Lau (2012, p.25) diz:

Diante de tantas Leis e Decretos para regulamentar a educação, apenas quem não tem a chance de expressão de seus desejos e necessidades são os pesquisadores em educação e os professores das escolas. A necessidade de expressão dos professores também é barrada devido às condições de trabalho (...) [pois] não dispõem de tempo para planejar suas aulas e atividades.

Justifica-se a realização do presente artigo pela importância de ter documentos relacionados à implementação de políticas educacionais na região, para assim obter uma visão de como o processo está sendo feito e suas possíveis interpretações e reinterpretações.

Ao mesmo tempo, uma pesquisa deste tipo serve como referência para outros estudos relacionados às políticas públicas educacionais e análises da legislação como um todo, que tomem em consideração a necessidade de fomentar novas pesquisas relacionadas a este tema, para assim poder entender de forma mais clara a nossa prática como professores. Para Saviani (1996, p.169):

O estudo da legislação se revela um instrumento privilegiado para a análise crítica da organização escolar, porque enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável, reflete as contradições objetivas que, uma vez captadas, nos permitem detectar os fatores condicionantes de nossa ação educativa .

As políticas públicas educacionais no Brasil é um tema que traz muitas interrogantes e variáveis, pois, pelas dimensões continentais do país, são muitas as formas de interpretar e recontextualizar as políticas.

A imposição de novas políticas é um fato. Os professores se sentem coagidos ante tantas leis, tantos decretos, tantas normas. Para eles tudo isto é simplesmente pura demagogia no intento de mascarar as verdadeiras falhas que existem no sistema educativo do Brasil, mas faz falta poder crítico, apropriação teórica (entendendo esta como o poder da crítica, a avaliação e a interpretação dos fatos) para ir à contramão das imposições e se tornarem protagonistas no processo de construção de leis que verdadeiramente transformem a educação.

A palavra é transformar e não melhorar, pois o que é necessário é uma transformação profunda da estrutura do sistema, pois ele tem se demonstrado precário e deficitário apesar dos chamados “investimentos” que se vêm realizando nos últimos anos, mas que na práxis concreta não têm produzido resultados alentadores.

A educação possui uma contradição fundamental, pois ao mesmo tempo em que pode ser alienante ao possibilitar a assimilação do patrimônio social de forma a não colocar em risco os interesses dominantes, pode também levar à superação da alienação ao possibilitar que os indivíduos se apropriem de ideias mais complexas e profundas. Mas qual é a educação que estamos vivendo e convivendo? Nos caminhos que percorremos na nossa pesquisa presenciamos uma realidade preocupante, pois ao mesmo tempo em que se vem realizando inúmeras reformas escolares (a nosso modo de ver todas necessárias), não existem condições nem de infraestrutura nem teóricas com a qual os professores possam trabalhar as mudanças que estão acontecendo na escola capitalista de hoje. É a contradição que se instala no cotidiano escolar.

Dentro das atividades ligadas a sua profissão, o professor tem a responsabilidade de planejar, discutir, construir e interpretar conteúdos que posteriormente e logo através de uma profunda reflexão devem ser adaptados à sala de aula, e até hoje estas funções não se encontram muito claras para os educadores. Além disso, são atribuídas outras funções, como responsabilidades ligadas a outras áreas como a administração e gestão de recursos financeiros. Quando falamos “deles”, é preciso deixar claro que nos referimos ao componente de nossa amostra com a qual trabalhamos na pesquisa, sem intenção de generalizar, mas que, consultando outros trabalhos acadêmicos, esta é uma realidade que se apresenta em várias regiões do país (ESTECHE, 2011, GONZALES,

2008, LAU 2012, OLIVEIRA 2006, REATTO e BISSACO 2006). O professor se encontra sobrecarregado e perdido diante de tantas mudanças. Faz-se prioritário superar as limitações para desenvolver uma consciência crítica que os tire da angústia e lhes mostre novas possibilidades.

## **Metodologia**

A partir do momento que decidimos trabalhar com políticas educacionais, neste caso em particular com a implementação de uma lei, se fez necessário ante tantas opções que se apresentam na área da pesquisa delimitar os caminhos que íamos percorrer para levantar as informações e analisar nosso fenômeno. Nosso estudo mostra qual é a realidade vivida pelos gestores e professores das escolas públicas do Vale de Rio Pardo dentro do estado de Rio Grande do Sul e de como estes trabalharam o processo de implementação da lei do ensino obrigatório do espanhol nas escolas pesquisadas.

No total foram cinco escolas pesquisadas em cinco cidades diferentes (Santa Cruz do Sul, Venâncio Aires, Vale Verde, Vera Cruz e Sinimbu) todas localizadas no Vale do Rio Pardo. Foram realizadas duas entrevistas em cada escola: uma com o gestor (coordenador pedagógico, diretor ou supervisor escolar) e uma outra com o professor da disciplina.

Partindo da premissa de que o materialismo dialético tenta buscar a lógica coerente nos fenômenos da sociedade procuramos ressaltar na pesquisa o papel da contradição presente dentro do fenômeno, pois, segundo Triviños (1987), “(a contradição) é a fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos” (p. 70) e, portanto, também das tensões e adaptações que se apresentam no contexto da prática dentro das escolas pesquisadas.

Para uma melhor interpretação da realidade decidimos fazer uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo com traços de tipo histórico estrutural dialético, que seria, a nosso modo de ver, a que melhor se adaptaria para a análise do fenômeno, sendo que:

A pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, dialética, parte também da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicar

sua origem, suas relações, suas mudanças, e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana (TRIVIÑOS, 1987).

A pesquisa qualitativa permite não só a coleta de dados de forma isolada senão que são colocados de forma crítica. Como diz Bogdan e Biklen (apud TRIVIÑOS, 1987) o investigador qualitativo tem como característica uma atitude que chama a ir a fundo das coisas e por não tomar os dados quantitativos pelo que aparentemente querem dizer, senão que vão além. É por isto que este tipo de pesquisa procura sempre ir à essência do fenômeno, não se conformando com o que os números podem dizer, pois a participação do outro é fundamental para o sucesso da pesquisa. O pesquisador qualitativo procura sempre se distanciar da pseudoconcreticidade<sup>2</sup>.

Ao longo da pesquisa sentimos a necessidade cada vez maior de explicar da forma mais fidedigna possível o acontecer de uma política em sua dimensão prática. O como ela é interpretada e reinterpretada pelos seus executores, neste caso os gestores e professores das escolas do Vale de Rio Pardo (RS). Considerou-se conveniente a utilização de métodos de pesquisa que permitissem ter um contato próximo com os professores. É por isso que as técnicas de coleta de dados foram a análise de documentos e a entrevista semiestruturada junto com a observação direta.

### **A implementação: do real ao ideal**

O processo de implementação de uma lei dentro do sistema educativo é um processo complexo que leva dentro de si inúmeras variáveis, sobretudo quando se trata de inserir uma nova disciplina, entre elas: o alcance da lei (federal, estadual ou municipal) e de onde surgem os recursos para efetivá-la, o recurso humano disponível, material de apoio ou didático etc. Aparte é necessário ter em conta a clareza das orientações que foram passadas para ser efetivamente colocada em prática nas escolas e como serão interpretadas e contextualizadas por seus implementadores. Todas estas variáveis serão decisivas para que o processo seja levado a cabo com sucesso ou não.

---

<sup>2</sup> Segundo Kosik (2002), o “mundo da pseudoconcreticidade” é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado e parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspetos. (p. 15).

A lei 11.161/05 do ensino obrigatório do espanhol foi sancionada no ano de 2005, com uma margem para sua implementação de cinco anos, ou seja, no ano de 2010, na teoria, todas as escolas públicas e privadas do país deveriam ter na sua grade do ensino médio a disciplina de língua espanhola, independentemente que fosse de forma progressiva, isto quer dizer, que a disciplina se encontrasse disponível só no primeiro ano e que posteriormente fosse incluída no restante dos anos (segundo e terceiro do ensino médio).

Através da nossa pesquisa foi constatado que na região do Vale de Rio Pardo o ensino de espanhol está sendo oferecido na totalidade das escolas, sendo que cada uma delas realizou o processo de implementação da forma mais conveniente para a instituição. Isto quer dizer que o texto de uma política terá irremediavelmente várias leituras e diversas formas de fazer, dependendo dos sujeitos que implementam. Esses responsáveis por executar as políticas na escola a interpretaram conforme seus valores, suas experiências, seu ambiente e seus pontos de vista. Partindo do pressuposto de que os sujeitos trazem suas vivências da vida cotidiana e com estas constituem sua experiência do mundo, o professor reflete toda essa carga na hora de interpretar uma política pública educacional, pois será através de seus conhecimentos e vivências prévias que ele interpretará uma política e a implementará.

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente, uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BALL et al., 1992, p. 22).

De acordo com o texto da lei, o que ela afirma é a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola dentro do ensino médio, sendo optativa para o aluno. Isto gerou uma série de mal entendidos, posto que as secretarias de educação não tivessem claro se era para oferecer em todas as séries do ensino médio ou se poderia ser oferecida para uma única série. Na realidade, o que visava à lei era a livre oferta da disciplina, sendo que o aluno optaria ou não por cursá-la. Coisa que não foi possível, pois a maioria das escolas

não tem estrutura para oferecer uma disciplina e deixar o aluno escolher, já que desta maneira estaria um professor disponível para uma turma de 10 ou de 40 alunos, dependendo do gosto da população estudantil. Isto seria ideal numa escola com recursos suficientes, mas lamentavelmente esta não é a realidade com que nos encontramos na região.

Posteriormente a Secretaria de Educação direcionou seus esforços em “ter” espanhol dentro das escolas. O “como” isso seria concretizado, na sua compreensão, ficaria por conta de cada uma das escolas. A fala apresentada pelas entrevistadas mostra que não existiu nenhuma possibilidade de discussão com relação ao como seria feita a inserção da disciplina dentro da grade curricular. Assim, eles fizeram as escolhas que suas necessidades lhe permitiam. Por exemplo, a maioria das escolas colocou a disciplina mecanicamente, ou seja, no início de 2010 só no terceiro ano, com uma carga horária de 50 minutos por semana e posteriormente, nos anos subsequentes, colocaram no segundo e no primeiro ano, por entenderem que dessa forma seria mais benéfico, pela proximidade do vestibular. Assim os integrantes do terceiro ano teriam acesso mais rapidamente e conseguiriam optar pelo espanhol na hora de prestar a prova.

Em um único caso a escola teve preocupação manifesta com o processo ensino-aprendizagem, dando prioridade a este. Esta escola, dado que no seu modo de ver 50 minutos seriam insuficientes para poder ministrar uma aula completa (início, meio e fim), onde o aluno conseguisse, no final da aula (na medida do possível) aclarar suas dúvidas, decidiu entrar com uma petição a Secretaria de Educação pedindo que fosse aprovada a iniciativa de que só o terceiro ano tivesse a aula de espanhol, mas com um período de duração maior (100min), para assim poder garantir um tempo razoável de trabalho pedagógico, tanto para a professora como para o aprendizado dos alunos. O que nos mostra isto? Que apesar de não existirem orientações suficientes para a implementação da lei, o professor pode participar de forma ativa e organizar seu trabalho de maneira coerente com sua função de ensinar.

Isto mostra que nem tudo está dado e que sempre existe a possibilidade de transformar a realidade. É necessário, no entanto, que o professor tenha consciência de que ele é o principal protagonista na execução das políticas públicas (coisa que não estava muito clara para amostra estudada) e já que não participa em sua construção pelo menos tem o poder de executá-la da forma que melhor lhe convenha, priorizando sua função social.

Mas não podemos esquecer que de cinco escolas consultadas só uma teve esta iniciativa (20%). O que isto nos quer dizer? Que a maioria dos professores não procurou saídas e se conformou com uma situação imposta que aparentemente, como relatam, não está dando os resultados esperados.

Esta realidade é consequência de que muitos deles ignoram seus direitos e as leis que os regem, limitando seu leque de possibilidades. Para Saviani (1996):

O estudo da legislação se revela um instrumento privilegiado para a análise crítica da organização escolar, porque enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável, reflete as contradições objetivas que, uma vez captadas, nos permitem detectar os fatores condicionantes de nossa ação educativa (p. 169).

Todos os professores consultados disseram não conhecer a lei 11.161/05 e ignorar de que se trata. Isto traz como resultado professores que não conseguem remanejar sua realidade porque não conhecem suas atribuições e seu poder. Isto diretamente influenciado pelas condições de trabalho, que não proporcionam tempo suficiente para a discussão, para o debate e, sobretudo, para estudar e ampliar suas noções com relação à totalidade do que está acontecendo. Portanto, é sabido que as condições como tal não vão mudar. Pior ainda, a redução de custos é uma realidade que está aí e forma parte da escola capitalista.

Não se conformando com o imposto, com o dito, é uma forma de resistência ativa, mas temos que ter em conta que para ir contra tem que se ter argumentos e estes só serão construídos com o aprofundamento teórico. Não existe verdadeira práxis sem teoria.

### **A visão do professor com relação ao contexto da lei e sua possível repercussão como implementador.**

Quando é apontado o contexto da lei me refiro ao que Ball e Bowe (1998) tratam como: o “Contexto da influencia” que são todos os grupos de interesse que fomentam uma política pública educacional. Dentro deste espaço encontram-se os partidos políticos, o governo e todo o processo legislativo. Além das referências globais e internacionais e todas aquelas intervenções externas que influenciaram esta política. Saviani (1996) denominaria de “contexto da política”.

Só a partir de uma visão global do fenômeno é que conseguimos interpretar a concretude do mesmo. E o que acontece quando não se tem uma visão do todo? Como

interpretar e por em prática algo que não conhecemos em sua amplitude? Como estas tantas outras questões foram levantadas quando consultamos os professores e constatamos pouco conhecimento com assuntos relacionados à globalização e as instituições internacionais. É precária a relação que eles podem fazer com a influência ou não do fenômeno da globalização da economia e de sua interferência no sistema educativo menos ainda, na sua vida em sociedade.

Esta lei particularmente possui uma relação direta com convênios econômicos internacionais (BRICEÑO, p. 40, 2014) que ultrapassam o contexto social nacional. Assim, o que fica acordado nos blocos econômicos internacionais predetermina as ações que devem ser feitas dentro da sala de aula, sem uma discussão prévia por parte das comunidades escolares tornando a implementação das mesmas complexas. Ante o fortalecimento do Estado global e o enfraquecimento dos Estados nacionais é quase uma emergência intelectual ter conhecimento dos temas relacionados à globalização e mais ainda se tratando dos professores como formadores de opinião de uma sociedade, mas no caso de nossos sujeitos de pesquisa era quase geral o desconhecimento destes assuntos.

Infelizmente esta falta de consciência crítica é o reflexo de uma categoria profissional que se encontra enfraquecida e desestimulada.

Com relação a este tema, Paro comenta:

Em conversas com professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escola, pode-se perceber a falta, ou a presença ainda muito tímida, de posturas críticas sobre temas como o neoliberalismo, os efeitos de ação do Banco Mundial na política educacional (...). O neoliberalismo, por exemplo, é visto por grande parte dos educadores escolares muito mais a partir de *slogans*, não se percebendo, entre outros aspectos, como a defesa das leis “naturais” do mercado se coloca contra a própria especificidade do trabalho pedagógico, com consequências determinantes sobre as ações dos educadores em sala de aula. O mesmo acontece com o Banco Mundial, cuja presença nos projetos e reformas do ensino nacional é vista, por uns educadores escolares, como deletéria porque ouviram alguém dizer, mas não sabem a razão; por outros, até como algo positivo por viabilizar o investimento no ensino básico (PARO 2001, p. 30).

A nosso modo de ver e por o que podemos perceber é uma situação que se alastra desde sua formação como professores e, para revertê-la, o desafio não é apenas para aquele professor vulnerável e confuso que se encontra dentro da sala de aula. O desafio deve ser para toda a comunidade acadêmica, que não tem conseguido de forma exitosa se aproximar do chão da escola. É necessária a participação da universidade no resgate das concepções teóricas, da consciência expropriada dos professores ante tal



situação de desvalorização e perda, pois é evidente a angústia que sentem ante as novas realidades que a sociedade capitalista lhes impõe.

As falas dos professores era uma constatação da angústia que sentiam ante tantas normas, tantas leis que estão chegando sucessivamente na escola. Entre elas a implementação de novas disciplinas junto com um “novo” jeito de fazer e de se organizar o ensino médio através do chamado ensino politécnico. Esta angústia dos professores se apresenta e se agudiza ao não entenderem o porquê de certas políticas e de onde elas surgem como são construídas e quais os elementos que as influenciam.

A maioria dos professores não sente interesse em encontrar a essência dos fenômenos. Eles sentem-se a vontade na práxis utilitária que cria o pensamento comum, que não é mais que a formaideológica do agir humano de todos os dias, pois através deste “são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto à técnica de tratamento das coisas” (KOSIK, 2002, p. 19). O não aprimoramento teórico do professor é o cenário perfeito para a consolidação do senso comum. O senso comum como produto de uma sociedade capitalista de produção é nocivo para a uma práxis reflexiva. Como produto, ele incorpora ao senso comum seus valores, com o intuito de legitimar a permanência desse modo de ser e de pensar. Assim, ele atua como um instrumento de alienação, mantendo-os submissos e dependentes. (VEIGA, 2007, p. 77).

É cada vez mais necessária a superação do senso comum para uma viável transformação e o empoderamento do professor como agente fundamental na transformação do sistema educativo do Brasil. O professor implementador precisa ter as ferramentas necessárias para sair da submissão flagrante para conseguir intervir da melhor forma no processo de formação de seus alunos.

### **A tensão e a contradição como elementos indissociáveis ao cotidiano da gestão escolar**

A contradição como categoria filosófico-analítica de nosso percorrido através do fenômeno é uma constante. É importante analisá-la e nos aprofundarmos nela e vê-la como a mola propulsora para a transformação.

A nosso modo de ver, existe um impasse entre a velocidade com que as reformas estruturais a nível macro estão sendo realizadas e o tempo com que essas modificações estão chegando às instituições escolares. Desde o momento em que a lei 11.161/05 foi

aprovada e sancionada passaram-se cinco anos para ser implantada. Aparentemente é tempo suficiente para organizar os conteúdos, planejar estratégias de ensino aprofundar-se teoricamente para conseguir inserir uma nova disciplina no currículo da escola. Mas, segundo os relatos das gestoras e professoras elas só foram comunicadas da inserção do ensino obrigatório do espanhol um ano antes (em outros casos só na véspera do início do ano escolar), dificultando assim que o processo de implementação fosse assimilado e compreendido e conseqüentemente contextualizado segundo a realidade de cada uma das instituições escolares. É necessário ter em consideração que esta “improvisação” na aplicação de normas, leis ou sanções não é uma característica específica de uma região determinada e que esta realidade é registrada em todos os cenários da educação pública, sendo objeto de preocupação e de estudo. Segundo Perez (2010, p.1170):

Todos os estudiosos envolvidos com a educação pública reconhecem que a reforma da escola pública urbana pode ser fragmentada e caótica, com propósitos concorrentes e sem um foco claro ou objetivo. Contudo, mesmo quando os objetivos são coerentes, as reformas raramente são implementadas de forma tranquila e total. Há sempre demoras e modificações no processo.

O caráter expropriador do capitalismo é um fato “a intervenção do Estado através do aparato legal e das políticas, é uma intervenção coercitiva em favor da classe expropriadora” (PEREIRA, 2010, p. 223), permeando de contradições o cotidiano do professor. O caráter social da produção se expressa pela divisão técnica do trabalho, organização metódica existente no interior da escola, que impõe aos trabalhadores uma atuação cooperada e coordenada. Apesar dessas características da produção (social e cooperativa), os meios de produção do professor são expropriados, impondo-lhes um trabalho prescrito e formatado nos livros didáticos.

A função de pensar, desenvolver, criar conteúdos, deveria ser parte cada vez mais de seu cotidiano. No entanto, cada vez estão mais longe, pois suas funções vêm se modificando e entrando numa lógica mercantilista-empresarial. Como Arroyo nos diz:

Os administradores dos sistemas educativos dos colégios, escolas e faculdades agem como qualquer empresário quando contratam um profissional do ensino, estabelecem condições mercantis, compram força de trabalho qualificada para trabalhar em seus colégios, seu sistema escolar. Entretanto, teimam em encobrir essas relações mercantis de trabalho sob a névoa de uma mística de trabalho cooperativo; apela-se ao compromisso com a grandeza da missão educativa. Esta indefinição dos processos de trabalho impede a percepção da força deseducativa e deformadora que é inerente a

qualquer mercantilização do trabalhador, independentemente das boas intenções (ARROYO 2003, p. 112).

Esta realidade, como consequência, traz irremediavelmente um processo de tensão dialética entre o conhecido e o novo criando uma instabilidade dentro da estrutura escolar. O professor já não se sente mais seguro de si e de seu trabalho.

As constantes leis, normatizações, diretrizes, entre outros, o que têm gerado é que o professor se acostume a elas sem discuti-las (seja por falta de tempo ou por falta de espaços de discussão) e têm que recorrer ao tão falado “jogo de cintura” para tentar de alguma maneira organizar o trabalho escolar e lhe dar continuidade. Na maioria dos relatos dos gestores, estes manifestam sua ansiedade ante políticas educacionais improvisadas e sua necessidade de flexibilização frente a tantas imposições. Sendo que, a flexibilidade e a capacidade de adaptação aos novos modelos de gestão são fundamentais para a manutenção do capitalismo e a escola cada vez mais tem que introduzir os referidos modelos em seus padrões de gestão.

Ainda assim, a escola se empenha em manter sua identidade ante uma sociedade padronizada, buscando, dentro de seus recursos, implementar da melhor forma possível as leis dentro da instituição. Constatamos que apesar delas terem limitações estruturais, sempre se busca um caminho para sua melhor aplicabilidade, demonstrando que a escola é constituída de trabalhadores assalariados, sim, mas, sobretudo de pessoas comprometidas com um fim comum.

As imposições do Estado Global estão aí. O enfraquecimento da estrutura escolar, os baixos salários e as precárias condições de trabalho determinadas pelo capital estão gerando certa instabilidade no cotidiano escolar analisado. No recorrido realizado pelas escolas do Vale do Rio Pardo se constatou a angústia frente a um futuro incerto, diante de uma escola que se sente perdida ante tantas modificações e imposições.

Assim mesmo, esta nova escola que se (de)forma precisa de novas formas de gestão e com elas novas formas de olhar o trabalho. O trabalho coletivo muitas vezes se vê suplantado pelo trabalho individual e de conveniência material para a escola ou para o próprio gestor.

Através deste estudo podemos constatar que os gestores que se encontram frente às escolas da região em sua maioria tentam (dentro de suas possibilidades econômico-estruturais) dar para seus alunos a melhor experiência educativa possível. Na escola

eles demonstram que embora entendam a grande responsabilidade que carregam ao ser gestores, não se reconhecem como tal. Todos os gestores em algum grau possuem uma especialização em gestão escolar, mas desconhecem o que está por trás das novas formas de gestão capitalistas (corte de investimentos, maior carga de trabalho, menor carga salarial, recuo da cota do Estado ante os municípios etc.), gerando assim ansiedade, angústia por não entender os novos moldes da escola.

Esta situação só reforça a necessidade do professor de apropriação teórica<sup>3</sup>, para assim compreender o modo de produção capitalista, suas relações sociais e de como esta relação dialética que se cria entre elas nos afeta como indivíduos e como componentes de uma sociedade. Mas o fato de que alguns escritores como Pereira (2010, p. 225) assegurem que o Conselho Nacional de Educação (CNE) defende uma formação de professores voltada “à ampliação da ideologia neoliberal, pós-moderna, que se expressa pelo fetiche, pelo individualismo, pela alienação do trabalho educativo às forças do mercado” vai na contramão dos fundamentos de uma teoria crítica, tão necessária para a compreensão do fenômeno da educação.

### **Considerações Finais**

No decorrer de nossa pesquisa nos deparamos com uma realidade a nosso modo de ver angustiante. Quando decidimos tomar como referência a região do Vale do Rio Pardo com o objetivo de analisar de que forma foi realizado o processo de implementação da Lei 11.161/05 nas escolas públicas de ensino médio, ressaltando os conflitos e contradições geradas, não contávamos que íamos nos deparar com escolas tão diferentes entre si, mas tão parecidas ao mesmo tempo.

Suas angústias, tensões e contradições são as mesmas, mas suas formas de lidar com elas são diferentes, pois cada uma interpretou e analisou a lei 11.161/05 segundo seus conhecimentos e valores intrínsecos e tentou por em prática uma disciplina que

---

<sup>3</sup> É importante aqui fazer uma ressalva. Conforme o pensamento de Vazquez: “a teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar tem que ser assimilada, pelos que vão a ocasionar, com seus atos reais, efetivos tal transformação. Entre a teoria e atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação” (VAZQUEZ 1977, p, 206).

para a grande maioria era importante, embora não tivessem muito claro o porquê dessa importância. Ao mesmo tempo, tivemos presente que:

“a mudança, mais do que algo que ocorre ‘de uma vez por todas’, é um processo de contínua fricção, de uma mistura do desenvolvimento/incremento de grandes e pequenas mudanças que são numerosas e díspares. As contradições permanecem em cada um dos campos de atividade e existe uma fragilidade nos novos papéis, nas identidades e nas relações que estão sendo criadas (BALL, 2001, p. 56).

Entendemos que nossas considerações adquirem um caráter de provisoriedade, pois acreditamos que este processo é constituído por sujeitos que crescem e se desenvolvem historicamente e que tem uma compreensão do real, e que nossa busca é só uma pequena parte de uma realidade maior inserida numa totalidade maior do real.

O que constatamos foi que estas mulheres professoras e gestoras aceitaram o desafio de implementar o ensino obrigatório de espanhol sem ter um conhecimento aprofundado do que carrega uma nova língua, cultural e gramaticalmente, mas com a certeza de que seria de proveito para seus alunos. Razão suficiente para partirem na aventura de que com poucos recursos teóricos e estruturais conseguiriam colocar em cada sala de aula uma “professora”<sup>4</sup> de espanhol. Na perspectiva das professoras que se encontram em sala de aula, a implementação está sendo realizada “conforme a lei” dentro das instituições em que lecionam. Elas reconhecem como uma possível limitação a baixa carga horária da disciplina, pois muitas se sentem impedidas de realizar trabalhos mais aprofundados com seus alunos. Outra limitação seria a falta de cursos de capacitação e atualização na área do espanhol, já que a maioria relata que apesar de serem formadas na área de letras Espanhol/Português, sentem um distanciamento entre o que aprenderam na faculdade e o material com que trabalham na sala de aula, gerando certa insegurança no conteúdo que passam para seus alunos.

Baseados nas informações levantadas, podemos afirmar que a totalidade das escolas pesquisadas conseguiu implementar a lei no ano de 2010, data limite para sua aplicação, e no decorrer dos anos foi aprimorando e aperfeiçoando a estrutura escolar para a inserção da nova disciplina na grade curricular.

---

<sup>4</sup>Colocamos entre aspas a palavra professora por que no início muitas dessas mulheres que se encontravam em sala de aula ainda eram estudantes, como o afirmou a representante da Coordenadoria em sua entrevista.

O processo de implementação da lei nas escolas do Vale do Rio Pardo no início foi trabalhoso, por não ter um cadastro para professores de espanhol (não existiam suficientes profissionais habilitados) na região. Ainda assim, a Coordenadoria conseguiu estimular estudantes e professores de outras áreas a se cadastrar, e se abriram contratos emergenciais para cumprir a lei.

Uma das grandes contradições refere-se ao número de profissionais capacitados para fazê-la cumprir, pois como tornar obrigatório o ensino do espanhol em todo o território nacional sem ter pessoal habilitado? A quantidade de professores de espanhol na época era baixíssima e ainda assim a lei foi aprovada e sancionada.

Com as poucas orientações recebidas por parte dos órgãos estaduais, gestores e professores conseguiram adaptar suas grades de horários e inserir a nova disciplina de forma progressiva. Muitos dos professores e gestores consideram que este processo ainda se encontra “engatinhando”, mas confiam que não será letra morta, pois se tem constatado um especial interesse por parte dos órgãos governamentais em manter a disciplina. Ainda assim, existe uma certa discriminação da disciplina no peso curricular das escolas pelo fato de ter uma baixa carga horária.

## Referencias

ARROYO, Miguel, González **Quem de-forma o profissional do ensino** In: VIELLA, Maria dos Anjos Lopes (Org.) *Tempos e Espaços de Formação* Chapecó: Argos, 2003.

BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem fronteiras. v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001

ESTECHE, Daniela. **Implantação da Língua Espanhola no Ensino Médio Público do Município de Ponta Grossa – PR: Conquistas e Desafios**. 2011. Dissertação de mestrado. Disponível em: [http://bicentede.uepg.br/tde\\_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=1&id=526](http://bicentede.uepg.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=1&id=526). Acesso em: 16 de julho de 2013.

GONZALES, Neide. **A lei 11.161, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer**. 2008. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais\\_paginas\\_%203079-3467/A%20lei%2011.161.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_%203079-3467/A%20lei%2011.161.pdf). Acesso em: 30 janeiro 2013

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAU, Beatriz. **Formação continuada em serviço dos professores municipais do Vale do Rio Pardo, RS**: um estudo de caso. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Santa Cruz do Sul, 2012.

PARO, Vitor Henrique (Org.). **Políticas públicas & educação básica**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2001. 158 p

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. **Formação de professores**: debate e prática necessários a uma educação emancipada. Chapecó: Argos, 2010. 291 p.

PEREZ J.R., **Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente?** Educ. soc. vol.31 no.113 Campinas Oct./Dec. 2010

REATTO, BISSACO. **O ensino do espanhol como língua estrangeira: uma discussão sócio-política e educacional**. Revista Letra Magna. Ano 04 n.07 - 2º Semestre de 2007. Disponível em: <http://www.letramagna.com/espanholensinolei.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos (coord.). **Repensando a Didática**. Campinas: Papyrus, 1989.

ZUIN, A.A.S.; PUCCI, B. & RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (orgs.). **A Educação Danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Petrópolis/São Carlos: Vozes/UFS-Car, 1997.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPOS NEOLIBERAIS: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO POLITÉCNICO GAÚCHO**

Rafael de Brito Vianna<sup>1</sup>  
Moacir Fernando Viegas<sup>2</sup>

**Resumo:** A partir de pesquisa em andamento, nosso objetivo principal é apresentar reflexões sobre a proposta de implementação de um ensino politécnico no estado do Rio Grande do Sul. O estudo se justifica pelo fato de tratar-se de uma importante reforma do ensino médio, que em 2014 adquiriu âmbito nacional. Com essas reflexões objetivamos contribuir com o resgate de alguns conceitos e temas históricos que perpassam a discussão da politecnia e das reformas neoliberais.

### **Introdução**

Nesse trabalho pretendemos apresentar algumas reflexões sobre a reestruturação do ensino médio, particularmente a que vem sendo realizada no estado do Rio Grande do Sul desde 2011, a qual tem como objetivo a implantação de um ensino politécnico. O que apresentamos aqui é parte de uma pesquisa em nível de mestrado em Educação, cujo objetivo principal é compreender e analisar a implementação de políticas públicas direcionadas à educação básica, especificamente o Ensino Médio Politécnico no estado do RS.

Um dos autores desse artigo é professor de História da rede pública estadual desde o ano de 2011, quando iniciou sua trajetória docente, tendo presenciado o início da implantação dessa reforma na escola pública estadual onde trabalhava, em Santa Cruz do Sul, bem como a grande dificuldade da comunidade escolar em compreender os objetivos do governo com tais reformas. Após presenciar os primeiros momentos da implantação do Ensino Politécnico na escola e participar do diálogo com diversos colegas de outras instituições, observou que as dúvidas em relação ao novo modelo de Ensino Médio eram gerais, desde a administração das escolas (equipe diretiva e demais

---

<sup>1</sup> Professor de História de escola pública estadual do estado do Rio Grande do Sul e mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: rafaelbritov@mx2.unisc.br.

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação. E-mail: mviegas@unisc.br.



setores), perpassando pelos professores, alunos e demais membros das comunidades escolares da cidade de Santa Cruz do Sul.

Atualmente, a grande preocupação dos governantes quando se trata de Educação Escolar é a preparação do aluno da escola pública para esta realidade que nos é apresentada como o “mundo do trabalho”. É nesta esteira que a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul se apoia para defender uma reforma urgente do modelo de Ensino Médio. Uma das principais causas que levaram o governo à proposta do Ensino Politécnico é a existência de “um currículo fragmentado, dissociado da realidade sócio-histórica, e, portanto, do tempo social, cultural, econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação” (SEDUC, 2011, p.7). Segundo esse ponto de vista, torna-se necessária uma escola que se diga moderna e afinada com as novas exigências.

A questão central deste estudo não é defender ou não o Ensino Médio Politécnico, mas contribuir para uma melhor compreensão do seu significado, tanto teórica como politicamente, visto que tais medidas afetarão as futuras gerações de estudantes gaúchos.

### **Elementos histórico-conceituais**

Quando pensamos em escola e trabalho, temos que ter em mente que essas duas instâncias da vida social de qualquer indivíduo estão inseridas em um contexto mais amplo que os meros “muros da escola”. Não são ilhas. Muitas das práticas desenvolvidas nesses âmbitos são frutos de um contexto mais amplo. O mundo após a II Guerra Mundial passou por várias mudanças culturais, políticas e, sobretudo econômicas. No campo da economia podemos perceber mais claramente essas mudanças com um novo “modelo”, conhecido como neoliberalismo.

O ideário neoliberal é resultado de uma série de transformações que o capitalismo vem sofrendo através das décadas. Percebeu-se na primeira metade do século XX que o liberalismo clássico entrou em crise devido a sua grande desregulamentação provocada, em parte, pela falta de intervenção do Estado. Nos anos que se seguiram ao pós II Guerra surgiu um modelo que pretendeu dar ao Estado uma parcela de responsabilidade na regulamentação do mercado, taxas de juros e emprego. Esse modelo, conhecido como “Estado do BemEstar”, teve seu auge nos chamados

“anos dourados”, que foram do final da segunda guerra até meados dos anos 1970. Como afirma Faleiros (1991),

Nesse contexto, o Estado deve manter os mecanismos do mercado de trabalho e as relações capitalistas de produção ao mesmo tempo em que regula as atividades do mercado e da produção e atende à prestação de serviços e benefícios como direito a cidadania (p. 26).

O modelo de “Bem-Estar Social” começa a apresentar seus primeiros sinais de crise no final de década de 1960, mostrando-se cada vez mais seu desgaste: “Por essa razão, a década de 1970 revelou graves crises e empecilhos à continuidade das atividades estatais, levando ao que se tem denominado como ‘crise fiscal do Estado’” (SOUZA, 2010, p. 61).

Surge então, nesse cenário, a proposta de reforma e reestruturação do capital, que em termos ideológicos é conhecida como neoliberalismo. De acordo com Antunes (2002),

O capital, como resposta à sua crise, iniciou um processo de reorganização de si mesmo e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, que adotou políticas como privatização do Estado, desregulamentação dos direitos do trabalho e desmontagem do setor produtivo estatal. As consequências dessas mudanças foram um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com o propósito de recuperação do capital (apud SOUZA, p. 61).

Desta maneira, o Estado, no modelo neoliberal, fica limitado a assegurar os direitos garantidos, manter a ordem estabelecida e regulamentar as “regras do jogo”, porém se eximindo de algumas responsabilidades, legadas ao setor privado. Essas mudanças, ocorridas nos campos econômico e político, também serão sentidas na escola, que desde a década de 1970 passa a adotar cada vez mais uma postura de adequação ao novo mercado de trabalho, visto que a educação é uma das questões mais estratégicas para o sucesso dessa nova empreitada na formação de sujeitos que correspondam às necessidades do mercado.

Sintomas da lógica mercadológica no campo educacional são a entrada de serviços terceirizados nas escolas e um currículo que estimula a competitividade, tornando a escola uma empresa que visa metas. Tanto a rede particular como as escolas públicas transformam seus currículos em elementos básicos para a inserção no mercado de trabalho, a primeira para postos mais altos nesse mercado: “nesse contexto o ato

educativo, definido como uma prática eminentemente política e social, fica reduzido a uma tecnologia educacional (FRIGOTTO, 2010, p. 79).

Aliado a este pensamento, a “teoria” do capital humano ganha força no meio educacional e a grande maioria das reformas voltadas para a educação reforçam essa concepção, fazendo com que surja nas escolas o *homo economicus*. Essa lógica adquire um discurso de naturalização dos processos produtivos vigentes, onde as contradições não são vistas ou debatidas, convertida a ideia de liberdade individual na do indivíduo que faz por si mesmo, inserindo assim o conceito meritocrático nas práticas pedagógicas que legam à estrutura social como resultado de uma construção individual (FRIGOTTO, 2010).

### **A politecnia no contexto de reformas neoliberais**

Para falarmos sobre a proposta do governo gaúcho e a implementação do Ensino Médio Politécnico nas escolas do Rio Grande do Sul devemos conhecer um pouco da construção teórica e jurídica das políticas públicas voltadas ao Ensino Médio, em especial a formação do aluno trabalhador e a “identidade” deste nível educacional, que sempre foi oscilante “entre estudos propedêuticos, de formação geral e aqueles profissionalizantes, de formação específica, evidenciando-se assim uma indefinição a respeito de qual seria a melhor opção para nossa realidade” (LEITE, 2004, p.1).

A formação do aluno trabalhador sempre foi alvo de inúmeros debates na história da educação brasileira. Porém, quando se trata da relação escola e trabalho, seus objetivos são vistos por muitos como ambíguos, visto que na maioria das vezes se cai num “radicalismo” para tendências mercadológicas, de acordo com o cenário econômico vigente. Sua efetivação como um projeto político iria acontecer, de fato, apenas na década de 1970 com a famosa lei 5.692/71, que faz da então educação de nível médio a responsável pela formação profissional.

O contexto histórico-social foi decisivo para que as reformas provocadas pela 5.692 trouxessem inúmeros danos à educação no Brasil. Em um governo autoritário e alinhado às políticas econômicas do mundo capitalista, o Estado buscou direcionar de forma pragmática os estudantes das escolas públicas para as necessidades do mercado e à produção de capital-humano para as necessidades econômicas da época. De um lado encontramos a profissionalização para as classes mais abastadas no ensino superior e,

para as classes populares, a grande maioria da população brasileira, um ensino profissionalizante de nível médio e técnico com o objetivo de formação de mão-de-obra, “gerando dessa forma, uma dicotomia entre o saber e o fazer” (LEITE, 2004, p. 4). Para Cunha, a aplicação destas reformas no âmbito educacional brasileiro tinha como principal objetivo,

O de desviar para o mercado de trabalho concluintes do ensino médio que, em contingentes cada vez maiores, buscam a obtenção de graduação de nível superior como um requisito cada vez mais indispensável à ascensão social no interior das hierarquias ocupacionais burocráticas (apud DIAS e LEITE, 2004, p. 7).

Mantendo-se dessa forma a estrutura hierárquica das empresas, ao barrar o acesso das classes populares aos cargos compreendidos como pertencentes às elites. É nesse contexto que a importância das escolas técnicas é ressaltada, reforçando a dicotomia entre trabalho técnico e intelectual, este último responsável pela administração e organização das empresas.

Desde os anos 1970 a dinâmica político-social brasileira passou por várias transformações, como a problemática do trabalho visto como um princípio educativo e as aproximações feitas pelos governos brasileiros (pós Ditadura Militar) com o modelo neoliberal, tornando-se mais fortes nos finais da década de 1980 e durante toda a década de 1990. O trabalho como princípio educativo é visto, segundo Dias e Leite (2004, p. 30) como

Processo de humanização e de socialização para a participação na vida social e, ao mesmo tempo, processo de qualificação para o trabalho, mediante a apropriação e construção de saberes e conhecimentos, de ciência e cultura, de técnicas e tecnologia.

Não se pode confundir *trabalho* com *emprego*. A concepção de trabalho vai além da produção de bens e da venda da força humana. O trabalho visto pelo viés ontológico é inerente a condição humana de produzir elementos cruciais para a sobrevivência e a vida em sociedade. O trabalho como condição de sobrevivência biológica e social está diretamente ligado ao ideal de *liberdade*. Como afirma Kosik, “o trabalho humano não se separa da esfera da necessidade, ao mesmo tempo a supera e cria nela os reais pressupostos de liberdade (...). A relação entre necessidade e liberdade é uma relação historicamente condicionada e variável. (1986, p. 188).

No entanto, esta condição ontológica do trabalho não pode renegar sua condição histórica que vê no trabalho o dispositivo para degradar e alienar, através das relações capitalistas de nossa atualidade. Ideologicamente, a relação trabalhador e empregador é vista por uma suposta igualdade, já que os trabalhadores estariam recebendo pela sua produção, encarando essa relação como uma situação de livre escolha e de acordo entre as partes. Por mais que a proposta de politécnia do governo estadual busque resgatar esta ontologia em seu discurso nas “Propostas de Reformulação de Ensino Médio” (SEDUC, 2011) e inserir os estudantes em um cenário político e econômico diferente do da década de 1970, as “pressões externas” do mercado e a realidade atual mostram-se mais fortes e transformam a educação em abastecedora de mão-de-obra, invertendo, assim, a lógica do modelo educacional proposto pelo governo e transformando a educação pública gaúcha em uma “pedagogia das competências”, com o fim último de oferecer “empregabilidade” aos jovens do ensino médio.

Durante muito tempo o Ensino Médio foi praticamente deixado de lado pelo Estado brasileiro, perdendo-se sua “identidade”, bem como seus reais objetivos, havendo uma distorção de visões e discursos sobre sua função na educação básica, transformando-se em um “nó” cheio de equívocos e tentativas frustradas em sua compreensão.

A universalização da escola e da educação básica como projeto de governos ao longo do século XX foi se fortalecendo à medida que a institucionalização se tornou necessária para a certificação escolar: “as etapas de escolarização foram se encorpando em ritmo estabelecido pelo processo de urbanização e pelo desenvolvimento e fortalecimento dos ciclos econômicos” (CARNEIRO, 2012, p. 21). Com as mudanças no cenário político, econômico e social pelas quais passa o Brasil nos últimos trinta anos, o ensino médio torna-se um ponto estratégico e de importância para as políticas públicas educacionais, gerando intensos debates no mundo acadêmico.

Ao tratarmos da educação em nível Médio no Brasil, percebemos discursos e projetos pedagógicos que reforçam uma visão ambígua. Historicamente o Ensino Médio tem sido visto, principalmente na rede pública de ensino, como o lugar onde deve existir a preparação para o mundo do trabalho. De um lado a última etapa da educação básica é entendida como um ensino “idealista”, propedêutico, pouco ou quase nada identificado com o trabalho. Ao se renegar o trabalho como princípio educativo, essa responsabilidade passa a ser designada para a educação profissionalizante, que acaba

por transformar a formação em conhecimento instrumental, imediatista e refém do mercado. Como afirmam Ciavatta e Ramos,

No caso do ensino médio e da educação profissionalizante, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre classes sociais, na separação entre educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas (2011, p. 28).

Esse condicionamento histórico impera até os dias de hoje: o de uma visão puramente economicista da educação na formação de trabalhadores, sendo necessária a superação dessa dualidade e dessa fragmentação, buscando um Ensino Médio integrado, *unitário*.

Com a democratização da política brasileira em meados dos anos 80, observaremos uma maior organização da sociedade civil, representada por movimentos sociais que exigiam mudanças como a melhoria de qualidade do sistema público de ensino, desencadeando nos anos 90 um movimento de universalização no acesso e expansão do Ensino Médio “geral” à juventude brasileira, principalmente ao público que pertencia aos extratos mais pobres da sociedade, que nesse processo de fragmentação sofreu as adversidades do direcionamento à uma educação tecnicista e adestradora.

Além das reivindicações sociais, fator importante que levou à universalização do ensino de nível médio, as mudanças ocorridas na estrutura técnico-produtiva sob a égide do neoliberalismo, com o advento da “sociedade do conhecimento” e a flexibilização do mercado, forçaram uma redefinição das políticas públicas voltadas para o público jovem ingressante na cadeia produtiva. O aumento da oferta de vagas no ensino médio para esse contingente populacional está ligado fortemente à necessidade de um alto índice de escolaridade formal na obtenção de um sujeito produtivo e inserido nessa nova realidade econômica. Contudo, a universalização da educação básica, de uma forma geral voltada para a classe trabalhadora, apesar de sua grande importância, se apresenta falaciosa quanto à sua aplicação e ao tipo de formação praticada nas escolas destinadas a este novo público, sendo claramente sintomática a desqualificação da educação pública, bem como o empobrecimento da chamada educação geral.

Existe expansão, porém a qualidade fica à mercê do mercado de trabalho, que ao flexibilizar os currículos, pautados na polivalência, acabam por se tornar técnicos, transformando a escolarização como pressuposto de empregabilidade: “o resultado é um arremedo de educação, que antes de geral e sólida, é apenas genérica e superficial, com prejuízos irreparáveis para a classe trabalhadora” (KUENZER, 2011, p. 50).

A grande preocupação dos governantes quando se trata de educação escolar é a preparação do aluno da escola pública para esta realidade que nos é apresentada e principalmente para o chamado “mundo do trabalho”. É nesta esteira que a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul se apoia para defender uma reforma urgente do modelo de ensino médio. Uma das principais causas que levaram o governo estadual à proposta do Ensino Politécnico é a existência de “um currículo fragmentado, dissociado da realidade sócio-histórica, e, portanto, do tempo social, cultural, econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação” (SEDUC, 2011, p. 7). Torna-se portanto necessária uma escola que se diga moderna e afinada com as novas exigências, e que o jovem, ao sair do ensino médio, caso já não esteja inserido, se adeque às exigências do mercado.

Justificativa muito forte no discurso da necessidade de “modernização” da escola e da “falta de identidade” do Ensino Médio é a evasão escolar. Para a Secretaria de Educação do RS, a falta de significado ao adolescente fez com que nos últimos anos houvesse um aumento nos índices de reprovação (34,7%) e evasão escolar (14,7%): “do total de jovens entre 15 e 17 anos, 84 mil estão fora da escola” (SEDUC, 2011, p. 4).

Búrigo (2012) nos apresenta dados sobre a relação trabalho e escolaridade para os adolescentes gaúchos que vivem na região metropolitana de Porto Alegre (RMPA):

**Distribuição dos jovens de 16 a 24 anos na RMPA, segundo a situação de trabalho e estudo.**

	1993	2009
<b>Só estudam</b>	14,60%	21%
Estudam e trabalham e/ou procuram trabalho	17,50%	24,60%
<b>Só trabalham e/ou procuram trabalho</b>	52,80%	44%
Apenas cuidam de afazeres domésticos	10,50%	4,10%
<b>Outros</b>	4,50%	6,30%

Como podemos perceber pelos dados expostos acima, o crescimento da população jovem que só estuda ou trabalha e estuda teve relativo aumento entre os anos

de 1993 e 2009. Este aumento deve-se, em parte, à necessidade de uma maior escolaridade para preencher as vagas de emprego. Mas, apesar do relativo aumento das taxas de escolarização, os índices de desemprego continuam em alta. Ainda em Bastos (2005, p. 27), constatamos que, aliado ao aumento do desemprego entre jovens dessa faixa-etária, a situação é crítica também no que diz respeito às taxas de informalidade, que chegaram a 32,8%. O cenário que se apresenta ao jovem que ingressa no mundo do trabalho é o de baixa remuneração e informalidade.

Segundo Búrigo,

O mundo do trabalho desconhece os saberes dos jovens; os empregos acessíveis aos jovens são os mais desqualificados e desvalorizados. (...) A maioria dos jovens que frequenta o ensino médio tem a expectativa de encontrar empregos mais precários do que os que seus pais tiveram, com menor escolaridade (2012, p. 55).

Diante disso, fica-nos a indagação: é neste “mundo do trabalho” que professores da escola pública e governo do estado querem inserir seus alunos? É em nome desses preceitos que a escola deve passar por uma reformulação drástica em seu currículo e atender as necessidades deste mercado? Acredita-se que pela grande resistência do magistério estadual em aplicar tais mudanças nas escolas de ensino médio do Rio Grande do Sul, é gritante o desconforto gerado com as medidas governamentais e que a resistência não é descabida.

A “urgência” com que tais medidas foram implantadas nos mostra uma inversão de papéis e da passividade do governo do Rio Grande do Sul frente às empresas que compõem o dito “mundo do trabalho”. Sobre este aspecto, a educação pública é tida como “atrasada”, com um discurso que desvaloriza os esforços frente ao mercado de trabalho. Essa depreciação da escola pelo mercado se dá porque a escola resiste à instrumentalização pragmática de seus alunos, tornando-se um foco de resistência ao pensamento mercantil e que precisa, do ponto de vista do mercado, ser o mais rapidamente possível desmantelado. É o mercado impondo modelos de como a escola deve educar. Desta necessidade de desmantelamento do modelo escolar surge a proposta para o Ensino Médio Politécnico.

Uma das questões mais discutidas em torno das reformas do Ensino Médio, tanto por parte do Governo quanto do magistério, são as reformulações e adequações dos currículos escolares a uma melhor aplicação do Ensino Politécnico. Pauta de debate



sempre presente nos encontros entre professores debruçados sobre as questões da nova proposta, a dúvida é a mesma: quais as implicações e objetivos das mudanças curriculares impostas pela Secretaria da Educação?

Um ponto que trazemos anteriormente é a suposta “inadequação” curricular atual e que apresenta a escola como arcaica em comparação ao modelo social vigente. Outro argumento apresentado pela proposta pedagógica é a necessidade de uma maior articulação do jovem com o mundo do trabalho, que seria possível, na visão do governo, através da interação direta do aluno com as novas tecnologias, o que até então era impossível devido à “imobilidade de uma gradeação curricular” (SEDUC, 2011, p. 7). As mudanças tecnológicas recentes no modelo produtivo não contemplariam um trabalhador que não possui esta articulação, tornando-se necessário o desenvolvimento de novas competências. Há, desta maneira, a urgência de uma capacitação maior do trabalhador para essa complexificação do mercado.

Com o advento da microeletrônica (...), a capacidade de fazer passa a ser substituída pela intelectualização das competências, que demandam raciocínio lógico formal, domínio das formas de comunicação, flexibilidade para mudar, capacidade de aprender permanentemente e resistência ao estresse (BÚRIGO, 2012, p. 50).

Existe, portanto, a necessidade de uma formação escolar que contemple essas mudanças. O saber fazer, agora, tornou-se mais complexo, porque as tecnologias também se apresentam complexificadas. Contudo, para Búrigo (2012, p. 51)

Os postos de trabalho que requerem trabalho intelectual, criatividade, autonomia de decisão ficaram restritos aos setores de ponta da indústria e dos serviços, e reservados a uma pequena fração de trabalhadores com formação técnica em nível pós-médio ou superior. O trabalho mais complexo seguiu convivendo e se articulando com as formas de trabalho estritamente repetitivo (apud LEITE; RIZEK, 1998)

A educação vista por um viés mercadológico e da necessidade de rápida inserção do jovem na economia transforma-se em uma “ponte” para a produção de um “cidadão produtivo” (FRIGOTTO, 2005). O fato de dar maior ênfase às estas novas competências e ao currículo diversificado afeta diretamente os saberes científicos construídos historicamente, reduzindo pela metade (1.200 horas) a grade curricular atual.

A reforma curricular desvaloriza algumas áreas do conhecimento tidas historicamente como “menos importantes” ou “menos estratégicas” como, por exemplo, as Ciências Humanas e Ciências da Natureza ou Biológicas, o que nos apresenta um

caráter mais pragmático e tecnicista, já que as áreas estratégicas para esta finalidade (Linguagens e Exatas) não sofreram muitas alterações. Nesta ótica, vemos que “o conhecimento relevante seria aquele imediatamente aplicável – a ênfase em capacidades genéricas, como “interpretar”, “resolver problemas” e “comunicar-se” (BÚRIGO, 2012, p. 51), dificultando a existência de espaços que privilegiem a reflexão teórica, as quais se apresentam como fundamentais no “aprender fazendo”.

### **Considerações Finais**

O nome “Ensino Médio Politécnico” dado pelo governo às reformas no sistema de ensino cai em um paradoxo no momento em que é analisada a sua “apresentação” no programa de governo e sua aplicabilidade em curso nas escolas do Rio Grande do Sul e nos seus modos de implementação. Gerando assim uma infinidade de desentendimentos conceituais entre o governo, gestores e professores que são os responsáveis diretos para a sua realização e operacionalização. Seria muito pretensioso deste texto apontar uma solução para tal problema. É mais prudente levantar questões para este debate inicial.

Nota-se nas escolas de ensino médio do Rio Grande do Sul uma grande dificuldade em fazer dessa articulação algo que tenha de fato essa finalidade. Inserir o aluno no mundo do trabalho como “membro produtivo” não pode ser visto como o único caminho. A escola surge, portanto, como uma mediadora e uma sinalizadora de dois projetos de mundo possíveis: a profissionalização em nível médio e a rápida inserção no mercado de trabalho ou a educação profissional de nível superior. Neste momento, devemos evitar cair em extremos de uma educação tecnicista voltada para a técnica e a alienação ou em uma escola por demais academicista.

Porém, quando se trata da implementação desta modalidade de ensino nestes três primeiros anos desde a apresentação da proposta pela Secretaria da Educação, podemos notar que um destes caminhos, na prática, está sendo “bloqueado”, efeito da diminuição da grade curricular em detrimento da chamada “parte diversificada”. Provavelmente os efeitos dessas mudanças curriculares serão sentidos no momento em que os primeiros alunos do Ensino Politécnico se depararem com avaliações necessárias para seguir a formação acadêmica, no caso, vestibulares, e até mesmo o próprio Exame Nacional do Ensino Médio. Ambos são instrumentos avaliativos que cobram de forma sistemática

conhecimentos específicos e uma sólida formação dos conhecimentos historicamente construídos.

As próprias avaliações externas, como o ENEM, vistas como uma “fiscalização” pelas instituições internacionais de como está se desenvolvendo o campo educacional no Brasil, são utilizadas pela Secretaria da Educação como um dos argumentos para as reformulações e a necessidade de uma educação voltada ao desenvolvimento de competências incorporado pelo princípio orientador do currículo que é o trabalho.

O termo “Politecnia”, dentro deste contexto, serve como um “enfeite”, já que na sua prática ou em sua proposta não passa de um mero conceito distorcido, rotulando os interesses apresentados até aqui.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do Trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2002.

BASTOS, Raul L. A. O segmento juvenil do mercado de trabalho na Região Metropolitana de Porto Alegre: um estudo com ênfase na escolaridade. In: *Ensaio FEE*, Porto Alegre, v. 26, p. 271-298, mai. 2005.

BÚRIGO, Elisabete Zando. Ensino Médio Politécnico? Notas sobre a reforma em curso no Rio Grande do Sul. In: *Universidade e Sociedade*, n. 51, p.46-59, 2012.

CARNEIRO, Moaci Alves. *O nó do ensino médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CIVIATTA, M; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. In: *Retratos da Escola*. v. 5, n. 8, jan/jun. CNTE: 2011, p. 27-41.

Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. Garcia, Nilson Marcos Dias, Lima Filho, Domingos Leite. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. *Trabalhos apresentados...* Caxambu, MG, 2004.  
FALEIROS, V.P. *O que é política social*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 2010, a.

\_\_\_\_\_. *Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio*. Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia, 2005.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

KUENZER, Acácia. EP e EM na produção flexível: a dualidade invertida. In: *Retratos da Escola*. v. 5, n. 8, jan/jun. CNTE: 2011, p. 46-56.

RIO GRANDE DO SUL. *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio- 2011-2014*. Porto Alegre, 2011.

SOUZA, Luciene M. de. Estado e Políticas Públicas Educacionais: reflexões sobre as teses neoliberais. In: FRANÇA, Robson L. de. (Org). *Educação e Trabalho: Políticas Públicas e a formação para o trabalho*. Campinas, SP: Alínea, 2010.

## A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NUMA ABORDAGEM TEÓRICO CRÍTICA

Gabbi, Carmem Elisete<sup>1</sup>  
Goes, Cesar Hamilton Brito<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo, resultado de uma pesquisa bibliográfica realizada no contexto da práxis pedagógica, propõe-se a questionar a prática docente, tendo por objetivo compreender o avanço das tecnologias que permeia a empregabilidade e o bem-estar do homem. Dentre os autores que contribuíram com suas ideias, destacamos: Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, pensadores da escola de Frankfurt, que direcionam seus estudos para a pesquisa social, objetivando entender as relações de trabalho entre o homem e a indústria moderna. Os estudiosos teceram sérias críticas à fragmentação da ciência e acreditavam que a razão favorece a submissão do homem ao pensamento predominante, por consequência a sua alienação. O estudo está pautado em parâmetros teórico/crítico, que trata das relações entre as ciências e as técnicas, possibilitando uma visão questionadora sobre as ações comportamentais de uma sociedade.

**Palavras-chave:** Formação de professores – Educação básica e tecnológica – Teoria crítica.

### Introdução

A proposta de trabalho, que ora se apresenta, tem como temática questionar os fazeres docentes, levando-se em consideração o aporte tecnológico que possibilita melhores condições de trabalho e satisfação do homem, trazendo para discussão as ideias de Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, pensadores da escola de Frankfurt. Estes pensadores preocupam-se com temas que dizem respeito à liberdade humana até os limites do autoritarismo, bem como a cultura de massa. Estes estudiosos buscam entender as relações de trabalho entre o homem e os mecanismos da indústria moderna. O estudo, orientado pelos parâmetros da teoria crítica, trata das relações entre as ciências e as técnicas e possibilita uma visão crítica sobre as ações comportamentais de uma sociedade.

A Pesquisa intensifica o debate e proporciona visualizar diferentes caminhos que a educação profissional e tecnológica trilhou desde os tempos mais antigos até os

---

<sup>1</sup> – UNISC – Bolsista FAPERGS, Email: [cgabbi@ctism.ufsm.br](mailto:cgabbi@ctism.ufsm.br)

<sup>2</sup> – UNISC, Email: [cgoes@unisc.br](mailto:cgoes@unisc.br)

momentos atuais. O propósito é o de preparar professores para essa modalidade de ensino, assim como preparar os alunos trabalhadores para atuarem nos sistemas produtivos.

Considerando a contribuição de diferentes estudos, é possível dizer que as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores possibilitam, de forma mais eficiente, a aprendizagem de indivíduos que estão inseridos nos contextos socioculturais e, são essas ações capazes de modificar significativamente os espaços individuais e sociais.

O perfil do professor que pretende atuar no ensino básico e técnico, bem como prepará-los para o mercado de trabalho, vem se modificando ao longo dos anos, passando de especialista de uma determinada área para mediador de aprendizagem. O papel docente exige competência pedagógica de um educador que ensina para o profissional, que incentiva e motiva o aprendiz.

Nessa perspectiva, os cursos de formação de professores para a área tecnológica devem desenvolver habilidades a fim de contemplar o conhecimento específico e o pedagógico, além das atividades socioeducativas, uma vez que as pessoas são o objeto de trabalho nas relações interativas do ensino/aprendizagem. A formação de uma identidade profissional supõe o exercício de uma prática social e de uma identidade epistemológica, o que direciona o olhar para um campo de conhecimento específico, voltado para as diversas áreas do saber.

### **Educação Profissional no Brasil: Breve Histórico.**

O fenômeno da educação profissional acompanha as práticas humanas, desde os períodos mais remotos da história, quando os homens, segundo Manfredi (2002), transferiam seus saberes profissionais por meio de uma educação norteada na observação, na prática e na repetição, pelas quais repassavam conhecimentos e técnicas de fabricação de utensílios, aprimoramento de ferramentas, instrumentos de caça, defesa e demais artefatos que lhes facilitassem o cotidiano.

Assim, ao longo dos tempos, os homens, a partir das ferramentas disponíveis nos diversos ambientes, produziam artefatos com arte e praticidade. Esse saber e essa prática eram repassados de geração em geração, configurando o desenvolvimento econômico e social, configurando a prática profissional.

Ainda para Manfredi (2002), essa vinculação entre educação e trabalho foi tardia. Justifica-se este ponto de vista pelo entendimento de que as relações sociais das sociedades mais antigas mantinham vínculos a poderes centralizados, nos senhores feudais ou na igreja, o que dificultava o surgimento da educação profissional.

De acordo com a mesma autora,

... a noção de trabalho e as diferentes formas concretas de sua efetivação são históricas, isto é, vão se construindo e reconstruindo ao longo da história das sociedades humanas, variando de acordo com os modos de organização da produção e de distribuição de riqueza e poder (MANFREDI, 2002, p. 34).

Isso quer dizer que nas sociedades antigas, as relações eram definidas por um divisor entre os que eram senhores da terra, da produção, do capital, e os que viviam nas cidades, ou seja, os que eram considerados cidadãos, e os que eram escravos, serventes. Nesse contexto, o poder era exercido por aqueles que detinham o poder econômico e o acesso ao conhecimento elaborado era privilégio das classes dominantes.

Para Carvalho (1978), as primeiras escolas no Brasil surgiram com os Jesuítas e chamavam-se “escolas elementares”, em que a base de todo processo educacional brasileiro surgiu do sistema colonial de ensino, artes de ofício, ainda em formação, mas que já previa a formação profissional. Após a expulsão da companhia de Jesus, o Marquês de Pombal criou as “aulas régias”<sup>3</sup> de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, primeira grande reforma da educação brasileira.

A igreja, antes símbolo da estrutura feudal, ia aos poucos sendo substituída pela nova configuração de sociedade que se apoiava nas novas relações de trabalho. No entanto, o novo sistema continuava oferecendo estudos nos seminários e colégios de ordens religiosas, como os da ordem de São Francisco e Carmelitas. As orientações destinavam-se às práticas para trabalhar em fábricas. Os mestres eram mal qualificados, em consequência caía o nível do ensino (CARVALHO, 1978).

O avanço tecnológico do século XIX acelerou o processo de transformação de uma economia agrária para uma economia industrial. A população rural se deslocava para os centros urbanos em busca de melhores condições para o desenvolvimento das atividades profissionais. O trabalho nas fábricas consumia o tempo destinado à família, a educação e ao lazer.

---

<sup>3</sup> As aulas régias eram ministradas de forma isolada, com professor único e uma aula não se articulava com as outras.

No início do século XX, o trabalho, como criador de riquezas, passou a determinar o tempo dos homens. Os indivíduos foram transformados em trabalhadores e com eles, os movimentos urbanos cresceram em busca de melhores condições para desenvolver as atividades profissionais.

Entretanto, a década de 1930 é considerada referencial histórico para a educação profissional do Brasil, configurando-se nela o início da industrialização no país, o que possibilitou a institucionalização de escolas superiores para formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo (PINTO, 2005).

A Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, estruturada em 1930 e transformada na Superintendência do Ensino Profissional em 1934, impulsionou a criação de escolas industriais, reformulando os cursos existentes e criando novas especialidades.

A Constituição brasileira de 1937 contempla, no artigo 129, normas específicas para o ensino técnico, profissional e industrial, conforme a seguinte redação:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937).

Assim, em 1941 entra em vigor a Reforma Capanema<sup>4</sup>; uma série de leis que orientava o ensino no país, tendo como prioridade o ensino profissional de nível médio.

Os recursos para esta modalidade de educação surgem no governo de Juscelino Kubitschek, entre 1956 e 1961, que destinava 3,4% do total de investimentos previstos para a educação. O objetivo era a formação de profissionais que contribuíssem para o desenvolvimento do país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, com a reforma do currículo do segundo grau, estabelece a necessidade de formar técnicos sob o regime de urgência. Com isto, as escolas técnicas federais

---

<sup>4</sup> Reforma educacional através de Lei Orgânica implantada em 1941, por Gustavo Capanema, ministro da educação entre 1937 a 1945.



apresentam um crescimento expressivo, aumentando o número de matrículas e implantando novos cursos técnicos.

A Lei 9.394, de 1996, dispõe sobre a educação profissional e define um conjunto de certificação profissional, pautado em habilidades desenvolvidas através da prática social e o reconhecimento de competências adquiridas fora do sistema escolar.

Em meio a tantas transformações da educação profissional, a rede federal de educação profissional científica e tecnológica enfrenta novos desafios e estabelece como meta ofertar cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, voltados para o desenvolvimento do atual mercado de trabalho.

A partir daí, a educação tecnológica passou a nortear seus princípios no compromisso com o desenvolvimento econômico, na justiça social e na parceria trabalho-escola.

### **A Política de Desenvolvimento Econômico e a Educação**

O cenário da educação profissional muda a partir da década de 90, período em que ocorreu a expansão da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, bem como da implantação dos Institutos Federais de Educação Tecnológica.

As mudanças macroeconômicas ocorridas a partir de 1990, se avaliadas do ponto de vista do pensamento de Mafredi (2002), provocaram a diminuição do emprego industrial e o aumento do desemprego, do subemprego e da informalidade.

Desse modo, a educação profissional por si só não gera diretamente trabalho nem emprego, constituindo-se apenas como um processo condicionado e determinado de qualificação social. Nesse pensamento, o trabalho e o emprego dependem da organização dos processos estruturais de produção, das condições do mercado de trabalho, das políticas regulamentadoras da economia capitalista e não da educação profissional.

O cenário mundial impacta a economia e a política brasileira, fazendo com que a Educação Profissional se condicione aos processos produtivos. Tais políticas têm base em acordos entre o Estado e os organismos internacionais, entre eles, o FMI, o Banco Mundial, bem como as políticas econômicas neoliberais.

Aos banqueiros e industriais da economia mundial é irrelevante que um determinado trabalhador e/ou sua família ou um grupo indígena no Brasil, México ou

Peru, morra de fome ou porque não podem pagar dois dólares por um medicamento que lhes salvaria a vida (CHOMSKY, DIETERICH, 2010, p.146).

O plano emergencial para formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica foi regulamentado através da promulgação da Resolução CNE/CEB, nº 2/1997, por meio de programas especiais de formação pedagógica. Tal Resolução bem como a LDB 9.394/1996 não foram suficientes para que pudesse ser implantada uma política de formação de professores para tal modalidade de educação. Para dar conta dessa carência foi promulgado o decreto 2.208/1997, que institucionalizava a dualidade entre ensino médio e ensino técnico e regulamentava o artigo 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o qual trata especificamente da Educação Profissional. Os objetivos desse decreto era atender de forma imediata o mercado de trabalho.

Mas, foi através da revogação do decreto 2.208/1997 e da promulgação do decreto nº 5.154/2004, que não determinava, mas possibilitou uma integração entre ensino médio e técnico. Assim, fica estabelecida uma oferta de educação profissional integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio, podendo ser ou não de forma integrada.

É deste cenário, de reconstrução da história da EPT no Brasil, que emerge novamente o debate sobre formação de professores para educação profissional e tecnológica na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Era notório o grande número de profissionais que atuavam na educação de ensino técnico de nível médio que eram apenas graduados, porém não licenciados.

Mas, como deveria ocorrer e quais critérios deveriam estar presentes nessa formação? Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lima (2010, p.34) atribuem ao estágio como uma “atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”. Uma reflexão sobre a experiência na utilização de novas metodologias. Fazer uso de tecnologias e técnicas de ensino como objeto de estudo e reflexão.

Ainda na voz das autoras: “O estágio como pesquisa já se encontra presente em práticas de grupos isolados. No entanto, entendemos que precisa ser assumido como horizonte ou utopia a ser conquistada no projeto dos cursos de formação” (PIMENTA, LIMA, 2010, P. 34/35). Isto é pesquisa e, esta “nova” pedagogia, irá permitir a apropriação dos saberes, bem como das técnicas que valorizam a cultura dos alunos, proporcionando a emancipação da educação.

A pesquisa dos diversos meios tecnológicos precisa se desenvolver, mas sem deixar de lado os objetivos e os fins de uma ação educativa, como os saberes, ferramenta intelectual dos indivíduos.

### **Teoria Crítica: breve relato sobre sua formação**

A teoria crítica foi legitimada com a publicação da obra “Teoria tradicional e teoria crítica”, de Max Horkheimer, entre os anos de 1932 e 1942. Horkheimer foi o principal responsável pela sua consolidação, enquanto escola que tinha como propósito inicial instituir grupos de pesquisa que se ocupassem de teorizar sobre os movimentos operários da Europa. “Acreditava-se na transformação iminente da teoria em práxis, na unidade entre o pensamento do intelectual radical e a práxis do sujeito revolucionário.” (Horkheimer, xiv)

O objetivo primordial era analisar as práticas sociais a partir de uma perspectiva crítica, uma crítica ideológica que pode redefinir as práticas de uma determinada realidade, visando contribuir para a transformação da consciência de cada indivíduo.

Contrários à fragmentação da ciência, grande divisor do trabalho intelectual que impõe ao ensino um saber parcelado que implica na fragmentação também dos saberes profissionais, esses estudiosos acreditavam na superação da divisão do conhecimento que pudesse refletir na profissionalização, bem como nas relações de trabalho entre o homem e a indústria moderna.

Participantes do Instituto de Pesquisa Social, o grupo era formado por Herbert Marcuse (filósofo), Friedrich Pollock (sociólogo e economista), Ferdinand de Saussure (lingüista), Erich Fromm (psicanalista), Franz Neumann (jurista), entre outros. E, ainda, em 1934, com a transferência do Instituto, da Universidade de Frankfurt para Nova York, integram-se ao grupo, Walter Benjamin e Ernest Bloch.

A teoria crítica, nas palavras de Marcuse (1969), distingue a perspectiva de emancipação dos indivíduos, da dominação da ordem capitalista, a partir do compromisso com a verdade histórica.

O fato de que a crítica e a interpretação partem a exteriorização e alienação da essência humana que se expressa na exteriorização e alienação do trabalho, ou seja, a situação humana na facticidade histórica do capitalismo – esse fato aparece como a total *inversão* e *ocultamento* daquilo que a crítica havia determinado como essência do homem e do trabalho humano. (MARCUSE, 1969, p.33).

Vilela (2007), no Relatório intitulado “A teoria crítica da educação de Theodor Adorno e sua apropriação para a análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares”, registra o fato de a teoria crítica, ou a escola de Frankfurt, ter recebido as mais diversas interpretações filosóficas e ter sido aplicada por várias áreas e diversos segmentos das ciências sociais e humanas. “A Teoria Crítica visava apreender a sociedade e suas instituições na totalidade da vida social concreta, buscando desvendar as relações dos acontecimentos sociais na dialética das relações sociais historicamente determinadas.” (VILELA, 2007, p.13)

No mesmo relatório, Vilela (2007) afirma ter sido Theodor Adorno influente filósofo do século 20, um dos mais críticos daquilo que ele batizou de "Indústria Cultural". Para a indústria cultura, no pensamento de Adorno, o saber se reduz a uma mercadoria, o público-alvo ao consumidor, e a cultura se transformam em "pseudocultura"<sup>5</sup>.

A cultura, não é mais entendida como aspiração do Homem contra o endurecimento da vida, resultado das relações sociais sob as quais o Homem vive. A cultura é colocada à disposição do homem, englobando todos os setores da sua vida, mas para aumentar a sua subordinação a estas condições adversas de vida (VILELA, 2007, p.28).

As necessidades humanas de uma sociedade, na visão de Adorno, transformam-se em valores de troca, ocorrendo a dominação da subjetividade, o que significa afastar-se de sua emancipação, direcionando-o, de certa forma, ao caminho da alienação. A teoria crítica tem como meta conduzir a sociedade ao afastamento de tudo aquilo que a detém, de tudo que afasta o homem da justiça social.

... a Teoria Crítica almeja o esclarecimento do Homem sobre a sua condição de agente histórico de produção de suas condições de vida e das relações sociais às quais está submetido, a fim de criar as condições capazes de mobilizá-lo para uma ação transformadora (VILELA, 2007, p.14).

Portanto, a crítica pode ser entendida como um convite à reflexão. É preciso, a partir da autocrítica, identificar tudo aquilo que oprime e que impede uma ação transformadora da sociedade de forma geral. Para tal, Adorno recomenda que cultura e crítica sejam pensadas conjuntamente.

---

<sup>5</sup> “Pseudocultura”, segundo Adorno, é o poder de dominação e incorporação de uma cultura de submissão e subserviência, capaz de desarticular os indivíduos mobilizados em sociedade.

## **Contribuições da Teoria Crítica para a Educação Tecnológica**

O desenvolvimento tecnológico, num primeiro momento, buscava a “libertação” do homem escravo do trabalho. Entretanto, a realidade criticada por Adorno e Horkheimer (1985), em *Dialética do esclarecimento*, no capítulo em que fala sobre a indústria cultural, mostra um grande número de pessoas trabalhando, enquanto alguns, não muitos, usufruindo. “O trabalho não envergonha, diziam, para se apoderar mais racionalmente do trabalho de outrem.” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p 82)

A discussão sobre educação, na obra de Adorno, percorre uma trajetória na qual se defronta com uma análise e reflexão dialética entre fenômeno e essência, passando pelo desenvolvimento e decadência da cultura e da educação na sociedade, de maneira muito significativa.

Entretanto, existem estudiosos (Vilela, 2007) que questionam se Adorno tem mesmo uma obra na qual tenha desenvolvido alguma concepção de educação ou teoria de educação. Esses críticos entendem que Adorno não discute o conceito de emancipação com finalidade pedagógica. E que, no caso, a libertação do sujeito do processo de dominação da consciência, ocorrida através dos mecanismos da indústria cultural, continua sendo o corpo teórico mais significativo para a compreensão das posições de Adorno sobre a educação e o sistema de ensino praticado em sua época.

No entanto, em seus escritos, Adorno demonstra o desejo de encontrar alternativas de educação. O anseio dessa busca se justifica pelo entendimento que o mesmo tinha quanto à incapacidade formativa da educação na época. Portanto, criticar e considerar a possibilidade de outro modo de educação era o projeto pessoal de Adorno, ou seja, representava seu compromisso político para com a educação (VILELA, 2007).

Nesta proposta, a teoria crítica possibilita pensar os paradigmas frente à independência do homem, o que pode ocorrer através da educação tecnológica, uma vez que ela viabiliza ao indivíduo construir sua própria formação, bem como pensar sobre o seu papel na sociedade.

Vilela (2007) entende que o enigma da orientação metodológica da teoria crítica, na obra de Adorno, está na possibilidade de desvendar o aparente e o real, objetivar a realidade, confrontando dialeticamente algo que promete ser e o que é na realidade. Isto é, oscilar entre a verdade e a inverdade, entre o que é e o que não deveria ser.

A educação profissional entendida como prática social requer requisitos educacionais condicionados à qualidade social para o trabalho e para o emprego. No entanto, a relação entre educação e trabalho ocorre em contextos contraditórios; enquanto vivenciamos grandes transformações no campo das tecnologias, observamos a redução de emprego formal. “Além disso, há que considerar também que o desenvolvimento tecnológico propiciado pela ciência moderna e pelas inovações tecnológicas está gerando mudanças quantitativas e qualitativas nos postos de trabalho e na estrutura ocupacional” (MANFREDI, 2002, p. 50, 51).

Por sua vez, a relação professor/aluno encontra-se cada vez mais envolvida por recursos tecnológicos alicerçada no modelo de sistema econômico que atenda o mercado consumidor. Tal relação é observada quando as propostas desenvolvidas em sala de aula direcionam para o ditame de normas empresariais e aos interesses particulares. Neste contexto, as instituições de ensino orientam em prol de interesses econômicos mascarados por “parcerias”.

A teoria crítica contribui na formação do trabalhador da educação profissional e tecnológica na medida em que analisa as práticas desenvolvidas pelos trabalhadores e suas implicações no sistema econômico do mercado. “A base para a crítica às concepções tradicionais está nas formas assumidas pela produção econômica na modernidade, onde o trabalho ocupa um lugar fundamental” (MARCUSE, 1998, p. 106).

### **A Teoria Crítica e a Emancipação do Trabalhador**

A proposta de emancipação, com vistas aos conceitos desenvolvidos pela teoria crítica, pode ser entendida a partir da idéia de esclarecimento, termo cunhado pelos pensadores de Frankfurt, quando o indivíduo se percebe como integrante de uma sociedade e toma consciência que pode transformá-la na medida em que visualiza as ações de dominação social. É por meio do processo de autocrítica que o indivíduo potencializa o processo de coibir os atos de dominação da sociedade.

Horkheimer (2006) preocupa-se com temas que tratam da liberdade humana, relações entre técnica e filosofia, autoritarismo, entre outros. Suas idéias inspiraram estudantes na luta por uma educação para a autonomia, na busca do novo, não aceitando as regras pré-estabelecidas.

Não poucos de meus impulsos são os mesmos da juventude atual: anseio pelo melhor, por uma sociedade justa, relutância na aceitação do existente. Compartilho também dos escrúpulos contra a forma de educação nas escolas, no ensino superior e nas universidades (HORKHEIMER, 2006, p.3).

Conforme Adorno e Horkheimer (1985), nas proporções em que o homem tenta obter controle sobre a natureza, ao invés de reduzir as diferenças sociais, obtendo uma sociedade mais justa, aumenta o nível de desigualdades. Neste modelo de sociedade, a melhora da qualidade de vida, proporcionada pela aquisição de bens materiais, em troca, cobra um preço elevado do indivíduo, sua capacidade de intervir de forma crítica.

O aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controla uma superioridade imensa sobre o resto da população. O indivíduo vê-se completamente anulado em face dos poderes econômicos. Ao mesmo tempo, estes elevam o poder da sociedade sobre a natureza a um nível jamais imaginado. Desaparecendo diante do aparelho a que serve, o indivíduo vê-se, ao mesmo tempo, melhor do que nunca provido por ele. Numa situação injusta, a impotência e a dirigibilidade da massa aumentam com a quantidade de bens a ela destinados (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p.3).

A falta de formação ética e cultural traz como consequência o surgimento de profissionais acríticos, bem como de indivíduos que lutam apenas pelos seus direitos, sem responsabilidade social e política.

A prática docente, cada vez mais influenciada pelas tecnologias, muitas vezes, deixa de priorizar um crescimento intelectual para apropriar-se de conteúdos desprovidos de criticidade. Processa-se aí um pensar instrumentalizado, na medida em que minimiza a compreensão e a interpretação, comprometendo a qualidade de ensino.

Os trabalhadores da educação necessitam qualificar-se para atender às demandas tecnológicas, num espaço de tempo que ultrapassa as condições e possibilidades humanas, uma vez que a educação tecnológica de qualidade perpassa as relações econômicas e o progresso do país.

Para Marcuse (1998), a tecnologia é entendida como os meios de produção que se estabelecem através das relações econômicas de uma sociedade. “O modo como os homens produzem deixa profundas marcas nos tipos de teoria e ciências dominantes” (MARCUSE, p. 106). A compreensão desse fenômeno ocorre através de padrões comportamentais dominantes, como instrumentos de controle e dominação.

O desenvolvimento tecnológico deveria contribuir para atender as necessidades do ser humano, deixando-o mais livre, mas o que se observa são indivíduos cada vez

mais presos às amarras de um sistema voltado para uma ordem instituída às condições das massas, atendendo assim, o mercado econômico.

É a partir da totalidade das ações que a teoria crítica procura mostrar como os fenômenos sociais, as práticas, as ideias se relacionam entre si e podem ser compreendidas. Ao demonstrar as relações entre as coisas é que se visualiza a possibilidade de compreender as práticas sociais, eliminando a possibilidade de alienação do indivíduo.

### **Considerações finais**

Conflitos e incertezas marcam as relações do trabalho docente. Os recursos tecnológicos tomam conta do cenário educacional, esvaziando, de certa forma, o potencial teórico. A prática docente voltada para o processo ensino/aprendizagem no contexto tecnológico valoriza a quantidade de informações em detrimento da qualidade da educação e das relações humanas.

O objetivo mais importante para a educação é a superação das amarras sociais de dominação, o que significa, portanto, a promoção da autonomia e da reflexão crítica como fator instigador capaz de transformar um sistema pré-estabelecido.

A finalidade da proposta de educação, no sentido atribuído a Adorno, é a da educação para a autonomia. Através do conhecimento, o sujeito torna-se capaz de superar seus anseios, promovendo o desenvolvimento da subjetividade e da individualidade como condição para viver a pluralidade da vida social humana.

Marcuse acredita no progresso da humanidade, ressaltando a importância de conscientizar os trabalhadores, para que se posicionem de forma contrária a ordem pré-estabelecida ao sistema. Diz ainda, que a emancipação é fato, contudo não ocorre em sua plenitude, em razão da condição precária das necessidades essenciais do indivíduo. Assinala ainda a importância de suprir as necessidades vitais do ser humano.

Os pensadores da Teoria Crítica (como, por exemplo, Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse) têm em comum o direcionamento de suas críticas à ordem política e econômica do “mundo administrado”. Tal ordem se estabelece através da estrutura tecnológica de consumo, que condiciona o indivíduo a uma cultura padronizada.



A produção cultural é elaborada com objetivo de obstruir a atividade mental do indivíduo. Dessa forma, tal produção é considerada produto de alienação, uma vez que anula a individualidade e a capacidade de reflexão.

A educação, atualmente, está voltada para o mundo do trabalho, o que não significa que ela deva ser tecnicista a fim de atender apenas os benefícios produtivos de uma sociedade, mas que ela demanda uma compreensão dos fenômenos humanos e dos fatos, na busca dos fundamentos da própria vida.

Nesta perspectiva, a teoria crítica contribui com a educação na medida em que tem como meta uma sociedade organizada, liberta de qualquer possibilidade de dominação.

## Referências

ADORNO, Theodor. *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil* (de 10 de novembro de 1937). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em: 10 de maio de 2014.

CARVALHO, Laerte Ramos de. *As Reformas Pombalinas da Instrução Pública*. São Paulo: Saraiva: Ed. Universidade de São Paulo, 1978.

CHOMSKY, Noam & DIETERICH, Heinz. *A Sociedade Global. Educação, Mercado e Democracia*. Blumenau: Editora da FURB, 2010. (Tradução Jorge Esteves da Silva)

HORKHEIMER, Max. *Filosofia e Teoria Crítica*. 1968, Coleção Os Pensadores.

\_\_\_\_\_. *Teoria crítica I*. Trad. Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 2006.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. (1944/1947) *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. Trad. Giasone Rebuca. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

\_\_\_\_\_. *Ideias sobre uma teoria crítica da sociedade*. Trad. Fausto Guimarães. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

\_\_\_\_\_. *A teoria crítica e sua contribuição para a educação*. Trad. Giasone Rebuca. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência: questões e propostas*. 6ª São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, Álvaro Vieira. *O conceito de Tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2v.

VILELA, Rita Amélia Teixeira (Coord.) *A teoria crítica da educação de Theodor Adorno e sua apropriação para a análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares. Relatório Final de Pesquisa*. 2004-2006. PUC-MG, 2007.

[www.jusbrasil.com.br/.../artigo-129-da-constituicao-federal](http://www.jusbrasil.com.br/.../artigo-129-da-constituicao-federal) acessado em 13 de julho de 2014.

## A ATUAL POLÍTICA PÚBLICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALGUNS DOS DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003

Eliane Anselmo<sup>1</sup>

**Resumo:** Dentre as atuais políticas públicas educacionais, destaca-se a Lei 10.639/2003, que altera os artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e estabelece a obrigatoriedade, no currículo oficial das redes de ensino do país, do estudo da temática: “História e Cultura Afro-Brasileira”, e da inclusão, no Calendário Escolar, do “20 de Novembro” como o Dia Nacional da Consciência Negra. Trata-se de uma política de ação afirmativa para a Educação, e sua implementação implicou numa nova demanda para o governo brasileiro - a oferta de formação continuada para os professores, que trata, especificamente, da temática étnico-racial. Tal oferta, com todos os seus desdobramentos, constitui-se em um dos maiores desafios do governo no campo educacional na atualidade, a nível Federal, Estadual e Municipal.

**Palavras-chave:** Lei 10.639/2003. Políticas Públicas. Ações Afirmativas. Formação de Professores

A partir dos estudos realizados sobre as atuais políticas públicas de formação de professores, voltada à questão étnico-racial, objeto de pesquisa da tese da autora, surgem inquietações aqui compreendidas como fundamentais para problematizar o tema. Entende-se o mesmo como abrangente, polêmico e em pauta nas atuais políticas públicas para a Educação Básica brasileira para a implementação da lei 10.639/2003 que altera os artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e estabelece a obrigatoriedade, no currículo oficial das redes de ensino do país, do estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira”, e da inclusão, no Calendário Escolar, do “20 de Novembro” como o Dia Nacional da Consciência Negra. Trata-se de uma política de ação afirmativa para a Educação, e sua implementação implicou numa nova demanda para o governo brasileiro – o desafio de ofertar formação específica sobre a temática étnico racial.

Inicialmente o texto trata da legislação como prática considerando o que estabelece a Lei 9394/96(LDBEN), coerente com o texto constitucional, arrola os princípios que dão forma ao ordenamento jurídico na educação nacional. Aborda-se

---

<sup>1</sup>Doutoranda do PPGEDU/UFRGS. Pedagoga - atua na Diretoria de Educação da SMED/NH. Docente na Universidade Feevale. E-mail: elianeanselmo@uol.com.br

também algumas decorrências a partir da publicação da Lei nº 11.645, de 10 de março 2008, que também altera a LDBEN. Com essa obrigatoriedade, o governo decretou uma urgência no nível das mantenedoras dos sistemas de ensino, para oferecer a formação continuada específica, aos professores, sobre a questão étnico-racial. Destaca-se no texto a criação pelo governo federal, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que através de projetos e programas, cumprem a função de implementar as políticas públicas educacionais voltadas à inclusão étnico-raciais.

Outro aspecto abordado no texto, é a consolidação de políticas de ações afirmativas para a Educação sendo que a consolidação de tais políticas exige uma forma de tratamento para a questão racial no cotidiano escolar e, ao estabelecer “novas diretrizes e recomendar práticas pedagógicas que reconheçam a importância dos africanos e afrobrasileiros no processo de formação nacional”, o governo justifica sua proposta de Formação Continuada, como um auxílio aos professores para a execução de sua tarefa. A seguir, aponta-se no texto alguns aspectos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana onde são destacados seus objetivos, elaborados a partir do princípio da necessidade do professor apropriar-se dos conhecimentos sobre as culturas negra e indígena para ensiná-los na escola. A partir disso questiona-se: quais os efeitos dessa premissa no cotidiano da sala de aula e na minimização ou erradicação do preconceito e discriminação racial?

Como um último aspecto, o texto mostra que as atuais políticas públicas de formação de profissionais da Educação implicam em questões para além das alterações da legislação educacional e do estabelecimento das diretrizes curriculares no Brasil. Urge considerar também os financiamentos educacionais, a atual situação de formação docente em todos os níveis e modalidades de ensino, o movimento dos professores na busca desta formação, bem como os movimentos institucionais e não institucionais na oferta de formação.

### **A legislação como prática**

O art. 3º, da Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), coerente com o texto constitucional, arrola os princípios que dão

forma ao ordenamento jurídico na educação nacional, isto é, define as bases sobre as quais o ensino será ministrado. “A formação deve reconhecer os direitos humanos, em especial das minorias<sup>2</sup> e ainda reconhece a existência do multiculturalismo” e “a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”.

O art. 61º, dessa mesma Lei, define: “a capacitação em serviço que permita a formação permanente, aperfeiçoamento constante, podendo ser realizado na modalidade de ensino a distância, sendo responsabilidade do sistema de ensino e da instituição onde atua o professor”. Portanto, hoje é inegável a visibilidade de políticas públicas voltadas à formação de professores, onde também são colocadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana como diretriz nacional para a construção de políticas de combate ao preconceito e discriminações.

Dentre as atuais políticas públicas, destaca-se a Lei 10.639/2003, que altera a LDB, com o acréscimo dos seguintes artigos: 26 A - que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática: “História e Cultura Afro-Brasileira”; e 79-B - que inclui, no calendário escolar, o “20 de novembro”, como o Dia Nacional da Consciência Negra.

Posteriormente, com a publicação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, ocorre outra alteração, que inclui o estudo da questão indígena. O art. 26-A, da LDB, passa a vigorar com a seguinte redação:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (NR).

---

<sup>2</sup>Para Poutignat (1998), o termo ‘minorias’ era uma das concepções adotadas pela sociologia americana para etnicidade, entendida como “característica de um grupo minoritário definido por traços culturais específicos”, “subgrupos residuais” às margens da sociedade (p. 80).

A forma de proteção legal, a partir do momento em que é específica para a população negra e indígena, acaba também por produzir os negros e os indígenas como diferentes dos demais cidadãos – dos autênticos cidadãos brasileiros brancos, de origem europeia.

Cabe ressaltar que, anterior à Lei 11.645/2008 (acima citada), o Ministério da Educação, na perspectiva de estabelecer “uma arquitetura institucional capaz de enfrentar as múltiplas dimensões da desigualdade educacional do país” (p.12), criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Essa Secretaria surgiu com o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos de nossa diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental, e regional.

A instituição da SEPPIR e da SECAD, e a profícua parceria entre estas duas Secretarias está dada em diversas ações e programas e traduzem uma ampla conjugação de esforços em todo o país para implementação de políticas públicas de combate à desigualdade. Participam também da formulação e desenvolvimento dessas políticas, a SPM e a SEDH, e assim, diante dos diversos níveis de abordagens para o desenvolvimento da democracia participativa, com o fortalecimento dos importantes segmentos da sociedade organizada e de instituições outras que representam gestores educacionais, o Estado estabelece as bases para que políticas públicas de educação para a diversidade se tornem uma realidade no país e fomenta sua continuidade, construindo colaborativamente com os mais diversos setores as linhas de ação que antevêm uma maior abrangência em benefício dos cidadãos historicamente mais vulneráveis. (Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e Para o Ensino da História e Cultura Afro Brasileira e Africana (MEC, 2009, p.15-6).

Com essa obrigatoriedade, o governo decretou uma urgência no nível das mantenedoras dos sistemas de ensino, para oferecer a formação continuada específica, aos professores, sobre a questão étnico-racial. Na legislação educacional, determina-se o reconhecimento dos direitos da população negra, afro-brasileira, e indígena.

As reflexões de Afonso (2001), a respeito da reforma do Estado e das políticas educacionais, contribuem para o pensamento sobre como se chegou até à sua formulação, como a visão de “centralidade da escola e sua função como espaço de intervenção do Estado” se efetiva hoje, na elaboração de uma política pública, como a formação de professores e, especificamente, da questão étnico-racial no currículo escolar?

Para Afonso (id):

[...] a centralidade da Escola decorreu até agora, em grande medida, da sua contribuição para a socialização (ou mesmo fusão) de identidades dispersas, fragmentadas e plurais, que se esperava pudessem ser reconstituídas em torno de um ideário político e cultural comum, genericamente designado de *nação* ou *identidade nacional*. A intervenção do Estado<sup>3</sup> teve, assim, um papel importante e decisivo na génese e desenvolvimento da *escola de massas* (enquanto escola pública, obrigatória e laica), e esta não deixou deter também reflexos importantes na própria consolidação do Estado (p. 18).

Fica evidente que a instituição da SEPPIR e da SECAD, através de projetos e programas, cumprem a função de implementar as políticas públicas educacionais voltadas à inclusão étnico-raciais. Entretanto, a questão apresentada para reflexão é se a formação continuada de professores consegue ‘dar conta’ do ensino aos docentes e, destes, aos alunos, devido à complexidade de algumas das questões históricas sobre a África e a formação do povo brasileiro, bem como de sua relação com os atuais problemas sócio, econômicos, políticos, e culturais dos negros, pardos, e afrodescendentes brasileiros. Será que os professores compreendem como se chegou à formulação dessas políticas para os dias atuais? Trata-se de empreender políticas educacionais para melhorar as condições sociais, numa pretensão de igualdade via minimização do preconceito e discriminação racial no país?

A afirmação de Afonso (2001) corrobora com as questões acima mencionadas, quando traz que:

[...] se por um lado, as políticas sociais e educacionais podem ser interpretadas como instrumentos de controle social e como formas de legitimação da ação do Estado e dos interesses das classes dominantes, por outro lado, também não deixam de poder ser vistas como estratégias de concretização e expansão de direitos sociais, econômicos e culturais, tendo, neste caso, repercussões importantes (embora, por vezes, conjunturais) na melhoria das condições de vida dos trabalhadores e dos grupos sociais mais vulneráveis às lógicas da exploração e da acumulação capitalistas (p. 22).

---

<sup>3</sup>[...] como contributo para a construção (idealizada) do Estado - nação e como instrumento de reprodução de uma visão essencialista de identidade nacional que o papel da escola pública (enquanto escola do Estado) foi decisivo, sobretudo nos dois últimos séculos (Afonso, 2001, p. 18).

O autor segue dizendo que “pode mesmo dizer-se que a Problemática da Cidadania e o Estado-Providência. Começando por fazer-se tendo, sobretudo, em consideração características pessoais ou grupais, e fatores económicos e culturais (como, por exemplo, os níveis de alfabetização, a propriedade, a raça ou o sexo), o reconhecimento da cidadania, apesar de ter vindo a incorporar critérios cada vez mais abrangentes, tem sido, historicamente, um processo baseado na inclusão de alguns e na exclusão de muitos” (p. 21-22).

## A consolidação de políticas de ações afirmativas para a Educação

À Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR),<sup>4</sup> criada em março de 2003, “compete assessorar, direta e imediatamente, o Presidente da República, na formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial [...]”. A partir daí, propõe-se uma forma de tratamento para a questão racial no cotidiano escolar. Ao estabelecer “novas diretrizes e recomendar práticas pedagógicas que reconheçam a importância dos africanos e afrobrasileiros no processo de formação nacional”, justifica sua proposta de Formação Continuada, como um auxílio aos professores para a execução de sua tarefa, compartilhando, assim, de seu trabalho diário na consolidação dessa proposta.

Conforme destacado no *site* da própria Secretaria, as suas finalidades são:

a) formulação, coordenação, e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial;

b) formulação, coordenação, e avaliação das políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos étnicos, com ênfase na população negra, afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância;

c) articulação, promoção, e acompanhamento da execução dos programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação da promoção da igualdade racial;

d) coordenação e acompanhamento das políticas transversais de governo para a promoção da igualdade racial;

e) planejamento, coordenação da execução, e avaliação do Programa Nacional de Ações Afirmativas<sup>5</sup>;

<sup>4</sup> Criada pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei 10.678, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República nasceu do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro. A data é emblemática, pois, em todo o mundo, celebra-se o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), em memória do Massacre de *Shaperville*. Em 21 de março de 1960, 20 mil negros protestavam contra a Lei do Passe, que os obrigava a portar cartões de identificação, especificando os locais por onde eles podiam circular. Isso aconteceu na cidade de *Joanesburgo*, na África do Sul. Mesmo sendo uma manifestação pacífica, o exército atirou sobre a multidão, e o saldo da violência foi de 69 mortos e 186 feridos.

<sup>5</sup> Para alguns estudiosos, como Blajberg (1996), a ação afirmativa refere-se “a uma variedade de programas que procuram corrigir e compensar desigualdades raciais e de gênero históricas” (p. 20).



f) acompanhamento da implementação de legislação de ação afirmativa e definição de ações públicas que visem o cumprimento de acordos, convenções, e outros instrumentos congêneres, assinados pelo Brasil, nos aspectos relativos à promoção da igualdade e combate à discriminação racial ou étnica.

Entendendo a própria SEPPIR, bem como suas ações, como um mecanismo de governo que trata, dentre outras coisas, da questão racial e suas implicações nas situações de preconceito e discriminação, constata-se que é remetida à escola e, de modo específico, ao professor, a tarefa de tratar a questão, considerada “urgente e de abrangência social”. Ou seja, tais mecanismos atuam como reguladores da escola, apontando quando e como tal questão deve ser tratada.

Diante disso, pode-se perguntar: como se instituiu, na atualidade, a ideia de formação para a educação étnico racial? Que discurso justifica o processo atual de “formação continuada” e suas diferentes significações no contexto educacional brasileiro, considerando os pressupostos da educação para a igualdade, contemplando a diversidade da população, colocados pelo MEC?

Cabe destacar que, em 2004, foi firmada uma parceria entre o Ministério da Educação e as secretarias especiais de Políticas para as Mulheres (SPM) e de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) com o Conselho Britânico, que trará, ao Brasil, especialistas de universidades do Reino Unido, para auxiliar na elaboração e implementação do formato dos cursos, acompanhar a preparação dos conteúdos, avaliar o projeto, e divulgar seus resultados. O curso de formação terá carga horária de 120 horas e, em seminários e cursos presenciais e semipresenciais, serão utilizados materiais didático-pedagógicos próprios. Um “projeto-piloto” está programado para este semestre nos estados do Rio de Janeiro, Santa Catarina, Bahia, Rondônia, e Mato Grosso do Sul.

Na ocasião, o ministro interino da Educação, Jairo Jorge, durante a solenidade de assinatura do protocolo de intenções, informou que uma grande mudança marcaria a educação brasileira, no sentido de respeito à diversidade, à tolerância, priorizando a cultura da paz. Para ele, estes movimentos começariam com a capacitação dos professores, já que eles trabalham diretamente com crianças e jovens. Para a então ministra Matilde Ribeiro, da SEPPIR, os professores seriam os “propulsores desse processo”.

Nessa análise, inicialmente, é preciso deter-se no estudo das propostas de cursos de formação para professores voltados à educação étnico-racial, examinando

seus conteúdos programáticos e seus efeitos nos discursos dos professores do Ensino Fundamental. Assim, cabe examinar, além da formação organizada pelas próprias secretarias de Educação, o encaminhamento de professores para cursos externos, pois há, também, inúmeras ações que fornecem subsídios às instituições escolares e, nesse sentido, o Ministério da Educação e Cultura, a SEPPIR, e a Secretaria de Alfabetização e Diversidade (SECAD) disponibilizam, nos *sites* oficiais do governo, materiais para consulta e reprodução, distribuem livros paradidáticos e materiais audiovisuais, oportunizam programas e projetos de formação para professores em diferentes modalidades (em parceria com instituições formadoras), bem como a promoção de ações articuladas junto ao Ministério da Cultura, demais Ministérios, Organizações não-governamentais etc.

### **A formação de professores e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**

A Resolução CNE Nº 1, de 17 de junho de 2004<sup>6</sup>, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. § 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP. 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

---

<sup>6</sup> CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONSELHO PLENO, RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. (\*) Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º alínea “c”, da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004.

Tais diretrizes partem do princípio de que o professor precisa apropriar-se dos conhecimentos sobre as culturas negra e indígena para ensiná-los na escola. Nesse sentido, nas discussões sobre os problemas da qualidade do ensino, a formação de professores passa a ser a questão de maior visibilidade na tentativa de assegurar a igualdade racial, apontada na constituição de 1988? É importante reafirmar o discurso de mudanças sociais via escola? Esses aspectos ‘salvacionistas’ pressupõem que um professor com ampla capacitação sobre os assuntos do negro e do índio sejam capaz de minimizar ou erradicar as questões de preconceito e discriminação?

Quais são as condições de possibilidade da profissão e da formação docente diante do desafio que lhes é imposto a nível governamental pelas atuais políticas públicas de combate à discriminação e ao preconceito? Por que pressupõe-se que, a partir de uma dada formação específica, o professor seja capaz de transformar o aluno e a realidade que o cerca?

Saviani (2009), ao tratar da história da formação de professores, afirma:

Na história da formação de professores se configuraram dois modelos contrapostos que emergiram no decorrer do século XIX quando, “para se resolver o problema da instrução popular, foram instalados, em cada país, os sistemas nacionais de ensino, colocando a exigência de se dar uma resposta institucional para a questão da formação docente”. Na busca dessa resposta, os dois aspectos constitutivos do ato docente, o conteúdo e a forma, deram origem a duas maneiras distintas de encaminhar o problema da formação de professores (p. 2).

Considerando as duas formas distintas acima descritas por Saviani, e as atuais políticas de formação de professores, pode-se questionar: como se constituiu o professor para trabalhar a questão étnico-racial na sala de aula? Aos gestores públicos da educação são colocados desafios, como: sensibilizar e capacitar os profissionais, visando comprometê-los com as mudanças que se fazem necessárias no currículo escolar, relacionando-as com as questões de diversidade cultural e étnico-racial. Tal ação tem tornado nossas escolas menos racistas e discriminatórias?

Desde a alteração da LDB, em 2003, através da Lei 10.639/2003, que inclui a questão étnico-racial no currículo escolar, e também da Resolução nº 1/2004, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, percebe-se um amplo movimento com diferentes ações do governo via Secretaria da Diversidade (SECAD), no sentido de implementação dessa legislação na Educação Básica, a nível nacional. Tal movimento

inclui explicitar princípios que devem conduzir as ações dos sistemas de ensino, dos estabelecimentos, e dos professores. São eles: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e direitos, ações educativas de combate ao racismo, e discriminações.

Nas escolas, esse movimento vem na esteira das discussões, a nível nacional, no âmbito dos movimentos sociais. Cita-se, como exemplo, o Estatuto da Igualdade Racial (2005), de autoria do senador Paulo Paim, aprovado após dez anos tramitando no Congresso Nacional, sancionado com inúmeras alterações, e que traz, em seu parágrafo VII: “implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades raciais na esfera da educação, cultura, esporte e lazer, saúde, trabalho, mídia, terras de quilombos, acesso à justiça, financiamentos públicos, contratação pública de serviços e outras”. Também, a própria resolução nº 1/2004, do CNE, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que propõem “a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial de descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus [...]” (p. 10).

O desafio dos gestores das redes de ensino, dentre outras ações afirmativas, é propor programas de formação de professores que contemplem a questão. Entretanto, esse discurso sobre a formação produz que professores? A partir dessa formação, que discurso é produzido na escola?

### **As atuais políticas de formação de professores**

Pensar sobre as atuais políticas públicas de formação de profissionais da Educação implica, também, pensar, entre outras questões, os financiamentos educacionais, a atual situação de formação docente nos diferentes níveis e modalidades de ensino, o movimento dos professores na busca desta formação, os movimentos institucionais e não institucionais na oferta de formação, as alterações da legislação educacional, e as diretrizes curriculares no Brasil.

O desenvolvimento e a formulação das políticas públicas da Educação são fortemente influenciados pelos compromissos do governo brasileiro, assumidos com os

organismos internacionais de financiamento, em especial, o Banco Mundial, via Plano Nacional para o Desenvolvimento da Educação.

Assim, podem-se destacar suas interferências na definição de prioridades e estratégias para a Educação, entre elas, as políticas públicas de formação de professores. No Brasil, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004, e seu principal objetivo é contribuir para a melhoria da formação dos professores e, conseqüentemente, dos alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

Em 29 de janeiro de 2009, foi publicado o Decreto Nº 6.755, que institui a Política Nacional de Formação de Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada. No referido decreto, destaca-se o Art. 2º II, onde diz: “a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais”.

No ano de 2010, novas instituições públicas federais e estaduais de ensino superior foram integradas à Rede Nacional de Formação de Professores, ampliando, assim, a oferta de cursos. Essas instituições, articulando-se entre si e com outras IES (Instituição de Ensino Superior), são responsáveis pela produção de materiais que orientam cursos à distância e semipresenciais, com carga horária variável entre de 60 e 220 horas. Assim, elas atuam em rede para atender às necessidades e demandas do PAR (Plano de Ações Articuladas) dos sistemas de ensino. As áreas de formação são alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física.

Carvalho (2005), em artigo publicado sobre a formação de professores, afirma:

[...] com relação à formação continuada, a revisão de literatura realizada por Carvalho e Simões (2002b) aponta que, de modo geral, há uma recusa da formação continuada significando apenas treinamento, cursos, seminários, palestras etc., emergindo uma conceituação de formação continuada como processo que encontra a sua centralidade no agir dos educadores no cotidiano escolar (p. 97).

Para Nóvoa (2004), um bom programa de formação continuada deve constituir um apoio à atividade docente, auxiliando o professor a fazer o melhor em seu trabalho:

deve constituir um apoio pertinente à atividade docente e representar uma melhoria significativa da capacidade pedagógica.

Desse modo, é oportuno trazer para discussão o que constituiria um bom programa de formação continuada? A quais aspectos deverá se referir? A ideia do autor reproduz o discurso oficial sobre a importância da formação de professores e a perspectiva de mudança no aluno a partir da prática cotidiana do professor.

Na modernidade, a educação constitui-se como um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo. Como pensar a escola e a formação de professores desde as teorias racialistas às novas etnicidades? Pensar de outro modo a docência e a formação docente, bem como os discursos racialistas ou não, implica em olhar por fora aquilo que a modernidade inaugurou e está dado como verdade.

Munanga (2005), ainda nos diz que:

Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. Partindo da tomada de consciencia dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, nos livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais, carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental (p. 15).

Entende-se que as ações governamentais de intervenção, na escola ou qualquer outra instituição, tidas como objeto de análise, não podem, simplesmente, serem tomadas de forma linear e contínua dos acontecimentos históricos do período, mas para possibilitar a escolha e a organização de alguns desses acontecimentos, analisando o modo como os indivíduos são capturados pelos discursos das leis, das propostas de formação continuada, da ciência moderna, dos intelectuais, dos dados históricos e estatísticos, para pensar de uma determinada forma (sobre o mesmo). Para isso, entende-se que cabe, também, deter-se em análises “fragmentárias e transformáveis”, conforme Foucault (1979, p. XI), análises temporárias dos discursos que produzem os sujeitos.

Portanto, há uma forma de organizar/reorganizar o tratamento de questões emergentes em cada época. Como uma importante questão a ser discutida no âmbito educacional, e também fora dele, a formação de professores, ao adequar-se ao momento histórico, acompanha as transformações sociais, respeita o que é legalmente instituído para a educação. Neste sentido, participa do disciplinamento do indivíduo e da produção

de subjetividades. As atuais políticas públicas de formação de professores, voltadas à educação étnico-racial pretendem, via qualificação profissional, atingir cada aluno na busca do ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos e, principalmente, minimizar ou erradicar situações de preconceito e discriminação no cotidiano da escola. Assim, faz-se necessário garantir a efetivação de um determinado saber (eficiência) para, com isso, atingir os ideais de cidadania e seus pressupostos de igualdade. Numa perspectiva pós-estruturalista, essas ‘certezas’ que são questionadas, entendidas como produções históricas que mantiveram, e mantêm, a formação de professores numa posição central nas discussões sobre a Educação.

Desse modo, faz uso de um mecanismo que define o modo de tratar a questão racial na escola. É compreensível a preocupação, a nível governamental, e a pressão dos movimentos sociais em implementar políticas de reparação às populações negras ou afrodescendentes, e indígenas. Produz-se, assim, uma maneira de pensar o preconceito e a discriminação racial.

Neste sentido, Fraser (2001), ao tratar do “cenário das lutas sociais na era “pós-socialista”, aborda algumas problemáticas de “raça” e “gênero” tratadas como “coletividades ambivalentes paradigmáticas” que, embora tenham peculiaridades não compartilhadas, englobam dimensões políticas, econômicas, e culturais valorativas, e, portanto, em se tratando de justiça social, implicam na redistribuição e reconhecimento. Ela aponta para as seguintes questões: o deslocamento do discurso da justiça social das lutas por redistribuição para as esferas das lutas por reconhecimento das diferenças; as identidades dos grupos substituem os interesses de classe, onde o “remédio”<sup>7</sup> para as injustiças sociais passa a ser o reconhecimento político, mas essas disputas por reconhecimento estão no “palco de uma sociedade de desigualdade material crescente” (p. 245).

Em se tratando da população indígena, negra e afrodescendente, e considerando o processo histórico vivido por ele desde o início da formação do Brasil, os remédios propostos por Fraser necessitariam perpassar tanto a injustiça socioeconômica (exemplo: a redistribuição de renda) quanto a cultural ou simbólica

---

<sup>7</sup> A autora diferencia os remédios afirmativos e os transformativos para tratar da injustiça, e propõe uma estratégia política para integrar as demandas por redistribuição e as demandas por reconhecimento. Trata-se da injustiça socioeconômica e da cultural simbólica; ambas as injustiças perpassam as sociedades contemporâneas, prejudicam os sujeitos, e deveriam ser **remediadas**. Injustiça econômica e injustiça cultural, normalmente, estão imbricadas, reforçando-se mutuamente (ex.: desvantagens econômicas impedem a participação na produção da cultura).

(exemplo: conhecimento da diversidade cultural), pois, segundo dados do último Censo do IBGE<sup>8</sup> de 2010, os negros, pardos, e indígenas continuam, em sua maioria, dentre as camadas pobres (ou mais pobres) da população. Longe de tratar esta questão tão complexa de forma aligeirada, salienta-se a necessidade de discorrer, em outro momento, o nível de aprofundamento por ela exigido.

### **Considerações finais**

Entendendo a própria SEPPIR bem como as suas ações como um mecanismo de governo, que trata, entre outras, da questão racial e suas implicações nas situações de preconceito e discriminação, constata-se que é remetido à escola, e de modo específico, ao professor, a tarefa de tratar amplamente uma questão considerada urgente e de âmbito social, ou seja, atua como reguladora da escola, apontando quando, como, e por quem tal questão deve ser tratada.

Diante disso, pode-se perguntar: como se constituiu, historicamente, as concepções de formação para a educação étnico - racial no contexto brasileiro? Como vem se dando esse acesso ao saber, para o exercício da docência, e as condições para recriar, continuamente, esses saberes? Como as práticas de formação docente tratam a discussão sobre a questão étnico-racial no currículo escolar? Quais os efeitos produzidos por esses discursos nos professores, nas escolas, e nos alunos?

A partir dessas indagações, entende-se que os mecanismos produzidos nas (e pelas) políticas de formação de professores, em relação à discriminação e ao preconceito racial, estão amplamente justificados pelo governo, como um tema urgente da sociedade atual.

---

<sup>8</sup>O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE se constitui no principal provedor de dados e informações do país, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal. O IBGE oferece uma visão completa e atual do País, através do desempenho de suas principais funções:

- produção e análise de informações estatísticas;
- coordenação e consolidação das informações estatísticas;
- produção e análise de informações geográficas;
- coordenação e consolidação das informações geográficas;
- estruturação e implantação de um sistema das informações ambientais;
- documentação e disseminação de informações;
- coordenação dos sistemas estatístico e cartográfico nacionais.

O censo demográfico mais recente do país foi realizado em 2010.



Cabe ressaltar que o próprio documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, enfatiza que “diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir de determinações iniciais, tomar novos rumos”. Destaca-se ainda que “objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações” e estas sejam avaliadas e reformuladas “no que e quando necessário” (2003, p.95). Desse modo, mais que o cumprimento da legislação, trata-se de problematizar as questões étnico-raciais na escola e fora dela, considerando a dimensão de uma sociedade multiétnica e pluricultural. Sobretudo perguntar: afinal, quem é esse professor, composto e conformado pelo discurso das atuais políticas educacionais brasileiras?

## Referências

AFONSO, Almerindo J. A reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 75, ago. 2001.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 03 Ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico – Racial e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, outubro, Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 03 Ago. 2014.

\_\_\_\_\_. *Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007.../2009/decreto/d6755.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../2009/decreto/d6755.html)>. Acesso em: 14 maio 2012.

\_\_\_\_\_. *Plano Plurianual (PPA 2012-2015)*. Disponível em: <<http://seppir.gov.br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/acoes-afirmativas>>. Acesso em: 02 ago. 2014.

BLAJBERG, Jennifer Dunjwa. O legado do Apartheid formal e os desafios enfrentados na reconstrução e desenvolvimento da África do Sul -1994-1995. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Estação Ciência, 1996. p. 17-27.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (org). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Editora UNB, 2001.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o Racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

NÓVOA, Antônio. Entrevista concedida por e-mail em outubro de 2004 ao CRE. Entrevistador: Mario Covas. SEE-SP.

PAHIM, Paulo. *Estatuto da igualdade racial*. Brasília: Senado Federal, 2003.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade: Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Autores Associados, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009

## A FORMAÇÃO DO/A TRABALHADOR/A DOCENTE: QUEM EDUCA O EDUCADOR?

Tavares, Elen Machado<sup>1</sup>  
Silva Katiane Machado da<sup>2</sup>  
Souza, Telmo Machado<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo geral abordar conceitos sobre educação e trabalho considerando-os ferramentas conceituais para compreender o trabalho docente e sua formação no modo capitalista de produção. Integra parte dos estudos realizados durante nosso processo de elaboração dos projetos de tese e dissertação de Mestrado, realizados na Linha de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação (TRAMSE), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil, e os estudos realizados nos Seminários Avançados ministrados por Docentes da Linha de Pesquisa. O artigo explicita a importância de compreender a realidade social, cultural, econômica dos processos educacionais que ocorrem na América Latina, tendo em vista suas especificidades históricas a partir da divisão mundial do trabalho e os liberalismos que influenciaram nossas relações sociais produtivas (portanto educativas), sobretudo no Brasil.

**Palavras chave:** Trabalho Docente, Formação de Professores, Educação e Trabalho, Pedagogia.

### Introdução

O presente artigo apresentado no *XXII Seminário Internacional de Investigação sobre Formação de Professores para o Mercosul/Conesul*, cujo tema central é a *Formação do Professor como Pesquisador da/para América Latina* e sub-tema *Educação e Trabalho*, tem como objetivo central abordar conceitos considerando-os ferramentas para compreender o trabalho docente e sua formação no modo capitalista de produção, ou seja, a base material sobre a qual o trabalho docente se realiza.

---

1Ms. Elen Machado Tavares. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob a orientação da Profa. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado. E-mail: [elen.tavares@gmail.com](mailto:elen.tavares@gmail.com)

2Ms. Katiane Machado da Silva. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob a orientação da Profa. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado. Bolsista CAPES /REUNI. [rosagramsci@gmail.com](mailto:rosagramsci@gmail.com)

<sup>3</sup> Espc. Telmo Machado de Souza. Administrador de Empresas (Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre – PUC/RS), Especialista em Recursos Humanos (PUC/RS), Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob a orientação da Profa. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado. Email: [souzatelmo@hotmail.com](mailto:souzatelmo@hotmail.com)

Este texto foi organizado a partir dos estudos realizados pelas autoras e o autor para as aulas<sup>4</sup> dos Seminários ministrados pelos/as professores da linha de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação (TRAMSE), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de Educação (FACED), no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) desde os anos de 2006 até o presente momento. A partir desses estudos e do trabalho como educand@s/educador@s em diferentes espaços é que organizamos esses escritos.

O texto está organizado em quatro pontos fundamentais:

O primeiro ponto: *Trabalho docente: a função da ignorância em uma sociedade educada para obediência* explicita a importância de compreender a realidade social, cultural, econômica dos processos educacionais que ocorrem na América Latina, tendo em vista suas especificidades históricas a partir da divisão mundial do trabalho e os liberalismos que influenciaram nossas relações sociais produtivas (portanto educativas), sobretudo no Brasil;

O segundo, *Trabalhador docente: tempo (de)formação em trabalho?* explicita algumas questões latentes sobre a lógica do capital e a formação inicial e continuada de professores/as, compreendendo o trabalho como uma prática que engendra um conjunto de relações sociais, portanto, relações educativas;

O terceiro, *Quem educa o educador?* Parte da III Tese de Marx sobre Feuerbach e busca, a partir do item anterior, enfatizar o/a trabalhador/a docente como um coletivo que é não apenas efeito, mas também produtor (não isolado) de suas circunstâncias – aspecto central na gestação do novo;

O quarto e último ponto: “Trabalho docente e o direito à educação para além da *pseudoconcreticidade*” aponta o debate sobre o acesso ao conhecimento humano como um direito social, cuja materialidade ideológica necessita inserir-se em lutas sociais mais amplas para sua realização.

Os referidos pontos estão intimamente ligados entre si, ao mesmo tempo em que conservam aspectos singulares. Esses eixos, juntos, compõem um tema geral: **a formação do/a trabalhador/a docente.**

---

<sup>4</sup> Professoras Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado e Dra. Marlene Ribeiro e Professor Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños. É importante salientar também as contribuições do Professor Dr. Alceu Ravanello Ferraro, no Seminário Avançado: Capital, Trabalho e Educação, ministrado no Programa de Pós Graduação, Linha de Pesquisa História, Memória e Educação, Faced, UFRGS, durante o 1º Semestre de 2014.

## 1. Trabalho docente: a função da ignorância em uma sociedade educada para obediência

*A ignorância é planejada  
(Marlene Ribeiro)*

*[As] formas históricas de disciplinamento, que têm no trabalho pedagógico uma de suas mais importantes manifestações  
(Acacia Kuenzer)*

As epígrafes aqui referenciadas atendem de forma expressiva as questões objetivadas nesse eixo. A primeira é transcrição de uma fala da professora Marlene Ribeiro um Seminário Avançado que ministrou durante o 1º Semestre de 2010<sup>5</sup>. A segunda, uma referência a um artigo da professora Acacia Kuenzer (2002, p. 82). Ambas, dizem suas palavras numa mesma direção: a dominação – condição necessária para a exploração – necessita do não-saber para manter-se e legitimar-se.

Neste sentido, as questões sobre educação e trabalho, sua ligação e as implicações para compreender o movimento histórico que encerra o trabalho docente na sociedade brasileira exigem de nós, ferramentas conceituais de modo que possamos desnaturalizar e questionar valores há muito legitimados como “verdade”. Isso implica compreender a importância de criar rupturas históricas com a hegemonia vigente.

Iniciemos por uma questão fundamental: Por que partimos do princípio que a docência é trabalho? Não seria o professor um prestador de serviços, colaborador? Que tipo de trabalhador é o/a professor/a?

A concepção de trabalho docente no qual nos apoiamos não se restringe às atividades do professor em sala de aula. Acacia Kuenzer (2002, p. 82), expressa que o trabalho pedagógico, de modo amplo é considerado:

[...] um conjunto de práticas sociais intencionais e sistematizadas de formação humana que ocorrem nas relações produtivas e sociais, embora expresse, em parte, a concepção de trabalho em geral – porquanto se constitui em uma das formas de construção material da existência através da reprodução do conhecimento –, não deixa de se constituir, no capitalismo, em uma das suas formas de expressão.

Portanto, segundo a autora, a educação, no sentido amplo das relações sociais e o trabalho docente não é qualquer trabalho, mas uma especificidade permeada por concepções de mundo e práticas que produzem subjetividades de acordo com o que o

---

<sup>5</sup> No PPGEDU – TRAMSE - UFRGS.

projeto hegemônico demanda, tendo em vista não apenas a sua reprodução, mas, sobretudo, a gestação de algo novo, considerando os movimentos históricos e suas possibilidades.

Mészáros<sup>6</sup> (2007), cujos escritos consistem em mostrar as imposições do capital sobre o trabalho e como esta estrutura social e o seu autoritarismo se apropriam do tempo, da vida do trabalhador elevando cada vez mais as formas dessa apropriação.

Deste modo, não escrevemos de qualquer tempo, nem mesmo de qualquer professor/trabalhador. A docência, enquanto um trabalhador assalariado cumpre um papel importante na formação da força de trabalho. Para o capital o tempo é o tempo produtivo, pois Mészáros mostra que o tempo livre, no modo de produção vigente é um tempo sem sentido: “*o conceito de tempo livre é totalmente desprovido de sentido para o capital. Deve ser subvertido – e degradado – por sua conversão em “lazer” ocioso, com o objetivo de submetê-lo, exploradoramente, ao imperativo global da acumulação de capital*” (2007, p. 44)

Para Mészáros, o capital *degrada o tempo histórico significativo – o tempo de vida tanto dos indivíduos como da humanidade* (2007, p.33). Em outras palavras isso significa que o capital só sobrevive porque sobrevivem diferentes formas de exploração que engendram uma mesma totalidade: o capital. A medida dessas formas é o tempo. Por isso a necessidade de degradá-lo. Só é possível explorar o trabalho vivo e este movimento subsume o trabalhador a uma força de trabalho controlada pela capacidade que a mesma tem de produzir na medida tempo.

**Como pode o imperativo do capital se legitimar de tal modo que haja, inclusive, uma aparente cumplicidade da grande maioria da população alijada de seus direitos?**

Este aspecto retoma as epígrafes que referenciamos na abertura deste tópico: a função da ignorância em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais.

A naturalização dos processos sociais, conceitualmente denominado *sensu comum* para o italiano Antonio Gramsci, *pseudoconcreticidade* para o tcheco Karel Kosik, *consciência ingênua* para brasileiro Paulo Freire, são visões de mundo que

---

6 No capítulo denominado *A tirania do imperativo do tempo do capital*. Mészáros (2007)

tendem a igualar *essência e aparência* e, por assim fazer, legitimam um modo específico de vida, tomando-o como verdade intransponível.

Deste modo, a expressão *ignorância* (*lat ignorantia* – não conhecimento de algo) colabora para que, na maioria das vezes, a desigualdade e opressão sejam um terreno fértil para que a ferramenta de manutenção de *status quo* não se altere em sua essência.

Alceu Ferraro (2009) ao abordar as relações entre a formação do Estado liberal e os aspectos educacionais nele engendrados, considera três autores que se “*destacaram na Europa do século XVIII pelas suas posições quanto à escolaridade: Bernard Mandeville, Adam Smith e o Marquês de Condorcet*”

Bernard Mandeville (1670-1733) é o primeiro autor abordado no trabalho de Ferraro (idem). Mandeville é escritor da obra *A Fábula das abelhas*, esta obra foi escrita por partes (entre 1705 a 1729) e o foco da atenção é o *Ensaio sobre a Caridade e as Escolas de Caridade* que fora incorporado à *Fábula das Abelhas na edição de 1723* no qual consta uma efetiva defesa sobre a importância da ignorância para determinadas camadas da população, portanto, o povo não deveria ser instruído, pois se assim fosse, “*facilmente poderia se transformar em povo insatisfeito*” (p. 312)

Ferraro (ibidem, p. 314) explicita que Adam Smith (1723-1790), escreve sua obra 53 anos após o texto de Mandeville sobre as *Escolas de caridade*. Ainda que seja liberal, Smith presencia um processo histórico que desencadeia a Revolução Industrial e isso caracteriza sua obra de modo que ao invés de “manejar” a pobreza com o mínimo de instrução, uma vez que a indústria nascente necessitava de uma mão de obra mais “educada”, mas não além do necessário para o emprego imediato.

Marquês de Condorcet (1747-1794) é o terceiro autor liberal presente no trabalho de Ferraro (ibidem, p. 319). Condorcet se chamava Jean-Antoine-Nicolas Caritat e é conhecido como o último filósofo das Luzes e o principal teórico da educação republicana. Condorcet defende a instrução igualitária para homens e mulheres.

Ferraro (ibidem p. 321) aborda os liberalismos de Mandeville, Smith e Condorcet por compreender que estas são referências importantes para que compreendamos o tipo de liberalismo que vingou no Brasil Império tendo em vista a reforma que resultou na *exclusão dos analfabetos do direito de voto* (*Lei Saraiva, 1881*). Desta maneira, Ferraro afirma que “*um país agrário, latifundiário, que, até*

*quase o final do Império, teimosamente ainda se mantinha escravocrata, dificilmente poderia ter ido além de Mandeville em assunto de educação”* (p. 321)

Deste modo, por mais boa vontade que tenham as muitas ações educativas individuais, não é possível lançar sobre elas um juízo de valor que legitime a separação entre educação e as bases materiais sobre as quais ela se realiza, **pois como garantir igualdade de instrução se a materialidade do trabalho é desigual?**

É neste sentido que Ferraro (ibidem) atenta para a importância de compreendermos a relação entre Iluminismo e educação escolar tendo em vista o controle social no Brasil, assim como em outros países colonizados, o analfabetismo, ao mesmo tempo que convinha “*colocar barreira à participação popular em geral*”, servia como “*pretexto legitimador da exclusão do povo da cidadania*” (p. 309). Nas palavras do autor:

a lentidão com que o Brasil imperial enfrentou a questão da educação popular” e “a tomada de conhecimento do teor dos debates sobre o voto dos analfabetos travados no Brasil entre a grande maioria liberal e a pequena minoria, também liberal, que compunham a Câmara dos Deputados nos anos de 1878 a 1880 (ibidem, p. 308)

Desde a época da colonização no Brasil, na América Latina e nos demais países que foram encobertos (e não descobertos) pela imposição de culturas dominantes que a educação se constitui desde as relações sociais mais amplas, enquanto imposições realizadas pelas classes dominantes e o tempo tem sido a medida da subsunção do trabalhador. A partir de 1970, sentimos os efeitos da reestruturação produtiva e das medidas de desmonte das políticas sociais e da privatização e o advindo da tecnologia – com o exemplo da internet – tem elevado a altos níveis as formas de extração de *mais-valia*, uma vez que extrapolam o tempo da jornada de trabalho regulado pela Consolidação das Leis Trabalhistas, **Decreto-Lei Nº 5.452, de 1º de maio de 1943.**

Nos anos de 1990 o padrão toyotista, como discurso do capital com argumento de romper com a fragmentação dos processos de trabalho – entre o pensar e o executar, se insere na organização de novos tipos de trabalho. Tendo como base a relação íntima entre o trabalho e a educação em qualquer tipo de sociedade, as instituições básicas e superiores de formação, passam, então, a serem reformadas de acordo com a flexibilização e a formação do trabalhador polivalente. A pedagogia, por exemplo, é um dos campos no qual se acentua essa característica a partir das diretrizes curriculares



impostas em maio de 2006, no qual o curso passou a reunir todas as habilitações em uma só Licenciatura (ver CNE/CP 01/2006).

O currículo dos anos 1990, tal como aborda o Bianchetti (2005, p. 154), tem a face da reestruturação produtiva, a qual traz um conjunto de novos nomes, que em síntese, pressupõem um trabalhador moldável às novas demandas do mercado, incluindo as tecnologias e a solução dinâmica de problemas. O trabalhador torna-se causa e efeito da própria formação. Tratando-se da docência, a centralidade das responsabilidades pelo avanço ou retrocesso do país remontam como causa o trabalho docente. Ocorre que a divulgação dessas ideias pelos veículos de comunicação de massa, os quais estão acordados aos seus mantenedores (representantes da burguesia), quase não se questiona as condições sob as quais têm se processado a formação, nem mesmo as mediações econômicas e políticas que atravessam a formação de professores no Brasil, com as deliberações impostas pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial, UNESCO, entre outras.

Não é apenas o trabalhador que se flexibiliza, são flexíveis também os vínculos empregatícios – a exemplo dos estágios remunerados, contratações temporárias – que nitidamente precarizam as condições de trabalho uma vez que burlam direitos trabalhistas e dificultam de forma expressiva a união e a organização dos trabalhadores, substituindo facilmente as peças humanas que não estão ajustadas ao quebra-cabeça das empresas. Apesar do padrão toyotista ideologicamente disseminar um discurso de rompimento entre a divisão do trabalho intelectual e manual, as experiências têm mostrado o quanto o parcelamento e a divisão social do trabalho se alargam progressivamente, assim como a concentração da riqueza nas mãos de poucos.

Salientamos portanto que um rompimento com a *pseudoconcreticidade* ao interpretar a realidade social do trabalho docente e a relação com a educação/formação exige um esforço intelectual de compreender os aspectos econômicos, a divisão mundial do trabalho e as mudanças que esses campos colocam à educação institucionalizada, considerando-a não apenas efeito dos processos econômicos, como também produtora dessas circunstâncias.

## **2. Trabalhador docente: tempo (de)formação em trabalho?**

No Brasil, a atual legislação exige uma formação em nível universitário para o exercício da docência, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 1996<sup>7</sup>. Trata-se de uma Lei que legitimou a privatização e seus desdobramentos à substituição da formação teórica pelo modelo empresarial das competências para a formação docente.

Há, neste sentido, uma cisão entre a formação nas Universidades em nível de Graduação e a prática obrigatória que fica a cargo de um número de horas de estágio, os quais, dão a ilusão da preparação dos futuros professores para exercerem a docência.

O docente, uma vez titulado em nível universitário está apto a exercer a docência. Ocorre que, muitas vezes, o trabalhador docente para sobreviver precisa triplicar sua jornada de trabalho subsumindo-se e elevando ao máximo o tempo produtivo. Nesse caso, para o capital o tempo produtivo do trabalho do professor não considera sua formação teórica, literária e cultural – são as horas/aula que formalizam a unidade tempo do trabalho docente. Há, em muitos casos, um pequeno tempo destinado à hora/atividade (nas escolas).

É comum (mas não natural) observarmos que os processos de formação continuada, tal qual já vivenciamos como docentes, se fazem mercantilizando as titulações, principalmente nos cursos de Pós Graduação *lato sensu* – feito por universidades públicas, inclusive. Os cursos, de modo geral, não proporcional o estudo de ferramentas conceituais que possibilitem as/os trabalhadoras/es docentes compreenderem a materialidade econômica, social, cultural dos quais são produtos e produtores, mesmo que não tenham ciência dessa condição.

O trabalho, seja ele docente ou não, inclui-se no modo de organização da vida, portanto é educativo. No sentido abordado por Gramsci (1979), o trabalho, por mais manual que seja, não dispensa a dimensão intelectual. Há, portanto, no trabalho do professor dois tempos fundamentais: o tempo de formação acadêmica e o tempo de formação em trabalho, tendo este como *princípio educativo*.

A segunda dimensão do tempo do professor é o tempo de formação em trabalho, o qual é chamado no título do eixo intencionalmente de (de)formação. Trata-se, aqui, metaforicamente dos sabores, amarguras/doçuras dos que se aventuram (ou por opção ou por falta dela) no trabalho como professores, dadas as condições de precarização as

---

<sup>7</sup>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) acesso em 08 de julho de 2014.

quais, em muitos momentos, se assemelham a lógica produtiva fabril em que não nos é possível tempo de refletir sobre nosso *quefazer*.

O trabalho do professor, como um trabalhador cumpre um papel fundamental na reprodução da ignorância, como apontada no item anterior deste artigo. A formação precisa, dentro do capital, se constituir como uma formação para a anestesia política, o embrutecimento da dimensão que carrega a história e suas possibilidades de superação.

Retomando o questionamento feito no final da introdução sobre o que o trabalho educa, em particular o trabalho docente, não é possível aqui uma resposta generalizadora, uma vez que o objetivo é levantar questões e desafios que não têm respostas imediatas. Apesar de o tempo de trabalho e o tempo de formação aparecerem na sociedade como coisas separadas – até mesmo por uma demanda ideológica estratégica tal como mostra Ribeiro (2003, p. 5) a qual alerta que a ideologia separa e sobrepõe “*o homem econômico ao homem político e moral*” – esses processos estão unidos. Não é possível separar o tempo de formação do tempo de trabalho, uma vez que me parece que o trabalho tem sido um importante princípio educativo do/a trabalhador/a docente.

Quais as implicações disso, uma vez que a educação e o trabalho para o capital são demandas mercadológicas, nas quais as mudanças ocorrem em uma direção fundamental: “a partir do padrão flexível de acumulação”? (RIBEIRO, 2003, p. 7)

A competição, as ênfases em efeitos secundários, tais como aprovação, reprovação, festividades, notas, números, documentos burocráticos, entre tantas outras coisas são propriedades que tomam o lugar de coisas prioritárias nas relações de trabalho em muitas escolas. A confusão de tornar essencial algo contingencial dos meios de opressão do trabalhador e a educação para a obediência são aspectos presentes na prática da maioria dos trabalhadores docentes no Brasil, talvez também da maior parte da América Latina que, embora possua especificidades históricas e territoriais, sofreu de modo geral, tanto com processos de colonização, como de Ditaduras Cívicas e Militares que tendenciosamente tentaram calar e educar a população para a aceitação passiva do lugar que nos coube na divisão mundial do trabalho (produção primária e salários precarizados).

A (de)formação do trabalho no capital não tem permitido que a maioria dos professores vejam o mundo para além de suas salas de aula e das relações imediatas que estabelecem na prática de seus trabalhos. Enquanto a meritocracia e as horas/aula

(tempo produtivo) forem a medida do valor trabalho do docente, dificilmente conseguiremos avançar nas práticas que ao invés de discutir relação professor/aluno enquanto indivíduos isolados, pensem em projetos de sociedade, na qual professores e alunos estão integrados. Porém essa é uma circunstância que somente poderá ser modificada pelos sujeitos sociais. Não há humano fora do tempo e sujeito fora da ação. Por isso a pergunta: quem educa o educador?

### 3. Quem educa o educador?

*A burguesia não tem meios, nem vontade, de oferecer ao povo uma verdadeira educação*  
(Marx e Engels)

A pergunta que intitula este item retoma a tese III de Marx sobre Feuerbach, tal como o eixo anterior, tendo em vista o argumento aparentemente circular de que somos educados por um trabalho que, na maioria das vezes tende a nos embrutecer, tendo em vista o tempo produtivo do capital se colocar como imperativo na unidade de medida de nossas vidas. Entretanto, somos os únicos sujeitos capazes de transformar essa condição. É sobre isso que aborda a tese de Marx:

A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Por isso ela tem de separar a sociedade em duas partes, das quais uma lhe é superior.

A consciência do ato de mudar as circunstâncias com a atividade humana ou a autotransformação pode ser compreendida e entendida de maneira racional na condição de práxis revolucionária. (2007, p.28)

Adolfo Vázquez (2007, p. 148) dedica-se a análise das teses escrita por Marx em crítica a Feuerbach. Segundo ele, Marx, na tese III afirma sua crítica não apenas a Feuerbach, mas à concepção de Voltaire, na qual o homem é produto do meio. Para Marx este é um materialismo mecanicista, na qual o homem seria “*uma matéria passiva que se deixa moldar pelo meio*” (idem, p. 148).

Marx enfatiza, portanto, a unidade revolucionária da práxis, na qual a prática não é apenas critério de verdade como também a única capaz de promover a transformação. O materialismo vulgar, portanto, engessa as possibilidades de rupturas históricas. Neste sentido, aponta a relação dialética que há entre educadores e educados, ou seja, não há uma cisão histórica entre um e outro. Ambos coexistem num só sujeito. A educação não é um juízo de valor para dividir as pessoas entre educadas ou não. Todos somos

educados, diariamente. A questão já colocada por Mészáros a esse respeito é: o que então temos aprendido?<sup>8</sup>

Se o trabalho é educador, o tipo de educação que este materializado no modo capitalista de produção, e as relações de trabalho que tal estrutura em processo engendra o que tem sido interiorizado nos sujeitos históricos? A precariedade do trabalho tem educado o educador a que?

O trabalho em escolas educa o educador a que? Aqui, naturalmente, cabe uma ressalva. Não há um educador homogêneo. Tampouco uma escola desse modo. Há no trabalho pedagógico – para além do trabalho professoral de hora/aula – espaços, instituições, movimento sociais populares e lugares de disputa e lutas diversas. As relações de trabalho e formação dos/as educadores/as que aqui tratamos é da venda sua *força de trabalho*, cuja *força produtiva* é o conhecimento ou a capacidade de reproduzir o mesmo (que é o que ocorre na maioria das vezes). Trata-se do trabalho do professor sob o jugo do capital, como um modo de produção globalizante e as resistências individuais/coletivas gestadas internamente nas relações sociais de produção. E nelas, como fica a formação e o direito aos conhecimentos básicos, elaborados e sistematizados como um bem humano?

#### **4. Trabalho docente e o direito à educação para além da *pseudoconcreticidade***

*O mais grave na relação entre escola e a formação da classe trabalhadora no Brasil é que se fez de tudo para que o trabalhador não fosse educado, não dominasse a língua, não conhecesse sua história, não tivesse a seu alcance instrumentos para elaborar e explicitar o seu saber, sua ciência e sua consciência.*  
(Miguel Arroyo)<sup>9</sup>

Nos tópicos anteriores abordamos aspectos que explicitam a importância de compreender a realidade social, cultural, econômica dos processos educacionais que ocorrem na América Latina, tendo em vista suas especificidades históricas a partir da divisão mundial do trabalho e os liberalismos que influenciaram nossas relações sociais produtivas (portanto educativas), sobretudo no Brasil.

O presente e último tópico traz uma epígrafe que faz alusão ao artigo do professor Miguel Arroyo (1995), o qual denomina “O direito do trabalhador à

<sup>8</sup>MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

<sup>9</sup>In: FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 6ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 162.

educação”. Nele, o autor traz à tona o debate histórico entre aqueles que defendem a educação como um direito universal e aqueles que defendem uma formação básica para a obediência e, por outro lado, uma formação erudita para os dominadores. Portanto, o dilema histórico situa a luta entre democratizar o conhecimento ou manter a ignorância do povo.

Entre tais concepções, Arroyo destaca Voltaire e Diderot. O primeiro, afirma a tese de que “*é necessário que haja um cozinheiro ignorante*”, enquanto o segundo admite que “*é mais difícil explorar um camponês que saber ler do que um analfabeto*”.

Para Arroyo, o direito dos trabalhadores à educação não se esgota na Escola. Do mesmo modo a formação dos professores não é um processo apenas na Graduação e nos espaços de titulação *lato e strito sensu*. Por isso, é enfático em afirmar que é “*estratégia da burguesia para seus trabalhadores: expandir a escolarização, reprimir a educação*” (1995, p. 78)

A ciência é uma *força produtiva* e como tal é apropriada pelos interesses privados. Do mesmo modo, o conhecimento do professor é sua *força de trabalho*. O que tem o professor além de sua força de trabalho? Fazendo referência a epígrafe anunciada e as leituras de Marx no capítulo *A mercadoria, de O capital, Livro I* é que podemos observar que é feito tudo para que a *força de trabalho* (no caso do professor, seu conhecimento) seja mantida sob controle e além: não possua compreensões de totalidade, melhor dizendo: de uma leitura crítica de mundo.

A *força de trabalho* com o mínimo necessário é vendida por um valor que, muitas vezes, não consegue pagar sua própria manutenção, tomando por base a vida e a alimentação, sem contar o âmbito intelectual, próprio do trabalho docente. Deste modo, então, a qualificação da força de trabalho docente permitiria a venda por um valor maior de sua força de trabalho?

A resposta não é tão simples. Uma visão positivista poderia relacionar salário e qualificação de forma imediata. Entretanto, quando se trata do trabalho do professor e da venda de sua força de trabalho, é necessário considerar que não se trata da venda de qualquer força de trabalho, mas a força que é responsável (ainda que não somente ela) pela manutenção da ignorância enquanto propriedade fundamental da opressão de um povo.

O conhecimento, nesse sentido, não retoma a quantidade de saberes reconhecidos como ciência e aplaudidos por aqueles que ditam as regras dos padrões

reconhecidos como científicos. Aqui, partimos do ponto de vista que a própria ciência precisa ser questionada. Os saberes enciclopédicos contribuem muito pouco (ou nada) para a resistência necessária ao autoritarismo do capital. Não se trata de qualquer tipo de conhecimento, mas o saber da classe trabalhadora no seu potencial revolucionário. Segundo Arroyo (1995, p. 85), há uma negação “*aos trabalhadores enquanto classe, da condição de produtores de bens culturais, de pensamento, de saber*”.

A palavra e o conhecimento são armas poderosas, por isso, a burguesia os nega às camadas populares. Mantém os espaços e cursos considerados de excelência, como “guetos” de acesso à poucos, fundamentando ideologicamente nos discursos meritocráticos e propositalmente esquecendo que na corrida pela formação, quem tem acesso à diferentes línguas, culturas, viagens, entre outras coisas, já larga quilômetros à frente daqueles que mal conhecem a cidade em que vivem. Permite, quando muito, que os trabalhadores conheçam um pouco mais para operacionalizar máquinas e realizar tarefas que exigem um pouco mais de erudição para operá-las.

Saviani (2002) em seu artigo intitulado “*Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação*” observa que o capitalismo contemporâneo encontra suas próprias formas de superar crises, sem que a burguesia perca sua hegemonia. Deste modo, Saviani aborda como a temática particularizada no título do artigo tem sido analisada por diferentes pontos de vista. Para ele, há um “*processo intencional de administração das crises*” (p. 23). É possível que uma das formas do capital de controlar a crise do não acesso à escolarização presente nos países mais explorados, seja a pseudo democratização do ensino, tal como as políticas neoliberais e as reformas educacionais tem pautado.

Deste modo, como fica o direito do professor à educação (aqui entendida como acesso ao conhecimento historicamente elaborado)?

### **Palavras finais**

Os aspectos abordados até aqui, explicitam que o desafio pelo acesso ao conhecimento historicamente elaborado, seja no trabalho docente, ou na forma discente, não é possível senão a partir de lutas sociais mais amplas, tendo em vista que desde a perspectiva que escrevemos, as bases materiais e ideológicas estão intimamente ligadas.

O professor, como trabalhador tem direito a formação intelectual que seja capaz de ir além do estado de aligeiramento proposto pelas políticas de formação fundadas na

competência e habilidades. É preciso compreender os interesses econômicos e políticos que mantêm os professores, de modo geral, sem acesso a uma formação literária, cultural de modo que possam fazer suas próprias opções epistemológicas. Nesse sentido, não se trata de um problema educacional, mas de uma questão cultural no qual o trabalho docente cumpre um papel fundamental nas relações sociais de produção e a manutenção das classes.

Trata-se, portanto, de buscar permanentemente ferramentas conceituais e práticas sociais que nos possibilitem compreender o movimento dialético no qual somos ao mesmo tempo, produtos e produtores das circunstâncias e, por isso, capazes de disputar projetos de sociedade que possam levar o Brasil e a América Latina para muito além do que preconizava Madeville.

## Referências

ARROYO, M. O direito do trabalhador à educação. In: FRIGOTTO, (Org.). **Trabalho e conhecimento**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BIANCHETTI, L. Curriculum vitae em tempos de empreendedorismo e empregabilidade. In: AUED, B. W. (Org.). **Traços do trabalho coletivo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. pp. 145-197

FERRARO, Alceu Ravanello. Liberalismos e educação. Ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. *Revista Brasileira de Educação*. V. 14. n. 41. maio/agosto 2009, pp. 308-325

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979

KUENER, A Z. Exclusão incluyente e inclusão excluyente. A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, C.; SAVIANI, D.; SAFELICE, J. (Orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. pp. 78-95.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2010.

\_\_\_\_\_ Teses sobre Feuerbach. **A ideologia alemã**: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007



MÉSZÁROS, I. A tirania do imperativo do tempo do capital. In: o desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI. SÃO PAULO: BOITEMPO, 2007. pp. 33-53

RIBEIRO, M. Redes formativas de Educação Média e Profissional: impasses e alternativas. 2003. pp. 1-17.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, C.; SAVIANI, D.; SAFELICE, J. (Orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. pp 13-24.

VÁZQUEZ, A . **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007

## EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO E ENVELHECIMENTO: *MST E O TRABALHO*

Silva, Katiane Machado da<sup>1</sup>;  
Tavares, Elen Machado<sup>2</sup>;  
Souza, Telmo Machado<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo geral contribuir para que a educação popular do campo avance no processo educativo e organizativo de soluções mais efetivas tanto para compreensão do envelhecimento do campo, quanto para a construção de práticas sociais que colaborem para uma educação e o envelhecimento criticamente consciente. Este texto é produto de uma pesquisa de Mestrado, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), de uma das autoras. Nasceu de uma necessidade de estudar e pesquisar os idosos e idosas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), no Estado do Rio Grande do Sul. A questão do envelhecimento aparece dentro do contexto que se insere os movimento da sociedade atual. Trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa, a qual se apoia em três conceitos fundamentais: “educação popular do campo” “trabalho” e “envelhecimento”. O artigo se justifica a partir da necessidade de criar alternativas para o problema do esvaziamento e envelhecimento do campo, bem como, a possível construção de táticas que integrem as práticas educativas no que diz respeito a envelhecimento dos sujeitos sociais do campo.

**Palavras-chave:** Educação Popular do Campo, Envelhecimento, Trabalho, Práticas sociais, Movimentos Sociais Populares do campo.

### Introdução

Este artigo é produto de uma pesquisa realizada por uma das autoras, e apresentada como dissertação de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O objetivo central do trabalho aqui escrito para o XXII Seminário Internacional de Investigação sobre Formação de Professores para o Mercosul/Conesul é contribuir para a produção

---

1Ms. Katiane Machado da Silva. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob a orientação da Profa. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado. Bolsista CAPES /REUNI. [rosagramsci@gmail.com](mailto:rosagramsci@gmail.com)

2Ms. Elen Machado Tavares. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob a orientação da Profa. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado. E-mail: [elen.tavares@gmail.com](mailto:elen.tavares@gmail.com)

<sup>3</sup> Espc. Telmo Machado de Souza. Administrador de Empresas (Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre – PUC/RS), Especialista em Recursos Humanos (PUC/RS), Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob a orientação da Profa. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado. Email: [souzatelmo@hotmail.com](mailto:souzatelmo@hotmail.com)

intelectual na área de formação de professores tendo em vista a educação popular do campo e envelhecimento.

A pesquisa nasce da necessidade de estudar e pesquisar os idosos e idosas dos movimentos sociais populares do campo (MST). É uma pesquisa qualitativa e se utiliza da perspectiva marxista de pesquisa.

A exposição do presente artigo está organizada em quatro itens: *Envelhecimento nos Movimentos Sociais do Campo no Rio Grande do Sul: Por que pesquisá-los?* No qual apontamos um breve histórico das pesquisas realizadas na área. Em seguida, *Idosos/as: Mulheres e Homens em Movimento* que aborda aspectos teórico-metodológicos; “Educação popular do campo”, “trabalho” e “envelhecimento” que expressa os aspectos conceituais centrais. E, por fim, ‘Educação Popular do campo: a gestão do “novo”’ apresenta as perspectivas do trabalho e envelhecimento nos Movimentos Sociais Populares do Campo.

### **Envelhecimento nos Movimentos Sociais do Campo no Estado do Rio Grande do Sul-Brasil: Por que pesquisá-los?**

No Rio Grande do Sul, o estudo sobre envelhecimento dos idosos no campo teve início em 2002, no curso de Pedagogia da Terra<sup>4</sup> – Convênio entre o Instituto de Capacitação e Pesquisa na Reforma Agrária (ITERRA) e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). É neste momento que emerge um debate sobre essa temática. A pesquisa envolveu educandos e educandas desse curso e teve como título: “*Quem são e Como se formam/se educam os sujeitos do campo? Idosos, Adultos, Jovens, Crianças e Educadores*”.

---

<sup>4</sup>Curso de Pedagogia da Terra é um curso que iniciou em 2002, em parceria com o Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Com duração de quatro anos, divididas em 8 etapas, curso foi ministrado dentro do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), em Veranópolis/RS. Os/as educandos/as do curso foram oriundos dos movimentos sociais populares da Via Campesina (articulação dos movimentos sociais do campo, movimento indígena e mulheres trabalhadoras) e Movimento dos Trabalhadores desempregados (MTD). O curso funciona através da pedagogia da alternância, ou seja, tempo escola e tempo comunidade. O tempo escola é o tempo que acontece no Instituto (em Veranópolis - RS), momento que acontece o estudo das teorias e a reflexão sobre a prática. O tempo comunidade é o tempo em que os educandos são inseridos em suas comunidades e passam a ser acompanhados pelos Movimentos ao grupo que cada um e cada uma faz parte. É a continuidade do processo de formação, em que se mantém o enraizamento com a comunidade ou coletivo de origem, participando do Movimento Social. Essa prática é o momento de experimentação, socialização e pesquisa de campo, de pôr em prática os conceitos apreendidos no curso, sendo orientadas pela escola, que este está organizado dentro desta perspectiva de alternância.

Esta pesquisa foi um estudo dos movimentos sociais populares do campo<sup>5</sup> que intencionou apreender quem são os sujeitos sociais que compõem a sua base social e, a partir disso, construir novas possibilidades nas estratégias de formação humana. A decisão por este tema foi gestada pelo colegiado<sup>6</sup> da Via Campesina, o qual apontou a necessidade de aprofundar a temática do envelhecimento no campo, uma vez que empiricamente era possível observar que o envelhecimento no campo estava sofrendo um conjunto de mudanças que necessitavam de ferramentas conceituais ainda não descobertas.

Os processos de mudança social brasileira estão expressos por meio de dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística): em 2001, havia 15,5 milhões de idosos, ou seja, 9% da população brasileira. Em 2011, houve um aumento para 23,5 milhões, totalizando 12% da população. Essa pesquisa expressa uma modificação cuja população está distribuída tanto no campo, quanto nos meios urbanos.

Na mesma direção a “*Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*, a PNAD 2009 (IBGE, 2010), revela que a proporção de idosos passou de 9,1% do total em 1999 para 11,3% em 2009, o que significa, hoje, a existência de mais de 22 milhões de brasileiros acima de 60 anos” (TRENCH; ETSUKO, p. 10, 2011).

A partir destas informações, nos questionamos: o que estas informações disponíveis revelam? O que ocultam?

O envelhecimento populacional é, hoje, proeminente fenômeno mundial. Isso significa um crescimento mais elevado da população idosa com relação aos demais grupos etários. No caso brasileiro, pode ser exemplificado por aumento da participação da população maior de 60 anos no total da população nacional de 4%, em 1940, para 9%, em 2000. (idem, 2002, p.58)

De um modo ou outro é perceptível que os estudos sobre envelhecimento apontam para processos de modificações no diz respeito à elevação dos índices de pessoas idosas. Entretanto, tais estudos não abordam a temática de envelhecimento no campo. Por isso, o projeto que teve início em 2002 na Pedagogia da Terra teve desdobramentos em pesquisas na área, elaboradas e apresentadas como dissertação de

---

5 Movimento Sociais Populares do Campo neste caso, em específico, os Movimentos Sociais que estão na Via Campesina Brasil.

6 Instância criada para a coordenação geral do convênio ITERRA/UERGS, que era composta por estudantes das turmas conveniadas com a UERGS, ou seja, ITERRA e FUNDEP (Fundação de Desenvolvimento Educação e Pesquisa da Região Ceilero/RS), composta pelos movimentos sociais e Pastorais.

Mestrado e artigos, encontra-se, ainda, com demandas objetivas e necessidade de continuidade, uma vez que para compreender cientificamente essa realidade são necessárias mais informações empíricas e análise conceitual das mesmas.

Estudar os idosos e as idosas também nos remete a pesquisar a construção deste sujeito e de como acontece seu processo formativo, seja por meio da luta social, seja por sua própria história. Por isso, faz-se necessário pesquisar quais são as práticas sociais que formam estes idosos/as do Campo? Como estes processos, ao mesmo tempo, são capazes de transformar, recriar, conservar e modificar costumes?

### **Idosos/as: Mulheres e Homens em movimento.**

Em nossa pesquisa, investigamos idosos e idosas que construíram o MST e sua história, em especial, um grupo de assentados<sup>7</sup> que foram protagonistas na fundação e construção do Movimento, que é o MST, durante a década de 1980. Este grupo de idosos e idosas fizeram parte do acampamento da maior ocupação de terras do Rio Grande do Sul, a Fazenda Anoni.

Num primeiro momento trabalhamos com as experiências de vida destes sujeitos que ajudaram a construir a história do MST, suas histórias, por isso, nosso ponto inicial é a história oral.

A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito que seja utilizada. [...] a história oral pode ser um meio de transformar tanto o conteúdo como a finalidade da história. [...] pode devolver as pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras. (THOMPSON, 2002, p.22)

Deste modo, a história oral colabora com a perspectiva por nós trabalhada sobre “*educação popular do campo*”, Portanto, tal perspectiva, juntamente com os conceitos de “*Trabalho*” e “*envelhecimento*” formam o *corpus* conceitual desse artigo.

### **Educação Popular do Campo, Trabalho e Envelhecimento**

Partimos da perspectiva que os aspectos conceituais sobre a educação no campo são processos que ocorrem de modo amplo, tendo em vista as categorias de tempo e espaço e estão intrinsecamente ligados às questões históricas, culturais e econômicas dessa população. Tal como afirma Graciano:

---

<sup>7</sup> Chamo de assentado é o sujeito que reside em uma área de assentamento de Reforma Agrária.

Soma-se a esse cenário socioeconômico um terrível fenômeno demográfico: o envelhecimento dos agricultores. Não apenas os operários progressivamente se distanciam do campo, em busca das oportunidades e do modo de vida oferecidos na cidade grande, como poucos filhos permanecem ao lado dos pais, suportando sua trajetória, atavicamente apaixonados pelo ambiente agrícola. Os jovens saem para estudar e buscam fazer brilhar sua carreira longe da poeira do estradão. Nada segura a força de atração dos aglomerados urbanos. (2014)

Nesta realidade descrita por Graciano<sup>8</sup> sobre o esvaziamento do campo e a escassez de força de trabalho aponta desafios para a sociedade como um todo, inclusive para os movimentos sociais populares que também a vivem. Desta maneira, portanto, são suscitadas questões como: **Qual é o papel da educação popular frente ao envelhecimento dos sujeitos do campo na realidade contemporânea?**

### **Educação Popular do Campo Trabalho e Envelhecimento.**

Denominamos *educação popular do campo* para dar ênfase em um processo humano exercido pelas classes populares. Um movimento exercido por seres sociais organizados desde uma perspectiva de luta social de classes.

Nesse quadro de constituição, consolidação e atualidade da Educação Popular é que se configura a Educação do Campo, que, como dito, tem sua gênese nos questionamentos, nas proposições e no fazer acontecer dos povos do campo, seja na luta pelo direito à educação ou na garantia desta através das diversas experiências educativas, que se fazem no contexto da luta de classes. (VALDÉRIO et al, 2012, p 2)

A história da Educação Popular se forja em três momentos na história da educação brasileira. O primeiro, de 1889 a 1930: passagem do modelo agroexportador, prática dos trabalhadores anarquistas, socialistas e comunistas *versus* pedagogia da escola nova e pedagogia tradicional. A segunda, de 1930 a 1964: momento de intensa participação popular, no qual reside o processo de cunhagem do termo educação popular que emerge com a sistematização de práticas escritas pelo autor por Paulo Freire e como *Movimento de Cultura Popular*. E, o terceiro momento é de 1978 a 1990. (PALUDO, 2012. p.280-281).

---

8 Envelhecimento no campo, 29 de abril de 2014. Xico Graziano - O Estado de S. Paulo Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso.envelhecimento-no-campo,1159892,0.htm> acesso dia 05 de maio de 2014.

É a partir do terceiro momento que nasce a educação do campo, ao qual nos referimos nesse artigo. Surge, portanto, da história de lutas sociais camponesas, de índios, negros e brancos.

[...] No contexto da educação do campo dos movimentos sociais populares. Destaca-se a “educação do campo” que, dentre outros objetivos propõe “a reflexão e elaboração teórica de princípios político- pedagógicos articulados às práticas desenvolvidas no interior das lutas sociais levadas a efeito pelo 'povos do campo' (SOUZA, 2011, p. 9).

A educação popular do campo nasce neste processo histórico dos movimentos sociais populares e se materializa em práticas educativas em espaços não formais. Uma das fontes da educação popular do campo é a pedagogia marxista que defende uma educação omnilateral. Esta concepção parte dos princípios educativos, entre os quais o trabalho se encontra como um conceito fundamental.

Neste sentido, o trabalho, nesta perspectiva, está presente no cerne da elaboração teórica de Karl Marx desde os *Manuscritos econômico-filosóficos* e mais elaboradamente na obra *O Capital* (MARX, 1998), como princípio fundante do humano. Para Marx (Idem), o trabalho é uma categoria-chave de análise das relações sociais de produção da sociedade.

O trabalho enquanto mediador da humanidade entre si e com a natureza exterior não existe de modo a-histórico, mas depende, sobretudo, das relações sociais de produção de cada época.

O conceito de trabalho é desenvolvido em sentido pedagógico por Moisey Pistrak na Escola Comuna, com base no trabalho, na auto-organização e na atualidade. Tais princípios se desenvolvem e são experienciados pelos mais diferentes educadores sociais do mundo no século XX, e dentre esses teóricos nasce uma compreensão da construção de uma *Educação Pra além do Capital* (2005), de István Mészáros.

Mészáros (2005) explicita que as mudanças não podem ser formais, mas essenciais, ou seja, possibilitar o sujeito a aprofundar a leitura de si e do mundo, contribuir no desvelamento da sociedade e dos homens e mulheres sendo o mais concreta possível. Por isso, Mészáros (2005, p. 25) critica de forma incisiva as ações que não apontam para mudanças estruturais e obedecem de maneira enfática à lógica econômica e política vigente “*de forma que sejam mantidas intactas as determinações*

*estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução”.*

Para Paulo Freire (1987), toda educação é um ato de político, é uma forma de intervenção no mundo, compreendendo que todos nós, contribuímos em certo grau para manter/modificar a realidade social em que vivemos, uma vez que a história é feita pelos homens e mulheres. A história é, portanto, um campo de possibilidades.

As contribuições de Paulo Freire (idem) integram a proposta metodológica de educação dos Movimentos Sociais Populares. Neste sentido, o movimento social popular nasce a partir da luta por direitos humanos fundamentais tais como moradia, terra, alimentação, saúde, educação, artes, entre outras. Os sujeitos que o constituem vem de um lugar marcado por um conjunto de precariedades e, por esse motivo, nem sempre compreendem seu próprio processo histórico.

Tendo em vista a ausência de compreensão da população explorada sobre os processos históricos, Paulo Freire (1987) afirma que nem sempre é uma tomada de consciência, mas o processo experienciado faz com que o sujeito comece a entender o velho e ensaia o novo. Esse novo não acontece amanhã, nasce todos os dias, a partir de cada prática social que o sujeito coletivo produz.

Biologicamente é possível compreendermos que os processos de envelhecimento se dão de um modo muito semelhante nas diferentes espécies, embora com cronologias distintas. Entretanto, quando abordamos os aspectos sociais nesse processo, as análises científicas exigem outros conceitos que envolvem diferentes áreas do conhecimento. Por isso, em uma perspectiva social, entendemos que existem diferentes formas de envelhecer, tendo em vista as condições sociais de quem envelhece, as influências econômicas, territoriais, culturais, entre outros.

### **Educação Popular do campo: a gestação do “novo”**

Partimos do pressuposto dialético materialista que é na prática social das lutas sociais que se abrem as possibilidades de ensaiar outras relações sociais as quais encerram possibilidades de desenvolver novas relações sociais, cuja centralidade seja o ser humano e não a mercadoria.



Assim não é o movimento social que educa, mas o próprio processo que o movimento social propicia que educa. Logo, é uma matriz formadora, a qual contribui para a educação e emancipação dos sujeitos que dele fazem parte.

A experiência de trabalho, tanto no campo quanto na cidade produz aprendizados individuais e coletivos que contribuíram e contribuem para o avanço desse Movimento. Isso está diretamente ligado a algo central nessa formação e educação por meio da luta social que produz o sujeito e, ao mesmo tempo é produzida por ele. Lutas estas que não estão isoladas, mas que são necessidades individuais que se juntam coletivamente.

É no quefazer das lutas sociais que se abrem as possibilidades de ensaiar outras relações sociais que vão produzindo o processo histórico de um “novo” ser humano.

No desvelamento do mundo os sujeitos oriundos dos movimentos sociais populares do campo aprendem que ocupar nada mais é do que tomar de volta um direito roubado de seus antepassados, uma vez que os atuais já nascem despossuídos. Isso projeta mudanças profundas no modo de pensar e agir das pessoas, elas passam a ver que sozinhas não tem força de transformação, mas que juntas há possibilidades.

Estes sujeitos aprendem que a rebeldia organizada é um importante elemento para mudar o que parece estar dado e, assim, se enxergam como herdeiros históricos da luta do povo. Com isso, em cada ação do MST, em cada processo que este se organiza, junto está o acúmulo de muitas experiências da luta popular e um conjunto de situações educativas que tem como principal objetivo formar a consciência.

[...] agora que a gente acertou o passo do Movimento de verdade. Por que a gente sempre lutando. Por que quem luta é o Movimento, a luta é do Movimento, tá lutando direto, não tem quem não diga que não tá no Movimento. Todo mundo tá no Movimento, tens uns que nem sabe que tá no Movimento. Luta tá no Movimento, nois agora sabemo que é o Movimento, sabemo o nome que é o MST, a essa luta prá nois, (Maria<sup>9</sup> - 66 anos)

Partimos da perspectiva que a realidade que não é linear, nem estática, e está em movimento como o próprio movimento. A geração do inédito não acontece de modo súbito, nasce todos os dias, a partir de cada prática social que o sujeito coletivo produz, ou seja: [...] *o que foi conseguido e sabido muitas coisas foi através do Movimento.* [...]

<sup>9</sup>A identidade dos entrevistados e das entrevistadas foi preservada, conforme o Termo de Consentimento livre e esclarecido que fora assinado. Neste intuito usamos nomes populares e comuns do cotidiano de nossa sociedade. Maria, Pedro e Joana são codinomes dos sujeitos que contribuíram na elaboração da pesquisa apresentada como Dissertação de Mestrado: SILVA, K. M. *Gerações no movimento do movimento: um estudo do envelhecimento do MST.*

*Tudo essas coisas que a gente descobriu. A descoberta de vários direitos foi com o Movimento. [...] (Pedro – 60 anos)*

Nesse sentido, as vivências de um acampamento contribuem de maneira expressiva para que os sujeitos se sintam pertencentes a um projeto coletivo. Nas palavras de Joana, esse espaço tenciona o cerne da hegemonia vigente: o individualismo exacerbado, a divisão social do trabalho, a apropriação privada da riqueza,

[...] Foi bonito, tudo mundo se organiza. [...] Daí vinhemo. Era muito sigilo, sigilo, ninguém podia saber a hora o minuto nada, nada.[...] Nós tinha que subi tudo nas costas, só a troxa, o principal, cobertor, um colchão enrolado, dois travesseiro, umas panelinhas o que dava só para três dia nê só, e daí depois tinha que se esparrama, dá conta do recado, e ali em três dia, male mal o que você podia fazer se organiza nê. Comer aquilo que levou, alguns diziam que não era para levar nada, só levar um pão alguma coisa.. Daí vinhemo [...] Daí entremo. Grito e grito. Meu Deus do céu que coisa mais linda. Nós tinha uma força imensa. Tu sabe o que é o povo quando se junta **tudo**. (fala num tom de muita emoção. Joana- 58 anos)

Este relato expressa que o processo de aprendizagem vivenciado no acampamento, que denominamos “conversões provisórias”, que acontece na prática dos Sem Terra, pode servir para novas práticas, e, portanto, novas subjetividades.

### **Considerações Finais**

Neste processo de formação os idosos/as nos remetem a alguns aprendizados como a relação que estes desenvolvem com a terra e a natureza, desde o carinho, o valor, o cuidado. E estes vivenciam um processo de envelhecimento não diferente dos idosos/as da cidade, mas com esse elemento de destaque. Isto necessariamente não significa que vivam “melhor” o processo de envelhecer, dentro de uma perspectiva alicerçada em juízos de valor. Significa que a processo histórico de diferentes experiências pode contribuir um envelhecimento saudável. O que queremos dizer com isso? Isto vai desde como estes constroem suas aprendizagens, suas relações, bem como a relações com mundo que os cerca, neste sentido, estes preservam a cultura, as raízes, a identidade camponesa, contudo isso vem se modificando dia – dia.

Nesta perspectiva o trabalho assume uma função essencial na vida destes sujeitos que fazem desse uma atividade diária e concreta, uma atividade com muito significado,

*“é um fator de identificação e constituição do ‘eu’ [...] dando sentido a vida das pessoas”.* (CALDART, 2000, p.35).

Este é um dos elementos que possibilita viverem seu processo de envelhecimento com um outro enfoque que não é o mesmo colocado pela cidade e pelo senso comum, no qual o envelhecimento assume uma visão pejorativa, gerando um afastamento destes sujeitos do conjunto da sociedade, fazendo com que tenham como referência o passado, reforçando a lógica da divisão social do trabalho no modo capitalista de produção em que apenas a vida é reduzida à vida produtiva.

Rodrigues (1998 p.490) explicita que: *“O trabalho, então pode constituir-se em um elemento fundamental para análise do ser humano e suas relações com o mundo material e com sua vida psíquica [...]”.* Neste sentido, o trabalho é mediador dos idosos/as e sua natureza exterior e deste modo criam relações com plantas, ervas medicinais, sementes, nas quais reproduzem sua existência.

Por fim cabe aos movimentos sociais populares do campo reconhecer e intencionar o trabalho no envelhecimento, a fim de que este tome uma dimensão que desenvolva os idosos/as enquanto sujeitos nos processos de mudança, tendo em vista que o ser humano *“[...] é um ser ontocriativo e trás em si a capacidade de se modificar e de engendrar resistências na busca de forma de se superar, de expressar sua humanidade e de resistir à dominação”.*(PY, 2004). Logo, a matriz educativa trabalho, no envelhecimento constitui como um dos focos importantes no que se referem a formação dos idosos do campo e construção de sua identidade.

## Referências

- BARREIRO, J. **Educação Popular e Conscientização**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- BARROS, M M L de (org.) **Velhice ou Terceira Idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política**. 1 ed, editora, Rio de Janeiro: FGV, 1998.
- BEAUVOIR, S de. **A Velhice**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970. v.1.
- \_\_\_\_\_. **A Velhice**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970. V 2.
- BOSI, E. **O Tempo Vivo da Memória: Ensaios de Psicologia Social**. Editora: Ateliê Editorial. São Paulo, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 12 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CALDART, R S. **Escola Pedagogia do Movimento Sem Terra: É Mais que Escola.** Editora Vozes. Petrópolis: Vozes, 2000.

CEPIS (Org). **Concepções de Educação Popular do CEPIS.** Disponível em <http://xa.yimg.com/kq/groups/17147601/975891894/name/Concep%C3%A7%C3%A3o+Educa%C3%A7%C3%A3o+Popular+CEPIS.PDF> Acesso 21/11/10

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** 3º ed. V1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere.** 2. ed. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere.** V. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IZQUIERDO, I. **Memória.** 1ed. Artmed: Porto Alegre, 2006.

MACHADO, A. A. Disponível em: <http://ocanto.esenseu.net/destaque/machado.htm>. Acesso em 19 de set. De 2012.

MARX, Karl. **O Capital. Crítica a economia política.** Livro Primeiro. Volume 1. 16º edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Ideologia Alemã.** 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política.** 2º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M C de S, JR COIMBRA, C E. (orgs.). **Antropologia, Saúde e Envelhecimento.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2002.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST.** São Paulo: Expressão Popular, 2001.

PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas: Uma leitura desde o campo Democrático e popular.** Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação Popular e Educação do Campo: Nexos e relações. IN: STREK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.) Educação Popular Lugar de Construção Social Coletiva. Petrópolis,RJ: Vozes, 2013

PNDA.2006.<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2006/brasilpnad2006.pdf> acesso em 20 de abr. de 2008

PY, L.; PACHECO, J.L.; SÁ, J.L.M.; GOLDMAN, S.N. (orgs.) Tempo de envelhecer: percursos e dimensões psicossociais. Rio de Janeiro: Nau, 2004.

SILVA, K M. da. (et al.) Envelhecimento: Conhecendo a vida de homens e mulheres do campo. IN: CALDART, R S; PALUDO, C (Org.). **Como se formam e se educam os sujeitos do campo? Idosos, Adultos, Jovens, crianças e educadores**. Brasília: PRONERA, 2006.

\_\_\_\_\_. **Maria, Maria: Uma lutadora do Povo**. IN: WOORTMANN, E F.; LOPES, A L. (Org.). Margarida Alves II Coletânea sobre Estudos Rurais e Gênero. Brasília: MDA, 2007

\_\_\_\_\_. **Gerações no movimento do Movimento: Um Estudo do Envelhecimento no MST**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Disponível em:

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14825/000668488.pdf?sequence=1>

acesso: 08/10/13

\_\_\_\_\_. **A Vida de uma Lutadora: o Enraizamento da Experiência da Sem Terra Maria Siqueira**. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Veranópolis, 2004 (mimeo).

SOUZA, Maria Antonia (org) **Práticas Educativas do/no campo**. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado**. 3º edição Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002.

TRENCH Belkis, ROSA, Tereza Etsuko da Costa. Nós e o outro: envelhecimento, reflexões, práticas e pesquisa/ organizado por São Paulo: Instituto de Saúde, 2011. disponível: [http://www.saude.sp.gov.br/resources/instituto-de-saude/homepage/temas-saude-coletiva/pdfs/noseoutrotemassaude\\_13.pdf](http://www.saude.sp.gov.br/resources/instituto-de-saude/homepage/temas-saude-coletiva/pdfs/noseoutrotemassaude_13.pdf) acesso 11/08/14

TRIVIÑOS Augusto Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

VARDÉRIO, A; BORGES,(et al.). **A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO POPULAR** Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1662/185>. Acesso dia 10/03/14

## **A LUTA POR RECONHECIMENTO DOS SABERES DAS MULHERES: NOS ESPAÇOS ECONÔMICOS SOLIDÁRIOS.**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Simone Silva Alves<sup>1</sup>  
Prof. Dr. Paulo Peixoto de Albuquerque<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo refletir, sobre a luta pelo reconhecimento dos saberes do trabalho das mulheres nos espaços econômicos solidários e também sobre o lugar que a mulher ocupa na sociedade contemporânea. Trata-se de um recorte da pesquisa de doutorado da autora que foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio grande do Sul. A pesquisa reside na relação educação, trabalho e economia. Entendemos que, cada vez mais, a educação é o processo coletivo de mudança que contribui para a qualidade de vida das sociedades. A própria história dos fatos da humanidade tem registrado certa insistência num procedimento a-histórico, ou seja, apresentar um modelo pronto e acabado, do que deve ser uma mulher. Mas, não é tão simples, pois a própria história dos acontecimentos diversos da sociedade mostra que esses processos caóticos sinalizam também outros cenários. Para compreendermos esse fenômeno nos fundamentamos em autores como Marx, Mészáros, Beauvoir, Sennet, Barato, Louro, Scott, Bruschini entre outros.

**Palavras-chave:** Saberes; Mulheres; Reconhecimento; Economia Solidária.

### **Introdução**

A sociedade contemporânea presencia um aumento progressivo das mulheres na luta pelo reconhecimento nos espaços de trabalho. Aumento esse aclarado pela correlação de fatores econômicos, sociais e culturais que de certa forma diferencia o saber fazer econômico das mulheres. O objetivo fundamental de pensar e escrever sobre os saberes do trabalho é a de estabelecer uma correlação entre os conceitos saberes-trabalho-experiência, visando nomear e legitimar os saberes produzidos pelas mulheres nos espaços econômicos solidários<sup>3</sup>.

Nós, mulheres, que somos a grande maioria na Economia solidária. Somos negras, indígenas, brancas, jovens, idosas, de todas as crenças e de todos os territórios, reunidas no 2º Encontro das mulheres da América Latina e Caribe da Economia Solidária: Mulheres Transformando a América Latina, para

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Email: sialves554@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Email:albuquerque.paulo@gmail.com

<sup>3</sup>Compreendemos como espaços econômicos solidários as diversas modalidades de associações econômicas, organizadas por trabalhadores/as ou indivíduos que estão fora do mercado de trabalho formal que buscam, pela força de suas convicções, alternativas coletivas de sobrevivência fundamentadas nos princípios da autogestão e da cooperação.

aprofundar o debate sobre temas comuns da nossa realidade. Estamos todas produzindo ou comercializando coletivamente como catadoras, agricultoras, costureiras, artesãs, cozinheiras, doceiras, pescadoras, sociólogas, educadoras, dentistas, metalúrgicas, tecelãs, outras e até mesmo Gestoras Públicas<sup>4</sup>.

Destacamos que no âmbito do trabalho solidário, os grupos de produção são constituídos na sua maioria por mulheres. A partir da década de 70 até os dias de hoje, no Brasil, a participação das mulheres no mercado de trabalho tem apresentado uma espantosa progressão. Dados do IBGE (2010) apontam um acréscimo de mais de 10 milhões de trabalhadoras entre 1976 e 2010. Conforme estudo realizado pelo sociólogo Ricardo Antunes (2006), o trabalho feminino atinge mais de 40% ou mesmo mais de 50% da força de trabalho em diversos países avançados. Sendo que o mesmo tem sido absorvido pelo capital no mundo do trabalho precarizado e desregulamentado.

O processo de globalização, as políticas de cunho neoliberal e a reestruturação produtiva na última década do século XX, ocasionaram mudanças ao mundo do trabalho e, especialmente, à forma e ao conteúdo do trabalho. Esse processo elevou o número de desempregados, de demissões, de subempregados e de contratos de trabalho temporários, parciais ou subcontratados. Entretanto esses elementos tiveram embates distintos para ambos os sexos. Nesse contexto, a instabilidade atingiu os trabalhadores e trabalhadoras menos qualificados, principalmente as mulheres.

Na cultura ocidental, a mulher quase sempre esteve ligada às atividades de transmissão das normas da sociedade, à reprodução dos modelos de comportamentos, primeiramente, nos limites do lar e, depois, na escola. Assim, aos seus cuidados estiveram, geralmente, a transferência dos valores e a perpetuação das tradições sociais. Assim sendo, essa relação das mulheres com o mercado de trabalho provocou mudanças na condição de vida dos/as trabalhadores/as e de outras configurações na divisão sexual do trabalho.

De forma geral, sobretudo para as mulheres, esse processo significou uma influência maior para o trabalho informal, instável, desprotegido, de baixo nível de qualidade, até mesmo para colocá-las numa situação maior de pobreza, de exclusão e, principalmente, de invisibilidade social (CARLOTO & GOMES, 2010; BRUSCHINI & LOMBARDI, 2003; ARAÚJO, 2012; LEONE, 2010; HIRATA, 2009).

---

<sup>4</sup>Disponível em: <[http://www.fb.es.org.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=716&Itemid=62](http://www.fb.es.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=716&Itemid=62)>. Acesso em 26 abr. 2013.

Em pesquisa realizada por Bruschini & Lombardi (2003), mais de 36% da força de trabalho feminino, ou seja, 10 milhões de mulheres situavam-se em nichos precários do mercado de trabalho. Nessa década, as mulheres, apesar da diminuição no espaço da desigualdade entre os rendimentos, continuaram a ganhar menos que os homens independentemente da atividade econômica, da duração na jornada de trabalho ou do número de anos de estudo quanto a sua posição na ocupação.

Essas reflexões iniciais são relevantes para expressarmos que é vitalmente necessária uma compreensão crítica do sistema produção capitalista. Uma clareza de pensamento sobre a situação extremamente complicada com que se defronta toda a espécie humana e, em particular, em nosso País, sobretudo se procurarmos encontrar um caminho para uma sociedade mais justa para todas as brasileiras e brasileiros.

### **I- A Luta pelo reconhecimento do trabalho feminino**

O pesquisador da área da sociologia do trabalho, Ricardo Antunes, diz que atualmente:

Vivencia-se um aumento significativo do trabalho feminino, que atinge mais de 40% ou mesmo mais de 50% da força de trabalho em diversos países avançados, e que tem sido absorvido pelo capital, preferencialmente no universo do trabalho *part time*, precarizado e desregulamentado. Sabe-se que esta expansão do trabalho feminino tem, entretanto, significado inverso quando se trata da temática salarial e dos direitos, onde a desigualdade salarial das mulheres contradita a sua crescente participação no mercado de trabalho (ANTUNES, 2006, p. 31).

Hoje, torna-se imprescindível lutarmos contra a imagem da mulher trabalhadora como uma mão-de-obra secundária. O problema consiste em saber se esse estado de coisas deve eterniza-se. E, Beauvoir (1970, p. 13-15), explica que nem todos os homens se desarmaram e que muitos preferem que essa situação perdure, pois a “burguesia conservadora continua a ver na emancipação da mulher um perigo que lhe ameaça a moral e os interesses”.

Simone de Beauvoir na década de 1970, em sua celebre obra, “Segundo Sexo”, já sinalizava:

Em quase nenhum país, seu estatuto legal é idêntico ao do homem e muitas vezes este último a prejudica consideravelmente. Mesmo quando os direitos lhe são abstratamente reconhecidos, um longo hábito impede que encontrem



nos costumes sua expressão concreta. Economicamente, homens e mulheres constituem como que duas castas (BEAUVOIR, 1970, p. 13-14).

Compreendemos que as desigualdades de poder estão organizadas e correlacionadas pelo menos sob três chaves importantes para o debate contemporâneo, ou seja, classe, raça e gênero. As mulheres enfrentam três entraves fundamentais: “o caráter multidimensional da pobreza, a inadequação das instituições e, por fim, a desigualdade na divisão das obrigações familiares” (GUÉRIN, 2005, p. 17). Por isso, em nosso estudo, não analisamos a classe como um todo, pois se assim o fizéssemos, tornaríamos as mulheres mais uma vez, invisíveis nessa sociedade.

Para Louro (1994, p. 05-06), a categoria gênero nos ajuda a sugerir novos temas, “[...] rever antigas formulações, tornar visíveis sujeitos e processos até então ignorados e que coloquem “[...] em questão muitas de nossas certezas e nos obrigue a revolucionar nosso modo de “fazer” história”.

E, Albuquerque (2003), explica:

Quando tentamos compreender a vida nos damos conta do paradoxo: que para a compreensão da realidade, o mundo dos sonhos e dos desejos, não entra; ficando definitivamente de fora. Parece que a realidade da vida não pode ser percebida de outra forma a não ser através de fragmentos que apontam para situações imensamente diferentes e superpostas que não admitem o desejo, o sonho. O significado deste perceber a vida não está na fragmentação, mas no modo como as pessoas aprendem e constroem os seus saberes (ALBUQUERQUE, 2003, p. 20).

Nesse sentido, é que entendemos que o saber fazer econômico das mulheres aspira na direção oposta dos intercâmbios de natureza utilitária preconizados na sociedade capitalista, pois o fazer econômico solidário produz outras sociabilidades que revela possibilidades e outros modos de sentir, pensar, fazer, produzir e reproduzir conhecimentos e riquezas na sociedade contemporânea.

A reprodução da vida social se efetua sob o imperativo de um reconhecimento recíproco porque os sujeitos só podem chegar a uma autorrelação prática quando aprendem a se conceber, da perspectiva normativa de seus parceiros de interação, como seus destinatários sociais. (HONNETH, 2003, p. 155)

Para Honneth (2003), os conflitos intersubjetivos por reconhecimento, iniciados por situações desrespeitosas vivenciadas cotidianamente, são básicos para o desenvolvimento moral da sociedade e dos indivíduos. O desrespeito pode tornar-se

impulso motivacional para lutas sociais, à medida que torna evidente a existência de outros atores sociais que impedem a realização daquilo que se entende por bem viver.

A luta por reconhecimento é motivada por uma força moral que promove o desenvolvimento social. Uma das dimensões do reconhecimento dá-se no domínio das relações de solidariedade que proporciona algo além de um respeito universal.

A reprodução da vida social se efetua sob o imperativo de um reconhecimento recíproco. Buscamos mostrar, através do célebre pensador, que para conquistarmos uma autorelação inquebrável, as pessoas precisam alcançar o reconhecimento da estima social que admite aludir, positivamente, suas propriedades e capacidades concretas (HONNETH, 2003).

Nesse sentido, a sociabilidade observada nas relações de gênero, enquanto construções sócio culturais, permite-nos visualizar outras formas e modos de viver em sociedade. Pesquisas sobre relações de gênero apresentaram a importância do trabalho feminino, seja para a emancipação das mulheres em relação aos seus pares do sexo masculino, ou para o sustento das famílias, principalmente às das classes de baixa renda.

Assim, aos poucos o combate à cultura opressora vai ganhando novos contornos e novos aliados a partir da expansão de uma consciência feminista em diferentes mulheres. Enfatizamos, nesse contexto, a influência que as ideias veiculadas pelos referências marxistas tiveram, especialmente, nas denúncias sobre as condições de vida das mulheres em nossa sociedade (Karl Marx, Friedrich Engels, August Bebel, Vladimir Ilich Lenin, Clara Zetkin, Alexandra Kollontai, Zuleika Alambert, entre outros). Porém, alguns desses estudos, tendo-se deslizado para um economicismo, colaboraram também para desvalorizar a especificidade da contradição homem-mulher (ALAMBERT, 1996).

Entretanto, nem sempre esses estudos revelam que, nas desigualdades de gênero, no mercado de trabalho, no exercício da sociabilidade, nos processos econômicos, está correlacionado um modo de ser das mulheres. As relações de gênero são construções sócio-culturais, produto de um processo social que se dá em todas as instâncias sociais, em que existem formas e modos de opressão que se realizam culturalmente e tomam formas específicas em cada momento histórico.

Na realidade, as mulheres são identificadas mais pelas atividades domésticas relacionadas à reprodução, à maternidade e não às ações de trabalho relativas à produção de conhecimento e riquezas. A visibilidade das experiências de mulheres gera

referências positivas, fortalecendo-as na luta como sujeitos e contribui para problematizar as iniciativas que envolvem o tema de gênero.

Como ressalta Beauvoir, “economicamente, homens e mulheres constituem como que duas castas”, pois os homens ocupam, nas relações de trabalho e na política, melhores e maiores cargos. Nesse sentido, a classe operária tem dois sexos, o masculino e o feminino e não apenas um como propõe os estudos clássicos e o discurso dominante.

E, Beauvoir (1970 p. 13-15), ressalta que isso acontece “[...] no momento em que as mulheres começam a tomar parte na elaboração do mundo, esse mundo é ainda um mundo que pertence aos homens”. Assim, fica evidente que o reconhecimento de que ser homem ou mulher implica na definição e no modo como as deliberações são adotadas e os recursos são alocados.

A hipótese defendida aqui é a seguinte: As mulheres veteranas na rede de economia solidária resgatam o trabalho como valor fundamental da vida humana, e, este saber fazer está alicerçado em pilares que divergem das bases capitalistas.

Entendemos que, o reconhecimento da contribuição das mulheres na produção de riquezas e na promoção do bem-estar das sociedades, implica sair de uma lógica monetária, de maximização do lucro e acumulação de capital.

## **II- O trabalho, o saber e a experiência na sociedade contemporânea**

*“Um homem se humilha, Se castram seu sonho; Seu sonho é sua vida, E vida é trabalho; E sem o seu trabalho, Um homem não tem honra; E sem a sua honra, Se morre, se mata; Não dá prá ser feliz”  
(Guerreiro Menino – Gonzaguinha).*

Parafraseando Gonzaguinha, *a vida é trabalho e sem o seu trabalho, o homem não tem honra, e sem a sua honra, se morre se mata e não dá prá ser feliz*. Buscamos mostrar através do pensamento do poeta, a linguagem da vida real, que as relações mentais dos indivíduos aparecem como afluência direta de seu comportamento material, considerando o pensamento (ideias) o reflexo (apreensão subjetiva da realidade objetiva) das condições materiais básicas para subsistência das pessoas. Entendemos que a pessoa aprende a conhecer a si, aos outros e ao mundo, no trabalho, pois é o elemento básico da vida humana, é através do trabalho que a espécie humana se produz e reproduz (MARX, 1982, SENNETT, 2009).

Segundo Marx e Engels (2002), ao produzirem os seus meios de subsistência os indivíduos contraem determinadas relações sociais, independentes de suas vontades. Ou

seja, os *homos*<sup>5</sup>são dependentes das condições materiais da sua produção. Sabemos que o trabalho é uma categoria fundamental na vida dos seres humanos e, como tal, merece ser tema de discussão. O trabalho é a mediação do *homo* com a natureza, e dessa interação deriva todo o processo de formação humana. Historicamente o trabalho iniciou-se quando o *homo* buscou novas formas de transformar a natureza para o seu bem-estar e suas necessidades de sobrevivência. Esse seria o conceito mais amplo, em que pese à ausência de um único conceito sobre esta instituição genuinamente humana: o trabalho.

Compreendemos que é através das relações produção que conseguimos saber em poder de quem estão os meios de produção, se esses meios estão à disposição da sociedade ou de indivíduos particulares. Ao longo de sua história, o sistema capitalista de produção utilizou de diversas estratégias para sobreviver. Atualmente, o modelo passa por uma crise, mas segue se alimentando da pobreza do povo e explorando a classe trabalhadora em todos os países, principalmente em nosso país.

Marx (2007) parte da realidade material e enfatiza que os verdadeiros problemas da humanidade não são as ideias errôneas, mas as contradições sociais reais e que as ideias são consequências da realidade. Acreditamos nessa concepção teórica, de que esta no trabalho a maneira pela qual a sociedade produz e reproduz seus bens e serviços, como os utiliza e os distribui. Isto é, a forma histórica de como se organizou a produção da sociedade.

Nossa proposta em apresentar e resgatar o trabalho não está relacionada ao poder subordinador do capital. Quando pensamos que o trabalho pode ser constitutivo do *homo*, não estamos usando como pressuposto o conceito *valor de troca*. Ao contrário, nossa finalidade é correlacionar à atividade de trabalho, a liberdade e a satisfação das necessidades básicas de sobrevivência dos indivíduos, onde se priorize o reconhecimento individual e coletivo das pessoas, e, em especial, das mulheres, mediante a organização das pessoas que buscam na economia solidária a superação desse sistema de produção econômico excludente.

Entendemos que a crise estrutural do capital e a implementação do movimento econômico-político-ideológico neoliberal tem como orientação uma concepção de educação limitada e restrita à instrução ao ensino, à disciplina ao treino, e à preparação

---

<sup>5</sup>Utilizaremos este termo *homo(s)* ao longo de nosso estudo, para referir ao ser humano genérico, na intenção de não subsumir nele o gênero feminino.

para o mercado de trabalho, objetivando, apenas, a garantia de um nível mais elevado de empregabilidade<sup>6</sup>.

Conforme Barato (2004, p. 52), “o modo hegemônico de conceber educação ignora ou secundariza a ação humana. O modelo preconizado nessa sociedade [...] reza que primeiro é preciso teorizar para depois fazer”. O saber técnico não são saberes inferiores, ou seja, algo desprovido de saber intelectual criativo. E o autor diz que: “A crença numa precedência, inclusive temporal, da teoria sobre a prática acarreta não só desvios de caráter didático. Ela favorece uma interpretação inadequada quanto à inter-relação dos diversos tipos de conhecimento” (BARATO, 2004, p.52-53).

A forma atual sugerida pelas instituições educacionais separa os saberes, pois indica uma dicotomia entre teoria e prática. Dessa maneira, o lugar do trabalho no interior da educação ainda se encontra na preparação para o mercado de trabalho. Onde a técnica esta separada de todo pensamento e formação humana, pois não está associado o fazer ao pensar, que são coisas inseparáveis na atividade humana.

No entanto, para o exercício pleno da cidadania, o trabalho deve ser visto na sua dimensão ontológica e histórica e não o emprego. Nesse sentido, destacamos que o fazer é um saber com status epistemológico próprio. Assim, o modelo pedagógico sugerido por Barato (2004), cria um modelo próprio de aprendizagem, ou seja, a cooperação na aprendizagem.

Entendemos que o Saber do Trabalho desvela o conhecimento invisível presente em todas as profissões por meio de uma epistemologia que não separa mão e cérebro, que não faz molduras imaginárias nos trabalhadores. Nesse sentido, as dicotomias persistentes entre teoria e prática, conhecimento e habilidade, saber e fazer são superadas. “Dessa forma, o saber no trabalho oferece uma análise do trabalho físico e da inteligência, e uma reflexão acerca de como é possível pensá-los de uma maneira mais clara e mais justa” (ROSE, 2007, p.29).

A expressão saberes do trabalho trata “[...] do conjunto de habilidades, informações e conhecimentos originados do trabalho vivo, tecidos na própria atividade do trabalho e engendrados e acumulados ao longo da experiência histórica dos trabalhadores” (FISCHER E TIRIBA, 2009. p. 293). O vocábulo saber é empregado como sinônimo de conhecimento, e, o conceito liga-se aos juízos dos saberes da

---

<sup>6</sup>Conceito do Consenso de Washington

experiência, da práxis, do saber popular, do trabalho como princípio educativo e da produção de saberes em situação de trabalho.

Conforme definição de Bondia (2002), a experiência é, “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca”. E o autor explica: “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (BONDIA, 2002, p. 21). Para o autor o sujeito moderno está envolvido no mundo demasiado de opinião, da informação e da falta de tempo e excesso de trabalho.

Neste sentido, o saber da experiência é aquele que se dá entre o conhecimento e a vida humana, ou seja, isso é o que permite a ampliação do conhecimento, segundo diversas tradições culturais. Acrescento a essa noção de experiência a ideia de que a finalidade da experiência é nos lembrar de que temos um saber fazer (BONDIA, 2002).

Para nós, o conceito de experiência está ligado ao modo como o *homo* tem compreendido o mundo e a si mesmo. Nesse sentido, entendemos a experiência como um processo que se materializa nas relações sociais pelo qual o indivíduo amplia a posteriori seu repertório de respostas: se positivas (incorpora), se negativas (rejeita). Rejeita como resposta, porém incorpora como saber valorizando e legitimando determinadas representações sociais.

A experiência-ação como as relações educativas, não isoladas das demais relações sociais em sua concretude histórica. É um processo, precisamente o processo de seus atos, onde buscamos responder a quem somos nós mesmos, nas condições dos limites de nossas próprias vidas, precisamente nas condições dadas, hoje, pela vida e não por uma vida qualquer ou de um ser humano qualquer (MACHADO, 2010, p. 24).

Consideramos que temos, hoje, o amplo desafio de organizar uma pedagogia dirigida à construção compartilhada do saberes experiências e que a ênfase *metodológica privilegie a obra como ponto de partida e de chegada em educação*. Nesse sentido, o fazer-saber tem uma dimensão epistemológica cuja origem e fundamento é a própria ação, não um pensar que a antecede. Assim, o conhecimento do conhecimento,

Obriga-nos a assumir uma atitude de permanente vigília contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um vê fosse **o mundo** e não **um mundo** que construímos

juntamente com os outros. Ele nos obriga, porque ao saber que sabemos não podemos negar que sabemos (MATURANA & FRANCISCO, 2001, p. 267).

Também enfatizamos que os saberes do trabalho das mulheres na economia solidária, conduz um modo próprio de comunicação e de aprendizagem, porque, nesses espaços, o ambiente é entrelaçado por cooperação e solidariedade. Assim, o conhecimento é visto como efeito da ação e da experiência pessoal de tal modo que o trabalho da mente é resultante do trabalho das mãos. Porém, nossa perspectiva ressalta que tudo é processo autocriativo e, como tal, está em constante movimento de organização e reorganização.

Partindo dessa compreensão, o trabalho compartilhado na economia solidária tem uma expressão não só produtiva, mas essencialmente educativa, pois tem em sua base um compromisso ético, que consiste no reconhecimento do outro como produtor de diferentes saberes, designando a solidariedade como seu fundamento.

### **III- Considerações finais**

Concluimos que a história das mulheres pode se revelar através de um duplo movimento de invisibilidade, isto é: a invisibilidade das formas de opressão da mulher e a invisibilidade das formas de resistência secular da mulher a essa opressão.

Necessário se faz compreender que nas lutas das mulheres contra diferentes formas de opressão outros fenômenos históricos concomitantes atuam tais como: a emergência dos movimentos sociais, a questão feminina, a luta pela liberdade e pelo meio ambiente, contra o sexismo, o racismo e outros.

Desse modo, percebemos que, sejam quais forem às causas das desigualdades entre homens e mulheres, é no interior das condições da sociedade moderna capitalista que se criam elementos importantes para visibilidade da mulher, tais como: o alcance da consciência política da mulher a respeito de sua condição, seu papel, sua participação nas instituições, seu nível de organização etc. Mas, não podemos esquecer o fato de que, em nossa realidade, as próprias condições materiais de existência, ainda hoje, dificultam ou mesmo impedem o acesso de muitas mulheres ao mínimo desses elementos.

No Brasil, especialmente no Rio Grande do Sul, essa situação vem conduzindo a constituição de grupos de mulheres a atividades ligadas à economia solidária. Esses grupos se organizam sob os princípios da autogestão, da cooperação e da solidariedade

para enfrentar as problemáticas locais por meio da elaboração de atividades econômicas (FRANÇA FILHO & LAVILLE, 2004).

O fenômeno da economia solidária se apresenta [...] numa perspectiva de busca de novas formas de regulação da sociedade, sob a forma de auto-organização social em torno de ações, ao mesmo tempo econômicas e políticas (GUÉRIN, 2005, p. 111).

Para Guérin (2005), a inserção das mulheres nessas organizações é uma possibilidade para a conquista de maior igualdade de gênero. Porque entendemos que o modo de produção capitalista que conhecemos não é imutável nem designado a existir eternamente, é apenas uma fase, uma etapa no desenvolvimento histórico que ocorre num determinado modo que deixará de existir e se transformará noutra coisa ao longo do tempo (MARX, 1982).

No entanto, os estudos que envolvem economia solidária e gênero ainda são pouco explorados perante a crescente participação feminina nessas atividades. Assim, ressaltamos que essa especificidade precisa ser reconhecida e pode ser iluminada por um referencial que possa ser usado como um eficiente método de investigação, mas não como um saber dogmático.

## Referências

ALBUQUERQUE, Paulo Peixoto de. **Reflexões Sobre Contemporaneidade, Educação e Agir Cooperativo**. 2003. Disponível em: <[http://www.unircoop.org/unircoop/files/revue/Release/Artigo%20UNISINOS\\_vf\\_3\\_\(1\).pdf](http://www.unircoop.org/unircoop/files/revue/Release/Artigo%20UNISINOS_vf_3_(1).pdf)>. Acesso em: 10. março. 2014.

ALAMBERT, Zuleika. **Feminismo: o ponto de vista Marxista**. São Paulo: Nobel, 1996.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**. Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Editorial Boitempo, 2006.

ARAÚJO, Ângela Maria Carneiro. Informalidade e relações de Gênero. In: GEORGES, Isabel; LEITE, Márcia de P. (Orgs). **Novas configurações do trabalho e economia solidária**, São Paulo, Annablume, 2012.

BARATO, Jarbas N. **Educação Profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?** São Paulo: Editora SENAC, 2004.

BEAUVOIR. Simone de. **O Segundo Sexo**. RJ: Nova Fronteira, 1980, v.1 e 2.

BONDÍA, Jorge L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002.



BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Relatório Anual do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero 2008/2009/2010. 1ª Impressão. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2010.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. Pesquisa Mensal de Emprego – PME, 2010. Disponível em <<http://www.ibge.org.br>> Acesso em abr. 2013.

BRUSCHINI, Cristina. LOMBARDI, Maria Rosa. Mulheres e homens no mercado de trabalho brasileiro: um retrato dos anos 1990. In: MARUANI, Margareth e HIRATA, Helena. **As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho**. São Paulo: SENAC, 2003.

CARLOTO, Cássia Maria; GOMES Anne Grace. Grupos de geração de renda para mulheres: reforço ou ruptura com a divisão sexual do trabalho?. **I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas**. Universidade Estadual de Londrina/Paraná. Anais ISSN 2177-8248, p.16-24, Junho, 2010.

FISCHER, Clara Maria & TIRIBA, Lia. Saberes do Trabalho Associado. **Dicionário Internacional da Outra Economia**. HESPANHA, Pedro [et al.]. Almeida Brasil, LTDA. SP, 2009. p. 293 – 299.

FRANÇA FILHO, Genauto Carvalho de & LAVILLE, Jean-Louis. **Economia Solidária: uma abordagem internacional**. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2004. GUÉRIN, Isabelle. **As mulheres e a economia solidária**. São Paulo: edições Loyola, 2005.

HIRATA, Helena. Globalização e divisão sexual de trabalho numa perspectiva comparada. In: Nadya Araújo Guimarães, Helena Hirata (orgs). **Trabalho flexível, empregos precários? Uma comparação Brasil, França, Japão**. São Paulo, Ed USP, 2009.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Ed.34, 2003.

LAVILLE, J.; GAIGER, L. I.; HESPANHA, P. **Dicionário Internacional da Outra Economia**, p. 293-298. São Paulo: Almedina, 2009.

LEONE, Eugenia Troncoso. O perfil dos trabalhadores e trabalhadoras na economia informal. Organização Internacional do Trabalho/Escritório do Brasil. Documento de trabalho nº 3. **Série Trabalho Decente no Brasil**. Brasília: OIT, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Os estudos de gênero e a história da educação: desafios de uma proposta teórica**. ANPED. Caxambu - Minas Gerais, 23 a 27 de outubro de 1994.

MACHADO, Carmen Lucia Bezerra. Experiência-ação e formação orgânica de educador@s. In: MACHADO, Carmen Lucia Bezerra (Org.). **Cartas educativas: uma**

experiência-ação de resistências, anúncios, e fazeres. Porto Alegre: Editora Itapuy, 2010.

MARX, Karl. **O Capital**, Vol. I. São Paulo: Difel, 1982.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2007.

MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MATURANA, Humberto R, & FRANCISCO J. Varela. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Arthena, 2001.

ROSE, Mike. **O saber no trabalho**. São Paulo. Ed. SENAC, 2007.

SENNETT, Richard. **O Artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009. 360 p.

## VIDAS SINGURALES E HISTÓRIAS COLETIVAS – NECESSIDADE DE COTAS NA EDUCAÇÃO PARA UM PROCESSO DE EQUIDADE SOCIAL

OLIVEIRA, Vera Rosane Rodrigues de<sup>1</sup>;  
MACHADO, Telmo<sup>2</sup>;  
TAVARES, Elen Machado<sup>3</sup>,

**Resumo:** Este artigo retrata a singularidade e pluralidade das vivências de mulheres e homens que através da história de discriminação racial deixam de ser iguais em determinados momentos pelos processos de desigualdades estruturais da sociedade que os impede de ter acesso à educação e aos equipamentos sociais como salários e condições de vida digna em nome do racismo e da discriminação. Assim, retratar a educação como a centralidade a reflexão da necessidade e atualidade do processo de implantação das Cotas Raciais nas universidades Públicas Brasileiras como contribuição a processo de equidade social, onde o racismo e a discriminação por serem práticas coletivas e estruturais não devem ser analisados enquanto individualidades, e sim, como processos coletivos de opressão. Este trabalho tem como base a pesquisa realizada de 2004 a 2006, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul que deu origem a Dissertação de Mestrado intitulada Políticas Públicas e Ações Afirmativas na Formação de Professores: Cotas uma Questão de Classe e Raça – Processo de Implantação da Lei 73/1999 na UFRGS. A referida pesquisa dialogou com as vivências dos alunos negros e não negros da universidade que juntamente com diversos movimentos sociais demandaram o cumprimento da referida lei para garantir as cotas raciais.

**Palavras chave:** Racismo; Discriminação e Educação; Educação e Sociedade

### Introdução

A dissertação de Mestrado que deu a base a este artigo tinha como objetivo conhecer quais as contradições existentes entre o que é reivindicado através da LP 73/1999, que institui cota nas Universidades, como Política pública de Ação Afirmativa de combate ao racismo, e quais práticas foram implementadas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no período de 2004 a 2006 em Porto Alegre – RS.

---

<sup>1</sup>Ms Vera Rosane de Oliveira. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob a orientação da Profa. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado, Graduada em Ciências Sociais (PUCRS), E-mail [verarosane@hotmail.com](mailto:verarosane@hotmail.com)

<sup>2</sup>Espc. Telmo Machado de Souza. Administrador de Empresas (Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre – PUC/RS), Especialista em Recursos Humanos (PUC/RS), Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob a orientação da Profa. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado. Email: [souzatelmo@hotmail.com](mailto:souzatelmo@hotmail.com)

<sup>3</sup>Ms. Elen Machado Tavares. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob a orientação da Profa. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado. E-mail: [elen.tavares@gmail.com](mailto:elen.tavares@gmail.com)

Como método de análise a pesquisa apoiou-se nas observações de campo através dos Seminários sobre a discussão de cotas organizada pela Universidade em parceria com o GT de ações afirmativas, e também, da observação de algumas reuniões do movimento negro (as do MNU e do Fórum de Religiões de Matriz Africana do RS).

Os procedimentos adotados com base nos registros em diário de campo e questionamentos da pesquisa, em especial do problema da pesquisa o qual abordava como se deu sua inserção no processo de cotas desenvolvido na UFRGS. Observava a ênfase dada nas respostas foi-se introduzindo os questionamentos dependendo do lugar de fala dos entrevistados, se alunos sobre percepção racial no processo, se professor a dimensão ou não pedagógica do processo, se gestor público as vinculações com as questões mais amplas da universidade, e se representantes do movimento no caráter da contribuição para organização da luta anti-racista ou não.

Ao final da investigação de campo retornou-se as entrevistas que foram formando as perguntas que apresentaram poucas variações de entrevistado para entrevistado, pois o tom foi dado pelo próprio entrevistado. Faz se importante neste artigo explicitar os quatro eixos que foram constituídos na pesquisa de campo, pois são os norteadores no entendimento da concepção do que é o racismo. Quais sejam:

- O lugar de fala do entrevistado e sua inserção no processo de cotas;
- O que vê no processo de cotas em universidade pública;
- O que vê na participação dos movimentos sociais no processo de implementação de cotas na UFRGS;

E se vê relação entre o ingresso de mais negros na universidade e o fazer pedagógico.

Os eixos foram construídos de forma a dar suporte aos objetivos específicos:

Conhecer a forma que é contemplada as reivindicações de ações afirmativas e políticas públicas do movimento negro;

Caracterizar se há interface entre as reivindicações trazidas pelo movimento negro e as ações afirmativas e políticas públicas instituídas nos espaços pesquisados;

Relatamos brevemente a metodologia utilizada por constituir a base deste artigo e possibilitar as interações na compreensão do racismo enquanto um processo coletivo e não individual.

## Do estudo realizado e das vivências na universidade e no movimento

Iniciamos a análise buscando diagnosticar se o movimento desencadeado pela exigência de cotas na universidade reflete no fazer acadêmico e na educação como um todo. Como dizia Marx (1987, p. 4), *“todo começo em qualquer ciência é sempre difícil”*. No entanto, não somente os inícios são difíceis, mas descrever o processo é tão complexo quanto. Da investigação a análise em qualquer ciência exige muito do pesquisador. Porém, o movimento das descobertas na análise descrita neste artigo, foi gratificante, pois a releitura das entrevistas e da escrita do processo tornou possível fugir de certos comportamentos pré-estabelecido de nossas certezas e preconceitos como cientistas e pesquisadores sociais.

Ao nos percebermos como parte constitutiva do estudo, possibilitou-nos a identificação com a história de vida trazida pelos alunos, como a expressa em especial pela fala da aluna Tatiana quando a mesma dizia: “várias vezes pensou em desistir de estudar pelas dificuldades encontradas por causas das diferenças. Que eu só uma pessoa que moro na periferia, so negra, so indígena e eu não encontrei assim pessoas iguais a mim na universidade”. Ou, mesmo, a fala da aluna Luanda que disse que “só conseguia entender o mal estar que ela sentia no curso de letras, após ter começado a ministrar aulas em cursinho pré-vestibular para negros e carentes, onde se tinha um espaço para discussão da cidadania e do racismo”.

Ao percebermos através das falas das alunas que esta fala poderia ser nossa ou de qualquer negro, ou oprimido, que vive em uma realidade desigual e o quanto é difícil compreender que está não é uma questão individual, pois, o sentimento é inteiramente pessoal e intransferível, no entanto, estas condições são comuns na vida de muitos negros, índios, mulheres e homens pobres, enfim todos aqueles que não tem acesso a condições de igualdade.

Nesse aspecto compreende-se que o problema não é pessoal e sim, social, cultural, político e econômico oriundo de um sistema de relações que oprime, discrimina, e invisibiliza a todos que não detêm capital. Segundo Marx (1987; 584)

A conceituação anterior de trabalho produtivo, derivado da natureza da produção material, continua valida para o trabalhador coletivo, considerado em conjunto. Mas não se aplica mais a cada um de seus membros individualmente considerados. [...] A produção capitalista não é apenas

produção de mercadorias, ela é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador não produz para si, mas para o capital.

Muitos “desavisados” por não compreenderem a dialética das relações em que estão imersos reproduzem comportamentos racistas, machistas, e homofóbicos agindo em última instância contra si mesmos.

De uma forma muito singular termos vivenciado enquanto teoria e prática esta experiência fez-nos perceber que ao final poderiam surgir mais e novas idéias e focos de análise.

### **Teorização da práticas: vivências percebidas e concebidas**

Como desencadeador nesse processo a importância da demarcação das diferenças entre racismo e discriminação que constituem a dimensão psicológica que o racismo (forma de discriminação que se apresenta sobre elementos superestruturais, através de ideologia) pode produzir enquanto elemento de inferioridade e que afeta a estima dos negros, dificultando que nos vejamos enquanto seres iguais em possibilidades e limitações. Desta forma fazendo que se tenha muito mais dificuldades em escolher uma entre muitas opções. Como Fanon (1952, p. 119-121) explica:

Uma criança negra, normal, tendo crescido no seio de uma família normal, tornar-se-á anormal ao menor contacto com o mundo branco.

A psicanálise, como se sabe, se propõe a compreender comportamentos determinados – no seio de um grupo específico que representa a família. E quando se trata de uma neurose vivida por um adulto, o trabalho do analista consiste em reencontrar, na nova estrutura psíquica, uma analogia com certos elementos infantis, uma repetição, uma cópia de conflitos produzidos no âmago da constelação familiar. Em geral, procura-se considerar a família como objeto e circunstâncias psíquicas.

As famílias negras são consideradas desestruturadas e seus valores familiares não são reconhecidos como constitutivos de um saber social, logo, não se percebem enquanto sujeitos de um fazer social. Assim como ainda nos diz Fanon:

Aqui, todavia, os fenômenos se complicam singularmente. A família, na Europa, é o espelho para criança do comportamento do mundo. A estrutura familiar e a estrutura da nação mantêm-se unidas..... Na Europa, e em todos os países considerados civilizados, ou civilizadores, a família e uma parte da nação.

Uma criança normal, tendo crescido em uma família normal, será um homem normal. Não há desproporção entre a vida da família e a vida da nação.

Essa dimensão psicológica que faz com que os negros tenham dificuldades com relação à auto-estima e com a busca permanente devido ao alto nível de exigência frente a tudo que fazem, precisa ser melhor analisado.

Ao começar a detectar que nossa intuição não era vazia e todos os entrevistados de uma ou outra forma foram salientando os aspectos que buscávamos, isso nos foi dando animo a ponto de poder abrir mão das tantas certezas pré-estabelecidas a priori, e nos colocou no universo de pesquisadores que tem poucas certezas e muitas possibilidades.

Abrir mão da leitura acadêmica de autores e constituir a leitura acadêmica dos “viventes”, dos sujeitos que fazem a ação foi e é uma ótima perspectiva de análise.

Há muito se ouve dizer em vários espaços do movimento negro a frase “precisamos de negros na academia, para podermos teorizar sobre nossas questões”, mas cada negro ao ingressar na acadêmica começa a viver conflitos na militância. Bem, existe uma série de elementos que podem contribuir em algum tipo de explicação desta circunstância. Porém, neste momento queremos apenas enfatizar a importância de compreender o que significa teorizar sobre nossas questões.

Levar em consideração o lugar de fala de cada um, respeitando suas especificidades e singularidades. Partimos da concepção de Engels e Marx no Livro intitulado Sobre Literatura e Arte, onde eles descrevem a existência social como condicionante da existência moral.

A Sociedade dá origem a determinadas funções comuns sem as quais não podem passar. Quem é escolhido para essas funções forma um novo ramo da divisão do trabalho dentro da sociedade, o que lhe proporciona interesses particulares e distintos dos daqueles que lhe atribuíram o cargo: torna-se independente destes últimos [...] (MARX; ENGELS, 1980, p. 42).

Poder ter na universidade a formação de novos intelectuais que sejam comprometidos com o seu lugar de fala é o desejo de milhares e milhares de negros deste país. E essa pesquisa mostrou que por menor que seja a ação ela pode enquanto processo, deixar de ser uma possibilidade e se tornar realidade. Como dizia o celebre personagem da literatura mundial Dom Quixote, “Sonho que sonha sozinho é só um sonho. Sonho que sonha junto é realidade”.

A política de Cotas e o processo analisado na Universidade Federal mostram este embrião da mudança da realidade. Os alunos como Tatiana, a Luanda, o Ezequiel, o Alexandre, a Flavia e tantos outros que tiveram que deixar o curso para trabalhar, ou mesmo um dos pesquisadores, são todos alunos negros, oriundos das classes populares que refletem esta realidade. Tanto quanto os alunos os professores que estabelecem parcerias com os movimentos sociais, como os professores Maria Aparecida, o Carlos, a Pará, a Carmen Machado e outros, vem construindo em parceria com várias organizações como o Movimento Negro Unificado e o Fórum das Religiões de Matriz Africana novas possibilidades de ter na educação um espaço para diversidade sócio-racial.

Para que num futuro próximo as crianças como Juliana, Rafael, Camila, Mauro, Aline, Rafai e tantas outras não comecem a trabalhar aos 9 anos de idade, como se fossem adultos, e tenham sonho de um dia poder cursar uma universidade que ensine que Zumbi dos Palmares foi um líder, assim como Bento Gonçalves o herói Farroupilha que lutou pela dignidade de seu povo. E que a história dos negros neste país é dor e sofrimento, mas eles com garra e luta resistiram e contribuíram para construção desta imensa nação.

Desta forma se configuram embriões que venham a transformar a dura realidade vivida de discriminação e racismo, na busca por uma nova realidade, com tolerância às diversidades, com respeito às singularidades e pluralidades em suas diversidades raciais, e de condições sociais.

Para tanto, é preciso entender como se constituem os mecanismos de dominação racial e social de homens e mulheres negros que condicionam a vida de mais da metade da população brasileira (51% conforme pesquisa do IBGE de 2010) e fazem com que tenhamos 64 milhões de pessoas abaixo da linha da pobreza, onde 70% são homens e mulheres negras.

Com a divisão social do trabalho que caracteriza funções definidas no mundo da produção e nos postos de trabalho propriamente ditos, por sua independização de uma certa forma, com a caracterização de um novo “poder independente” como o explicitado anteriormente, é que o racismo traz consigo uma série de alterações jurídico-ideológicas, as quais produzem outras subdivisões dentro da produção e na organização das forças produtivas propriamente ditas. Estas divisões que não são apenas a divisão social do trabalho, mas também, a divisão sexual, a divisão étnica e racial do trabalho produzem



as diferenciações nas relações de trabalho, no mundo da produção, do conhecimento social e na educação abrindo assim, deste modo, o espaço para o analfabetismo emocional. Isso possibilita entendermos o porquê das questões raciais não dizerem respeito apenas aos negros e sim ao conjunto da sociedade.

É exatamente através desta divisão estabelecida pelas relações de trabalho e suas divisões dentro do processo da produção, que permite que alguns trabalhadores desfrutem um certo “poder independente” dentro das relações estabelecidas, ou como o dito por Marx, (1984, p. 43):

É a ação recíproca de duas forças desiguais – por um lado, o movimento econômico, por outro, o novo poder político, que se esforça por obter a maior independência possível e, uma vez, o movimento próprio. De um modo geral, o movimento econômico consegue o que pretende, mas tem igualmente que sofrer reações do político que estabeleceu e dotou de relativa independência, do movimento do poder de Estado, por um lado, e da oposição gerada simultaneamente, por outro.

Com esta colocação percebemos que existem dois limites que necessitam ser aprofundados, ou melhor, explicitados. De um lado, as relações econômicas organizam a sociedade como um todo e em decorrência deste fato existem relações subordinadas, chamadas relações superestruturais (ideológicas) . O racismo que faz parte do processo político ideológico, ou seja, o mascaramento ou falsificação da realidade, que encobre as relações subordinadas ao processo econômico. Possibilitando que alguns produzam a lógica da independização do político-ideológico, através da divisão social/racial do trabalho e assim, ao dividir as tarefas no âmbito da produção cria derivações de exploração combinadas com o racismo e a discriminação como um todo.

Esta derivação (divisão social/sexual/etária e racial do trabalho) na base econômica que tem conseqüências no fazer político, tem como base constitutiva ideologicamente o racismo através dos processos de discriminação. É interessante olhar com esse ótica, quando nos reportamos aos dados estatísticos que mostram através de uma pirâmide de estratificação em que termos todos os trabalhadores como os explorados, ao se incluir o critério raça (e no Brasil em especial a discriminação racial é de marca, ou seja, cor), aprofundam os antagonismos de classe.

Salientamos duas dimensões teóricas que a princípio podem ser divergentes, mas entendemos como complementares a explicitação desta problemática. Quais sejam, o referencial de ideologia trazida em Marx para explicar o racismo, assim entendido

ideologia como falsificação da realidade, fazendo com que os oprimidos pensem que o racismo é oriundo de uma questão individual e singular, logo “sua”. Entretanto a outra concepção teórica apresentada na pesquisa e que salientamos neste artigo “guerra de posição e guerra de movimento” é importante na compreensão da construção de políticas de combate ao racismo. A concepção trazida por Gramsci de uma guerra de posições na construção de uma contra-hegemonia por parte do movimento negro, ou seja, a concepção de que existem ideologias e não apenas uma ideologia é essencial para a unidade entre trabalhadores negros e brancos fazendo com que o racismo deixe de ser uma concepção individual e torne-se um problema social, logo “coletivo”.

É a perspectiva da igualdade que perfaz o caminho da igual condição de possibilidades de acesso e permanência do povo negro, da construção desde uma intelectualidade negra até a condição de assumirem postos estratégicos nas esferas do Estado, e nas estruturas da sociedade.

Ao entender que Gramsci bebeu na fonte do marxismo, contudo concebe ideologia não como a falsificação da realidade, mas como formas de construções hegemônicas dos grupos antagonicos, ou seja, não como a IDEOLOGIA, mas como ideologias construídas nas relações entre as classes. As quais a classe dominante tem a sua como hegemônica ao conjunto da sociedade, porém os dominados podem vir a construir uma ideologia contra- hegemônica, em um processo permanente de guerra de posições.

Marx, em nosso entendimento, possibilita a compreensão do processo da exploração associada a discriminação e o racismo, no entanto para se compreender a importância da forma de construção da luta do movimento social negro contra-racismo, necessita-se associar esta outra dimensão teórica, pois o racismo é um conjunto de idéias e posturas que fundamentam a discriminação.

A lógica das relações econômicas constitui uma lógica de exploração capitalista que abrange todos os trabalhadores. E vemos isso, pelas mais diversas formas de dominação, sejam pelas relações de trabalho, condições de salário e etc., mas também, cria uma exploração racial, que é consubstanciada nos mecanismos de discriminação que de uma forma antagonica inclui trabalhadores brancos e negros que não tem compreensão deste processo, sendo assim, uma falsificação da realidade. Contudo a luta negra pelo prisma da mudança adquire sentido na busca de possibilidades de acesso e de

condições, de igual poder entre os dominados e de desestruturação da lógica mantenedora dos dominantes.

### **Considerações Finais**

Neste momento, vemos uma permanente busca de construções contra-hegemônicas, logo, anti-racistas pois as cotas são uma realidade em mais de 70% das universidades públicas brasileira inclusive na Universidade Federal do RS, lócus desta pesquisa. A partir de março do ano de 2014 foi implementado a obrigatoriedade da reserva de cotas nos concursos públicos, medida esta que reflete a necessidade de políticas públicas específicas tanto no mundo do trabalho quanto na educação para dar conta da realidade do racismo no Brasil. Deste modo tais medidas são importantes para darmos conta da defasagem educacional, social e cultural de 51% da população que sofre as conseqüências da defasagem trazidas pela discriminação e pela opressão racial, ou seja, do ponto de vista das idéias e posturas, ideologias, e do acesso aos recursos sociais através da impossibilidade do acesso de inserção social. Desta forma a luta anti-discriminação contribui para a luta de classes, pois questiona a própria estrutura social.

A importância da pesquisa realizada e deste artigo é a problematização do papel da educação neste processo de inserção social pois o racismo por ser uma prática coletiva e estruturado nas instituições do estado necessita de mecanismos ideológicos de mudança de postura e entendemos que seja esse o espaço primordial que a educação ocupa.

### **Referências**

AFRICAXÊ. Rio de Janeiro: Instituto Cultural e de Pesquisas LluAyeOdara, ano II, n. 2, 2005.

AMARAL, Gama Manuel. **O Povo Yao**. Lisboa: Universidade Técnica, 1990.

BIKO, Steve. "**Bantu**". A Definição de consciência Negra. Bahia: Núcleo de Estudos Negros "Ubuntu"/UNEB, 1971.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras Lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia a construção da pessoa e resistência cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação - **Reforma da Educação Superior** - Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior - Documento II, 2004.

BRASIL. Projeto de Lei - **Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privado**, no âmbito da administração pública. 2005.

BRITO, Luiz Otávio de. **Natureza do Racismo**. Bahia: Núcleo de Estudos Negros "Ubuntu"/UNEB, 2005.

BUARQUE, Cristóvão. **O que é Apartheid** – O Apartheid Social no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos Fazer Tabula Rasa do Passado**. São Paulo: Ática, 1965.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1995.

DOCUMENTO do grupo de Trabalho Interministerial, 20 out. 2003.

FERNANDES, Florestan. Prefácio. In: NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio Do Negro Brasileiro** – Processo De Racismo Mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1978.

FONSECA, Claudia. Família, Fofoca e Honra – **Etnografia de relações de Gênero e Violência em Grupos Populares**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

FOUCAULT, Michael. **A ordem do Discurso**, 1970.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FURTADO, Celso. **Teoria e Política do Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

GIROUX, Henry A. **Os professores como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 158-163.

GOHN, Maria da Glória. **História dos Movimentos e Lutas Sociais** – A construção da Cidadania dos Brasileiros. São Paulo: Loyola, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética de História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologia Qualitativa na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte, Editora UFMG; Brasília : Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HENRIQUES, Ricardo. **Valorizando a Diversidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

IANNI, Octavio. **Escravidão e Racismo**. São Paulo: Hucitec, 1988.

KUENZER, Acácia Zeneida. A Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualismo estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho**: Novos desafios para as Faculdades de Educação. Educação e Sociedade, Campinas, v.19, n. 63, 1998.

MAESTRI FILHO, Mário José. **O Escravo Gaúcho, Resistência e Trabalho**. Porto Alegre: UFRGS, 1993.

MAESTRI FILHO, Mário José. **Quilombos e Quilombolas em Terras Gaúchas**. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul: UCS, 1979.

MAGGIE, Ivonne. **Cor, hierarquia e Classificação**: A diferença fora do lugar. Trabalho Elaborado para o Centro Interdisciplinar de Estudos Contemporâneos/Associação Cultural de Estudos Contemporâneos. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988.

MARX, Engels – **Literatura e Ideologia** – pg.42, 1980.

MARX, Karl – **A Crítica da Economia Política** – pg.14/15, 1982.

MARX, Karl; FRIEDICH, Engels. **A Ideologia Alemã** - Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala, Quilombos, Insurreições Guerrilhas, Conquista**. Rio de Janeiro: Conquista, 1972.

- NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio Do Negro Brasileiro** – Processo De Racismo Mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1978.
- NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**. Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares, 2002.
- NEGRO e Educação - **Identidade Negra** - Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil, Ação Educativa. Rio de Janeiro: ANPED, Fundação Ford, 2003.
- OLIVEIRA, Vera Rosane Rodrigues. **Memória e Tradição** - Resgate cultural Alvorada/RS. Relatório Técnico. Porto Alegre: Pró-Reitoria de Extensão/UFRGS, 2000.
- OLIVEN, Ruben George. **Violência e Cultura no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.
- ORO, Ari Pedro. **As religiões Afro-Brasileiras do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 1994.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Emergência dos Subalternos**, Porto Alegre: UFRGS, 1989.
- RACISMO Contemporâneo. **Organização**: Ashoka Empreendedores Sociais e Takano Cidadania. Rio de Janeiro: Takano, 2003.
- SANGER, Dircenara dos Santos. **Para Além do Ingresso na Universidade** - Radiografando os cursos Pré-Vestibulares para negros em Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. p. 54-72.
- SANTOS, Milton. **Técnica Espaço e Tempo: Globalização e Meio Técnico-Científico Informacional**. São Paulo: Hwaitec, 1997.
- SILVA, Cidinha da (org.). **Ações Afirmativas em Educação** – Experiências Brasileiras. São Paulo: Selo Negro, 2003.
- SODRÉ, Muniz. Identidade Cultura e Globalização. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 145-156.
- SWAHILI, Gabrie. "Ubuntu". **O Poder para o povo preto**. Bahia: Núcleo de Estudantes Negras "Ubuntu"/UNEB, 2005.
- THOMPSON, E. P. **A miséria da Teoria ou Planetária de Erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- THWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- TRIVIÑOS, Augusto N.S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais - A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto N.S.. **Bases Teóricas - Metodologia em Ciências Sociais** - Idéias gerais para elaboração de um projeto de pesquisa. 2. ed. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.

## NEOBUCROCRACIAS UNIVERSITÁRIAS E A DESTRUIÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL DO TRABALHO ACADÊMICO

Marilene Nunes<sup>1</sup>

**Resumo:** Este ensaio teórico tem como objetivo discutir o impacto que as burocracias acadêmicas exerceram e exercem sob o trabalho intelectual nas instituições universitárias no Brasil. O texto mostra que as burocracias tradicionais, embora adentrassem às instituições de ensino, não conseguiram estender o paradigma do controle coercitivo sob o processo de trabalho intelectual, ficando no âmbito do gerenciamento periférico nas organizações de ensino superior. No entanto, à medida que a sociedade torna-se complexa a burocracia se reinventa e se apresenta com uma nova roupagem, a esse fenômeno chamou-se neoburocracia. A neoburocracia criou novos mecanismos coercitivos de modo a controlar o trabalho intelectual. O que resultou na total descaracterização do trabalho acadêmico e na inevitável perda da identidade social do trabalho pelos trabalhadores acadêmicos.

No Século XIX, Max Weber previu que a burocracia seria uma ferramenta necessária à construção da modernidade, no sentido de ser eficiente na promoção da expansão do capitalismo industrial. O referido estudioso apontou que a sua disseminação implicaria na inevitável redução das individualidades, bem como, na consequente perda da liberdade.

As teses de Weber se confirmaram. O paradigma burocrático de regulação e controle social por meio de tecnologias políticas autoritárias alastrou-se como uma febre virótica por toda a sociedade de base industrial. Sob a égide da racionalidade instrumental, à organização do trabalho, seja no âmbito do estado, ou nas organizações empresariais, foram impostos padrões materiais de regulação e procedimentos de controle jamais vistos.

A burocracia enquanto sistema racionalista criou e fez uso de paradigmas de gestão autoritários e desumanos, tais como, o taylorismo, o fordismo e outras vertentes

---

<sup>1</sup>Marilene Nunes é Doutora em Gestão e Políticas Públicas em Educação (USP). Mestre em Economia Política da Educação e Graduada em Pedagogia (UFRGS), Especialista em Gestão do Conhecimento (FGV). Especialista do Conselho Estadual de Educação (CEE – SP). Professor Assistente Doutor (UNESP-1910). Professora convidada do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) Universidad San Sebastián – PY.



da administração racional do trabalho, que em detrimento da produtividade acabou por destruir grande parte da criatividade dos indivíduos no processo de trabalho. Todavia, as tecnologias de controle social jamais conseguiram eliminar a identidade social dos trabalhadores. Nos diferentes campos de atividades laborativas, os trabalhadores mantiveram intacta a capacidade subjetiva de refletir a própria prática social no cotidiano do trabalho. A consciência de pertencer a um grupo social profissional, com saberes e culturas sobre a atividade laborativa lhes era inerente.

Nesse contexto, é importante enfatizar que a participação ativa dos sujeitos na constituição da identidade grupal sempre afetou todo o contexto histórico em que as relações sociais são produzidas, conferindo ao trabalho, grande relevância social. O que somos é a nossa identidade social, que depende essencialmente daquilo que fazemos. Graças à preservação desta consciência, frente à situação de grande hostilidade e controle social coercitivos, os trabalhadores conseguiram produzir relações sociais solidárias entre si e, entre as distintas categorias profissionais.

As burocracias tradicionais foram politicamente hegemônicas até o final do Século XX. Quando a indústria deixou de ser à base de sustentação econômica do capitalismo; o seu declínio se tornou inexorável. O novo padrão de acumulação exigiu, mundialmente, rearranjos dos grupos políticos de poder que culminou no surgimento e ascensão do que eu denomino de **“neoburocracias”**.

O fenômeno do aparecimento das neoburocracias coincide com o fortalecimento dos grupos sociais esquerdistas de várias orientações ideológicas, que através do sufrágio universal, tomou o poder de Estado nas duas últimas décadas do Século XX e primórdios do Século seguinte. As sociedades democráticas emergentes, alicerçadas sob o Estado Democrático de Direito foi fator preponderante para a existência e consolidação do poder político das neoburocracias.

A palavra burocracia foi primeiramente cunhada por De Gounay em 1740, a partir do verbo grego “purrós” significando “cor de fogo” que deu origem à palavra latina “burrus”, ou seja, “marrom avermelhado” que se originou do latim vulgar “bura” que designa um pano grosseiro de lã de cor marrom avermelhado, que, em francês, era também, empregado para forrar a superfície sobre a qual se faziam contas e passou a designar posteriormente a própria mesa de trabalho. Da escrivaninha o conceito englobou todo o escritório. Assim, “Burocracia” é um termo híbrido, composto pelo termo francês bureau (escritório) e pelo o grego (krátos), poder ou regras, significando

uma forma de dominação exercida por funcionários de escritórios. Era originalmente aplicada ao domínio dos funcionários públicos e gradualmente a todas as organizações. Hoje, obviamente burocracia não é apenas o conjunto dos funcionários públicos e dos processos administrativos, mas um dos fundamentos do exercício do poder de Estatal e do governo democrático ou totalitário.

Weber refletindo esse significado enxergou na burocracia a racionalização da ordem capitalista. Em sua concepção a única forma de lidar com a especialização das tarefas e sua maior complexidade, tornando necessária a implantação de um sistema eficiente. Pensando no desenvolvimento do capitalismo, na obra, “A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo”, publicada em 1905, Weber estudou os fenômenos da vida religiosa. Na ocasião chegou à conclusão de que vários preceitos do cristianismo protestante estão no sistema capitalista. Sendo assim chegou à conclusão que as religiões protestantes terminaram contribuindo para o desenvolvimento do capitalismo. As convicções religiosas que consideram o êxito econômico como sinal de benção de Deus, um dos conceitos centrais da ética protestante, foram assimiladas pela mentalidade capitalista.

O que inverteu a maneira de pensar do mundo Ocidental, pois para o catolicismo o lucro era pecado, condenável à medida que representava a exploração do próximo, sendo a pobreza uma das chaves para entrar no céu. Em concordância com a ótica protestante, Weber, ao contrário de Marx, não considerava o capitalismo um sistema injusto, irracional ou anárquico. No entanto, semelhante a Marx, considerava a sociedade capitalista caracterizada por conflitos gerados pela estratificação social, moldada pelas classes, através de dois aspectos: status e partido. O status refere-se ao prestígio, enquanto o partido poderia ser definido como um conjunto de indivíduos que trabalham juntos por objetivos e interesses em comum. Pensando no componente partido, raiz da organização das instituições, Weber pensou a burocracia como organizadora de larga escala. A burocracia ideal envolveria:

1. Hierarquia.
2. Regras escritas de conduta.
3. Remuneração assalariada e plano de carreira.
4. Separação de tarefas e da esfera profissional de pessoal.
5. O afastamento do controle dos funcionários dos meios de produção (os funcionários deveriam não ser donos do material utilizado no trabalho).

Teoricamente, as burocracias tradicionais, eram fundamentadas em um projeto político moralizante com o objeto de atingir a igualdade e a justiça social, entre os indivíduos, por meio de ações reguladoras disciplinares, que na prática revelou-se instável, mesmo porque, os trabalhadores se constituíam como mecanismos de resistências que lhes quebravam a ordem institucional. No pensar burocrático, o Estado e as organizações empresariais deveriam ser comandados por tecnocratas ou detentores de um conhecimento cientificista, que livrariam os indivíduos de todas as mazelas sociais. Este delírio obsessivo, levado às últimas consequências, resultou no aparecimento de estados totalitários, que por ilustração cito o Nacional Socialismo Alemão<sup>2[1]</sup> e o Comunismo Soviético<sup>3[2]</sup>.

O projeto político da neoburocracia em relação a sua antecessora diverge não somente pela capacidade de inovar frente às tecnologias políticas de controle social do trabalho, mas, sobretudo, por se tratar de um projeto político amoral. As novas tecnologias políticas de controle capitaneadas pelas neoburocracias tornaram-se mais visíveis à proporção que o seu projeto político de reformas amoralizantes adentrou as organizações escolares e universitárias.

O trabalho acadêmico, por ser de natureza intelectual, manteve as burocracias tradicionais nos limites das reformas estruturais e técnicas. É o caso da reforma instituída em 1968 nas universidades públicas brasileiras, que teve como principal objetivo extinguir as cátedras substituindo-lhes o modelo de organização departamental; formalizar o plano de carreira docente, além de constituir um fundo de financiamento para a expansão dos programas de pós-graduação e da pesquisa científica. Estas medidas resultaram no elevado índice de crescimento do ensino universitário público no Brasil. Já o ensino de pós-graduação, implementado a partir do Parecer nº 977 (BRASIL/MEC), também ficou restrito a sua composição estrutural e administrativa, o que significa que não enfatizou diretamente o processo de trabalho docente.

---

<sup>2[1]</sup> O Nacional Socialismo Alemão conhecido como Partido Nazista chegou ao poder no ano de 1933, pelas mãos de Adolf Hitler que, por sua vez, deu início ao Terceiro Reich. Essa gestão política perdurou desde a queda da República de Weimar em 1933 até o final da Segunda Guerra Mundial em 1945. A ideologia nazista acreditava na existência da raça pura e, em nome disso, milhões de pessoas foram massivamente assassinadas.

<sup>3[2]</sup> O comunismo soviético teve por objetivo modificar a sociedade através da conquista revolucionária do poder político. A União Soviética impôs o comunismo, ao constituir o bloco socialista formado por países-membros como Polônia, Tchecoslováquia, Hungria, Romênia, Albânia e Alemanha Oriental, no final da Segunda Guerra Mundial. Dentre seus objetivos o Nacional Socialismo Soviético pretendia colocar sob o domínio do Estado os meios de produção e de distribuição.

A essência do trabalho acadêmico, que consiste na produção do conhecimento científico crítico e independente permaneceu de forma indelével. É evidente que o regime de exceção, que vigorava nesse período histórico acabou por afastar vários docentes do espaço acadêmico. Embora lhes fossem restringidos o espaço para atuação prática crítica reflexiva, isto não lhes destruiu a identidade social. Ser docente, no espaço acadêmico e fora dele, mesmo por força de exceção significava ser intelectual e comprometido com a produção do conhecimento e a verdade. Muitos professores universitários, mesmo perseguidos e impedidos de se manifestarem politicamente, tinham a consciência do seu papel social e fizeram frente ao autoritarismo perpetrados pelas burocracias militares.

No Brasil atual, a neoburocracia, controlada pelo Partido dos Trabalhadores – PT, e por outras facções que o apoia, tem como projeto político sequestrar todo o pensamento inteligente produzido na academia e destruí-lo no seu nascedouro. A reforma, em curso nas universidades públicas brasileiras, denominada de Sistema CAPES de Avaliação, se desenvolve de forma sutil e silenciosa, e tem como missão transformar o trabalho acadêmico em outra “coisa” distinta do que é, ou seja, pretende dar um novo sentido ao que seja lecionar, aprender, pesquisar, enfim almeja “designificar” o trabalho acadêmico na universidade e para a sociedade eliminando a sua identidade social.

A reestruturação produtiva do trabalho acadêmico, já em vigor, está delineada mais claramente no documento V PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação, onde está exposta à estratégia para “avaliar” a produtividade do trabalho docente. Um olhar mais crítico permite compreender o real objetivo do plano que é a regulação das atividades acadêmicas e, não, a sua avaliação, que seria salutar e necessária. O conceito de regulação diz respeito à criação de regras para orientação das condutas dos indivíduos; trata-se de uma tecnologia política de controle social cujos mecanismos visam manter o equilíbrio do sistema pelo rigoroso cumprimento de regras. Fiel a este conceito o Sistema CAPES de “avaliação” estabeleceu novas regras para definir o que seja excelência no desempenho da atividade acadêmica, regras de um fazer completamente alienígena à cultura do trabalho acadêmico. Utilizam-se para isso, instrumentos matemáticos com escalas aleatórias para explicitar os valores do desempenho acadêmica, valores estes, atrelados aos interesses da neoburocracia acadêmica, integrados às políticas mais globais do governo federal.

Assistimos a morte da autonomia universitária. Em seu lugar vemos o nascimento de um modelo heterônomo de organização, em cujo bojo não há espaço para a inteligência, o pensamento crítico reflexivo. Sem autonomia de pensamento a inteligência morre. [3]

Diante de uma política de controle social tão perversamente amoral, para controlar as vozes dissonantes, Stalin, Hitler e Gobbels, o chefe do serviço de propaganda nazista, foram superados pela neoburocracia petista. Afinal para alcançar o mesmo objetivo eles precisaram do assassinato em massa, do confinamento no GULAG e em campos de concentração, além de formar uma feroz polícia de repressão política, como foram a GESTAPO, TCHEKA, KGB, STASI, quando tão somente bastava acabar com a inteligência dos indivíduos e fazer no dizer de Aldous Huxley “as pessoas amarem a servidão, em troca da segurança e proteção da tirania da utopia assistencial”.

Mediante tais fatos, uma coisa é certa, se nada for feito, a neoburocracia petista conseguirá unir uma inconciliável antinomia entre totalitarismo e democracia, ao constituir a “Democracia Totalitária”, o neofascismo.

## **Referências**

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MAGEE, Bryan. **História da filosofia**. São Paulo: Loyola, 2000.

MARTINS, Carlos B. **O que é sociologia**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WEBER, Max. **A gênese do capitalismo moderno**. São Paulo: Ática, 2007.

WEBER, Max. **A objetividade do conhecimento nas ciências sociais**. São Paulo: Ática, 2007.

WEBER, Max. **Conceitos sociológicos fundamentais**. São Paulo: Edições 70, 2009.

## LA EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA SIMÓN RODRÍGUEZ: RELATO DE EXPERIENCIAS EN ESPACIOS DE EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL.

Paulina Elena Villasmil Socorro<sup>1</sup>

**Resumen:** El texto que se presenta a continuación es un relato que narra la experiencia de la Expedición Pedagógica Simón Rodríguez, realizada en varios estados de Venezuela en enero de 2014. El objetivo de este texto es el de documentar un encuentro que cada vez adquiere mayor relevancia como espacio de formación pedagógica de docentes en ejercicio orientada desde corrientes pedagógicas nuestroamericanas, como comprensión del quehacer educativo contextualizado en las dinámicas culturales locales y nacionales y como mecanismo de integración latinoamericana para la construcción de una pedagogía emancipadora. La información que nutre el relato, corresponde a la Expedición Pedagógica realizada en el estado Zulia. La narración surge a partir del intercambio presencial con docentes, estudiantes, voceros y voceras de organizaciones comunitarias y de movimientos sociales en espacios de educación formal y no formal. Dichos encuentros se organizaron en rutas expedicionarias que recorrimos durante cinco días en varios municipios, en compañía de los participantes de Argentina y México y los procedentes del estado Zulia. Las conclusiones de los aprendizajes alcanzados de esta experiencia se tradujeron en declaratorias y memorias que contribuyen a la formación pedagógica, en una interminable dinámica de ideación, realización, reflexión y comunicación.

**Palabras clave:** Educación, emancipación, integración latinoamericana.

### Introducción

La experiencia de la Expedición Pedagógica nace de los diversos encuentros pedagógicos entre países de Latinoamérica, de manera que es ésta una trayectoria no sólo recorrida por los maestros venezolanos sino por muchos otros maestros de México, Colombia, Argentina y Uruguay, que desde sus espacios de acción, con sus particularidades político-pedagógicas, sus problemáticas socioeconómicas y sus identidades culturales han ido definiendo una pedagogía contestataria ante los modelos pedagógicos hegemónicos institucionalizados por los regímenes políticos pro neoliberales. En Venezuela suponen un ejercicio de cancillería popular necesaria para enfrentar las ofensivas al proyecto bolivariano desplegadas desde organismos y grupos nacionales e internacionales, pero también para encontrar en las múltiples voces

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Email: [paulinavillasmil@gmail.com](mailto:paulinavillasmil@gmail.com)

latinoamericanas rasgos culturales que nos acercan, experiencias pedagógicas que son parte de una búsqueda común de modelos educativos que recuperen nuestra autonomía como pueblos. En las memorias recogidas de la expedición realizada en enero de 2014, Mirna Sojo, expresa:

Las expediciones dan un vuelco a la mirada del “experto”, acostumbrado a dar diagnósticos, evaluaciones estandarizadas sin conocer nuestras realidades, y nos convierte en la esencia que dinamiza los sentidos, la empatía, el acercamiento, los vínculos a lo que sencillamente somos. (Sojo, M. 2014, p. 1)

En este texto se presenta, a manera de relato, las impresiones generadas de la interacción con los protagonistas de experiencias educativas en ámbitos formales y no formales. En un primer momento se fue escribiendo el texto al tiempo que se desarrollaba la expedición pedagógica, además de reflexiones posteriores que se anexan como notas al pie, de igual forma se reseñan los aportes que se hicieron a través de las conclusiones elaboradas en el encuentro nacional de la expedición. A esta reunión, que se desarrolló durante tres días, asistió una representación por estado de los expedicionarios venezolanos y todos los expedicionarios visitantes de Uruguay, Colombia, Argentina y México. De las conclusiones elaboradas por cada equipo de discusión se elaboró una Declaración y un documento de Memorias, los cuales debían tener repercusión en la formación de los expedicionarios participantes y en sus equipos de trabajo.

En este relato se ha dejado un espacio para explicar el surgimiento del Movimiento Pedagógico Revolucionario como grancolectivo nacional de referencia en el debate político-educativo sobre las condiciones que deben predominar para que nuestras prácticas pedagógicas superen las lógicas mercantilistas y sobre el perfil del docente que pueda impulsarlas.

Las experiencias se narran, como el itinerario de un viaje que, en cinco días, se paseó por ambientes muy variados de la geografía zuliana, acompañados de las compañeras docentes de Argentina y México, de los docentes zulianos, de jóvenes estudiantes y de voceros de los movimientos sociales que nos apoyaron.

Desde su capital, Maracaibo, y dentro de ella, las parroquias habitadas por comunidades indígenas, tanto urbanas como rurales; hasta las parroquias agrícolas y pesqueras del municipio San Francisco, las islas del Lago de Maracaibo y los territorios piedemontinos de la Serranía de Perijá, las rutas contrastan por sus accidentes

geográficos y por sus actividades humanas. En estos espacios conocimos experiencias de trabajo pedagógico y comunal para la transformación de las condiciones de vida de la población de un valor capital por tratarse de comunidades con históricas problemáticas sociales y geopolíticas.

Finalmente se destacan a manera de conclusiones, los avances y problemas que los expedicionarios observaron y que sirven como soporte para la prosecución del trabajo en los espacios visitados, esto es porque la expedición es punto de partida y de llegada de experiencias pedagógicas que se idean, se desarrollan, se evalúan y se difunden para recrearlas, de allí que se caracterice esta experiencia como un viaje de permanente aprendizaje de quienes llegan de otras latitudes y de quienes acogen a los visitantes.

### **Nacimiento de la Expedición Pedagógica**

La experiencia expedicionaria se inicia en Venezuela en el año 2000 con la visita que hicieron un grupo de docentes venezolanos a Oaxaca – México, con la finalidad de compartir vivencias alrededor de ejes temáticos relacionados con la lectoescritura y narrativas de prácticas docentes. No es casual que sean los inicios del nuevo siglo el punto de partida de esta experiencia de integración pedagógica de docentes venezolanos y latinoamericanos, ya que las propuestas de educadores y movimientos sociales que venían demandando transformaciones educativas comienzan a encontrar un cauce -interrumpido hasta finales de los 90- a través de vitales procesos que constituyeron un punto de inflexión en la forma de entender la educación y la implementación de políticas públicas educativas, estos procesos son la Constituyente Educativa (1999) que origina posteriormente el diseño del Proyecto Educativo Nacional y la propia Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) en la que por primera vez se reconoce la educación como un derecho humano inalienable<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> El giro decisivo que la C RBV plantea al declarar la educación como derecho humano, frena la avanzada de los tratados comerciales para la América Latina que han conceptualizado a la educación como un servicio que puede mercantilizarse en el mercado de bienes y servicios.

Según Hugo Aboites (2009) “Considerar a la educación como un servicio es algo que trae consigo una reducción sustancial de la naturaleza y alcances que las sociedades latinoamericanas le han atribuido como proceso amplio y público para la formación de personas, comunidades y naciones. Pero trae, además, una fuerte presión sobre el concepto mismo de la educación como derecho humano fundamental” (Aboites, 2009, p. 72).



Con esto queremos significar la reciprocidad consecuente entre el debate educativo surgido por el desarrollo de experiencias pedagógicas fundamentadas en corrientes críticas, robinsonianas, bolivarianas, freirianas, en el contexto venezolano, pero que hacen su aparición con igual ímpetu en los inicios del nuevo siglo en América Latina a partir de los debates sobre la mercantilización de la educación<sup>3</sup>.

En Venezuela el impulso de la naciente Revolución Bolivariana avivó la articulación en redes de los movimientos sociales y pedagógicos para la discusión sobre las problemáticas relacionadas con las políticas educativas, quedando atrás la vieja tendencia de separación entre la vida social y la vida en las escuelas, pero en el contexto más amplio latinoamericano tienen repercusión en el debate sobre los derechos sociales los diversos ámbitos de articulación de luchas como el Foro Social Mundial de año 2000<sup>4</sup>.

### **El Viaje, El Encuentro y la Construcción de Conocimiento**

La Expedición Pedagógica, caracterizada por estos tres componentes: el viaje, el encuentro y el conocimiento, agrupa a docentes de distintos países que, durante unos cinco días conviven en las comunidades con la finalidad de compartir, no sólo los resultados del trabajo pedagógico, sino que el recorrido por diferentes rutas expedicionarias busca la comprensión de los aspectos culturales involucrados en las experiencias.

Conocer las historias personales y colectivas que surgen en la propia cotidianidad y que se vierten en los procesos pedagógicos como parte del currículo amerita de una cercanía que sólo se logra en la convivencia con la gente y la experimentación de lo que hacen. El encuentro culmina con la reunión de los expedicionarios nacionales e internacionales que han realizado sus recorridos por los diferentes estados del país con la finalidad de discutir en un plano teórico-analítico las experiencias vividas.

---

<sup>3</sup> Roberto Leher (2009) ilustra sobre los aportes del Grupo de Trabajo de CLACSO en el debate sobre la mercantilización de los derechos sociales producido no sólo por la academia, sino por los movimientos sociales.

<sup>4</sup> Leher (2009) también reseña la influencia que las publicaciones producidas por “intelectuales académicos” e “intelectuales militantes” han tenido en las luchas y denuncias contra la globalización, los TLCAN y las diversas políticas neoliberales de dominación emanadas del FMI y el Banco Mundial.

Tiene lugar en este proceso la sistematización de dichas discusiones en documentos conclusivos o declaratorias que servirán de recurso nuevamente para la formación y para la construcción referenciada de una pedagogía venezolana y nuestroamericana, en una espiral de viaje, encuentro y construcción de conocimiento que está en movimiento permanente.

La modalidad de esta estancia está marcada por las concepciones pedagógicas que orientan el trabajo escolar de los participantes. Podemos citar entre ellas las diversas experiencias pedagógicas en territorios rurales y urbanos<sup>5</sup>:

- Experiencias Agroecológicas con presencia en todo el país, dentro de las cuales se destaca el programa “*Todas las Manos a la Siembra*”.
- Redes Socioculturales y los Espacios Pedagógicos de Desarrollo Curricular Endógeno (EPEDECUE).
- Rutas indígenas en las que se exponen experiencias de enseñanza inter-cultural bilingüe.
- Proyectos de desarrollo productivo ligado a la agricultura, la ganadería, la artesanía, alimentos y manufactura diversa.
- Experiencias en las TIC y los libros de la Colección Bicentenario.
- Aulas integradas de diversidad funcional.
- Experiencias en la conformación y desarrollo de los Consejos Educativos.
- El maestro pueblo: experiencias de desarrollo investigativo y organizativo para la formación de educadores con presencia en toda la geografía nacional.
- Laboratorio de Artes Urbanas, experiencia constituida por el colectivo Tiuna El Fuerte quienes han fundado un Núcleo Endógeno Cultural por el cual transitan colectivos nacionales e internacionales vinculados a la cultura de la calle, la comunicación multimedia, la investigación socio-cultural, la arquitectura sustentable, la pedagogía crítica y el trabajo socio-comunitario.
- Rutas de colectivos de mujeres para la construcción de viviendas dignas.
- Experiencias de radios comunitarias para la difusión de problemáticas locales y promoción de producciones independientes y actividades de carácter social, cultural y político.
- Experiencias de gestión socialista para la clase obrera, específicamente localizada en Guayana, en la que participan obreros de las Industrias Básicas de aluminio, comunidad

---

<sup>5</sup> Las experiencias que se mencionan están desarrolladas en las Memorias de la Expedición Pedagógica Simón Rodríguez. Enero 2014. Compilada por Mirna Sojo.

organizada, Escuelas Bolivarianas, la Universidad Bolivariana de los Trabajadores, el Ministerio del Poder Popular para la Cultura y otras instituciones. Dichas experiencias son impulsadas por la Red de Escuelas de Formación Socio-política Negro Primero.

Las rutas expedicionarias muestran experiencias de formación no sólo en el ámbito de la educación formal sino también en educación no formal pero que se han vertido en el currículo escolar y son hoy parte de su contenido, quizá no institucionalizado y por ende no explícito, pero con un sólido potencial transformador.

### **El Movimiento Pedagógico Revolucionario (Mpr): Una red que forma parte de la historia de la pedagogía emancipadora en Venezuela.**

Los movimientos sociales como procesos de identificación colectiva, como ejercicios de autoafirmación y como prácticas de solidaridad grupal son, ante todo, una escuela de ciudadanía: fantasías colectivas que van abriendo paso en la historia. No son política alternativa: son política.<sup>6</sup> (Revilla Blanco, M. 2010, p. 55)

Para hablar de las expediciones pedagógicas que se vienen desarrollando desde el año 2000 es necesario hacer referencia al Movimiento Pedagógico Revolucionario Venezolano (MPR). Este colectivo nacional conformado por maestros, organizaciones y sujetos sociales de toda la geografía venezolana, vienen realizando propuestas para la transformación educativa desde la aprobación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela<sup>7</sup>, dichas propuestas han pasado a formar parte de las rutas expedicionarias, de allí la necesidad de reseñar el contexto de aparición de este movimiento.

El proceso de la Constituyente Educativa de 1999 da paso a la discusión de temas que estaban ausentes de las agendas educativas de los gobiernos que antecedieron

---

<sup>6</sup> Marisa Revilla Blanco. América Latina y los movimientos sociales: el presente de la rebelión del coro en la Revista Nueva Sociedad N° 227, mayo-junio de 2010, ISSN: 0251-3552.

<sup>7</sup> Héctor Navarro (2001) recoge en un ensayo sobre el Proyecto Educativo Nacional, los recientes resultados del nuevo ordenamiento jurídico expresado en la CRPV (1999), el cual postula en su artículo 62 el ámbito de los derechos jurídicos que estimulan la participación ciudadana para la defensa de una educación emancipadora: "...Todos los ciudadanos y ciudadanas tienen el derecho de participar libremente en los asuntos públicos, directamente o por medio de sus representantes elegidos o elegidas. La participación del pueblo en la formación, ejecución y control de la gestión pública es el medio necesario para lograr el protagonismo que garantice su completo desarrollo, tanto individual como colectivo...". Explica que: "La democratización protagónica se concreta en el proceso de elaboración, planificación, ejecución y evaluación de políticas públicas, este protagonismo persigue el desarrollo integral tanto del individuo como de la sociedad. En el caso del PEN, al ser producto del protagonismo del constituyente primario en la escuela (docentes alumnos, representantes y demás sectores comunitarios), viabiliza en la práctica el anterior principio constitucional". (Navarro H, 2001, p. 88).

a la Revolución Bolivariana. Se discuten asuntos relativos al currículo, la escuela y sus prácticas de enseñanza, la problemática sindical en el magisterio y la participación comunitaria en asuntos escolares, entre otros muchos temas. A su vez, se genera una revisión de las corrientes pedagógicas venezolanas y latinoamericanas, todo ello con la intención de erradicar la propuesta educativa neoliberal, y de construir un Proyecto Educativo Nacional (PEN) congruente con el nuevo modelo de República.

En mayo de 2009 se congregan en la ciudad de Río Chico más de 400 docentes y militantes de movimientos sociales con la finalidad de discutir diversos temas educativos que formaban parte del anteproyecto de la Ley Orgánica de Educación. Los aportes de esta gran asamblea se resumen en un documento denominado la Declaración de Río Chico, cuyas conclusiones pasaron luego a orientar la redacción de varios de los artículos de la nueva Ley Orgánica de Educación aprobada en agosto de 2009. En este contexto nace el Movimiento Pedagógico Revolucionario Nacional, caracterizado por la diversidad de corrientes del pensamiento, encausadas hacia la erradicación del neoliberalismo en la educación y la construcción de un modelo educativo liberador, de base Freiriana, Rodrigueana y Bolivariana.

La discusión y defensa de la Ley Orgánica de Educación da cuerpo y vigor al Movimiento Pedagógico Revolucionario que se convierte, desde entonces, en referente de la defensa de una educación gratuita, pública, laica y emancipadora.

### **La Expedición Pedagógica Zulia: Relato de un viaje**

La Expedición Pedagógica Internacional Simón Rodríguez realizada desde el 19 hasta el 27 de enero de 2014, recibió a 50 docentes investigadores de Argentina, Uruguay, México y Colombia. Desde el día 19 hasta el 23 de enero, se realizó el capítulo Zulia de este evento, recibimos una delegación de México y Argentina integrada por las docentes:

Gloria Macías (México), Graciela Soiza (UTE – Argentina) y Analía Peralta (CCC - Argentina)

#### **1º día**

**Municipio Maracaibo. Bienvenida y encuentro con colectivos de educadores, comunales y políticos.**

En la mañana se realizó el acto de bienvenida acompañado por las coordinadoras de la Ruta Zulía en la Biblioteca Pública del Estado de Zulía “María Calcaño”.

Al caer la tarde se realizó el conversatorio con educadores, egresados de las Misión Sucre, maestros fundadores de la Misión Robinson, profesores de la Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas (UNEFA) y de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES), jóvenes egresados de La Universidad de Zulía (LUZ) y militantes del Partido Socialista Unido de Venezuela (PSUV). Voceras del Frente de Mujeres y del Consejo Comunal de La Victoria I. Estudiantes de Educación Primaria, Secundaria y de Escuela Nocturna.

Durante el conversatorio intercambiamos ideas sobre el derecho a la educación pública y la gratuidad de la educación. La discusión generó un debate interesante en el que se expusieron las cifras de matrícula escolar, la erradicación del analfabetismo a través de la Misión Robinson, la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, la inversión del gasto público en educación como muestra de avances de un modelo de país en proceso de construcción aún, que pone el acento en el sujeto y en la educación como instrumento para alcanzar la impronta bolivariana de independencia y soberanía nacional.

## **2º día**

### **Ruta intercultural bilingüe San Isidro.**

La Escuela Bolivariana Nacional Castillete ubicada en una comunidad Wayuu, mostró la experiencia pedagógica agroecológica Todas las Manos a la Siembra, cuyo objetivo principal es el desarrollo de producción agroecológica con tecnología Wayuu. Esta escuela gestionada por seis maestras y un obrero, atiende a una población de 220 niños y niñas, en una comunidad del oeste de Maracaibo, en el barrio San Isidro. Es éste un territorio de difícil acceso poblado por indígenas de la etnia Wayuu, por desplazados colombianos y por alijunas<sup>8</sup> de Maracaibo, también, es un espacio de contradicciones y posibilidades. La escuela se instaló en un terreno de la comunidad como producto del esfuerzo y perseverancia de las maestras que viven en la comunidad y vecinos para

---

<sup>8</sup> Vocablo wayuu que significa el que no es indígena o extranjero.

lograr su adjudicación. En el terreno que hoy es la escuela había antes un taller clandestino de desguace de autos robados, las maestras hicieron un censo en el barrio de niños y niñas en edad escolar y decidieron que la comunidad necesitaba una escuela. Así iniciaron la toma (por invasión) del terreno junto a otros miembros de la comunidad hasta que lograron la adjudicación de manera legal por parte de la Alcaldía del municipio. El consejo comunal apoyó la construcción de tres espacios que hoy son las únicas aulas de clase, sin embargo poseen una hectárea de terreno en el que desarrollan el programa agroecológico Todas las Manos a la Siembra, apoyado por el programa Agropatria del gobierno nacional. Cuentan con una siembra de 200 plantas de yuca, un huerto de plantas medicinales, un huerto de frijol y un jagüey en el que en ocasiones han criado peces. Actualmente la escuela autofinancia algunos gastos con la venta de los alimentos que se cosechan. Otra de la experiencia que muestra Castillete es la de la enseñanza de la lengua wayuu como lengua materna y el castellano como segunda lengua. El 85% de los estudiantes son hablantes del wayuunaiki<sup>9</sup>, de manera que aprovechan la interacción de los niños en la enseñanza del wayuunaiki como segunda lengua en niños hablantes del castellano.

### **Ruta comunal y frente de mujeres de la parroquia Caracciolo Parra Pérez.**

En un conversatorio al que asistieron el Frente de Mujeres y el Consejo Comunal de La Victoria II se dialogó sobre el recorrido organizativo de esta comunidad para la construcción de viviendas en el marco de la Gran Misión Vivienda Venezuela, además de comentar como ocurrió la conformación de una cooperativa de taxis y una bloquera que construye los bloques utilizados en la construcción de las viviendas.

### **Municipio San Francisco. Ruta agroecológica El Bajo.**

En este municipio históricamente se ha producido un tipo de cultivos en barbacoas, se trata de cultivos de hortalizas elevados a una distancia aproximada de un metro sobre el suelo y con unas condiciones especiales para la producción. Durante las últimas décadas del siglo XX la presencia de empresas en el sector y la desinversión de los gobiernos de la época en proyectos productivos agrícolas de pequeña escala o para el

---

<sup>9</sup> Idioma Wayuu.

abastecimiento comunitario provocaron el éxodo de los agricultores a las empresas<sup>10</sup>. No obstante, en la actualidad, con las políticas del Estado de protección y estímulo a la producción agrícola se han retomado este tipo de actividades en esta localidad, pero esta vez, con el predominio de la organización comunitaria como mecanismo de sostenibilidad de la producción.

En la ruta agroecológica El Bajo se presenta la experiencia de ASO BARBACOA en articulación con la Escuela Bolivariana Felipe Neri Sandra y la Escuela Bolivariana El Paraíso, dos experiencias, desde el ámbito de la educación formal y no formal. En esta visita los maestros explicaron cómo articulan, en su rutina escolar, con los productores del Núcleo de Desarrollo Endógeno (NUDE), dando sentido a la relación de la escuela con la comunidad. Mujeres y hombres de la comunidad con experiencia en la producción en barbacoas, han enseñado las técnicas de este tipo de cultivos a los niños de las escuelas.

Cuando llegamos a la escuela la Profesora Bienvenida Romero<sup>11</sup> nos esperaba para llevarnos con un grupo de niños y niñas al patio de una casa en el que van semanalmente a sus prácticas de siembra de cilantro, cebollín, ají dulce y lechuga. Además de ello visitan el NUDE como complemento de sus prácticas, ya que allí se cultiva en mayor cantidad otros frutos tales como la auyama y la berenjena. La explicación sobre las técnicas de cultivo en barbacoas la hicieron los estudiantes, pero

---

<sup>10</sup> La comunidad de El Bajo ubicada en las orillas del Lago de Maracaibo en el Municipio San Francisco del estado Zulia, desde sus orígenes fue una población agrícola y pesquera. Su proceso de transformación caracterizada por el despiadado deterioro de las tierras, los servicios públicos, la estructura de las viviendas, forma parte resultante del conjunto de políticas neoliberales, de predominio de una racionalidad económica sobre la social. Ahora bien, la observación del estado de deterioro de esta población nos crea la interrogante sobre las formas de funcionamiento del capitalismo, la que prevalece en los países del primer mundo, que pareciera que fuese la única forma de capitalismo existente, y las formas de funcionamiento existente en los países del tercer mundo; y es que la pobreza planificada palpable en los países de Latinoamérica contradice la propia lógica de mercantilización capitalista. Margarita Sayak Valencia ha caracterizado el tipo de capitalismo instaurado en los países del tercer mundo (y alude al caso específico de México) como “Capitalismo Gore”, el cual “...Rompe con las lógicas propias del proceso de producción del capital, ya que subvierte los términos de éste, al sacar la fase de la producción de la mercancía, sustituyéndola por una mercancía literalmente encarnada en el cuerpo y la vida humana...” (Valencia M, 2013). Según la autora, nuestros países están lejos de experimentar un desarrollo industrial de base capitalista, ya que las potencias económicas planean a través de los diversos programas, convenios y tratados, hacer de estos países, sociedades improproductivas y altamente consumistas.

<sup>11</sup> Bienvenida Romero fue hasta el año 2012, Directora Ejecutiva de Fundacite-Zulia, fundación adscrita al Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y Tecnología. Es actualmente Directora de la Coordinación de Académico en la Zona Educativa del Estado Zulia. Durante su gestión en Fundacite-Zulia inició un trabajo de acompañamiento para la articulación de las escuelas de El Bajo con los agricultores de la zona y el Núcleo de Desarrollo Endógeno El Bajo, este sólido trabajo se mantiene con éxito en las dos escuelas mencionadas en el texto.

esta vez bajo la orientación de las agricultoras de la comunidad que actúan en estas escuelas como Maestro Pueblo.

### **3° día**

#### **Ruta Insular Padilla**

Esta ruta mostró la experiencia organizativa de la comuna que agrupa a las islas del Municipio Insular Padilla. Los comuneros de la isla contaron a las expedicionarias las experiencias de organización de los Consejos Comunales y las transformaciones que han alcanzado en la construcción de viviendas, de módulos de Barrio Adentro I, Centros de Diagnóstico Integral (CDI), de conformación de empresas productivas cuyas actividades giran en torno a la pesca y el turismo. Asimismo expusieron que la organización comunitaria basada en valores socialistas aprendidos en la militancia en la Revolución Bolivariana ha generado un nivel de convivencia pacífica. Los comuneros expresaban: “...En la isla no hay delincuentes, todas las familias se conocen, si se montan en un carro de transporte público no tiene que decir déjeme en tal calle, sino lléveme donde fulano y el chofer lo lleva hasta la puerta de su casa”.

Recorrimos espacios de ocio y esparcimiento, deportivos, educativos y turísticos, recuperados por los Consejos Comunales. En la isla cada sector está organizado por Consejos Comunales que poseen una data estadística que actualizan cada dos meses. Allí se recogen datos de las necesidades de los vecinos, esa data es la base para la elaboración de los diagnósticos participativos sobre los cuales se diseñan los proyectos comunitarios de desarrollo endógeno.

### **4° día**

#### **Ruta indígena fronteriza. Municipio Machiques de Perijá.**

La mayor parte de la población de este municipio fronterizo con Colombia, es indígena, de las etnias Wayuu, Yukpa, Barí y Japreria que viven en comunidades distribuidas por toda la Sierra de Perijá<sup>12</sup>. Allí se inició la ruta con la visita a la Escuela

---

<sup>12</sup> La Sierra de Perijá o Serranía de Los Motilones, aludiendo a la denominación que los colonizadores españoles adjudicaron a los Barí y a los Yukpa , forma parte de la Cordillera de los Andes en su



Nacional Bolivariana Armando Colina, ubicada en Michiques. Los maestros nos mostraron el trabajo que realizan a través de los calendarios productivos, programa que permiten a los maestros organizar su labor pedagógica en función de los saberes, la historia, la producción, la economía, la ecología, el tiempo de las cosechas, las costumbres y creencias de la comunidad. Es además una herramienta de investigación que sitúa en el tiempo y el espacio las dinámicas escolares y posibilita a los docentes, los estudiantes, los padres y madres, a la comunidad escolar toda, el registro de la historia local para la recuperación de valores idiosincráticos y el reconocimiento como sujeto en el espacio en el que se construye la vida.

En la escuela Armando Colina nos esperaron los maestros de la Escuela Nacional Bolivariana Saimadoyi perteneciente a la etnia Barí. Seis horas tuvieron que viajar desde la Sierra los maestros y alumnos Barí para mostrarnos el trabajo que realizan con los proyectos agroecológicos y la recuperación de los tejidos con los que se elabora la falda de la mujer Barí, el lukdú. Explicaron también el proceso de siembra del cacao y la elaboración de fertilizantes ecológicos.

En la conversa de pasillo, más en confianza, los maestros Barí hablaron de la problemática que han vivido alrededor de la recuperación de las tierras que les pertenecieron a sus ancestros. La razón por la que ocuparon la Sierra se debió al proceso de desplazamiento, de sus espacios de vida originarios, obligados primero por los colonizadores españoles, y, luego en otro proceso de destierro, durante los gobiernos democráticos del siglo XX.

### **Ruta indígena Yukpa**

En la Escuela Nacional Bolivariana Toromo conocimos una experiencia pedagógica de recuperación de la lengua indígena Yukpa y el proyecto agroproductivo de café. Durante el viaje en camión hacia la Sierra de Perijá se podían ver algunas viviendas yukpa con las características de las primeras construcciones originarias<sup>13</sup>, sin embargo este paisaje se iba desdibujando con las construcciones de concreto, la mayoría del programa del gobierno nacional de vivienda: Misión Vivienda. Llegando a Toromo

---

bifurcación septentrional. Sirve de frontera entre Venezuela y Colombia, en ella están establecidas las comunidades indígenas Yukpa, Barí, Japreria y Wayuu, aunque la mayor parte de éstos últimos están establecidos en la Goajira.

<sup>13</sup> Aún se observan en el paisaje del pie de monte serrano las casas hechas con yarumo, caña brava, techos de paja o palmas y pisos de tierra.

tuvimos el inesperado encuentro con Romina, quien se subió al camión cantando un canto de bienvenida para los expedicionarios. Ya en la escuela de Toromo, Romina, que es la maestra de cultura y dos de sus alumnas nos mostraron una danza de bienvenida y de obsequio, es una danza que se baila cuando se hace homenaje a alguien y con la danza recibimos los regalos elaborados con las propias manos de la maestra Romina, collares, pulseras, cestas, cintillos, todas elaboradas de manera artesanal con materiales seleccionados de plantas locales.

En Toromo, hicimos la pernocta en la Escuela Técnica Agropecuaria Toromo, allí observamos que varios jóvenes estudiantes, algunos provenientes de Saimadoyi, y otros, de comunidades yukpas que están a varias horas de camino, viven en la escuela y sólo van a sus casas los días de fiesta y fines de semana. Encontramos también estudiantes provenientes de Colombia que han llegado ahí en situación de desplazados.

Constatamos la dificultad que tienen los estudiantes de estas comunidades para el acceso a la escuela ya que las precarias vías de acceso y las largas distancias que tienen que recorrer por la sierra dificultan la asistencia a clases. El gobierno regional les ha dotado de un bus que recoge a los estudiantes haciendo una ruta desde Machiques hasta Toromo, sin embargo el día que visitamos la comunidad el bus estaba averiado y ese día sólo vimos en la escuela a los estudiantes que viven más cerca.

En la mañana de nuestro segundo día en la Sierra conversamos con algunos estudiantes de educación media, nos comentaban cómo ejercen la vocería en sus aulas de clase, aún no han conformado el Consejo Educativo y el Consejo Estudiantil, sin embargo se reúnen los voceros periódicamente con el director de la escuela para hacer propuestas de solución a los problemas en sus aulas de clase.

## **5° día**

### **Cierre de la Expedición Zulia**

El último día nos fuimos en un bus hasta la población de El Tukuko, allí pudimos contrastar otro modelo educativo contrario al observado en las escuelas de Saimadoyi, Toromo y Armando Colina. La escuela de El Tukuko tiene como fachada una Iglesia, detrás está la escuela con ambientes muy pulcros y con niños sentados en pupitres unos tras otros, el maestro o maestra sentado al frente dando la clase desde su escritorio. Se trataba de la escuela Misión de los Ángeles del Tokuko, una escuela

perteneciente a la Asociación Venezolana de Escuelas Católicas (AVEC) que tiene más de 60 años haciendo vida en el pie de monte de la Sierra. Los rostros indígenas, el idioma, las casas y sus formas de convivencia, todo contrasta con la edificación, la didáctica y el talante de los maestros de la escuela, como si fuese un apéndice que vincula la colonización de hace 500 años con las nuevas formas de coloniaje neoliberal. En un pasillo vimos a un maestro dando clase a cinco niños, preguntamos qué hacían y el maestro nos aclaró que se trataba de niños que tenían retraso en lengua y matemáticas con respecto al grupo, él les daba clases de nivelación.

Culminada la visita nos volvimos a Maracaibo para asistir al cierre de la expedición.

Llegamos cerca de las 4:00 de la tarde a la Biblioteca María Calcaño, allí nos esperaban los responsables de las rutas expedicionarias para realizar un conversatorio en el que evaluaríamos los aprendizajes vividos en la expedición.

Participaron representantes de la ruta Caracciolo, ruta Castillete, un funcionario de la Secretaría de Educación del Estado por el área de Educación Intercultural Bilingüe y el equipo de coordinadores de la expedición del Movimiento Pedagógico Revolucionario del Zulia.

### **Resultados Alcanzados**

Construir una educación para la emancipación, para la libertad, para el desarrollo de los pueblos desde sus propias potencialidades y formas de vida idiosincráticas, es un desafío con implicaciones políticas, socioculturales y estructurales que hacen que la labor no sólo sea compleja, sino que se presente como parte de un continuum que teje una espiral interminable y dialéctica. En el estado Zulia, las escuelas estatales y, en algunos casos, escuelas nacionales, estuvieron al margen, durante más de una década de los avances propuestos desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación como resultado de la presencia en el estado de gobiernos opositores al proyecto de Revolución Bolivariana. El desconocimiento por parte de docentes y comunidades educativas de la Ley Orgánica de Educación, así como la negación de los gobiernos opositores regionales a incorporar líneas ministeriales y programas de gobierno en favor de desarrollo educativo de los estudiantes, ha generado un atraso en la adecuación de las escuelas en varios aspectos tales como la dotación de centros de

informática (CBIT) y de computadoras Canaimas para los estudiantes, dotación de libros de texto y bibliotecas escolares, además de retardar el proceso de organización comunidad-escuela.

En cuanto a las contradicciones observadas tenemos que en el Estado de Zulia, el sistema educativo estatal estuvo en manos de gobiernos pro capitalistas que nunca asumieron el currículum bolivariano y la Ley Orgánica de Educación (LOE) como ejes orientadores de las dinámicas escolares. Esta situación generó, entre otros tres descarríos, a saber:

- Los dos modelos educativos cabalgando a la par.
- La resistencia de algunos docentes para trabajar con el nuevo modelo.
- La deficiente infraestructura en que se encuentran algunas escuelas.

Otra contradicción es la burocratización de las instituciones. Esta contradicción se ilustra a través la ineficiencia en la dotación de recursos para las Escuelas Técnicas.

No obstante, las políticas educativas del Ministerio del Poder Popular para la Educación en las Escuelas Nacionales Bolivarianas, los Liceos Bolivarianos y las Escuelas Técnicas, acompañados de los docentes, han generado avances en la contextualización curricular de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de la valoración de los saberes ancestrales, de los saberes populares en la figura de los maestros pueblo, todo ello, validando uno de los principales fundamentos expresados en nuestra Ley Orgánica de Educación: hacer que las escuelas sean centro del quehacer comunitario y que las comunidades sean centro del quehacer educativo.

Si bien es cierto que las transformaciones de un país no se alcanzan solitariamente con mejores procesos educativos, también lo es que la incorporación de la formación para la vida que potencie la escuela permitirá crear el piso ideológico y los principios orientadores para la construcción de la patria humanista, bolivariana y anticapitalista que las mayorías oprimidas han demandado. Creemos que la experiencia de la Expedición Pedagógica nos ha permitido ver que vamos haciendo realidad aquella querencia de Hugo Chávez Frías recogida en la frase “Toda la patria una escuela”.

## Referencias

Aboites, Hugo. Derecho a la educación y libre comercio: las múltiples caras de una confrontación. Biblioteca CLACSO. Argentina, 2009, p.72. Fecha de visita: 14/09/2014.

Leher, Roberto. (comp). Políticas de Privatización, Espacio Público y Educación en América Latina. Argentina, CLACSO, 2009, p. 15 a 16.

Navarro, Héctor. El Proyecto Educativo Nacional. Revista Educere, Intervías Educativas. Año 5. N° 12, enero, febrero, marzo, 2001, p. 88. Fecha de visita 14/09/2014.

Revilla Blanco, Marisa. América Latina y los movimientos sociales: el presente de la rebelión del coro» en la Revista a Nueva Sociedad. N° 227, ISSN: 0251-3552. España, mayo-junio de 2010, p. 55. Fecha de visita 10/09/2014.  
Trabajo inédito:

Sojo, Mirna. (comp). Memoria de la Expedición Pedagógica Simón Rodríguez. Venezuela, 2014.

Conferencia en video:

Margarita Sayak Valencia. Capitalismo Gore. Conferencia dictada en la Universidad Autónoma de México. Centro de Investigaciones Sobre América del Norte (CISAM). Publicada en YouTube en México 2013.

## LOS CAMBIOS EN LA EVALUACIÓN DE LOS PROFESORES Y LOS SINDICATOS DOCENTES EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES (2003-2014)

Karina Alejandra Barrera <sup>1</sup>

**Resumen:** En la última década, el gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, diseñó e implementó un conjunto de políticas destinadas a la evaluación de distintos componentes del sistema educativo: estudiantes, docentes e instituciones. En este trabajo se analizan aquellas medidas destinadas a la evaluación de los profesores del nivel secundario entre 2003 y 2014. En ese período, en la jurisdicción, se modificaron las normativas que regulan la evaluación del trabajo de los docentes, los instrumentos de evaluación, los mecanismos de selección y clasificación de los profesores y se crearon organismos centralizados de evaluación. Nos interesa abordar el proceso de elaboración de esta política pública analizando, especialmente, la modalidad de participación de las organizaciones sindicales de los docentes, sus posturas y propuestas. El análisis del caso de la Capital de la República Argentina, permite reflexionar sobre los procesos de creación de mecanismos de evaluación del trabajo docente, sus finalidades, los intereses en pugna y el proyecto político-ideológico en el que se inscriben.

### **Presentación:**

A partir de la década del '90, las políticas de evaluación protagonizan la agenda educativa del gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Desde entonces y hasta la actualidad, se han diseñado e implementado un conjunto de programas destinados a la evaluación de los distintos componentes del sistema educativo. Los aprendizajes, las instituciones y los docentes son objeto de evaluación, mientras que esas políticas, en sí mismas, no han sido evaluadas de manera sistemática (Vior, Rodríguez y Más Rocha, 2012).

Este interés por la evaluación, se expresa también en la legislación educativa nacional y en las recomendaciones de organismos internacionales. Tanto la ya derogada Ley Federal de Educación (Nº 24.195/93) como la actual Ley de Educación Nacional (Nº 26.206/06) señalan a los sistemas de evaluación como un componente necesario para la mejora de los sistemas educativos.

---

<sup>1</sup>Universidad Nacional de Luján / Argentina, Email: [Kari\\_cobo@hotmail.com](mailto:Kari_cobo@hotmail.com),

A partir de 2003, en la CABA, tras la sanción de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria en la jurisdicción, se inicia un proceso de reformas de la evaluación de docentes. Esa reforma comienza en el nivel primario y continúa con los profesores del nivel secundario. Se pretende, según los documentos oficiales, generar un cambio en la cultura evaluativa en el sistema educativo. La nueva política parte de una crítica a las modalidades de evaluación del período anterior y plantea considerarla como un instrumento fundamental para la mejora de la calidad del sistema educativo.

Desde 2005, se sancionaron nuevos marcos e instrumentos de evaluación para el nivel de enseñanza secundaria, se reformó el Estatuto de los Docentes en aspectos relacionados con su selección/clasificación, se creó la Unidad de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa, entre otras medidas que colocan al trabajo docente como objeto de evaluación.

Las reformas en la CABA no son una experiencia aislada, puesto que en varios países de América Latina se llevaron a cabo reformas educacionales en las que los programas de evaluación en general y de los docentes en particular tuvieron un papel central. La temática cobró protagonismo a partir de documentos elaborados por organismos internacionales tales como UNESCO y PREAL, que realizaron recomendaciones en ese sentido<sup>2</sup>.

Este trabajo pretende, a partir del análisis del caso de la Capital de la República Argentina, abrir el debate sobre la evaluación del trabajo docente y el papel de los sindicatos en esta temática.

### **La política de mejora de la calidad y la evaluación de profesores**

En este apartado, se caracterizarán las principales medidas dirigidas a la evaluación de los profesores del nivel medio en la CABA, entre 2003 y 2014. Tal como afirma Santos Guerra (1995), la evaluación no es buena en sí misma, ni responde siempre a los mismos fines. Según sus objetivos y características, puede propiciar procesos de mejora u obstaculizarlos. Nuestro propósito es lograr una mirada global de

---

<sup>2</sup> Ana Sneider y Marina Olivera, becarias de investigación de la UNLu y del Consejo Interuniversitario Nacional, respectivamente, trabajan sobre la evaluación de los profesores en Chile, Uruguay, México y Ecuador

las medidas implementadas, que permita identificar las lógicas y sentidos, explícitos e implícitos, que caracterizan al período en estudio.

- *Reformas en la evaluación del desempeño de los profesores:*

Desde 2005 se sancionaron nuevas normas e instrumentos que regulan la evaluación del desempeño de los docentes del nivel medio (Resolución N°256/06-SED, el Marco General de Evaluación de desempeño docente de Media (2006), Resolución N° 402/GCABA/10), con el objetivo explícito de generar una mejora en la calidad de la educación. Dichos documentos parten de la crítica a la modalidad anterior<sup>3</sup> y promueven un pasaje de la evaluación de las aptitudes docentes a la evaluación de las tareas desarrolladas por los sujetos en su contexto; y de una evaluación de cierre de ciclo lectivo a una evaluación que se despliegue durante todo el año. La elaboración de nuevos instrumentos de evaluación, diferenciados según cargos y funciones, fue la medida central. En 2011, se aprobó un nuevo formato para evaluar a los profesores, elaborado por la Comisión del Nivel Medio para Evaluación del Desempeño Docente, que reemplaza al sancionado en 1990. Según sus autores, el proceso de elaboración fue participativo y el instrumento fue construido en reuniones con directivos y docentes del nivel. Los docentes entrevistados en nuestra investigación, manifestaron su desconocimiento de los procesos de consulta mencionados por las autoridades de la jurisdicción.

En los citados documentos se señala que se pretende que la evaluación sea formativa y no solo selectiva. Es decir, que su objeto no sea la selección y categorización de los docentes sino que promueva una reflexión y consecuente intervención en la realidad educativa que contribuya a su mejora. No obstante, la evaluación continúa teniendo las mismas consecuencias en la carrera profesional. El ascenso, conservación del cargo y acrecentamiento de horas dependen, entre otras cosas, de las calificaciones obtenidas. A esto se suma que, desarrollar procesos de reflexión y planificación sobre las prácticas de los docentes requiere disponer de tiempos y espacios adecuados para hacerlo. En la normativa no se contemplan modificaciones en la jornada

---

<sup>3</sup>Durante la década del '90 la evaluación del desempeño docente era realizada por el directivo a fin de año, en base a un mismo instrumento para todos los cargos y funciones. El objetivo de ésta era calificar al docente, teniendo este puntaje consecuencias en la carrera docente.



de trabajo de los docentes que sólo cuentan, actualmente, con tiempos pagos para el trabajo frente a estudiantes.

El componente `formativo y participativo` de la evaluación de los docentes no continuó presente en las medidas posteriores. Se realizaron cambios en las estructuras organizativas del Ministerio de Educación y se sancionaron normas que tienden a profundizar el control mediante organismos de evaluación centralizados.

Diversos autores (Ángulo Rasco 1994; Bernardete 2011; Santos Guerra 1995) afirman que para llevar a cabo una propuesta de evaluación formativa es necesario reconocer las dificultades presentes en el contexto organizativo de las instituciones y en las características del trabajo de los docentes. Dificultades que requieren de una nueva estructura de trabajo docente y organización escolar. Por otro lado, la evaluación debe comenzar por debatir los fines mismos de la educación.

El trabajo de campo realizado permite afirmar que, a pesar de los nuevos instrumentos y normativas, las prácticas de evaluación en las escuelas no han sido modificadas. Esta situación se corresponde con lo que señala Más Rocha (2006) en cuanto a que uno de los rasgos clave de las políticas públicas es la distancia que muchas veces existe entre el diseño y formulación de una medida y las características que finalmente adquiere en su ejecución.

Miembros del equipo técnico que elaboró la reforma destacan que el aspecto más importante para viabilizar la reforma era trabajar en el dispositivo de uso. Este último comprende la modalidad de aplicación de la propuesta en la escuela, a fin de modificar la cultura evaluativa. En entrevistas realizadas atribuyen a la discontinuidad en la gestión política en la jurisdicción ser un obstáculo para la concreción de la reforma a largo plazo.

- *Propuestas de establecer un sistema de salarios diferenciales según mérito*

Los dos últimos Ministros de Educación de la Ciudad han expresado sus intenciones de establecer un sistema de salarios diferenciales según los resultados de las evaluaciones de los docentes. Narodowski, encargado del área de educación entre 2007 y 2009, sostenía, ya en 2003:

“La evaluación existe pero no sirve para nada. No se toma ninguna decisión en base a la evaluación que se hace. Ahora están tratando de modificarla pero

no van a tener éxito porque hay desconfianza mutua entre los docentes y los funcionarios del Estado. Para solucionarlo proponemos crear un organismo estatal no gubernamental con participación del gobierno pero con un componente profesional muy importante para que evalúe la educación de la ciudad (...) tiene que haber algún tipo de bonificación salarial que no sea solo la antigüedad. Tenemos que ir a un sistema de mérito. Hay dos cuestiones que deben ser bonificadas: el desempeño en términos de compromiso institucional y el compromiso social.” Entrevista a M. Narodowski realizada por Nora Veiras, Página 12, 10/05/03.

En diversas actividades públicas y Seminarios Internacionales, organizados en la CABA, se observa esta intención de “atar el salario a la evaluación”. Distintas organizaciones sindicales de docentes, denunciaron y se opusieron a ese proyecto. Este sistema salarial diferencial no se ha convertido aun en política de la Ciudad y, en los últimos dos años, el gobierno dejó de mencionarlo debido al peso político y la elevada conflictividad de la temática. Sin embargo, han desarrollado otras medidas que podrían estar allanando el camino en este sentido.

- *Creación de la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa:*

Desde comienzos del actual gobierno de la ciudad, la evaluación educativa estuvo a cargo de la Dirección de Evaluación Educativa, dependiente de la Dirección General de Planeamiento Educativo. A partir de 2012 esta situación cambia, la Dirección de Evaluación se independiza de la Dirección de Planeamiento y, bajo la coordinación de Silvia Montoya, se transforma en Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa (DGECE) dependiente directamente del Ministerio (Decreto 226/12). El personal de la Dirección Operativa de Evaluación y de la Dirección Operativa de Investigación y Estadística pasó a pertenecer a la DGECE y el Decreto N° 63-MEGC/13 enmarcó el funcionamiento y la estructura de la Dirección General. Esta independencia de la Dirección de evaluación fue acompañada por incremento en su presupuesto (Memoria 2013 de la DGECE).

Según la norma sancionada, esta dirección recolectará información sobre el sistema educativo que deberá guiar “las decisiones que tome cada uno de los actores responsables (funcionarios, padres, docentes, equipos directivos, supervisores y la sociedad en su conjunto)” para contribuir a su mejora.

Esta transformación en la estructura organizativa del Ministerio de Educación de la Ciudad, da cuenta de la creciente centralización y protagonismo que cobran los organismos encargados de la evaluación de la educación en la jurisdicción.

- *Modificaciones en el Estatuto de los Docentes de la CABA: el caso de las juntas de clasificación*

La ley 4109/11 modifica el Estatuto de los Docentes de la CABA (Ordenanza 40593/85) en aquellos aspectos vinculados, principalmente, con la calificación, evaluación y selección de los docentes. La ordenanza 40593/85, en su artículo 10, establecía que las Juntas estaban integrada por nueve vocales, seis de ellos elegidos por los docentes y los restantes por el Ministerio de Educación de la Ciudad. Entre sus funciones se encontraban las de calificar, clasificar, establecer el orden de mérito, autorizar traslados, ascensos y titularizaciones de los docentes. Las Juntas eran el único ámbito colegiado del sistema educativo de la ciudad. Desde la gestión del Ministro de Educación, Bullrich, durante 2011, se destaca la ineficiencia y burocratización del sistema de inscripción y clasificación de los docentes y plantea la necesidad de reemplazarlas por espacios “más transparentes, democráticos y modernos”<sup>4</sup>La mencionada ley, sancionada en 2011, reemplaza las juntas de clasificación por una Oficina Única de Clasificación Docente (OUCD) que depende del Ministerio de Educación (integrada por funcionarios del gobierno) y modifica las formas de inscripción de los docentes. Se crea un sistema unificado virtual, en el que se informatizan los antecedentes y actuación profesional de los docentes.

El gobierno de la CABA brinda argumentos de índole técnico- administrativos para la creación de la OUCD y la supresión de las juntas. Sin embargo, se trata de una cuestión política que intenta incidir en la relación de fuerzas entre las organizaciones sindicales de la ciudad y el actual gobierno. Se evidencia un proceso de centralización del control, evaluación y selección de los docentes en el Poder Ejecutivo de la ciudad y en la reducción de los derechos sindicales y sus espacios de participación. Esta reforma fue elaborada por el Poder Ejecutivo de la ciudad, sin promover espacios de debate con el colectivo docente.

---

<sup>4</sup> Esteban Bullrich entrevista en diario Tiempo Argentino, 9 de octubre 2011.

- *La creación de la Unidad de Evaluación de la Calidad y Equidad educativa (Ley 5046/14)*

En abril de 2013 el gobierno de la CABA presentó en la legislatura el “Proyecto de creación del Instituto de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa”, que propone la creación de una entidad autárquica, cuyo objetivo es la evaluación integral del sistema educativo de la CABA. El proyecto establece como funciones centrales del instituto la evaluación de los aprendizajes, de la formación y desempeño docente, del funcionamiento institucional y el impacto de las políticas. Estas funciones permitirían cumplir con el objetivo de mejorar la calidad del sistema educativo y aumentar su equidad. En el proyecto se destaca la necesidad de centralizar y ordenar en un ámbito todas las acciones para obtener información pertinente, que permita implementar políticas para la mejora del sistema educativo. Cabe destacar que este instituto se presenta como un organismo centralizado y autárquico, que favorece la participación de entidades privadas en el financiamiento de los programas de evaluación.

El proyecto no fue aprobado durante 2013 y volvió a presentarse, con modificaciones, en agosto de 2014. El texto aprobado, crea la Unidad de Evaluación de la calidad y equidad educativa como organismo descentralizado con personería jurídica propia, en el ámbito del Ministerio de Educación. Tiene por objeto diseñar, desarrollar y coordinar la evaluación integral del sistema educativo de la Ciudad. Su Director Ejecutivo es designado por el Poder Ejecutivo a través de concurso público de antecedentes. Además de modificarse el nombre, respecto de la propuesta original, se cambió el carácter de ente autárquico por descentralizado y se reformó la designación por concurso del director, que tendrá un mandato de cinco años. También se eliminaron los artículos que habilitaban a la entidad a recibir financiamiento externo, pero no se descartó la aceptación de donaciones.

- *Una mirada al conjunto de las políticas*

Las políticas mencionadas tienen rasgos comunes, que permiten caracterizar el proceso de reforma en la evaluación de los docentes en la Ciudad Autónoma de Buenos

Aires. En principio, la lectura de las medidas adoptadas, entre 2003 y 2013, a pesar de los cambios en el gobierno de la Ciudad, da cuenta del carácter protagónico de la evaluación del trabajo docente en la agenda de políticas públicas referidas a educación en la jurisdicción. Protagonismo fundado en la concepción de evaluación como herramienta de mejora.

El análisis de las políticas públicas comienza por interrogarse sobre cómo una problemática o necesidad se transformó en una “cuestión” a abordar. El término ‘cuestión’ alude a aquella temática que se convirtió en objeto de acción por parte del Estado. Dado que no todos los problemas pueden ser abordados, se realiza una selección de cuestiones. (Oszlack y O’Donnell 1981). El estudio de las políticas públicas implicará, entonces, preguntarse quién y cómo logró que el problema se transformara en cuestión, cómo se define el problema, qué oposición hubo y qué alianzas se generaron.

Esta conceptualización de las políticas públicas permite advertir dos aristas de análisis. En primer lugar la evaluación se convierte en objeto de política desde una iniciativa externa al colectivo docente. Las políticas de evaluación no surgen de una demanda de los docentes de la ciudad. Es el Ministerio de Educación de la ciudad quien, de manera centralizada y con una participación restringida del resto de los sectores, diseñó el conjunto de medidas centradas en la evaluación.

En este sentido, los organismos internacionales son un factor supranacional que contribuye a situar a las políticas de evaluación en un lugar relevante en las prioridades de los países de América Latina. El Banco Mundial, el BID, UNESCO, CEPAL; PREAL elaboran propuestas de políticas que son aplicadas, sin mayores cuestionamientos por parte de los gobiernos que las reciben. La implementación de sistemas nacionales e internacionales de evaluación ha sido protagonista de tal agenda en las últimas décadas. Los gobiernos se ven condicionados a cumplir determinadas recomendaciones, a fin de acceder a fuentes de financiamiento externo. En esta agenda de políticas globalizadas, los docentes son objeto de la política y no activos constructores de ellas. Su participación en las políticas de evaluación de la calidad es secundaria. Feldfeber (2007) destaca que es posible observar la distancia entre los temas que se incluyen en las agendas, que se discuten a nivel global y regional impulsadas por organismos internacionales y regionales, y las condiciones objetivas y subjetivas de los docentes y de las prácticas educativas en la coyuntura de cada uno de los países de la

región. Distancia que se observa, también, en el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En segundo lugar, la política pública se caracteriza tanto por sus acciones como por sus omisiones. Las políticas de evaluación de los docentes no han sido complementadas con reformas en la jornada laboral y en la organización institucional que favorezcan el desarrollo de espacios para la formación y reflexión colectiva y la creación de propuestas que mejoren las prácticas de los docentes. En este sentido, se observa gran distancia entre la retórica de la propuesta oficial que destaca el carácter colectivo participativo y formativo de la evaluación de los profesores y las prácticas institucionales concretas que evidencian su carácter selectivo. Prevalece una lógica de control centralizado del trabajo docente y una transferencia de responsabilidades a instancias menores como los docentes y las instituciones. El Estado desempeña un rol de evaluador, que registra información sobre el desempeño de sus docentes pero no provee de recursos o mejoras en las condiciones organizativas, laborales y económicas del sistema educativo. Tampoco discute y amplía la participación de los sectores involucrados en el diseño, implementación y evaluación de sus propias políticas.

### **Los sindicatos de los docentes y las políticas de evaluación**

Los procesos de elaboración-implementación de las políticas de evaluación de los profesores se llevan a cabo en un espacio conflictivo, en el que se dirimen relaciones de poder entre los sectores involucrados. En este caso, se trata de la participación, posturas y propuestas de un sector en particular: las organizaciones sindicales de los docentes.

Los sindicatos de los docentes de la CABA se manifiestan, mayoritariamente, en contra de las políticas de evaluación implementadas tanto para el nivel primario como para el secundario. Analizaremos las posturas y propuestas, sobre las reformas en el nivel medio, de dos organizaciones en particular: Unión de Trabajadores de la Educación (UTE) y Asociación de Docentes de Enseñanza Medica y Superior. (Ademys) Ambas nuclean a docentes de los distintos niveles del sistema educativo de la Ciudad y son dos de los sindicatos con mayor número de afiliados. Son organizaciones con una larga trayectoria e historiasindical. Si bien sus conducciones se oponen

al gobierno de la ciudad, tienen posturas discrepantes en relación con sus adhesiones político-partidarias a nivel nacional.

- *La fragmentación sindical de los docentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*

El sindicalismo docente en Argentina se caracteriza, entre otras cosas, por su fragmentación y complejidad organizacional. En la actualidad, existen heterogéneas organizaciones sindicales que pueden clasificarse según distintos criterios: el nivel jurisdiccional en el que actúan (provincial, nacional), el grado de organización sindical que tiene el nivel o modalidad del sistema que abarca (educación primaria, educación secundaria, educación técnica, etc.). Las recurrentes reformas educativas contribuyeron a agudizar la fragmentación del sindicalismo docente. La transferencia de escuelas nacionales a las provincias (primarias primero, y secundarias y terciarias luego), que tuvo lugar en 1978 y 1992, impactó en las organizaciones sindicales pues implicó la transferencia, al orden provincial, de las relaciones laborales de los docentes que dependían del orden nacional. Esta situación fragmentó los procesos de negociación salarial y dio lugar a la profundización de las diferencias en las condiciones laborales entre los trabajadores de las diversas provincias.

Por su parte, la Ley de Financiamiento Educativo (N° 26.075), sancionada en 2005, confirió a las organizaciones sindicales con representación nacional, atribuciones en la negociación de condiciones laborales, calendario educativo, salario mínimo y carrera docente (art. 10). Actualmente, cinco organizaciones sindicales poseen personería gremial a nivel nacional, es decir, son reconocidas oficialmente como representantes de los docentes en las negociaciones con el gobierno. Estas organizaciones son la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), la Confederación de Educadores Argentinos (CEA), la Unión de Docentes Argentinos (UDA), la Asociación del Magisterio de la Educación Técnica (AMET) y el Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP). CTERA es quien actualmente posee mayor cantidad de afiliados.

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires existen 17 organizaciones gremiales de los docentes con características disímiles tanto en su cantidad de afiliados, origen histórico, orientación político sindical y tipo de organización. Sólo algunas de ellas tienen personería legal reconocida y son entidades de base de organizaciones con

alcance nacional. Resulta pertinente analizar la incidencia de estas características en las modalidades de participación de los sindicatos en la elaboración e implementación de las políticas de evaluación del desempeño de los docentes e identificar sus posturas en relación con la temática en estudio.

- *El lugar otorgado a las organizaciones gremiales en las políticas de evaluación*

El gobierno de la CABA presentó, a la reforma de la evaluación del desempeño de docentes del nivel medio iniciada en 2005, como un proceso participativo y democrático. Tanto el Marco de Evaluación de los docentes sancionado como las resoluciones que aprueban los nuevos instrumentos para diversos cargos y funciones, afirman que los docentes han sido partícipes de la construcción de las nuevas políticas de evaluación. Sin embargo, no se mencionan espacios de participación para las organizaciones gremiales de los docentes. Se contempla la participación de los docentes, pero no a través de sus representantes sindicales. Aparece así una concepción de docente individual y no organizado, cuya representación se desarticula. Al respecto, uno de los técnicos de la reforma que hemos entrevistado, sostiene que, desde el gobierno de la ciudad, se opió por la participación de docentes por institución y no por sindicatos. Esto se debió, según el entrevistado, a la elevada conflictividad político-sindical de la ciudad. Subyace a este una conceptualización del docente individual y una forma de “hacer política”.

El carácter participativo de la reforma parece quedar en el marco de la retórica. Representantes de organizaciones sindicales expresan que no fueron integrados en la elaboración de esta reforma y que están en desacuerdo con las características que ésta adquirió. Destacan que los mecanismos de participación, implementados por las autoridades de la jurisdicción, fueron sondeos de opinión y no una verdadera consulta democrática para la toma de decisiones.

- *Posturas y propuestas de las organizaciones gremiales*

Como ya señaláramos, los sindicatos de la CABA se manifiestan, en su mayoría, en contra de las políticas de evaluación implementadas por la gestión tanto para el nivel primario como para el secundario. Si bien en los últimos años estas



organizaciones elaboraron documentos y realizaron encuentros para analizar el tema, la mayoría de sus reflexiones y reclamos se relacionaron con el salario docente, sus condiciones de trabajo y espacios de capacitación. Las reformas en la evaluación del desempeño de los docentes del nivel medio, no ha sido un tema central para ambos sindicatos. Se han concentrado en analizar las políticas de evaluación del nivel primario y hay escasas referencias a las modificaciones de la evaluación del nivel medio. No se han encontrado documentos o actividades destinadas a analizar el marco sancionado en 2005 ni el nuevo instrumento de evaluación para profesores del nivel medio.

Ambos sindicatos manifiestan, en sus documentos y declaraciones, su oposición a la política implementada y utilizan argumentos comunes:

- Caracterizan las medidas como antidemocráticas, neoliberales y mercantilistas, cuya finalidad es el control y la selección de los profesores:

-

“Desde Ademys venimos denunciando que esta propuesta PRO es negativa para la educación pues no la mejora y en cambio establece perversos mecanismos de competencia entre docentes que inciden negativamente en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Hemos señalado cómo en aquellos países donde se aplicó primero, como EEUU, su principal promotora la Vice Ministra de Bush, señaló el efecto negativo que provocó, ya que condicionaba la selección de contenidos por parte de la docencia al perfil de las empresas externas evaluadoras de los establecimientos educativos. Al culpabilizar al docente del resultado de los alumnos, se establecen mecanismos para evadir las responsabilidades de los gobiernos en garantizar la calidad educativa no sólo en cuanto a la formación y preparación de los docentes sino en cuanto a garantizar un buen salario, capacitación en servicio, recursos para los establecimientos, establecimientos en condiciones, etc.” (Atar el salario a la evaluación pretende... “Culpabilizar a la docencia” ADEMYS: 2011)

E. López, Secretario General de UTE, sostiene que

“Hacer un diagnóstico serio de la educación en la CABA es mucho más amplio que aplicar herramientas estandarizadas para evaluar a los docentes, que son solamente uno de los múltiples actores que intervienen en un universo donde también conviven directivos, supervisores, padres, chicos, junto a funcionarios y técnicos que nos interpelan desde los documentos curriculares y las circulares que transitan diariamente por la escuela (...) ubicar a los docentes en el lugar de objetos que deben ser evaluados individualmente por una gestión que hace agua en cada una de sus políticas, reduce o anula un debate que debe enriquecer y mejorar la producción en el aula. Los maestros somos sujetos activos que estamos dispuestos a aportar las ideas que surgen de la práctica cotidiana y la reflexión” (López, E. 2011: 21)

- Denuncian la intención del gobierno de establecer salarios diferenciales sobre la base de los resultados de la evaluación. Y sostienen que los programas y reformas se orientan en esa dirección.

- Destacan que los mecanismos de participación fueron meros sondeos de opinión que no reconocieron la participación formal de las organizaciones sindicales de la ciudad.
- Sostienen que las propuestas parten de una retórica falaz, ya que no se han transformado las condiciones socioeconómicas, laborales e institucionales para que ésta sea viable. Desde el discurso, se destaca una propuesta de evaluación colectiva, democrática y reflexiva que pretende incidir en la mejora de las prácticas, pero que no condice con las condiciones materiales-laborales del sistema educativo en el que se implementaría.
- Afirman que las reformas en el Estatuto del Docente pretenden disminuir los espacios de participación de los docentes en general y de sus organizaciones sindicales en particular. Al respecto, ADEMYS sostiene que:

“Nada tiene que ver esta ofensiva con la supuesta modernización del sistema de inscripción informatizada que anuncian. La mayor informatización de las Juntas y el puntaje on-line ya existe en algunas Juntas y su extensión al conjunto ha sido largamente reclamado por el resto de las Juntas, todavía no informatizadas, a las direcciones de cada área. Las verdaderas razones son anular el régimen de contralor y transparencia en la confección de los listados que supone un mecanismo de renovación periódica de representantes electos por voto a listas de sindicatos o de docentes independientes, como existe en nuestra ciudad desde el año 58, luego de una larga lucha docente y que solo se suspendió en los períodos de las dictaduras de Onganía y las Juntas Militares (76-83).” (Documento de Ademys “Acerca de los concursos y la evaluación docente según el PRO”, 2011)

- Se oponen a la creación de organismos centralizados de evaluación. Destacan que la unidad de evaluación creada, representa una propuesta tecnocrática de corte neoliberal, que se basa en el control externo, la medición de resultados y la consecuente responsabilización de la docencia. Las formas de financiamiento previstas en el proyecto condicionan la autonomía de las evaluaciones ya que se promueve la contratación de consultoras, ONG'S y fundaciones, entendiendo a la evaluación como externa y cercana a la lógica empresarial de auditoría, con un carácter antidemocrático. Ante el proyecto de creación del Instituto de Evaluación, los sindicatos expresan que:

“El proyecto no parte de una evaluación de estos 20 años de políticas que lo sustenten (...) este supone aislar la tarea de evaluación, no solo ya de planeamiento, sino ahora del propio Ministerio de Educación. (...) la posibilidad de que el financiamiento del instituto provenga de subvenciones privadas o donaciones invalida de antemano la objetividad de resultados. Es hartamente conocido el hecho de que los financiamientos privados tergiversan resultados en materia de evaluación y propuestas de políticas” (Por qué Ademys rechaza el Instituto Autárquico de Evaluación.)

En un planteo coincidente con las concepciones que orienta el gobierno nacional, UTE sostiene:

“Decimos sí a la evaluación, no al ente autárquico porque la evaluación es parte inseparable del proceso educativo. No hay educación sin evaluación, porque de lo contrario es instrucción, pero la evaluación no se puede tercerizar a empresas privadas, estatales o extranjeras, porque la tiene que regir el gobierno de la Ciudad que es el receptor de la voluntad popular”, sostuvo el secretario general de UTE, Eduardo López. Telam 21/082014

Las propuestas de ambas organizaciones sindicales insisten en demandar reformas en la jornada laboral de los docentes, creación de espacios de reflexión y capacitación periódica y en servicio y mejora del salario docente. A pesar de críticas comunes, no existe, todavía, una articulación entre ellos para elaborar propuestas de acción. Si bien hubo intentos por parte de ambos sindicatos de establecer asambleas abiertas permanentes, que incluyeran afiliados de diversas organizaciones y docentes no afiliados, esto no se ha logrado. Y los espacios de encuentro son, predominantemente, informales entre representantes de diversas organizaciones.

### **Consideraciones finales**

La política de evaluación de los docentes y la forma en que se ha elaborado e implementado en la CABA, entre 2003 y 2014, es propia de un Estado Evaluador cuyo estilo de gestión político-educativa centraliza el control, mediante dispositivos de evaluación diseñados y administrados por el Poder Ejecutivo de la jurisdicción. Éste delega la responsabilidad por los resultados en los sujetos e instituciones que conforman el sistema educativo y se concentra en el diseño de estrategias de evaluación del sistema y no en el desarrollo de políticas integrales que modifiquen las estructuras institucionales, la jornada laboral, incrementen el gasto público en educación y sitúen al Estado como garante del derecho a la educación.

Al iniciarse el proceso de reforma, con la creación de un nuevo instrumento de evaluación del desempeño, se destacó el carácter formativo y participativo de dicha evaluación. Sin embargo, este discurso no se vio reflejado en el resto de las medidas implementadas.

La pretensión de establecer salarios diferenciales según mérito, las transformaciones en el Estatuto del Docente, las propuestas de creación de entidades

externas y autárquicas para la evaluación, las modificaciones en los instrumentos de evaluación de los profesores sin reformas integrales en sus condiciones laborales e institucionales, son algunos ejemplos de las medidas implementadas que evidencian el carácter de Estado evaluador que colocaría a la evaluación como una estrategia de control y selección docente, antes que un espacio formativo para la mejora. Política acorde a las recomendaciones de organismos internacionales, tanto en su contenido como en las formas de elaboración y espacios de participación otorgados a los distintos sectores.

Las políticas de evaluación son presentadas como reformas técnicas, encubriendo el carácter político ideológico que las sustenta. El énfasis en los aspectos técnicos omite el debate sobre sus finalidades y objetivos, a la vez que elude la discusión sobre el proyecto educativo en el que se inserta. Este Estado entiende a los docentes como meros objetos destinatarios de la reforma y, por tanto, no hay espacios de participación real de las organizaciones gremiales en la toma de decisiones. El gobierno de la ciudad no habilita espacios de debate con los sindicatos para la elaboración e implementación de las reformas en el Estatuto, la creación del Instituto de Evaluación y el diseño de nuevos instrumentos y programas de evaluación de docentes de los distintos niveles. Los supuestos espacios de participación de los docentes, que plantean desde el gobierno, aluden a éstos como individuos aislados y desorganizados, sin reconocer a las estructuras sindicales preexistentes. Se trata de políticas que tienden a limitar la participación y la autonomía de los gremios y a profundizar las distancias entre las demandas de estos últimos y las políticas promovidas por el gobierno. En este sentido, las reformas surgen de una demanda externa (incidencia de los organismos internacionales y posturas del poder ejecutivo de la ciudad) y no de la demanda interna del colectivo docente.

Existen 17 organizaciones sindicales de los docentes que, más allá del lugar otorgado o negado por la gestión, sostienen posturas y propuestas en relación con las políticas en cuestión. Las políticas públicas, en su elaboración e implementación, implican relaciones de fuerza y disputa entre sectores. La heterogeneidad, fragmentación y desarticulación son rasgos distintivos del panorama gremial de la ciudad. Esto incide de manera negativa en la posibilidad de concentrar la capacidad y poder de acción. Si bien el Estado pretende reducir la capacidad de acción y no crea espacios de participación de los sindicatos y crea entidades centralizadas, estos gremios

son organizaciones que pueden elaborar sus propios mecanismos de resistencia ante las medidas del poder legislativo. Sin embargo, los gremios de la ciudad, aun coincidiendo en su oposición a ellas, no han logrado articular sus debates ni proponer un plan de acción conjunta. De este modo, el Estado evaluador se encuentra con un colectivo docente fragmentado y en su mayoría desmovilizado. Y sus medidas tienden a profundizar esta situación, que es producto de una serie de reformas históricas a nivel nacional y jurisdiccional.

La participación no debiera ser un mero atributo otorgado por el gobierno de turno, sino un espacio que debiera ser disputado por un colectivo docente organizado, que se entienda a sí mismo no como objeto sino como sujeto activo en la construcción de políticas que contribuyan a la democratización del sistema educativo.

## Referencias

BERNARDETE Agueda “Avaliação de professores: um campo complexo.” En *Estudos em Avaliação Educacional*, vol.22, N°.48, 2011

FELDFEBER, M y GLUZ, N.: Las políticas educativas en Argentina: herencias de los 90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. *Educ.y Soc., Campinas V. Núm. 32*, 115, 2011.

GCABA: “Evaluación de desempeño docente. Educación media. Marco general”. Secretaría de Educación, Buenos Aires. 2008

GCABA: “Pasado y presente de la evaluación docente en la Ciudad de Buenos Aires”. Ministerio de Educación, Buenos Aires. 2009

MÁS ROCHA, Stella: Un proyecto de educación secundaria en los '90. El caso de las Escuelas Municipales de Educación Media (EMEM) de la Ciudad de Buenos Aires. Cuadernos de Investigación N° 2 UNLu. Argentina, 2006

OSZLAK, Oscar y O'DONNELL, Guillermo: Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. Doc. 4, Buenos Aires, Cedes, 1981

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel: La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Aljige, España. 1995

VIOR, Susana., RODRIGUEZ, Laura. Y MÁS ROCHA, Stella “Evaluación educacional y evaluación de políticas”. EN *5to. Encontro Internacional de la Sociedade Brasileira de Educação Comparado sobre Avaliação Educacional*. Universidad Federal de Belém. Brasil. 2012

Documentos oficiales y normativa consultada:

Ordenanza 40593/85

Ley de Transferencia 24.049/91

Ley Federal de Educación N° 24.195/93

Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075/05

Ley de Educación Nacional N° 26.206/06

Resolución N°256/06-SED,

Marco General de Evaluación de desempeño docente de Media (2006)

Resolución N° 402/GCABA/10

Ley 4109/11 modifica el Estatuto de los Docentes

Ley 5049/14 de la Evaluación Integral del sistema educativo de la CABA

Decreto N° 226-MEGC/12

Decreto N° 63-MEGC/13

XXII Seminario Internacional de investigación sobre formación de profesores

## **POLITICAS DE FORMACIÓN CONTINUA: PROFESORES PRINCIPIANTES ANTE LA INJERENCIA DEL ESTADO**

Raúl Menghini y Laura Morales<sup>1</sup>

**Palabras clave:** profesores principiantes – políticas de formación continua de profesores – profesores principiantes e imaginario social

### **Introducción**

En el marco del proyecto de investigación “Profesores principiantes para nivel secundario: trayectorias, prácticas y desarrollo profesional” hemos relevado la palabra de estos profesores frente a algunos temas que resultan de interés, como son el acompañamiento que se puede ofrecer a los principiantes y el rol del Estado frente a la formación continua, entre otros.

En otra oportunidad hemos indagado acerca de sus opiniones sobre la obligatoriedad del nivel secundario, tal como postula la Ley de Educación Nacional de 2006. Allí se ponían en juego diversas concepciones acerca del Estado, el hecho de establecer un nivel como obligatorio y cómo esto incidía en la práctica de los docentes.

En este trabajo, en relación a que el Estado pueda obligar a los profesores a realizar acciones de formación continua, se realizan algunas consideraciones acerca del imaginario social sobre el Estado y el ejercicio de la docencia. Además, se analizan las actuales regulaciones nacionales sobre la formación de profesores, en particular la relativa al Programa Nacional de Formación Permanente y se recupera la palabra de los profesores principiantes en el nivel secundario, en tanto sus reflexiones resultan fecundas para ser consideradas a la hora de pensar las políticas de formación inicial y continua.

### **Políticas públicas en torno a la formación continua de los docentes**

La reproducción de las conductas –y del sistema social en general– están sustentadas en un imaginario social que genera una conciencia valorativa que es

---

<sup>1</sup>Universidad Nacional del Sur. Departamento de Humanidades, E-mail: [menghini@uns.edu.ar](mailto:menghini@uns.edu.ar)

sostenida y, a su vez, sustenta la interacción social, tanto en el plano simbólico –valores y lenguaje–, como en el accionar.

Es propicio, en el marco de este trabajo, recuperar la noción de imaginario social (CASTORIADIS, 2010) como concepto-herramienta, pues pone en tensión las condiciones materiales y el plano de lo simbólico para dar cuenta de la constitución de lo socio-histórico como producción creativa. Se puede dirimir, así, el hacer histórico y social –las instituciones– a partir de un plano instituyente. A tal fin Castoriadis distingue, por un lado, el imaginario radical – o la imaginación productora de la historia– y, por otro, el imaginario efectivo –lo imaginado, plano de lo instituido–: las instituciones, redes simbólicas y socialmente sancionadas, entramadas por componentes tanto funcionales como imaginarios.

El imaginario social como imaginario efectivo está constituido por una compleja red de relaciones entre discursos y prácticas sociales que identifican las significaciones vigentes en un momento histórico y en una sociedad determinada en la que la interacción social no es la mera sumatoria de individualidades, sino que configura una estructura propia. Como tal, el imaginario se libera de las individualidades al ser un proceso sin sujeto, con una dinámica propia que se instala en las instituciones sociales (DÍAZ, 1996).

Sin embargo, junto a la reproducción social de las ideas regulativas del imaginario social, se encuentra la posibilidad de una reflexión crítica, tanto personal como social, que permite intervenir y operar en distintos niveles de la vida humana. Esta posibilidad es la que se pone en juego cuando se lee el posicionamiento de los profesores principiantes como funcionarios del Estado en temas como las regulaciones del sistema educativo en torno a la formación continua, en tanto se busca entender cómo han pensado su propio posicionamiento y las alternativas de cambiarlo.

En concomitancia con esto, y a fin de potenciarlo, cabe hacer referencia a la idea de elucidación que presenta Castoriadis, que “es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan” (2010: 12). Ello resulta fecundo a la hora de concebir a la institución escolar como un espacio no solo de reproducción social, sino de creación en un contexto socio-histórico determinado que permita a los docentes construir prácticas con sentido y no ser solo poleas de los mecanismos socialmente instituidos.



La vida humana, desde el último tercio del siglo XVIII ha sido delineada, tanto en sus grandes trazos como en los aspectos más banales, por una forma de institucionalidad que se basa en el poder estatal como articulador de la significación social. La escuela, entre otros dispositivos, es una de las instituciones que han constituido el modo de ser y hacer en un sistema social de carácter estatal capitalista; ello a lo largo de más de dos siglos y en sucesivas mutaciones de los Estados nacionales y los mercados (LEWKOWICZ, 2004).

Así, el ámbito escolar se erigió en un espacio privilegiado del disciplinamiento social a través de la formación de los sistemas educativos nacionales que llevó a constituir un nuevo tipo de subjetividad: la del sujeto político de carácter nacional y homogéneo -de acuerdo a los mandatos de la democracia liberal- y, por ende, normalizado.

El sistema educativo, de este modo, resulta problemático como campo de posibles prácticas críticas que rompan con lo instituido, cuestión que ya se encuentra tematizado en el imaginario ilustrado del siglo XVIII: es culpable de lo aquí señalado y, más aún, fue creado para serlo. Así concebido, se nos revela como un espacio que anuda producción y reproducción. Esta tensión puede sintetizarse en el mandato kantiano de obedecer y criticar (KANT, 1964).

La ley de educación vigente reemplazó a la Ley Federal de Educación N° 24195/93 que era la expresión más clara de las políticas neoliberales aplicadas en educación e implicó un quiebre con la tradición educativa de más de un siglo. Esta nueva ley fue y es presentada por las autoridades políticas como la antítesis de la Ley Federal y una vuelta a políticas que rescatan un rol principal del Estado en educación. Si bien el texto legislativo está más cuidado en términos conceptuales, en el mismo se pueden observar contradicciones entre distintas posturas teóricas e ideológicas, fruto de las negociaciones que se hicieron con distintos sectores sociales, políticos y económicos. Esto ha llevado a que algunos consideren que se trata de una segunda versión de la Ley Federal (BRENNER, 2012) o como una reforma administrativa de segunda generación (VIOR, 2009a), fundamentalmente porque la nueva ley ha mantenido los núcleos duros de la anterior, consagrando la subsidiariedad del Estado y, en esa línea, manteniendo los privilegios del sector privado.

Una de las cuestiones que ha logrado consenso y aceptación por parte de sectores gremiales y docentes es el reconocimiento de la educación como un derecho

social que debe ser garantizado por el Estado, según el artículo 2º de Ley Nacional de Educación. Asimismo, resulta de suma importancia la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario para todos los ciudadanos, según reza el artículo 16º.

Sin embargo, en las resoluciones que buscan concretar estas cuestiones se pone énfasis en la responsabilidad por los resultados en las instituciones educativas y sus docentes, trasladando, de esta manera, lo que debería ser responsabilidad central del Estado. En este sentido es clave el concepto de corresponsabilidad, en línea con las propuestas de “Tercera Vía”. Como afirma Vior, se trata de

“una ‘nueva ciudadanía’ limitada a los intereses particulares, corporativos, de búsqueda de consenso de las clases subalternas, [que] sólo conducen a la perpetuación de políticas al servicio de los intereses dominantes, desresponsabilizan al capital y a la historia, nos ubican ante situaciones que parecen naturales y espontáneamente generadas, y nos atribuyen ‘a todos’ la responsabilidad por el cuidado de las instituciones y el respeto de los intereses ‘de todos’” (2009b:16).

Esto mismo se extiende a la política educativa. Así, uno de los objetivos del Programa Nacional de Formación Permanente es: “Promover el desarrollo profesional del colectivo de docentes en tanto sujetos responsables de la política pública educativa para la mejora de la enseñanza y los aprendizajes”. Según la normativa, ello es posible en tanto dicho programa “reconoce: Al docente como un agente del Estado responsable de las políticas educativas en una organización pública” (Resolución CFE N° 201/13: 3).

Por otro lado, si se analiza la realidad de las políticas de ingreso a la docencia en los distintos niveles del sistema educativo en Argentina, resulta fácil advertir que el Estado solo requiere que los docentes cuenten con una formación inicial que pueda ser avalada por el respectivo título docente<sup>2</sup> o bien con un proceso de capacitación reconocido formalmente. Una vez que los docentes acceden a trabajar en el sistema, y más allá de la letra de la Ley Nacional de Educación N° 26.206/06 que refiere al mismo tiempo al derecho y la obligación a la capacitación (art. 67) –formación continua-, en los hechos no ha existido la obligación de realizar acciones de formación continua. Esta situación actualmente se quiere revertir a partir del Programa Nacional de Formación Permanente, en tanto incluye “al universo total de los docentes de todo el país, con

---

<sup>2</sup>También algunos comienzan a trabajar sin el respectivo título, fundamentalmente en casos de falta de docentes. En la provincia de Buenos Aires, en algunas áreas, y como “emergencia”, se permite acceder a la docencia con el 50% de avance en la carrera de profesor.

características únicas y estrategias combinadas”. “El programa se define como una acción universal de aplicación gradual destinada a docentes de todos los niveles de la educación obligatoria y la educación superior y a todas las instituciones educativas de gestión estatal y privada” (Res. CFE 201/13).

Este Programa se organiza en torno a dos componentes: “uno institucional centrado en la unidad escuela y otro en prioridades formativas de profundización de acuerdo a los puestos de trabajo y/o nuevos roles, disciplinas, niveles y modalidades...” (Res. CFE 201/13: 4). El componente institucional se desarrollará a lo largo de tres años e irá incorporando paulatinamente nuevas escuelas (10.000 en 2014, 18.000 en 2015 y 17.000 en 2016). El componente individual “tendrá como principal objetivo la mejora de los resultados y experiencias de aprendizaje de los niños, niñas, jóvenes y adultos...” y, además, “deberá superar los modelos tradicionales de la transmisión en manos de expertos y de los cursos aislados...” (Res. CFE 201/13: 6).

Más allá del discurso normativo que intenta distanciarse de las políticas de capacitación propias de los 90<sup>3</sup>, este Programa parece revivir lo realizado en aquella década desde el ministerio nacional y desde el ámbito de la Provincia de Buenos Aires. Nuevamente se organiza un sistema centralizado en el ámbito nacional que sobrepasa la autonomía de las provincias y la responsabilidad de estas últimas por la formación continua de los docentes de sus jurisdicciones. Desde el ministerio nacional se intenta llegar a todos los docentes con un dispositivo que, en su componente institucional, parece desconocer la particularidad de los distintos niveles del sistema educativo y las condiciones materiales de trabajo de los docentes en cada uno de ellos<sup>4</sup>; y en su componente por destinatarios específicos –al menos considerando lo que se comenzó a implementar en 2014- se basa mayormente en el formato curso, casualmente lo que la normativa dice que quiere superar<sup>5</sup>, con el agregado de que en esta oportunidad se

---

<sup>3</sup>Según Vior, “El objetivo central sigue siendo mantener la gobernabilidad del sistema a través de un cuestionamiento formal a la política adoptada durante la década pasada” (2009b: 15)

<sup>4</sup>Este componente institucional se lleva adelante mediante la suspensión de una jornada escolar. En el caso de los profesores de nivel secundario esto resulta bastante complejo dado que trabajan en diversas escuelas: unas ya integran este Programa Nacional y otras no, con lo cual su participación en la jornada de capacitación es sumamente disímil.

<sup>5</sup>Un dato adicional es que estos cursos para poder implementarse tienen que tener al menos 30 inscriptos. A los docentes que dicten el curso se les pagará el 50% del curso al comienzo y luego, en caso de que sigan cursando al menos 20 docentes, se les pagará el 50% restante, de lo que se concluye que si no tiene esos 20 docentes cursando no cobrará por la totalidad del curso. Esta situación, obviamente, está invitando a bajar las exigencias de los cursos para garantizar que todos los concluyan, o bien a inventar situaciones para asegurar que al menos 20 docentes terminen el curso y lo aprueben.

ofrecen una serie de postítulos generados desde el ámbito nacional<sup>6</sup>. Al respecto, nos podríamos preguntar: ¿se trata de una política que intenta subsanar las falencias/carencias de las políticas provinciales con respecto a la capacitación de los docentes?, ¿se trata de una estrategia del gobierno nacional de conducir a los docentes hacia “la reforma intelectual y moral adecuada a su proyecto de sociabilidad dominante y dirigente” (WANDERLEY NEVES, 2009: 21)?, ¿estamos frente a formas típicas de la Tercera Vía para educar el consenso “y lograr que el proyecto social del gran capital logre implantarse como hegemónico y aporte a la superación de la crisis estructural del capitalismo (VIOR, 2009b: 14)? Es posible que se trate de todas estas cuestiones al mismo tiempo.

En cuanto a los responsables de las acciones de formación permanente, en la Resolución CFE 201/13 aparecen detallados el Ministerio de Educación de la Nación, los ministerios de educación provinciales, los sindicatos docentes, las universidades nacionales, los institutos superiores, los organismos científicos y los ministerios. La coordinación de todas las acciones está a cargo del Instituto Nacional de Formación Docente, que cuenta con un coordinador general y uno pedagógico destinados al mismo. Hay dos elementos que resultan llamativos: por un lado, que semejante despliegue relacionado a la formación permanente no haya previsto una estructura para su implementación, tal como fue –y a pesar de todas las críticas que se le puedan realizar– la Red Federal de Formación Docente Continua de los 90; por el otro, que no existan detalles acerca del financiamiento destinado a todas estas acciones que, ciertamente, no debe ser menor.

No se puede desconocer que cualquier instancia que quiera imponerse de manera obligatoria, muchas veces produce un efecto contrario, en el sentido de que termina generando una aceptación y cumplimiento formal pero que no garantiza procesos de mejora en los sujetos ni en las instituciones o, en el mejor de los casos, puede generar una resistencia pasiva. Esto sucedió durante los años 90, cuando se obligó a todos los docentes a cumplir con determinada cantidad de horas de

---

<sup>6</sup>Estos postítulos se inscriben en la tendencia actual de un ministerio que desde sus oficinas técnicas genera planes de estudios para carreras de posgrado o similares, de manera virtual, en un claro avance sobre las instituciones de educación superior (universidades e institutos) que, en el mejor de los casos, se dedican a implementar estas carreras. Parecería existir un acuerdo -político y económico- de mutuas conveniencias entre el ministerio nacional y algunas instituciones que aceptan, a manera de “paquete enlatado”, llevar adelante las propuestas de un ministerio que no está habilitado para emitir títulos universitarios. En la información disponible no queda claro cuál es la institución que otorga los títulos y el reconocimiento que estos tiene en las respectivas jurisdicciones.

capacitación en el término de algunos años, en ese entonces en el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua. Tamaño dispositivo no se tradujo en mejora de las prácticas porque, además, existía un importante descontento por lo que era la transformación educativa derivada de la Ley Federal de Educación del año 93. La reciente implementación del Programa Nacional de Formación Permanente no parece ser algo muy distinto porque, a pesar del mejoramiento del presupuesto relacionado a la educación y demás bondades de “la década ganada”<sup>7</sup>, el clima que se vive entre los docentes no es muy distinto de la década anterior.

Asimismo, no podemos dejar de advertir las posibles desarticulaciones que se presentarán entre las acciones de capacitación docente desarrolladas por las provincias - en nuestro caso, la Provincia de Buenos Aires<sup>8</sup>- con las nacionales. Gran parte de la oferta provincial es voluntaria, cuenta con un cupo, cuestión que termina alentando la aparición de ofertas de empresas privadas y el propio Estado las autoriza y convalida, en un movimiento perverso “que convierte bienes públicos en bienes privados, poniendo en juego nuevas prácticas, valores y sensibilidades” (BALL, 2012: 34).

Estas políticas, como ya hemos señalado en otras oportunidades, se siguen encuadrando en las orientaciones de la Nueva Gestión Pública (NGP), que despliegan toda una serie de técnicas y prácticas de aparente neutralidad (López, 2005), en un movimiento de traslado de la racionalidad de la lógica empresarial del sector privado al ámbito del Estado y que, lejos de atenuarse, se van extendiendo y perfeccionando con el paso del tiempo.

### **Los principiantes y el papel del Estado en los procesos de formación continua: Entre la voluntad personal y la obligatoriedad**

---

<sup>7</sup>Se hace referencia a la forma de nombrar la década de los gobiernos kirchneristas, en contraposición con las décadas de los 80 o 90 que se identificarían como décadas perdidas.

<sup>8</sup>Ya se comienza a observar superposiciones entre las propuestas de capacitación que llevan adelante los Centro de Información e Investigación Educativa (CIIE) en cada Distrito y la oferta que se está poniendo en marcha por parte de universidades e institutos superiores. Esta última parece ser bastante desorganizada, basada en la oferta que han realizado distintos profesores universitarios o de institutos sobre la base de un temario sumamente amplio que consta al final del Anexo de la Resolución CFE 201/13). En el caso del nivel secundario, algunos de los ejes temáticos son: enseñanza de la lengua y la literatura, enseñanza de las ciencias sociales: historia, geografía y otras, enseñanza de las matemáticas, enseñanza del arte, formación para directores y supervisores, titulación pedagógica para agentes en servicio, entre otras.

Aquí daremos cuenta del imaginario social de un grupo de docentes principiantes sobre la presencia estatal, en el marco de las tensiones ya señaladas. En concreto, si esa presencia se puede traducir en obligatoriedad para los docentes, por parte del Estado, cuestión sobre la cual venimos reflexionando en trabajos anteriores<sup>9</sup>. Así, se impone la pregunta: ¿es posible que el Estado obligue a los profesores a su formación continua?, ¿O es una decisión absolutamente individual de cada docente? Aquí estaría en juego la tensión entre la voluntad individual de emprender acciones de formación y desarrollo profesional y laboral, y las acciones externas - políticas públicas- propuestas por el Estado para que los profesores avancen en su desarrollo.

Por otra parte, en el marco de la investigación también hemos indagado el posicionamiento de los profesores principiantes frente a la extensión de la escolaridad obligatoria<sup>10</sup> y su postura más general en torno a la Ley de Educación Nacional N° 26206/06 que entiende a la educación como bien social. Consideramos estos nuevos aportes en esa misma línea, pues tanto la extensión de la obligatoriedad como el papel del Estado ante la formación docente continua se pueden leer como aspectos concomitantes de las políticas educativas imperantes.

Casi en simultáneo con la emisión de la Resolución CFE 201/13, desde el proyecto de investigación entrevistamos a profesores principiantes<sup>11</sup> y, entre otros temas, los consultamos sobre cómo habían avanzado en su formación continua y qué opinaban acerca del rol del Estado en este campo. En general todos admiten haber comenzado a tomar algunos cursos, tanto en el ámbito estatal como privados. Y en cuanto a la injerencia del Estado en la formación continua sus respuestas resultan muy disímiles y van desde aquellos que se niegan absolutamente a la intervención del Estado

---

<sup>9</sup>Menghini, R. (2014) “Los docentes principiantes frente a la formación continua y el desarrollo profesional: necesidades, intereses y valoraciones del sistema”. En Menghini, R. y Misuraca, M. R.(comps.) *Formación de profesores. La concreción de la utopía: una realidad latinoamericana*. Actas del XXI Seminario Internacional de investigación en formación de profesores para los países del Mercosur/Cono Sur. Bahía Blanca.

<sup>10</sup>Menghini, R., Morales, L. y Martínez, J. (2013) “Los docentes principiantes y el desafío de trabajar en el nivel secundario obligatorio”. XII Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca.

Martínez, J., Antonelli, A., Menghini, R. y Morales, L. (2014) “Profesores principiantes en el nivel secundario: preocupación compartida entre la universidad y el sindicato”. IV Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e inserción profesional a la docencia. Universidad Tecnológica Federal de Paraná, Curitiba (Brasil).

<sup>11</sup>Se han entrevistado profesores de Letras, Historia y Filosofía. Cuando se citen sus palabras, serán identificados con L, H o F, según corresponda.

en su formación continua a aquellos que consideran que no queda otra alternativa que el Estado obligue a los docentes a continuar con su formación. Los primeros destacan sus intereses personales, gustos, preferencias, cuestión que se vería afectada si el Estado los obliga a hacer otra cosa que no está en línea con ello; los otros enfatizan cierta necesidad de homogeneidad en cuanto a la formación continua, y esto lo debería imponer el Estado. A manera de equilibrio entre estas posiciones pendulares, aparecen aquellos que consideran que el Estado puede obligar pero dejar abierta esa obligación a que cada docente la concrete de acuerdo a sus propios intereses, o bien que parte de la formación continua sea para todos igual y otra parte quede en la decisión personal.

El testimonio que sigue resulta ilustrativo de la posición que parece más extrema en el rechazo a la injerencia del Estado en la formación continua de los docentes.

Me parece que moralmente el Estado no te puede exigir nada. Jamás apoyaría que el Estado, ni los que controlan el Estado te digan lo que vos tenés que hacer, porque es justamente entrar dentro del mismo sistema que yo pretendo combatir. El Estado siempre va a poner su interés, y que no es el del común de la gente. O sea, el Estado no es algo que no tenga ideología, sino que tiene la ideología de la clase dominante que controla (H5).

Su posición resulta comprensible en el marco de la concepción althusseriana de la educación como aparato ideológico del Estado, que estaría en línea con su militancia política y formación teórica. Sin embargo, este principiante admitió haber realizado todos los cursos que necesitaba para cubrir los diez puntos previstos por el propio sistema educativo en el ítem “otros títulos y bonificantes”, para poder estar mejor ubicado en los listados de ingreso a la docencia. Vale decir: no admite la intervención del Estado pero, al mismo tiempo, utiliza los resortes regulatorios del propio Estado para su beneficio personal. Resulta difícil comprender que toda la formación continua que realizó -y “compró” en el ámbito privado- haya ido en línea opuesta a las líneas establecidas desde el Estado, y por ende, según su postura, acorde a los intereses de la clase dominante, en cuanto a temáticas, metodologías, recursos, entre otras.

Caben aquí dos posibles lecturas de esta resistencia a la obligatoriedad. Por un lado, decir “no” a un dispositivo que intenta gobernar desde el Estado las individualidades de acuerdo a una función y objetivos que buscan homogeneizar al colectivo docente sin tener cuenta sus intereses como tales ni de los individuos que los componen. Otro camino es el de una resistencia que invisibiliza el puesto que ocupan y

diluye el poder crítico de los docentes. Esta resistencia genera la ilusión de licuar el espacio de lo estatal desde una perspectiva a-estatal unida al discurso del *management* o gerenciamiento del yo que en nuevos odres reedita la meritocracia del sistema capitalista, en general y, en nuestro caso, del educativo, en particular.

Otras posturas reconocen la legitimidad de la intervención del Estado en la formación continua. Si bien plantean el problema de la “obligación” por sí misma, dejan abierta la posibilidad a ciertas formas de obligatoriedad, al menos como líneas u orientaciones generales o prioritarias.

...me parece que cada docente es único, que debería tener una especialidad, en mi caso amo la poesía, entonces yo cuando doy poesía me gusta mucho y desarrollo muy bien, pero sí, todos deberíamos tener ciertos lineamientos generales...Debería ser obligatorio sí, y pago por el Estado. Gratuito para los docentes (L1).

...habría que buscarle la manera a lo mejor, para que no suene como obligación, imposición. Habría que buscar el método... (H2).

...me parece que plantearlo como una obligación no tendría sentido. Tiene sentido y es significativo si uno elige. Sé que hay docentes que están como muy anquilosados, que tienen esa postura de resistencia a aceptar cualquier tipo de innovación, pero no sé si la obligación es la respuesta, no creo (L4).

...creo que el Estado tiene que establecer temas y alguna línea prioritaria, me parece que es una combinación de las dos, del Estado y de cada uno (H4).

Algunos de los entrevistados creen que sería deseable una mayor variedad de ofertas de formación continua y desarrollo profesional/laboral, de manera que cada docente pueda elegir qué seleccionar.

...me parece que podría haber una oferta un poco más atractiva, porque yo por ahí a veces me lo planteo también, de acá a cinco años por ahí a mí me va a pasar lo mismo...Plantear algún espacio y ofertas más interesantes (F4).

Tendrían que estar las dos cosas. La formación personal de cada uno está en que te gusta más una rama u otra. Por parte del Estado debería haber mayor variedad de oferta (H6)

...un poco de cada cosa, yo creo que el Estado tendría que dar alguna línea. Creo que tendría que haber algo mínimo... y después que haya otra oferta más opcional, como en la carrera que estaban las materias curriculares y las opcionales, creo que estaría bueno eso (L5).

Aquí los testimonio muestran la tensión y no desdeñan el problema de la relación entre los docentes y el Estado en el sentido de cómo habitar el espacio escolar en tanto hasta el día de hoy es fundamentalmente de raigambre estatal. El último testimonio apela a un modelo conocido más típico de la formación inicial, como ha sido



su carrera de grado, específicamente en los estudios de licenciatura que, sobre la base de una propuesta general, luego prevén espacios optativos de acuerdo a la temática de tesis.

Asimismo, relacionan la tensión entre la opcionalidad o la obligatoriedad con la situación de aquellos docentes que no se continúan formando por distintos motivos. Les preocupa qué sucede con esos docentes que hace años que no realizan actividades de formación continua y, en tal caso, cómo hacen para llevar adelante las propuestas de diseños curriculares fuertemente prescriptivos, como son los de la Provincia de Buenos Aires.

¿Pero qué pasa si no hubiéramos hecho esos cursos del CIIE? ¿O qué pasa con los docentes que a lo mejor no los hicieron, cómo se manejan? Esa es la gran pregunta que me queda...(L2).

...yo creo que el Estado tendría que marcar ciertas líneas, porque ofreciéndolo como pasa ahora, por ejemplo, una capacitación en el diseño nuevo de Filosofía, ¿Cuántos lo hicimos? Profesores de Filosofía, veinte, treinta pero con muchísima fuerza...entonces digo bueno, quizás tendría que marcarse como líneas más obligatorias (F2).

Un imaginario social que hace de la tarea docente, y en ese marco su formación continua, una labor que o bien desconoce o niega, o ambas cuestiones a la vez, su asiento en el suelo de Estado, produce un depotenciamiento de la crítica y, por ende, un problema central para pensar la vida en las instituciones y posibles nuevos instituyentes. Si la educación institucionalizada ha tenido en el centro de la tarea esta tensión, hoy más que nunca tematizar la formación continua de la mano de quienes como principiantes ingresan al sistema es nodal para pensar el sentido de lo estatal y romper con las nuevas exigencias de transformarse en gerentes de uno mismo. Ello permite pensar la producción de lo común y, por ende, de nuevos sujetos políticos que no queden sujetos a estos nuevos modos de gubernamentalidad que se configuran desde una lógica empresarial.

## Referências

BALL, S. (2012) “Global Education Policy: austerity and profit” (traducción de Antonio F. Canales Serrano). *Colección Publicaciones Institucionales. Serie Conferencias/5*. Tenerife, Universidad de La Laguna.

BRENNER, M. (2012). *La escuela como práctica política*. Paraná, Agmer Editora.

CASTORIADIS, C. (2010) *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires, Tusquets.

DÍAZ, E. (ed.) (1996) *La ciencia y el imaginario social*. Buenos Aires, Biblos.

KANT, I. (1964). “Respuesta a la pregunta ¿Qué es el Iluminismo?” en *Filosofía de la Historia*. México, Nova.

LEWKOWICZ, I. (2004) *Pensar sin Estado*. Buenos Aires, Paidós.

LÓPEZ, A. (2005) “Los fundamentos de la Nueva Gestión Pública: lógica privada y poder tecnocrático en el Estado mínimo”. En Thwaites Rey, M. y López, A. *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino*. Buenos Aires, Prometeo.

MARTÍNEZ, J.; ANTONELLI, A.; MENGHINI, R. y MORALES, L. (2014) “Profesores principiantes en el nivel secundario: preocupación compartida entre la universidad y el sindicato”. IV Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba.

MENGHINI, R. (2014) “Los docentes principiantes frente a la formación continua y el desarrollo profesional: necesidades, intereses y valoraciones del sistema”. En Menghini, R. y Misuraca, M. R. (comps.) *Formación de profesores. La concreción de la utopía: una realidad latinoamericana*. Actas del XXI Seminario Internacional de investigación en formación de profesores para los países del Mercosur/Cono Sur. Bahía Blanca.

MENGHINI, R., MORALES, L. y MARTÍNEZ, J. (2013) “Los docentes principiantes y el desafío de trabajar en el nivel secundario obligatorio”. XII Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca.

VIOR, S. (2009a) “La enseñanza secundaria: instituciones, profesores y estudiantes: eternos postergados”. En Silva Triviños, A., Dutra Búrigo, C y Macuglia Oyarzabal, G. (comp.) *A formacao de Professores para Educacao básica na América Latina: problemas e possibilidades*. Florianópolis, Universidad Federal de Santa Catarina.

VIOR, S. (2009b) “Prefacio”. En Wanderley Neves, L. (org.) *La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para educar el consenso*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

WANDERLEY NEVES, L. (org.) (2009) *La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para educar el consenso*. Buenos Aires, Miño y Dávila

### **Documentos**

REPÚBLICA ARGENTINA. CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Resoluciones N° 188/12 y 201/13.

REPÚBLICA ARGENTINA. Ley Federal de Educación N° 24.195/93.

REPÚBLICA ARGENTINA. Ley de Educación Nacional N° 26.206/06

## **EIXO 3 - EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**

## **A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE INCLUSÃO EDUCACIONAL: UM PROCESSO A SE CONSTITUIR**

Prof. Carla Cristina Dutra Búrigo, Dra.<sup>1</sup>  
Sandra Regina Carrieri De Souza, Ms.<sup>2</sup>

### **Considerações Iniciais**

Até o início da década de 1980, poucas pessoas com deficiência tinham acesso à educação superior no Brasil, isso está associado, inclusive, ao não acesso desta população à educação básica (MAGALHÃES, 2006). Todavia, os resultados obtidos por pesquisa divulgada pelo Governo Federal, por meio do Portal Brasil (IBGE, 2012), apontam que outra realidade está se delineando, com o aumento de pessoas com deficiência, inserindo-se nas universidades. Os dados indicam que, a quantidade de alunos com deficiência, matriculados na educação superior, cresceu 933,6% entre 2000 e 2010, passando de 2.173 para 20.287, sendo que 6884 são da rede pública (SOUZA, 2014).

O crescimento progressivo da presença de estudantes com deficiência nas universidades vem exigindo ações voltadas à sua inclusão educacional, o mesmo acontecendo em relação aos estudantes com Transtorno Específico de Aprendizagem (TEA). Importante salientar, que se essas ações não forem planejadas, implantadas e geridas institucionalmente, podem assumir caráter reativo e não inclusivo, ou seja, de incipiente abrangência na cultura institucional (THOMA, 2006).

Diante dos resultados de pesquisas já realizadas (IBGE 2012), é possível observar que muitas das Instituições de Ensino Superior (IES) incluindo as públicas, não dispõem de condições adequadas para que os estudantes que apresentam NEE possam ter pleno acesso ao conhecimento, já que os dados indicam que o número de IES, que atendem alunos com deficiência, passou de 1.180, no fim do século passado, para 2.378, em 2010, porém, destas, somente 1.948 contam com estrutura de acessibilidade para estes estudantes.

---

<sup>1</sup>Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, Email: [carla.burigo@ufsc.br](mailto:carla.burigo@ufsc.br)

<sup>2</sup>Universidade Federal de Santa Catarina, Email: [sandra.regina@ufsc.br](mailto:sandra.regina@ufsc.br)

Esta situação de precariedade no atendimento às NEE de estudantes com deficiência ou transtornos de aprendizagem, por parte das universidades, em especial as públicas, reflete o conflito entre seu ideal democrático de igualdade e a desigualdade vivenciada pela sociedade contemporânea, que se agrava frente aos ditames de uma política econômica e social alicerçada em preceitos neoliberais (CHAUI, 2003).

No entanto, mesmo pressionadas pelas limitações impostas pela atual conjuntura política e econômica, as universidades públicas seguem procurando contribuir com a inclusão social e para que essa contribuição se efetive é imprescindível que se constitua uma política institucional inclusiva, que tenha como objetivo a formação de todos os estudantes, incluindo aqueles que apresentam NEE.

Isto posto, o presente artigo, tem por objetivo compreender o desenvolvimento da política institucional voltada à inclusão educacional para o atendimento das Necessidades Educacionais Especiais (NEE) de estudantes com Transtorno Específico de Aprendizagem (TEA). A pesquisa foi realizada junto a Universidade Federal de Santa Catarina, com vistas a atender o objetivo inicialmente proposto (SOUZA, 2014).

Os sujeitos trabalhados na pesquisa em comento (SOUZA, 2014), foram gestores envolvidos no processo de desenvolvimento da política de inclusão educacional da UFSC. O caminho metodológico percorrido sustenta-se no estudo de caso, de natureza qualitativa, tendo como fonte de informações a entrevista semiestruturada.

Para a organização do presente artigo partimos do que dispomos de mais concreto: a Universidade e a política institucional de inclusão educacional; após situamos nossa compreensão sobre os Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEA); depois contextualizamos a política pública de inclusão social. Ao final, com base no objetivo proposto, retornamos ao ponto de partida buscando desvelar o que esta caminhada possa nos propiciar.

### **A Universidade e a política institucional de inclusão educacional**

Refletir sobre as políticas institucionais de inclusão educacional implica em buscar compreender as relações estabelecidas entre a Universidade, o Estado e a Sociedade, pois ao mesmo tempo em que a Universidade, se vê compelida a possibilitar o acesso e permanência de todos os estudantes, cumprindo assim sua missão social,

pesquisas apontam (SOUZA, 2014) que esta mesma instituição não possui uma política institucional que assegure ao grupo de estudantes com TEA, a participação plena no ambiente acadêmico.

Por sua vez, o Estado, que determina que o ensino deva ser ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência nas instituições de ensino (BRASIL, 1988), não dispõe de legislação que estabeleça diretrizes para o acompanhamento dos estudantes que apresentam NEE, originadas pela presença de transtorno de aprendizagem, deixando esta população à mercê da exclusão educacional.

Em seu processo de historicidade, a universidade brasileira tem enfrentado enormes desafios, principalmente de ordem política e econômica, com a censura e cerceamento da liberdade de pensamento por parte do Estado, nas décadas de 60 e 70 e, mais recentemente, com a implementação da política neoliberal, que vem fortalecendo o processo da privatização, da individualidade, em detrimento do público, do social (BÚRIGO, 2003).

De acordo com Chauí (2003), a partir do momento em que a educação, direito socialmente conquistado, nestes últimos séculos, passa a constituir o setor de serviços não exclusivos do Estado, a universidade deixa de cumprir o seu papel social, de inclusão, de formação, passando a atuar como uma organização qualquer, prestadora de serviços que celebra contrato de gestão com o Estado e com o mercado.

Portanto, compreender a política de inclusão educacional da UFSC, exige que reconheçamos que sua atuação atende aos interesses da sociedade onde está inserida, e que por ela, é legitimada.

Essa legitimação, passa pela necessidade de que suas ações contemplem todos os segmentos sociais, ou seja, suas ações institucionais devem ser dotadas de caráter realmente inclusivo, a partir do reconhecimento e da compreensão da diversidade que a constitui, dentre elas, a população formada pelos estudantes com TEA.

Conforme dados obtidos junto ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSC (UFSC, 2009), em seu *campus* central, Reitor João David Ferreira Lima – Florianópolis, local de realização da pesquisa, a UFSC tem um total de onze centros de ensino, apresentando, segundo o Departamento de Administração Escolar (DAE) no ano de 2013 (UFSC, 2013b), um quadro de 28.493 alunos, regularmente matriculados nos cursos de graduação da Instituição.

De acordo com o Núcleo de Acessibilidade da UFSC (UFSC, 2012a), não se tem informação precisa sobre o número de estudantes com TEA, matriculados nos cursos de graduação da UFSC, o que se dispõe apenas é o conhecimento do número de estudantes com TEA que contavam com o acompanhamento profissional dos membros deste Núcleo (UFSC, 2012a), ou seja, no ano de 2013.1 apenas 06 (seis) alunos.

O Núcleo de Acessibilidade da UFSC (UFSC, 2012a), foi criado por meio da Portaria nº1752/GR/2012 (UFSC, 2012a), em 31 de outubro de 2012, e teve acesso a estes alunos, com vistas ao acompanhamento, por meio de informações fornecidas pelas coordenadorias dos cursos de graduação, pelos próprios estudantes que procuraram o Núcleo (UFSC, 2012a) ou pela Comissão Permanente do Concurso Vestibular - COPERVE. Ainda, de acordo com o Núcleo de Acessibilidade (UFSC, 2012a), acredita-se na existência de outros estudantes com TEA nos cursos de graduação da UFSC que, possivelmente, não procuraram o Núcleo por entenderem não haver necessidade de um acompanhamento por parte do mesmo ou por não terem conhecimento do trabalho que ele propõe desenvolver.

A criação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior vem sendo fomentada, por meio do Programa INCLUIR - Programa de Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2013). A função destes Núcleos é responder pela organização de ações institucionais que garantam a esses estudantes a integração à vida acadêmica, por meio da eliminação de barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Em 08 de agosto de 2013, por meio da Portaria nº 1.522/GR/2013 (UFSC, 2013a), é criada a Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE), revogando a Portaria nº 1.752/GR/2012 (UFSC, 2012a). A partir da extinção do Núcleo de Acessibilidade (UFSC, 2012a) e da criação do CAE (UFSC, 2013a), que tem como objetivo acompanhar apenas os estudantes com deficiência, os estudantes com TEA passam a ser atendidos pela Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico (CAAP), que tem, entre suas atribuições, a de “desenvolver ações de apoio pedagógico para estudantes com necessidades especiais e/ou outras necessidades específicas, para que possam desenvolver suas atividades acadêmicas com qualidade” (UFSC, 2012b, s/p).

Com o *status* de coordenadoria, o CAE (UFSC, 2013a), que substitui o Núcleo de Acessibilidade (UFSC, 2012a), passa a fazer parte da estrutura organizacional da Universidade, tendo a possibilidade de constituir uma equipe multidisciplinar que se

responsabilize, institucionalmente, pela elaboração e implantação das políticas institucionais de inclusão educacional.

Sendo assim, com o surgimento do CAE, há um salto qualitativo, no que tange ao reconhecimento, por parte da Administração Central da UFSC, da importância do desenvolvimento de política institucional de inclusão educacional direcionada aos estudantes com deficiência.

### **Um olhar sobre os transtornos específicos de aprendizagem**

Para que possamos compreender termos como: transtornos, distúrbios, dificuldades ou problemas de aprendizagem, é necessário reconhecer que os mesmos vêm sendo usados de forma aleatória para designar quadros diagnósticos distintos. Existem, na literatura investigada, sobre essa temática, divergências referentes a esses termos, ora considerados de significados distintos, ora considerados sinônimos (SOUZA, 2014).

De acordo com Moysés e Collares (1992), o uso do termo distúrbio de aprendizagem vem se expandido vertiginosamente no contexto escolar, apontando para um processo de biologização das questões sociais. Destacam a definição estabelecida em 1981 pelo Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem, que foi a definição base para o desenvolvimento da pesquisa realizada (SOUZA, 2014),

É importante ressaltar que os TEA, como a dislexia, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o distúrbio de processamento auditivo interferem significativamente no desempenho de atividades que exigem habilidades de leitura, matemática ou escrita e não devem ser confundidos com variações normais apresentadas no desempenho acadêmico e com dificuldades ocorridas por decorrência de situações adversas ao aprendizado. Diferentemente das dificuldades de aprendizado, que estão relacionadas a problemas de ordem pedagógica ou sócio culturais, os TEA apontam para a existência de comprometimento neurológico, sendo considerados como uma disfunção do sistema nervoso central (MOYSÉS; COLLARES, 1992).

As dificuldades de aprendizagem decorrentes desse transtorno/distúrbio, bem como os decorrentes de outros transtornos ou deficiências, podem ser amenizadas ou agravadas dependendo das oportunidades oferecidas pelo ambiente educacional (MEZADRI, 2009), ou seja, o grau de dificuldade apresentado por alunos com TEA



está diretamente ligado à compreensão, por parte da instituição de ensino, das condições especiais por eles apresentadas e ao atendimento das NEE oriundas dessas especificidades.

De acordo com o Parecer nº17/2001 (BRASIL, 2001b) - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial são considerados alunos com NEE, aqueles que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos; bem como aqueles que apresentam altas habilidades/superdotação.

Já diante das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, contempladas na Resolução UNE/CEB nº2/2001 (BRASIL, 2001a), o termo Necessidades Educacionais Especiais está associado à dificuldade de aprendizagem, não necessariamente vinculada à(s) deficiência(s). Trata-se de uma gama de manifestações, de natureza orgânica ou não, de caráter temporário ou permanente cujas consequências incidem no processo educacional.

Esta concepção, sobre NEE, representa um avanço nas discussões sobre o tema, pois reconhece que, não somente a condição de deficiência, mas também a condição de altas habilidades ou de transtornos de aprendizagem originam condições diferenciadas que geram NEE que necessitam ser atendidas pelo sistema educacional.

A necessidade educacional especial varia de estudante para estudante, de acordo com suas especificidades e podem ser de ordem pedagógica, comunicacional, arquitetônica ou informacional (BRASIL, 1994). O respeito à diversidade e o atendimento às necessidades individuais é condição para que a universidade consiga incluir, de forma plena, todo seu alunado, ainda que apresentem condição de deficiência ou TEA.

Ao focar a análise na participação das pessoas com NEE no ambiente universitário, é importante conhecer o quadro da deficiência e dos transtornos de aprendizagem, no contexto brasileiro. Alguns resultados do Censo de 2010 (IBGE, 2012) trouxeram dados referentes às pessoas com deficiência auditiva, motora, visual e intelectual, apresentando um aumento expressivo no número de pessoas que se autodeclararam pessoas com deficiência, pois no Censo de 2000 (IBGE, 2002), 14,5% da população total indicaram possuir alguma deficiência ou incapacidade, enquanto que no Censo de 2010 (IBGE, 2012), o número de pesquisados que declarou possuir alguma deficiência representou 23,9% da população total.

É possível, também, observar, por meio dos dados obtidos pelo Censo (IBGE, 2012), que há uma relação direta entre deficiência e fatores associados à renda, gênero, cor ou raça e escolaridade. Entretanto, neste Censo Demográfico (IBGE, 2012), não há referência alguma à incidência de TEA na população brasileira, o que reforça a ideia de que essas pessoas permanecem em situação de invisibilidade, o que, anteriormente, era, também, característica das pessoas com deficiência.

Acreditamos que as estatísticas sobre TEA são escassas porque o próprio diagnóstico, principalmente o de TDAH, é objeto de contestação entre os médicos. De acordo com Arruda (2011), o TDAH atinge de 3% a 5% da população mundial, segundo estimativas da comunidade médica.

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia (2003), este é o TEA de maior incidência em sala de aula e atinge 15% da população brasileira. Para tanto, se faz necessário compreender o quadro da deficiência e TEA no Brasil para que se entenda porque, apesar da implantação de ações afirmativas voltadas à população que apresenta qualquer tipo de deficiência ou TEA, apenas 20.287 pessoas pertencentes a este grupo, tinham acesso ao ensino superior em 2010 (IBGE, 2012).

De acordo com o Relatório sobre a Situação da Infância e da Adolescência Brasileira, divulgado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2009), o número de estudantes com deficiência no ensino básico aumentou significativamente, porém os mesmos dados evidenciam que há um grande índice de evasão escolar até o início do ensino médio. Os dados do citado Relatório (UNICEF, 2009) apontam que, segundo o Censo Escolar de 2007, 70,8% de crianças com deficiência estavam no ensino fundamental, enquanto somente 2,5% chegaram ao ensino médio.

Diante destes dados, observamos que condições especiais no concurso vestibular e sistema de reserva de vagas, por meio do sistema de cotas, por si só, não garantem o ingresso na universidade, já que uma considerável parcela desta população não consegue chegar ao ensino médio, pois, além de enfrentar barreiras decorrentes de sua deficiência ou TEA, enfrentam outros problemas ligados a gênero, raça e condição econômica, que associados podem se tornar impeditivos para o processo de inclusão social. Todavia, apesar da participação das pessoas com deficiência no espaço universitário ter crescido (IBGE, 2012), ela ainda é pequena, considerando as diretrizes das políticas públicas de inclusão social.

## **A política pública de inclusão social**

No Brasil, o uso intenso do termo inclusão acontece num período em que “as instituições sociais defrontam-se com novas questões de exclusão social ao nível da cidadania, do trabalho, da educação, do território e da identidade” (RODRIGUES, 2006, p. 1). De acordo com Martins (1997, p.31), “a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica”. Sendo assim, desvendar o que, atualmente, se define como inclusão, passa pela compreensão da forma pela qual se têm pretendido superar a exclusão, com especial destaque para a exclusão escolar, que continua fortemente presente, apesar das iniciativas de implantação de políticas de educação inclusiva (BIANCHETTI e CORREIA, 2011).

Neste sentido, Patto (2008) destaca que a educação inclusiva tem sido alvo de polêmica, pois, muitas vezes, restringe-se a um discurso ideológico que interfere na formulação das legislações educacionais, mas ainda não se mostra capaz de transformar a prática pedagógica nas instituições de ensino, promovendo uma inclusão educacional precária, que tem como objetivo atenuar os conflitos sociais.

Por meio da chamada educação inclusiva, o processo de homogeneização continua excluindo o diferente que não se encaixa perfeitamente no quebra-cabeça, embora, atualmente, seja considerado correto, politicamente e conveniente, economicamente, incluir, ignorando toda e qualquer diferença.

É importante observarmos que a busca por uma educação que inclua a todos, além de implicar na rejeição da exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar, implica na compreensão de que o simples fato de acolher a pessoa com deficiência em uma classe comum, permitindo sua convivência com outros alunos sem deficiência, não assegura o caráter inclusivo ao ensino, por meio de uma política pública de inclusão social.

Para que se possa materializar efetivamente a inclusão social, fazem-se necessárias ações concretas que possibilitem aos professores o acesso ao conhecimento e condições plenas para lidar com as especificidades educacionais de seus alunos, sendo necessário transformar o quadro de quase total ausência de formação em educação especial nas universidades brasileiras, pois embora existam algumas iniciativas localizadas, que exprimem preocupação com a melhoria da formação e qualificação de

professores, especialistas e acadêmicos, ainda há carência de políticas institucionais que respondam às crescentes demandas (BUENO, 2002).

Especificamente, em relação ao atendimento das NEE dos alunos com deficiência ou TEA, com base na pesquisa realizada (SOUZA, 2014), há muitas dúvidas relacionadas a como auxiliá-los para que possam obter êxito no seu percurso acadêmico. Por ser algo relativamente novo, o ingresso de uma pessoa com NEE em uma turma de curso de graduação, muitas vezes, causa surpresa e desconforto não só aos colegas, mas principalmente, nos professores que, na maioria das vezes, não se sentem preparados para lidar com os desafios pedagógicos que a presença desse estudante lhes impõe. Por esta razão, o debate, envolvendo os sujeitos com transtornos de aprendizagem exige a participação de professores e gestores públicos para que se implementem ações que permitam a estas pessoas pleno acesso ao conhecimento (MOREIRA, 2011).

A ausência da formação da profissionalidade docente, diante do desafio da diversidade, que habita o espaço universitário público, de acordo com Moni (2013), vai ao encontro do modelo de gestão educacional gerencial, formulado para os países da América Latina, que avalia os docentes pela quantidade de produções acadêmicas e não pelo nível de qualidade de aprendizagem que ele seja capaz de possibilitar aos seus alunos.

A conscientização dos docentes sobre seu papel e seu preparo para atuar com o heterogêneo exige que a universidade, por meio de seus gestores, deem aos docentes condições de buscar uma formação adequada a esta realidade, que vem se constituindo junto às universidades.

Por outro lado, embora a inclusão educacional e a política de educação inclusiva venham sendo debatidas exaustivamente desde a década de 90, a inclusão de estudantes com deficiência ou TEA no ensino superior, como tema de debate, estudos e pesquisas, é algo relativamente novo.

De acordo com Moreira (2005), esta preocupação tardia deve-se ao fato de que estes sujeitos, assim como outros grupos historicamente excluídos, enfrentam uma série de barreiras que lhes impedem o acesso ou a continuidade do processo de escolarização. A discussão, no contexto acadêmico, limitava-se à questão do acesso, porém, com o progressivo aumento do número de estudantes com deficiência ingressantes no ensino superior, o foco de discussão desloca-se para a questão da permanência e do nível de qualidade do ensino voltado a esse público, nas IES.

Estudos como o Programa INCLUIR (BRASIL, 2013) – Acessibilidade na Educação Superior apontam que as matrículas de estudantes que apresentam algum tipo de deficiência nas IES passaram de 677, em 2003, para 4.324, em 2009, indicando um crescimento de 538,7%. Não há dados a respeito de matrículas de estudantes com TEA.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), a chegada desse novo grupo às universidades vem obrigando as instituições a se reorganizarem, mas essas ações, na maioria das vezes, acontecem de forma isolada e emergencial, não constituindo um programa institucional.

O quadro que tem se apresentado nas universidades aponta que a implantação de políticas que assegurem, legalmente, o direito do acesso de minorias, historicamente segregadas, ao ensino superior não assegura a democratização do ensino. Embora muitas leis e documentos norteadores tenham sido elaborados pelo Governo Brasileiro e por órgãos internacionais, com o objetivo de assegurar a igualdade de direitos das pessoas com NEE, a igualdade de condições para o acesso ao conhecimento ainda, na prática, lhes é negada (SOUZA, 2014).

É, portanto, necessário que a universidade, como instituição pública, diante do seu papel social de formação, assuma o compromisso de construir, cotidianamente, espaços democráticos capazes de contribuir para a melhoria do nível de qualidade de ensino, tornando-o acessível a todos os atores sociais que compõem o espaço universitário. Porém, esta construção só é passível de realização, a partir do momento em que a universidade, por meio de seus gestores, desenvolva mecanismos que possibilitem a compreensão de suas necessidades internas e as demandas da sociedade e, a partir desta compreensão, elabore e implemente políticas institucionais de inclusão educacional capazes de garantir a socialização em condições de igualdade do conhecimento acadêmico.

### **Considerações Finais**

Inicialmente, resgataremos o objetivo proposto neste artigo de compreender o desenvolvimento da política institucional voltada à inclusão educacional para o atendimento das Necessidades Educacionais Especiais (NEE) de estudantes com

Transtorno Específico de Aprendizagem (TEA), buscando desvelar o que esta caminhada nos propiciou, a partir do estudo realizado.

Consideramos que os resultados aqui obtidos possam propiciar generalizações e não generalidades, considerando a realidade de cada instituição. Todavia, o estudo realizado junto a Universidade Federal de Santa Catarina nos aponta que a política institucional de inclusão educacional é um processo a se constituir. Esta política está em processo de desenvolvimento e já obteve alguns avanços, porém, não se encontra plenamente constituída, pois embora algumas ações de caráter inclusivo venham sendo realizadas, as mesmas ainda não obtiveram resultados significativos, em se tratando de estudantes com TEA.

A pesquisa foi realizada com gestores da UFSC, por meio de entrevistas semiestruturadas (SOUZA, 2014), e na fala dos entrevistados é desvelado que não há um programa, especificamente voltado para os estudantes com TEA na Instituição, que, por não apresentarem condição de deficiência, não são incluídos nas ações desenvolvidas pela Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (UFSC, 2013a), nem contemplados pelos recursos obtidos por meio do Programa INCLUIR (BRASIL, 2013). Recentemente, estes estudantes passaram a ser acompanhados pelo CAAP (UFSC, 2012c), onde tem a possibilidade de participar, em pequenos grupos, ou individualmente, das aulas de reforço.

Neste contexto, em relação ao papel da universidade, a pesquisa (SOUZA, 2014) mostrou que a totalidade dos gestores entrevistados compreende a responsabilidade social que cabe à universidade pública. Alguns veem a possibilidade da concretização desse compromisso com a sociedade, pela difusão dos conhecimentos produzidos na UFSC, por meio de projetos, programas e eventos.

No entanto, uma parcela significativa dos entrevistados identifica como ações de inclusão, as políticas de ação afirmativa, como o sistema de cotas para acesso ou o programa de bolsa para garantir a permanência do estudante de baixa renda, na Universidade, até o término do curso.

A política institucional de inclusão educacional da UFSC, na visão dos entrevistados, está se constituindo no sentido de possibilitar a inserção educacional de estudantes com baixa renda ou minorias raciais, pela política de cotas, concessão de bolsas e apoio pedagógico. No que se refere a estudantes com NEE, há, por parte dos pesquisados, a constatação da existência de ações direcionadas aos estudantes com

deficiência, principalmente, alunos surdos ou com deficiência visual. A criação do Núcleo de Acessibilidade (UFSC, 2012a), da Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (UFSC, 2013a), foi essencialmente apontado como iniciativa de ações em prol da inclusão educacional.

Entretanto, ao situar as ações institucionais de caráter inclusivo, desenvolvidas junto aos estudantes com TEA, a pesquisa (SOUZA, 2014) demonstrou que a maioria dos entrevistados indicou desconhecer a existência de ações institucionais direcionadas à inclusão deste grupo de estudantes. Os que reconhecem haver algum esforço nesse sentido, apontam que, na prática, as iniciativas mostram-se fragmentadas, insuficientes e de caráter emergencial.

A constituição de uma política institucional que tenha a inclusão educacional como perspectiva é uma possibilidade desafiadora, pois requer profundas mudanças de caráter de formação e de gestão. De formação, no sentido da docência, daquele que ao receber o aluno, consiga compreender a sua deficiência ou limitação pedagógica e saber que pode encaminhá-lo a um órgão que competente que poderá auxiliá-lo. Neste contexto, a gestão é uma ação fundamental para a constituição e socialização de ações, que se materializa a partir de uma política institucional. Para que as mudanças sejam feitas e esta possibilidade se concretize é necessário o envolvimento de todos os segmentos que constituem a universidade, pois, as mudanças, quando efetivadas, poderão ocasionar instabilidade nos padrões já constituídos.

Nesta perspectiva, acreditamos que os estudantes com TEA sairão da invisibilidade e terão suas NEE atendidas, a partir do momento que gestores e docentes obtiverem, por meio da formação, o conhecimento necessário para a compreensão das especificidades dos estudantes dos cursos de graduação e das possibilidades de atendê-las.

O acesso a uma educação com bom nível de qualidade é direito garantido pela legislação vigente, então, é fundamental que esta legislação seja de conhecimento de todos para que estes direitos se materializem. Importante, também, é compreender os interesses contraditórios que permeiam a política de educação inclusiva que vem sendo proposta pelo Governo para que não se corra o risco de se tornar agente de uma política de inclusão seletiva, que, ao invés de promover a inclusão, contribua para que a desigualdade social seja camuflada.

Precisamos de ações concretas que fortaleçam a constituição de uma política institucional de educação inclusiva na sua essência, por meio da formação e da gestão. Neste contexto, acreditamos que possamos vencer a contradição vivenciada de possibilitar o acesso dos estudantes com NEE aos cursos de graduação, mas ao mesmo tempo, não desenvolver ações que possibilitem a estes estudantes o efetivo acesso ao conhecimento acadêmico. Acesso este ao conhecimento, como um direito e não como um privilégio de poucos.

## Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. **Definição da dislexia**. 2003.

Disponível em:

<[http://www.dislexia.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=70&Itemid=72](http://www.dislexia.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=70&Itemid=72)>. Acesso em: 04 abr.2013

ARRUDA, Marco Antonio. **TDAH no Brasil, o que a Folha de SP não mostrou**.

Aprenda Criança, 2011. Disponível em:

[http://www.aprendercrianca.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=291:tdah-no-brasil-o-que-a-folha-de-sp-nao-mostrou&catid=1:timas&Itemid=147](http://www.aprendercrianca.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=291:tdah-no-brasil-o-que-a-folha-de-sp-nao-mostrou&catid=1:timas&Itemid=147).

Acesso em: 15 mar. 2013.

BIANCHETTI, Lucídio; CORREIA, José Alberto. **In/Exclusão no trabalho e na educação: aspectos mitológicos, históricos e conceituais**. Campinas – São Paulo: Papyrus, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Distrito Federal, Senado, 1988.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, MEC/SEESP, 1994.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Resolução NNE/CEB nº2**, de 11 de fevereiro de 2001a. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf)> Acesso em: 10 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 17**, de 3 de julho de 2001b. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=120>>.

Acesso em: 10 jan. 2013.



\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** 2008b. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 09 out 2012.

\_\_\_\_\_. **Documento orientador - Programa INCLUIR -**. Acessibilidade na educação superior MEC, 2013. Disponível em: <  
<http://www.ufpb.br/prape/conteudos/Documento%20Orientador%20Programa%20%20Incluir%20-%202007.03.2013.pdf>> Acesso em: 08 jan. 2013.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A Educação especial nas Universidades Brasileiras.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

BÚRIGO, Carla Cristina Dutra. **O trabalho acadêmico do professor universitário no processo de desenvolvimento do espaço público na universidade federal:** um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 24, p. 5-15, set-dez. 2003.

IBGE. **Censo Demográfico - 2000 - Tabulação Avançada - Resultados Preliminares da Amostra.** Disponível em:  
<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/08052002tabulacao.shtm>. Acesso em 25 jul.2012.

\_\_\_\_\_. **Censo 2010:** escolaridade e rendimento aumentam e cai mortalidade infantil. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em:  
<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2125>. Acesso em: 25 jul. 2012.

MAGALHÃES, Rita de Cássia. Ensino superior no Brasil e Inclusão de pessoas com deficiência. In: VALDÉS, Maria Teresa Moreno (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil:** caminhos e desafios. Fortaleza: EDUECE, 2006.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. **Políticas públicas de inclusão educacional:** desafios e perspectivas. Educar, Curitiba, n. 23, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2159>. Acesso em: 18 nov. 2013.

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

MEZADRI, Ligia dos Santos. Intervenções psicopedagógicas em alunos disléxicos na aprendizagem da língua inglesa. In: WAJNSZTEJN Alessandra Caturani.; WAJNSZTEJNA, Rubens. **Dificuldades Escolares:** um desafio superável. 2. ed. São Paulo: Ártemis Editorial, 2009.

MONI, Marcelo Bine. **A profissionalidade do professor de Administração da Universidade Federal de Santa Catarina: um processo em construção.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MOREIRA, Laura Ceretta. **In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão.** Revistas Educação, Edição 2005 nº25. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a3.htm>. Acesso em: 23 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais no Ensino Superior. **Ponto de Vista Revista de Educação e Processos Inclusivos n.10**, Florianópolis: Núcleo de Publicações – CED – UFSC, 2008.

\_\_\_\_\_. Dossiê: educação inclusiva: das políticas às práticas educacionais. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 41, jul./set. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602011000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 jul. 2012.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos Cedes**. Campinas: Papirus/Cedes, n. 28, p. 31-48, 1992.

PATTO, Maria Helena Souza. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, Jose Geraldo Silveira Bueno, MENDES, Geovana Mendonça Lunardi, SANTOS, Roseli Albino dos (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. 1 ed. : J.M. Editora, 2008

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: Rodrigues, David (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. S. Paulo: Summus Editorial, 2006

SOUZA, Sandra Regina Carrieri. **Política institucional de inclusão educacional: desafios e possibilidades na Universidade Federal de Santa Catarina.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

THOMA Adriana da Silva. **A Inclusão no ensino superior: ninguém foi preparado para trabalhar com esses Alunos (...)** Isso exige certamente uma Política Especial..., 2006. Disponível em : <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/gt15-2552--int.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2013.

UFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014**. 2009. Disponível em: <<http://pdi.paginas.ufsc.br/>>. Acesso em: 01 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº1752/GR/2012**, de 31 de outubro de 2012a. Cria o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <[notes.ufsc.br/aplic/portaria.nsf](http://notes.ufsc.br/aplic/portaria.nsf)>. Acesso em: 19 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico – CAAP.** UFSC: Florianópolis, 2012b. Disponível em: <http://prograd.ufsc.br/?s=CAAP&x=11&y=12>. Acesso em; 01 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1522/GR/2013**, de 8 de agosto de 2013a. Cria a Coordenadoria de Acessibilidade Educacional da Pró-Reitoria de Graduação. Disponível em: <http://notes.ufsc.br/aplic/portaria.nsf>. Acesso em: 01 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Pró-Reitoria de Ensino de Graduação.** UFSC. Departamento de Administração Escolar, 2013b.

UNICEF. **Educação no Brasil melhora, mas desigualdades ainda criam barreiras.** Brasília, Distrito Federal, 2009. Disponível em: [http://www.selounicef.org.br/?op=300&id\\_srv=2&id\\_tpc=40&nid\\_tpc=&id\\_grp=1&add=&lk=1&nti=3482&lnti=S&itg=S&st=&dst=3](http://www.selounicef.org.br/?op=300&id_srv=2&id_tpc=40&nid_tpc=&id_grp=1&add=&lk=1&nti=3482&lnti=S&itg=S&st=&dst=3). Acesso em: 22 abr. 2013.

## TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO E O TRABALHO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL

Adriana Janice Lenz<sup>1</sup>

**Resumo:** O texto tem como objetivo realizar algumas reflexões sobre a teoria crítica e suas contribuições para a formação do trabalhador em educação, mais especificamente, o orientador educacional. A teoria crítica visa analisar, interpretar e entender as relações sociais com o objetivo de contextualizar os fenômenos que ocorrem na sociedade. Para esta teoria, não basta somente colher, por meio de pesquisas, dados sociais, mas buscar um esclarecimento. Sua meta é criar uma sociedade e organizações livres de qualquer tipo de dominação. Adorno foca o sentido político da educação na produção de uma consciência verdadeira, ao se contrapor criticamente, à condição social de mera adaptação e conformismo à situação vigente. Pensar não é uma atividade inocente. Pensar tem força, é perigoso. Influencia os indivíduos. Leva-os a refletir sua prática e os modos de produção e de reprodução do sistema vigente. É desafiador para professores e gestores escolares, aqui se incluindo o orientador educacional, conquistar disponibilidade para esta tarefa. É importante, que o orientador desenvolva uma postura crítica, conscientizando-se dos aspectos que libertam ou condicionam e limitam a sua ação. A auto-reflexão crítica pode representar um recurso fundamental na emancipação. É uma ferramenta de desalienação. Pode servir para orientar na ação transformadora que a própria reflexão crítica exige e auxiliar no conhecimento e percepção dos mecanismos de alienação e de manipulação ideológica do sistema.

**Palavras-chave:** Educação, Formação do Trabalhador, Orientador Educacional, Teoria Crítica.

### Sobre a Teoria Crítica

A Teoria Crítica visa analisar, interpretar e entender as relações sociais com o objetivo de contextualizar os fenômenos que ocorrem na sociedade. Para esta teoria, não basta somente colher, por meio de pesquisas, dados sociais, mas buscar um esclarecimento. Sua meta é criar uma sociedade e organizações livres de qualquer tipo de dominação. Oferece base para uma visão crítica dos conflitos existentes entre ciência e cultura, analisando e propondo, tópicos políticos e de reorganização da sociedade, como forma de superar a “crise da razão”.

Desta maneira busca aliar a teoria e a prática, trazendo o pensamento tradicional dos filósofos relacionando-o com o presente. Em 1937, foi lançado um ensaio - manifesto “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” de Max Horkheimer. Essa obra

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação- UNISC – Email: [adrianajlenz@yahoo.com.br](mailto:adrianajlenz@yahoo.com.br)

marca o início da Teoria Crítica da Sociedade que viria a ser desenvolvida por outros pensadores, principalmente pelos filósofos da Escola de Frankfurt. A Escola de Frankfurt mantinha o Instituto de Pesquisas Sociais que objetivava entender o desencadear da organização e da consciência dos trabalhadores da indústria moderna.

Entre os autores representantes da Teoria Crítica, destacam-se: Karl Korsch (1890-1961), Friedrich Pollock, (1894-1970), Walter Benjamin (1892-1940), Max Horkheimer (1895-1973), Theodor W. Adorno (1903-1969), Herbert Marcuse (1898-1979), Franz Neumann (1900-1954), Eric Fromm (1900-1980) que muito contribuíram para a solidificação da Teoria Crítica; e Jürgen Habermas (1929-).

A Teoria Crítica inicia por meio de uma análise do sistema da economia de mercado, analisando os aspectos referentes ao desemprego, crises econômicas, domínios militares, terrorismo, condições das massas, entre outros. Sobre outros aspectos, a Teoria Crítica possibilita a autocrítica, o esclarecimento, e a visão sobre as ações e dominações sociais. Por meio dessa análise, acredita-se coibir a repetição da dominação, partindo dos alertas propostos pelos pensadores de Frankfurt. A Teoria Crítica seria potencializadora para esclarecer a sociedade perante as ordens instituídas e vigentes.

Para Sparta (2003), os pensadores da Teoria Crítica acreditavam que a razão era um elemento de conformidade, a partir daí há uma profunda crítica à fragmentação da ciência, analisam a sociedade por ordens funcionais, passando a mesma ser compreendida como sistemas e subsistemas. Segundo os estudiosos, as disciplinas setoriais desvirtuam a compreensão da sociedade em sua totalidade, ficando todos submissos à razão instrumental, ao pensamento predominante.

Segundo Pucci (1994, p.30), “cada coisa, para ser o que é, deve vir a ser o que não é”. Essa ânsia de buscar a verdade além dos fatos, de denunciar os totalitarismos, esteja eles onde estiverem, de clarificar as trevas da ignorância, da barbárie, do fetiche, da manipulação ideológica, de questionar tudo aquilo que ofusca o poder da consciência, o espaço da liberdade, a afirmação da individualidade e da autonomia do homem, faz parte do coração e do cérebro da Teoria Crítica. E a Razão para preservar sua promessa de criar uma sociedade emancipada e mais justa, ela teria que demonstrar seus poderes de crítica e de negatividade.

A teoria crítica não aceita a continuação da miséria. Ela busca a realização de todos os indivíduos. É da experiência e não da fantasia que ela toma consciência e se opõe à reprodução crescente da escravidão do trabalhador na sociedade capitalista e de todo tipo de miséria que o ameaça (Pucci, 1994, p. 31).

Para a Teoria Crítica, a Indústria Cultural se transformou no mais sensível instrumento de controle social e na venda em liquidação dos bens culturais. “Se, aparentemente, traz um ar de democratização, no fundo se manifesta como decadência da cultura e progresso da barbárie” (Pucci, 1994, p. 32).

Segundo Adorno (1995), houve a “popularização” da cultura, aparentando uma possível democratização, o que na realidade trazia uma deformação crescente. A formação cultural se converteu em semiformação socializada. A dimensão formadora da cultura foi sendo transformada em acomodação, adaptação. Há um retrocesso da consciência.

Para Adorno (1995), é no processo de reprodução material da sociedade que é possível captar a dialética da “formação” e da “semiformação”. Na sociedade contemporânea, a significação germânica da Bildung, especialmente na acepção da “liberdade”, dos “valores” que orientavam a razão prática, foi reduzida a discursos ideológicos, desvinculados da ação social. Com isso, a promessa da emancipação e da autonomia, que era a principal razão do ideal iluminista moderno, foi solapada e substituída pela adaptação e submissão disciplinada à lógica da dominação. Assim, a dimensão crítica da cultura, que deveria garantir a emancipação, cede lugar à semiformação, em que predomina a racionalidade instrumental voltada para a adaptação e o conformismo à situação vigente.

No ensaio Educação – Para quê? Adorno (1995), explicita a sua concepção de educação:

Concebo como sendo educação (...) não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política (...) uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995, p. 141-142).

Como podemos observar, Adorno foca o sentido político da educação na produção de uma consciência verdadeira, ao se contrapor criticamente, à condição social de mera adaptação e conformismo à situação vigente. É nesse contexto que a

indústria cultural forma, pela ideologia da semicultura, uma consciência falsa da realidade social. Daí a necessidade da formação de uma consciência desalienada, e politicamente emancipada.

Pensar não é uma atividade inocente. Pensar tem força, é perigoso. Influencia os indivíduos. Leva-os a refletir sua prática e os modos de produção e de reprodução do sistema vigente.

### **Teoria crítica e educação**

Segundo (Pucci, 1994, pp. 47-54), as possibilidades de a Teoria Crítica contribuir na construção de uma Teoria Pedagógica são muitas:

- A função educativa do refletir. Quando você reflete, você resgata uma dimensão que vai além do círculo da mercadoria, do repetitivo. Isso é educativo, é formativo.

(...) educação/formação cultural pela auto-reflexão crítica significa para Adorno a busca da autonomia (...) do homem enquanto sábio. O homem enquanto sábio se torna cidadão do mundo, supera a dimensão do privado, do doméstico, do paroquial, das normas e imposições mil. E isso é plenamente educativo, formativo. Para Adorno, as medidas educativas, por mais abrangentes que sejam dificilmente poderão evitar o aparecimento de construtores e ideólogos da barbárie. Mas a educação pelo esclarecimento pode fazer alguma coisa no sentido de modificar a atitude dos que praticavam os atos bárbaros (Pucci 1994, p.47).

A auto-reflexão crítica pode representar um recurso fundamental na emancipação. É uma ferramenta de desalienação. Pode servir para orientar na ação transformadora que a própria reflexão crítica exige. Auxilia no conhecimento e percepção dos mecanismos de alienação e de manipulação ideológica do sistema. Ajuda a revelar “discursos, imagem e propagandas” difundidas pelo sistema.

Neste sentido, os dominados podem ser esclarecidos sobre sua situação, exploração e subordinação.

- O resgate da formação cultural como postulado pedagógico da emancipação. A Teoria Crítica contribui na análise das relações entre poder e cultura. Quando problematiza a cultura, demonstra sua função legitimadora.

- A importância da educação e a responsabilidade da escola no processo de “desbarbarização”. A escola tem fundamental importância como possibilidade de libertar de tabus e preconceitos que dão origem, ou melhor, que nutrem

o processo de barbárie na humanidade. Opondo-se a isso, faz despertar para outras possibilidades de mais respeito pela vida humana. Segundo Adorno, a educação tem três maneiras de auxiliar nesse processo de “desbarbarização”: a passagem do inconsciente para o consciente, a passagem do não-ciente para o ciente, a passagem do pseudociente para o ciente. Ou seja, a passagem do irracional para o racional. É através do entendimento da dimensão da dominação e da libertação, na percepção dos mecanismos de manipulação pelo sistema através das ideologias do poder, que é possível se contrapor. Por isso é tão importante o papel da educação neste sentido, através do processo pedagógico procurar conscientizar sobre os mecanismos de manipulação do estado. E Entender como eles são divulgados pelo sistema e processado pela consciência das pessoas. A tarefa da educação é neste sentido a de retirar o indivíduo da dimensão da ignorância fazendo-o, ou melhor, possibilitando chegar à dimensão da consciência crítica.

A educação para Adorno tem uma grande importância na questão da formação das gerações atuais no caminho de uma sociedade que se guie mais pela razão, na luta pela autonomia, pela emancipação. E esse processo se realiza através da superação do inconsciente, do não-ciente e do pseudociente.

- Assimilar o passado como esclarecimento: a dimensão hermenêutica. A arte da hermenêutica tem importância através da educação, ao interpretar os mecanismos do sistema. Assim, se livra dos aspectos nebulosos do passado, podendo voltar a ele interpretando-os. É resgatar a história, na perspectiva do futuro. A educação possibilita a regressão ao passado através do estudo da sua história e reconstruí-la agora no futuro.

- Papel dos intelectuais coletivos no processo de “desbarbarização”. Pensar que os intelectuais têm importância fundamental no processo de desbarbarização da humanidade é bem lógico. Uma das formações desses intelectuais é a educação. Portanto, tem a educação também uma importância enorme na formação dos intelectuais que podem participar da sociedade como indivíduos mais críticos e agentes de transformação social nos mecanismos que o sistema dissemina entre a população. Embora, a educação hoje não ofereça uma estrutura que atinja plenamente os objetivos da Teoria Crítica, no exercício da conscientização, é uma possibilidade de formação no processo, informando, ensinando e discutindo.

Segundo Adorno (1995), a educação serve para produzir uma consciência verdadeira e seu objetivo é a emancipação. Isto permite pensar que a educação está



vinculada ao projeto da teoria Crítica. Ele fala da educação como uma educação política. Uma educação política para uma sociedade contemporânea. Pensar em educação hoje é pensar numa educação política, onde a consciência crítica é fundamental. Não é possível conceber em nossa sociedade atual uma educação que não seja formadora de consciências críticas.

A auto-reflexão crítica pode representar um recurso fundamental na emancipação. É uma ferramenta de desalienação. Pode servir para orientar na ação transformadora que a própria reflexão crítica exige. Auxilia no conhecimento e percepção dos mecanismos de alienação e de manipulação ideológica do sistema. Ajuda a revelar discursos, imagem e propagandas difundidas pelo sistema.

O pensamento crítico precisa estar na escola na concretude da ação pedagógica, caso contrário, continuará a escola reforçando o sistema vigente e a acomodação dos sujeitos. A educação necessita considerar como auxilia na constituição do homem no processo pedagógico e social. A sua atuação na prática: reflexiva ou negligente com o processo de criticidade da realidade pode determinar se esta construção será mais ou menos significativa.

A direção da prática pedagógica pode ser baseada em conceitos da teoria crítica, se seu objetivo for realmente a constituição de um sujeito atuante e transformador da sociedade. O mundo da escola substitui a própria vida social do indivíduo. A escola pode possibilitar que o aluno conheça, interprete e reflita sobre a realidade para poder transformá-la à luz de uma consciência crítica.

### **A teoria crítica e o trabalho do orientador educacional**

É desafiador para professores e gestores escolares, aqui se incluindo o orientador educacional mais especificamente, conquistar disponibilidade para esta tarefa. Primeiro, porque é difícil ser reflexivo e crítico se na sua formação não participou de uma constituição que possibilitasse este conhecimento. Segundo, porque os mecanismos ideológicos que o sistema faz uso são muito influentes, fazendo com que os educadores não se dêem conta disso e sejam também engolidos pelo sistema.

Os Orientadores Educacionais, na sua história, foram reforçadores dos aparelhos ideológicos do estado. Quebrar com este círculo gera muitos desencontros entre os profissionais. Até porque nem todos tiveram a mesma formação e na mesma

época. Assim, esses profissionais e também a escola acabam por serem reforçadores de uma semicultura numa sociedade em que a indústria cultural invade casas e cérebros.

O não - pensar, ou o pensar ingênuo é mais cômodo e muito menos desafiador. Descompromete a sociedade da transformação. Assim também, o Orientador Educacional não-pensante, não incomoda, não questiona as práticas, não interage nas Propostas Político Pedagógicas. Este profissional torna-se mero expectador do que acontece ao seu redor. O não - pensar favorece a constituição da consciência ingênua e gera o afastamento do real. Esse distanciamento alimenta o sistema e reforça seus objetivos de poder e massificação. A escola torna-se mais um recurso de reprodução do sistema, naturalizando os conflitos e a falta de direitos.

A emancipação do indivíduo é a garantia da transformação da sociedade em mais justa e solidária. A contribuição da escola nesse sentido é enorme. Nessa transformação é imprescindível a desacomodação dos profissionais envolvidos na instituição. Pode ser agente de esclarecimento ou reforçadora do sistema. Ser agente de esclarecimento é cumprir sua missão de libertação, baseada na Teoria Crítica. Opor-se a um sistema que escraviza, barbariza e aprisiona é competência da escola.

Historicamente, as práticas da orientação educacional estiveram ligadas à adaptação dos alunos à escola. No Brasil, até meados de 1980, foi essa ideia que regeu o trabalho dos orientadores educacionais. Após esse período, houve muitas críticas sobre o trabalho do orientador nas redes de ensino, principalmente na rede pública. O que era questionado era qual a verdadeira atribuição do profissional. Sem uma ação reflexiva sobre seu trabalho, o orientador reproduziu as relações de poder que caracterizaram o surgimento da sua atuação na escola.

As críticas feitas sobre essa função adaptativa que sustentou o trabalho durante muitos anos, contribuiu para que esse profissional se tornasse mais crítico e consciente das exigências sociais que caracterizam seu trabalho. Estas críticas possibilitaram o surgimento de novos significados para o trabalho do orientador.

Segundo Grinspun (2003),

A Orientação Educacional, no nosso país, percorreu um longo caminho comprometido com a educação e com as “políticas” vigentes. Todo o processo da Orientação manteve sempre estreita relação com as tendências pedagógicas, sendo seu trabalho desenvolvido a partir do que dela se esperava nas diversas concepções. A análise desta relação engloba diferentes aspectos e significados da prática da Orientação e de suas dimensões no cenário educacional, configurado pelos princípios e propósitos daquelas concepções (GRINSPUN, 2003, p.11).

Questionar constantemente sua prática, percebendo a necessidade de uma integração entre os demais especialistas, gestores e professores na busca dos mesmos objetivos e também na busca de soluções para as questões mais preocupantes como reprovação e evasão, parecem ser fundamentais nesta reflexão.

Parece ser também importante, que o orientador desenvolva uma postura crítica, conscientizando-se dos aspectos que libertam ou condicionam e limitam a sua ação. As atribuições do orientador são muitas, complexas e impossíveis de delimitar. Por isso ele necessita estar consciente de que tem um plano para seguir, não assumindo tarefas que não são de sua competência.

Aquela Orientação Educacional criada historicamente para atender a um sistema, conformista e ajustador, perde suas forças. Atualmente a Orientação Educacional é voltada para a reflexão e o questionamento. Busca atuar de forma significativa e atender o desenvolvimento pleno do aluno, com uma prática que promove a humanização no meio escolar, resgata valores através de ações conjuntas com a comunidade. Dá-se conta da massificação da educação como resultado de um sistema que limita as ações do sujeito.

De acordo com Grinspun (1998),

Tomando a Orientação Educacional como uma colaboradora do processo pedagógico, observamos sua atuação, hoje, de forma clara e transparente nos novos paradigmas das ciências humanas voltados para as exigências e novas necessidades do mundo moderno. A história da Orientação Educacional nos mostra que pertence ao seu passado o conceito de uma orientação terapêutica ou psicologizante. O cerne da questão não é mais o ajustamento do aluno à escola, família ou sociedade, e sim a formação do cidadão para uma participação mais consciente no mundo em que vive (GRINSPUN, 1998, p.13).

A Orientação, hoje, está mobilizada com outros fatores que não apenas e unicamente cuidar e ajudar os “alunos com problemas”. Há, portanto, necessidade de nos inserirmos em uma nova abordagem de Orientação, voltada para a “construção” de um cidadão que esteja mais comprometido com seu tempo e sua gente (GRINSPUN, 1998, p.13).

Para Silva (1994, p.7), “é possível afirmar que a teorização crítica em educação alcançou hoje um estágio respeitável de maturidade e elaboração”. Para isso contribuiu toda uma geração de educadores/as, teóricos/as sociais, historiadores/as e filósofos/as da educação que, gradualmente, foram construindo o que hoje já pode ser considerado

como uma tradição de pensamento educacional e pedagógico. Paulo Freire, Michael Young, Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, Samuel Bowles e Herbert Gintis, Louis Althusser (...) abriram o pensamento e a análise educacional a novas formas de pensar, a novas formas de análise, a novas e reveladoras metáforas. “Educação bancária”, “currículo oculto”, “reprodução cultural”, “código”, “capital cultural”, “aparelhos ideológicos do estado” são expressões que fazem hoje parte do vocabulário corrente e obrigatório da análise educacional crítica. A própria noção de crítica é parte integrante e fundamental dessa “tradição”.

A esse respeito, as reflexões de Theodor Adorno sobre a educação, pensadas no contexto mais amplo de uma sociedade em que prevalece a racionalidade instrumental, o poder ideológico da indústria cultural e a conversão da formação cultural em semiformação, não deixam dúvidas quanto aos limites do processo formativo atual. A dimensão crítica da cultura, que deveria garantir a emancipação, se desvincula da ação social e acaba cedendo lugar a forma dominante da consciência social voltada para a adaptação e o conformismo. Daí a necessidade, em termos políticos, de uma educação que privilegie a auto-reflexão crítica sobre o processo de semiformação da sociedade, em que ela necessariamente se converteu, já que a determinação política da educação decorre exatamente da necessidade de formação de sujeitos emancipados e livres da condição de alienação social.

### **Considerações Finais**

Embora, historicamente, o orientador educacional não tenha na sua formação como base a teoria crítica, vem adquirindo, por cobrança da comunidade escolar e pelo contexto social atual, uma postura mais crítica.

Penso que somente o profissional esclarecido sobre sua condição de trabalho é capaz de produzir transformações sociais.

Conforme destaca Grinspun (2006),

O papel do orientador educacional está relacionado à mudança social, através do questionamento do modo de perceber o mundo, a valorização dos conteúdos que serão transmitidos aos alunos como instrumentos que lhes permitam transformar a sociedade (Grinspun, 2006, p.29).

Atualmente, o orientador educacional ocupa na escola um lugar que lhe permite exercer práticas emancipatórias. Este lugar de mediador na instituição oferece a oportunidade de articular uma comunicação baseada na teoria crítica, entre alunos, professores e comunidade escolar. Sendo assim, o orientador poderá, quem sabe, interferir ou influenciar nas relações de poder presentes na instituição em que trabalha e, assim, torná-la mais libertadora e emancipatória.

Os saberes adquiridos pela experiência de vida, conquistados através de práticas sociais aliadas a leituras e debates, se mostram essenciais para a formação crítica do orientador.

Da mesma forma se dá o trabalho do orientador educacional no que se refere à comunidade, assim também o é no que se refere à sociedade. O orientador educacional é o profissional da escola que, não tendo um currículo a seguir, pode se organizar para trazer aos alunos os fatos sociais marcantes que nos envolvem, bem como propor a participação em lutas maiores. A escola não pode silenciar face às grandes questões que a mídia veicula diariamente. Discutir a corrupção, os atos de terrorismo, a violência urbana e outras situações presentes na sociedade brasileira e na mundial serão de grande utilidade para os demais componentes curriculares. De modo análogo, não só deve o orientador educacional levar a sociedade para a escola, mas, também, como uma via de mão dupla, levar a escola, suas conquistas e dificuldades para a sociedade.

## Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippun. *A prática dos orientadores educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. *Orientação Educacional conflito de paradigmas e alternativas para a escola*. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Tomaz T. Apresentação. In: Pucci, Bruno (org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994.

SPARTA, M. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 2003.

PUCCI, Bruno (org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994.

## PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL POR MEIO DE CONTOS INFANTIS

Janine Farias Menegaes<sup>1;2</sup>,  
Karine Matuchevski Balzan<sup>1;3\*</sup>,  
Clarissa Obem dos Santos<sup>1;4</sup>,  
Fernanda Alice Antonello Londero Backes<sup>5</sup>

### Introdução

A inclusão da educação socioambiental nas escolas é necessária e fundamental para o desenvolvimento e formação das crianças e dos adolescentes como seres humanos. Esta reflexão sobre o processo de formação engloba diversos aspectos de cunho social, ambiental, econômico e político (SAHEB, 2008).

Ao professor não é permitido apenas dominar o conteúdo específico, ele deve transpô-lo para as situações educativas cotidianas, de forma a organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo (KUENZER, 2010). O desenvolvimento humano é constante e contínuo, desta forma, a interdisciplinaridade vem auxiliar na formação do homem com uma visão global e abrangente do meio em que está inserido.

A conscientização é tarefa de uma educação realmente libertadora e, por isso, respeitadora do homem como pessoa (FREIRE; NOGUEIRA, 1993). A educação socioambiental visa compartilhar ações e pensamentos voltados à preservação e cuidados com o meio ambiente e com os indivíduos que o cercam.

Por isso, o desenvolvimento do homem deve ser de maneira, que ele possa adquirir valores e atitudes necessários para lidar com as situações-problemas e encontrar soluções sustentáveis (DIAS, 2003), ao ponto que neste processo, ele, possa respeitar a si e o próprio meio. A compreensão do meio ambiente não é somente aquilo que o

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

<sup>2</sup> Engenheira Agrônoma; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Engenharia Agrícola, UFSM. [janine\\_rs@hotmail.com](mailto:janine_rs@hotmail.com)

<sup>3</sup> Bacharel em Direito; Mestre em Engenharia da Produção; Técnica Administrativa do Instituto Federal Farroupilha *Campus* São Vicente. \*Apresentadora. [kmatucha@hotmail.com](mailto:kmatucha@hotmail.com)

<sup>4</sup> Tecnóloga em Alimentos; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia em Alimentos, UFSM. [clarissa\\_obem@hotmail.com](mailto:clarissa_obem@hotmail.com)

<sup>5</sup> Pedagoga, Engenheira Agrônoma, Doutora, Professora do Departamento de Fitotecnia da UFSM. [fernanda@backes.com](mailto:fernanda@backes.com)

cerca, mas que ele próprio faz parte; é um ser que integra e interage (SCARDUA, 2010). Desta maneira, a educação socioambiental não se trata apenas de ensinar sobre a natureza, Medina (1999) ressalta que se deve educar “para” e “com” a natureza, objetivando a compreensão das relações entre a sociedade e a natureza e dos processos históricos que resultaram em diferentes grupos sociais.

A educação socioambiental pretende fazer com que o indivíduo e a sociedade adquiram conhecimentos e habilidades que os permitam mudar seus hábitos, posturas e atitudes. Tal fato viabilizará uma convivência pacífica e racional do homem com os recursos naturais que nos envolvem e permitem a sobrevivência de todos os seres sejam eles bióticos ou abióticos (BALDONI, 2014).

Alguns dos maiores problemas que ameaçam a existência, atualmente, é o consumo em excesso, é o consumo pelo consumo. Além de, consumir exageradamente, o homem criou muitas coisas artificiais que, segundo Nardelli (2011), quando descartadas, comprometem o que seria uma troca natural entre todos os seres consumidores/produtores de resíduos, que poderiam ser reaproveitados por outros membros dessa cadeia. No entanto, os programas de educação socioambiental envolvem desde a sensibilização da comunidade envolvida, relacionando principalmente, os desperdícios de alimentos, de consumo em excesso, até campanhas de minimização e separação de resíduos, como palestra de saúde ambiental, leituras de contos e histórias infantis, entre outros.

Desta maneira, o Grupo Jardim na Escola é composto por alunos e professores da Universidade Federal de Santa Maria que buscam junto às escolas e entidade sociais desenvolver e promover a educação socioambiental por meio de contos infantis.

### **Educação Socioambiental – contos**

O maior objetivo dessas dimensões da educação contemporânea é o desenvolvimento de uma sociedade responsável e, a sustentabilidade é uma das perspectivas esperadas. A educação socioambiental pode beneficiar a perspectiva incluída na educação para o desenvolvimento sustentável das sociedades responsáveis (MARTINS, 2009). A interação da criança e do jovem com diferentes ambientes e indivíduos ajuda na construção de sua sociabilidade, facilita seu aprendizado e permite o desenvolvimento de várias habilidades sociais, cognitivas e motoras.

Nas escolas, este processo não acontece apenas em ambientes formais, como a sala de aula ou na biblioteca, mas ocorre também em ambientes onde a criança não está, necessariamente, desenvolvendo uma tarefa coordenada pelo professor (DESSEN; POLONIA, 2007). Para tanto, os indivíduos precisam ser conscientizados, para que esta tomada de consciência se alastre entre presentes e futuras gerações. É importante que se trabalhe a educação socioambiental dentro e fora da escola, incluindo projetos que envolvam os alunos (SANTOS, 2007).

Ações, aliadas ao trabalho desenvolvido em sala de aula, junto aos alunos e professores, além das atividades desenvolvidas através da ecoalfabetização, por meio de práticas ambientais (MESSINA; MERCK, 2011), as quais serão realizadas de forma multidisciplinar dentro da instituição, serão fundamentais para que ocorra o envolvimento de toda a comunidade escolar na formação do cidadão.

Os humanos estão continuamente fazendo leituras e, assim, lêem a sua história, que é contada desde a Pré-História por desenhos (pinturas rupestres), de forma a documentar seu cotidiano, vestígios estes que Alves (2001) relata como o precursor das histórias em quadrinhos, permeando pela Antiguidade, nas pinturas das paredes de grandes pirâmides do Egito ou nas imagens mitológicas esculpidas nas cerâmicas gregas. A leitura mais completa é aquela na qual se utilizam todos os sentidos e não somente a razão, é feita não apenas com o olhar, mas com os sentidos, com o pensamento, com um olhar crítico para o que se vê/ouve/sente (RAMOS, 2011).

O mesmo autor relata ainda que, nas instituições de ensino, a leitura iniciou-se com o processo de memorização e repetições dos signos escritos e seus respectivos sons e, apoiado em diferentes vertentes pedagógicas. Em outras palavras, tornar-se leitor só é possível sobre o poder do texto do livro, pois “ensinar a ler um grupo social até então analfabeto é apresentá-lo ao poder, com direito infinito, do livro” (HÉBRARD, 2001). Ao lerem palavras, sons, imagens, e neste misto de textos e leituras podem refletir sobre suas ações e sobre o mundo que está em seu entorno (RAMOS, 2011).

Segundo Rezende (2007) do que lemos sempre sabemos algo, o que fazemos é complementar, reolhar, redescobrir, acrescentar, duvidar, confirmar. O livro é elemento fundamental no extraordinário universo da criança – esta é, pelo menos, a mensagem explicitada na imagem que complementa o texto no livro infantil. Essa perspectiva está evidenciada na regularidade com que se verifica a representação de livros, como imagem, em livros infantis (SANTOS, 2008).



A conscientização do homem desde o seu nascimento de que ele faz parte de um meio em que tem que aprender a manter para sempre poder desfrutar de uma vida mais saudável é crucial para que se possam ter pessoas mais dispostas a conservar o nosso ambiente de convivência. Branco (2003) diz que a área educacional nos tem ensinado que a aprendizagem significa mudanças de comportamento. Significa dizer que o sujeito só aprende quando se percebe modificado.

Silva (2001) diz que as relações sociais do passado e do presente representadas por uma estrutura social estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções. Pois, ao vivermos em sociedade, como indivíduos, mantemos uma relação de independência para com o ambiente que nos envolve e uma relação de autonomia quanto às estruturas sociais nas quais nos envolvemos. Contudo, dependemos da natureza para sobreviver e da sociedade para nos desenvolver, ou seja, temos dificuldades em vivermos sozinhos, pois somos seres dependentes e associativos (DIALETICO, 2011).

Neste contexto, a qualidade ambiental refere-se ao padrão de satisfação do ambiente, envolvendo os aspectos naturais (meio físico e biológico) e antrópico (economia, cultura, relações sociais). Este padrão atribuído ao ambiente associa elementos importantes para a melhoria da qualidade de vida da população e do espaço a ser utilizado (LIMA, 2011).

Estes valores sociais trazem consigo a conscientização de que se vive em sociedade e que a natureza é de todos e que cada um influencia de uma maneira no espaço em que se vive e, com pequenas mudanças de hábitos, muito pode ser feito pelo todo. O indivíduo no momento que começa a pensar no seu bem estar ao mesmo tempo já começa a colaborar para um mundo melhor, pois vai deixar de ter algumas atitudes que, às vezes podem colaborar e muito, para a melhoria socioambiental do seu meio (BRANCO, 2003; LOUREIRO, 2012; BALDONI, 2014).

Dessa forma, Loureiro (2012) explica que a educação socioambiental não atua somente no plano de ideias e no da transmissão de informações, mas no da existência, em que o processo de conscientização se caracteriza pela ação com conhecimento, pela capacidade de fazermos opção e por ter compromisso com o outro e com a vida.

## **Metodologia**

O Grupo Jardim na Escola é composto por alunos e professores da Universidade Federal de Santa Maria que busca junto às escolas do município desenvolver usos e técnicas de paisagismo visando melhorar o ambiente que as cercam. O grupo tem como objetivo principal a reflexão sobre educação socioambiental, a qual é desenvolvida com as crianças de educação infantil por meio de contos lúdicos e atividades pedagógicas.

A metodologia aplicada é por meio de leituras de contos infantis que abordam o tema principal - a educação socioambiental. Os contos infantis são de cunho literário com a finalidade de envolver os ouvintes na história. O Grupo Jardim na Escola seleciona a história conforme a faixa etária dos alunos, buscando adequar a proposta socioambiental com o universo em que as crianças (faixa etária de 2 a 7 anos) convivem atualmente.

A contação da história se inicia com a exposição do tema e posterior leitura do texto de forma lúdica, com o objetivo de que os ouvintes interagem instantaneamente com o contador. Depois de contada a história, o grupo solicita aos ouvintes um desenho sobre o seu entendimento do tema abordado. Para os alunos alfabetizados solicita-se um ditado de palavras com os vocábulos referentes ao texto trabalhado.

## **Resultados e Discussão**

Verificou-se grande aceitação e interesse por parte das crianças em escutar e interagir durante a contação da história (Figura 1A). De acordo com Abramovich (2013), o principal significado de escutar histórias é uma possibilidade de descobrir o mundo através dos sentimentos, por meio dos problemas enfrentados e resolvidos pelos personagens da história contada.

As crianças ao ouvirem os conflitos, as dificuldades e as soluções em que os personagens foram expostos, o contador da história de forma perspicaz deve conduzir o tema abordado, de maneira que os alunos compreendam e apreendam sobre o assunto e consigam se expressar através de desenhos (Figura 1B), e de questionamentos sobre o tema.

Segundo Góes (1990), a literatura infantil pode influenciar na formação da criança, que passa a conhecer o mundo em que vive de maneira a compreender: o bem e

o mal, o certo e o errado, o belo e o feio, o amor e a raiva, a dor e o alívio, entre outros. Esta mescla de sentimentos auxiliam as crianças na compreensão do seu universo e, principalmente, a respeitar o seu colega, seu professor, seus pais, seus vizinhos, ou seja, todos que o cercam, extrapolando ao meio ambiente. Portanto, nesta esfera a educação socioambiental trata desde o convívio diário entre todos que habitam o cenário escolar a preservação do meio ambiente.



Figura 1 – Atividades de educação socioambiental. Crianças desenhando. Santa Maria, RS. 2014. Foto: MENEGAES, J. F. (2014).

As percepções dos alunos são sempre de forma inocente, pois ainda não possui a malícia dos adultos, este fato é que possibilita a educação de maneira social sem discriminação das diferenças existentes, facilitando o caminho da cooperação, da amizade e do respeito mútuo. Assim, a criança, uma vez entendido, que o respeito que rege nossas atitudes, o conceito de biodiversidade proposto por Petchey e Gaston (2002) procura representar e integrar toda a variedade que se encontram os seres vivos, nos mais diferentes níveis.

Segundo Rocha (2012), a conscientização por parte de todos e de que as ações se transformem em um processo de educação ambiental, somente terão êxito quando provocar mudanças de hábitos na preservação do meio ambiente.

### **Considerações Finais**

Os alunos, os professores e a comunidade escolar da escola visitada mostraram muito interesse com a presença do Grupo Jardim na Escola. A leitura de contos e histórias lúdicas no universo infantil auxilia na criatividade intelectual das crianças, bem como no desenvolvimento do hábito da leitura desde a infância até a vida adulta.

O tema de educação socioambiental foi tratado com seriedade pelos participantes demonstrando o interesse e a preocupação por parte dos professores com a formação de seus alunos e também com o meio ambiente de convívio.

### **Referências**

ABRAMOVICH, Fanny. **Por uma arte de contar histórias**. Disponível em: <<http://www.docedeletra.com.br/semeparar/hspfanny.html>>. Acessado em: 09 maio 2014

ALVES, José Moysés. **História em quadrinhos e educação infantil**. Psicologia: ciência e profissão, Brasília, DF, ano 21, v. 3, p. 2-8, 2001.

BALDONI, Micheli Bortoluzzi. **Atividades desenvolvidas envolvendo paisagismo e educação socioambiental em escolas públicas de Santa Maria, RS**. 2014. 35f. (Relatório de estágio) Curso de Agronomia, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2014.

BRANCO, Sandra. **Educação Ambiental: metodologia e prática de ensino**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. 80p.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, 36, 2007, p.21-32.

DIALETICO. **Direitos Humanos – Individuo e Sociedade**. 2011. Disponível em:<[http://www.dialetico.com/direitos\\_humanos/11.pdf](http://www.dialetico.com/direitos_humanos/11.pdf)>. Acesso em 03 jul. 2014.

DIAS, Geraldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 8. ed. São Paulo: Gaia, 2003. 551p.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer? Teoria e prática em educação**. 4. ed. São Paulo: Vozes, 1993. 68p.

GÓES, Lúcia Pimentel. **A aventura da Literatura para crianças**. São Paulo: Melhoramentos, 1990. 64p.

HEBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar: como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 35-73.

KUENZER, Acacia Zeneida. O trabalho e a formação do professor da educação básica no MERCOSUL/CONE SUL. (Conferência). In: XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. 2010, p.6-21. Disponível em<<http://seminarioformprof.ufsc.br/files/2010/12/KUENZER-Ac%C3%A1cia-Zeneide2.pdf>> Acesso em 10 ago. 2014.

LIMA, Valéria. Do mapa ao modelo: representação da qualidade ambiental urbana de Osvaldo Cruz/SP. **Geografia em Questão**. v.4, n.1, 2011. p.112-125.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajatórias e Fundamentos da Educação Ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 168p.

MARTINS, Nathalia. **A educação ambiental na educação infantil**. 2009. 50f. (Trabalho de Conclusão de Curso). Curso de Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009.

MEDINA, Naná M. **Formação de Multiplicadores para Educação Sanitária e Ambiental**. In Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Sanitária e Ambiental - FURG. v.1, Out. - Dez/1999. 16 p.

MESSINA, Simone da Rosa. MERCK, Ana Maria Thielen. Roteiros de práticas ambientais para monitoria de visitas escolares ao Jardim Botânico da UFSM na perspectiva da ecoalfabetização. **Monografias Ambientais. (Revista Eletrônica do PPGEAmb-CCR/UFSM)**. vol.2, n.2, p.206 –215, 2011.

NARDELLI, Rita de Cássia. **Mostra de Projetos 2011: Implantação de Composteiras e Educação Ambiental na Horta da Fundação Educacional Itaqui** Disponível em: <[http://www.fiepr.org.br/nospodemosparana/uploadAddress/implantacao\\_composteiras\[29538\].pdf](http://www.fiepr.org.br/nospodemosparana/uploadAddress/implantacao_composteiras[29538].pdf)>. Acesso em 12 ago. 2014.

PETCHEY, Owen L.; GASTON, Kevin J. Functional diversity: back to basics and looking forward. **Ecology Letters**, v.9, p.741-758, 2002.

RAMOS, Ana Cláudia. **Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores?** 2011. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

REZENDE, Lucinea Aparecida de. Leitura na graduação: para apalpar as intimidades do mundo. In: REZENDE, Lucinea Aparecida de. (org.) *Leitura e visão de mundo: peça de um quebra-cabeça*. Londrina: EDUEL, 2007. p. 1-11.

ROCHA, Neusa Maria. Programa de meio ambiente na escola. In: HAMMES, V. S.; RACHAWAL, M. F. G. **Educação Ambiental: para o desenvolvimento sustentável**. Brasília: EMBRAPA Meio Ambiente. 2012, 490p. 7v.

SAHEB, Daniele. **A educação socioambiental na formação em pedagogia**. 2008. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

SANTOS, Elaine Teresinha Azevedo dos. **Educação ambiental na escola: conscientização da necessidade de proteção da camada de ozônio**. 2007. 53f. Monografia. (Especialização em Educação Ambiental) da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2007.

SANTOS, Ilza Pereira. O livro no livro infantil: mecanismo de incentivo à leitura no universo da criança. Instituto Superior de Educação da Zona Oeste / Faetec / Sect –RJ. **Democratizar**, v. 2. n.3, set. - dez. 2008.

SCARDUA, Valéria Mota. Educação infantil, educação ambiental e educação em valores: uma proposta de desenvolvimento moral da criança em relação às questões ambientais. *Revista FACEVV - Faculdade Cenecista de Vila Velha*. Vila Velha. n. 4; p. 136-148; jan./jun. 2010.

## A EDUCAÇÃO QUE FALTA: DESAFIOS PROFISSIONAIS PARA A EMANCIPAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA

MÜLLER, Verônica Regina – UEM<sup>1</sup>

NATALI, Paula Marçal – UEM<sup>2</sup>

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de – UEM<sup>3</sup>

BAULI, Régis Alan – UEM<sup>4</sup>

COLAVITTO, Marcelo Adriano – UEM<sup>5</sup>

BARROSO, Maristela Melo – UEM<sup>6</sup>

CARDOZO, Glória Christina de Souza – UEM<sup>7</sup>

**Resumo:** A *educação* é fenômeno complexo que possibilita reflexões de diversos matizes. A partir do compromisso ético e ideológico a favor da “transformação desta sociedade em outra, onde todos os seres humanos sejam capazes de satisfazer suas necessidades materiais e espirituais, sem temores, em liberdade e em fraternidade” (TRIVIÑOS, 2007), trazemos a preocupação com os sujeitos invisibilizados na cultura e na política da educação formal. As *sobras* populacionais diferentes do padrão de normalidade: os que não são classes média e alta, brancos, com família composta de pai e mãe, urbanos, que frequentam escola, falam português, explicitam a crença em um só deus ou moram numa casa, têm sofrido incessante violação de direitos acompanhada de violência simbólica e física em níveis inaceitáveis. Em geral, falta-lhes, entre outras coisas, algo comum: acesso a diferentes *educações* de acordo com os direitos humanos. A redução do entendimento de educação à ideia de escola tem acarretado consequências inomináveis em prejuízo do desenvolvimento humano e social de muitas gerações. Ampliar as políticas públicas educacionais de caráter universal, transcendendo a atuação escolar por meio da Educação Social, favorece o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, sobretudo os invisibilizados, garantindo seus direitos, constitui condição “*sine qua non*” para construção do projeto societário com o qual nos comprometemos, implicando a necessidade de um novo projeto de formação de profissionais da educação.

**Palavras-chave:** Infância. Formação de profissionais da educação. Emancipação. Educação Social.

---

<sup>1</sup> Pós Doutora em Educação pela Universidade de Barcelona, é Docente do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e do Programa de Pós Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação. Email: [veremuller@gmail.com](mailto:veremuller@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. Email: [paulamnatali@gmail.com](mailto:paulamnatali@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Email: [renasouza80@gmail.com](mailto:renasouza80@gmail.com)

<sup>4</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente do Departamento de Direito Público da Universidade Estadual de Maringá. Email: [bauli@wnet.com.br](mailto:bauli@wnet.com.br)

<sup>5</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente do Departamento de Música/Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá. Email: [macolavitto@gmail.com](mailto:macolavitto@gmail.com)

<sup>6</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Coordenadora do Projeto Leituras ao Vento. Email: [mariahstela@gmail.com](mailto:mariahstela@gmail.com)

<sup>7</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Pedagoga da Secretaria de Estado da Família e do Desenvolvimento Social do Paraná/Centro de Socioeducação Londrina II. Email: [gloriaccardo@gmail.com](mailto:gloriaccardo@gmail.com)

## Introdução

A chamada *educação* é um fenômeno amplo, complexo, pleno de detalhes sobre os quais poderíamos nos debruçar para empreender reflexões de diversos matizes. A partir do compromisso ético e ideológico a favor da “transformação desta sociedade em outra, onde todos os seres humanos sejam capazes de satisfazer suas necessidades materiais e espirituais, sem temores, em liberdade e em fraternidade” (TRIVIÑOS, 2007), trazemos nossa preocupação com os sujeitos invisibilizados na cultura e na política da educação formal. Existem diferentes deles – todosos que não são classes média e alta, brancos, com família composta de pai e mãe, urbanos; todos os que não frequentam escola, que não moram numa casa; que não creem em um só deus; os que falam idiomas indígenas e tantos outros.

As *sobras* populacionais diferentes do padrão de normalidade têm sofrido incessantemente violação de direitos e junto com isso violência simbólica e física em níveis inaceitáveis. Várias crianças quilombolas do Paraná, de origem negra, por exemplo, não praticam mais nenhuma de suas danças e músicas originárias porque as igrejas evangélicas o proíbem (LARA, 2013); muitas crianças indígenas são retiradas pelas políticas públicas de perto de suas famílias em nome de sua formação, desconsiderando que os índios não admitem viver longe de seus filhos; as crianças surdas, cegas e com outras características físicas são impedidas de ir e vir pelas cidades, pois não existem linguagens apropriadas para sua autonomia. As que vivem em situação de rua, em liberdade, são reféns da violência da sobrevivência onde o poder é do mais forte. De forma geral, falta-lhes, entre outras coisas, algo comum: acessos a diferentes *educações* de acordo com os direitos humanos legal e convencionalmente garantidos.

A redução do entendimento de educação à ideia de escola, ou seja, valorizar mais o parágrafo do que o artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tem acarretado consequências inomináveis em prejuízo do desenvolvimento humano e social de muitas gerações. A educação compreendida como a que

[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, art. 1º),



foi esquecida e o parágrafo primeiro que vem imediatamente a seguir nesta mesma regulamentação (portanto deveria ser compreendido como menor) é o que orienta toda a política educacional do Brasil – “§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”.

Focada na escola, a função educativa se localiza no espaço institucional que mata as riquezas culturais da infância própria de cada etnia, lugar, idade, classe social, ao desconhecer, ignorar, rechaçar, calar, moldar o/a pequenino/a que chega ao ambiente escolar. Ao fazer isso, costumeiramente viola direitos. Ainda assim, essa instituição é uma importante referência e frequentá-la é condição indispensável para que no futuro a pessoa seja alguém minimamente preparado para a sobrevivência, convivência, transformação e reinvenção das regras sociais.

Há crianças que estão fora da escola no Brasil (mais de 3 milhões, segundo a EBC, 2014) e queremos que estejam dentro dela. Frequentemente é uma característica que pertence às que chamamos de *crianças em situação de rua*. Quem são elas? É necessário conhecê-las para que:

- Se aproximem, não evadam e frequentem aquele lugar que se pretende educador;
- Se ofereçam espaços, tempos e profissionais que signifiquem educação de qualidade para além do compromisso da instituição escolar.

Ocupamo-nos neste texto do segundo ponto. Faltam políticas públicas adequadas para as crianças e adolescentes em situação de rua – mas não só da *assistência* social – nos referimos à *educação*. Não à escola. À Educação Social. Para falar desta vamos antes às crianças.

### **As crianças em situação de rua: origens**

O contexto da criança no espaço urbanizado coincide com as etapas históricas que promoveram a construção das cidades. O início do século XX traz um contexto histórico, político e econômico do Brasil recém-saído da abolição, deixando o regime monárquico e vivendo as primeiras décadas da república. Ao mesmo tempo em que se desenvolve a indústria, as cidades e toda a organização do trabalho assalariado, cresce também a exploração do trabalhador, a exclusão dos que não conseguem trabalho e lugar na cidade, que se direcionam as regiões mais afastadas do centro. Essa marginalização toma proporções maiores ao fazer surgir numerosos grupos que vão morar em favelas, lugar com pouca estrutura sanitária e higiênica.

A cidade, agora, ao mesmo tempo próspera e excludente, abre suas portas às contradições do desenvolvimento do capitalismo industrial. Recentemente empreendida, a industrialização transforma a imagem do país agrário e rural em um país ainda agrário, mas em franco desenvolvimento da urbanização, e com ele, a rua passa ser o espaço da marginalidade. A propagação da marginalização se espalha e muitos ex-trabalhadores, ex-escravos e suas famílias inteiras tomam conta das ruas, cresce o trabalho informal e de serviços, aumentam os casos de vadiagem<sup>8</sup>, de mendicância e vários tipos de crimes.

As condições observadas no âmbito econômico e político contextualizadas historicamente, para além das aparências de progresso total, denotam uma contradição crescente nas relações de trabalho, mas também, por isso, nas relações sociais, afetivas, familiares. A nova organização do trabalho modificou as relações sociais, pois “a unidade de trabalho deixou de ser a família para ser o indivíduo, o contrato de trabalho já não abrangia mais o labor do grupo familiar, e, com isso, a família foi se transformando” (TOZONI-REIS, 2002, p. 49). Para as crianças muitas vezes a opção era a rua, onde elas buscavam trabalho remunerado, a mendicância, ou outras atividades ilícitas para sobreviverem. A marginalização das crianças ultrapassa o problema do abandono pelas famílias:

[...] Este contingente de trabalhadores, desde o início da industrialização, permaneceu fora do trabalho industrial assalariado e desenvolveu práticas de sobrevivência através de atividades produtivas alternativas e periféricas, sem vínculo no mercado de trabalho formal, mas ligadas à economia. O setor informal da economia incorpora esses trabalhadores, dos quais um expressivo número é de migrantes, que, vivendo uma situação de pobreza e miséria, são obrigados a buscar estratégias de sobrevivência. Esse é o cenário da marginalização das crianças; elas pertencem, portanto, aos grupos marginalizados da economia brasileira. A marginalidade das crianças, então, não se refere ao abandono pelas famílias, mas a todo um grupo social marginalizado [...] (TOZONI-REIS, 2002, p. 52-3).

Nesse contexto as crianças se inserem na rua como desvalidas, sem recursos necessários à sobrevivência digna e com seus direitos violados. A rua torna-se o único

---

<sup>8</sup>A Câmara Federal aprovou em 08 de agosto de 2012 o fim da lei que criminalizava a “vadiagem”, termo pejorativo dirigido ao cidadão desempregado e sem ocupação fixa que se entregava ao ócio. Essa lei, sob o número 844, de 10 de outubro de 1902, oriunda do projeto do deputado Candido Mota, autorizava o Governo do Estado de São Paulo, sob o mandato do governador Jorge Tibiriçá, a fundar uma colônia correcional subordinada à Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Justiça. A finalidade de penalizar os “vadios e vagabundos” era persuadi-los a abandonar o ócio e a pena era limitada a três meses de reclusão, sendo após esse período, reconduzidos à liberdade (NEÔNIO, s/d. Disponível em [http://www.sitedoescriptor.com.br/sitedoescriptor\\_jogos\\_literarios\\_campeonato\\_r1\\_redacao15.html](http://www.sitedoescriptor.com.br/sitedoescriptor_jogos_literarios_campeonato_r1_redacao15.html)).

ponto de apoio e abrigo para sua condição, entretanto, lugar de violência simbólica e física, que as convertem em sujeitos invisibilizados pelo poder público e pela sociedade de maneira geral. A denúncia de um periódico do final do século XIX, ilustra tal situação:

É extraordinário o número de meninos que vagam pelas ruas. Durante o dia, encobrem o seu verdadeiro mister apregoando jornais, fazendo carretos; uma vez, porém, que anoitece, vão prestar auxílio eficaz aos gatunos adultos que, por esta forma, se julgam mais garantidos contra as malhas policiais (MOTTA apud DEL PRIORE, 2000, p. 219).

Atualmente, a marginalização da criança esbarra em conquistas impulsionadas por documentos, declarações e legislações que por consequência promovem, ao menos teoricamente, os passos necessários para que “a governança urbana seja fortalecida, para que tenha maior capacidade de oferecer políticas e serviços que beneficiam e protejam os direitos da criança” (Relatório Situação Mundial da Infância, 2012, p. 73). Exemplos deste processo de construção dos direitos infantojuvenis que coaduna com os processos de urbanização e industrialização ainda em curso são a Declaração dos Direitos da Criança adotada pela Assembleia das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959, internacionalmente, e o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA de 13 de julho de 1990, no contexto nacional.

O cenário da pobreza e iniquidade demanda um esforço coletivo e sistematizado de autoridades e comunidades locais para que as *sobras* populacionais diferentes do padrão de normalidade sejam “incluídas em processos de desenvolvimento urbano e governança mais abrangente” (Relatório Situação Mundial da Infância, 2012, p. 74).

Colocar a criança em primeiro lugar é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, premissa constante da Declaração dos Direitos da Criança e do Estatuto da Criança e do Adolescente ao prescrever no art. 4º que crianças e adolescentes são prioridade absoluta, esclarecendo no parágrafo único que:

A garantia de prioridade compreende: [...] Preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; Destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (BRASIL, 1990).

Esse conceito de infância exige um sistema complexo movido por uma filosofia que demanda investimento em estruturas, eficácia em seu funcionamento e em

profissionais muito bem formados. Melhor dizendo, *novas* estruturas, *outro* funcionamento e *novas* profissões.

### **O direito a ser educado e o sistema formal de educação social**

Compreender crianças e adolescentes em vivência de rua como sínteses de múltiplas determinações impõe-nos por consequência concebê-las “não como uma entidade única, peculiar e fechada em si mesma, mas como ser social, no contexto das condições marginais de sua existência, condições estas que refletem as contradições básicas da sociedade” (VIOLANTE, 1984, p. 22). Resulta deste fenômeno, entre outras questões “a expulsão de muitas crianças e adolescentes do convívio familiar, e de todos os direitos que lhes garantam a vida” (MÜLLER et al., 2001, p. 230).

Os Educadores Sociais militantes do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua pontuam que a solução para o fenômeno social da vivência de rua por crianças e adolescentes “deve ser vislumbrada no contexto de lutas em nome da redistribuição de renda e do fim das injustiças sociais, que devem ser travadas na esfera política da sociedade” (Müller et al., 2001, p. 231), concluindo as autoras pela necessidade de educação política para mediação deste processo. Percebe-se assim a compreensão da educação no sentido freireano,

[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p. 38).

Neste mesmo sentido da educação política, mediadora de um processo de emancipação humana, recupera-se o entendimento de Tonet ao tratar do advento da classe proletária e seu papel a partir do modo de produção capitalista e da revolução burguesa:

Esta classe dominada, por sua vez, é também a primeira classe social que exige, por sua própria natureza, a superação radical da exploração do homem pelo homem. **Mas, para isso, ela precisa de um tipo de saber, de um conhecimento da realidade social, de uma concepção de mundo radicalmente diferente daquela que orientava a construção da sociedade burguesa.** Esse novo tipo de saber era absolutamente necessário para que ela

pudesse orientar a sua luta pela construção dessa nova forma de sociabilidade (TONET, 2009, p. 10, grifo nosso).

Concebemos as contribuições da educação social neste processo de construção de uma nova sociabilidade, no escopo da tarefa de humanização dos novos indivíduos, que percebemos como fim último do trabalho educativo. Isto porque

Por educación social entendemos una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como *problema*. Es decir, trabaja en *territorios de frontera* entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de *inclusión/exclusión* social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos. La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico (NÚÑEZ, 1999, p.26).

Assim compreendida a educação social, reconhece-se a complexa realidade que envolve crianças e adolescentes em vivência de rua, o que ancora o movimento freireano concomitante de denúncia e de anúncio. Denúncia da lacuna das políticas públicas educacionais que, reconhecendo formalmente a realização da educação para além dos limites escolares, legisla, financia e implementa exclusivamente ações educativas escolarizadas. Anúncio da necessidade de incorporação na política educacional das ações educativas que extrapolam o ambiente escolar e se relacionam com “um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais” (GOHN, 2010, p. 33).

Dias (2011) em trabalho sobre os direitos humanos e o direito a ser educado nos reforça o entendimento da urgência de ações que o garantam efetivamente ao conjunto de crianças e adolescentes, o que compreende àqueles meninos e meninas mais vulnerabilizados pela vivência na rua. Analisando o direito humano à educação, já consensuado e quase universalizado, aponta importante distinção quanto a sua garantia:

Mas, quando entramos no direito a ser educado, na sociedade brasileira o consenso dá lugar ao dissenso. Pode-se garantir o direito à educação universalizando a fase do ensino obrigatório e público, de forma que nenhuma criança esteja fora das escolas, ao menos nas estatísticas das matrículas, e assim garanto o direito à educação restringindo-o à educação escolar. Mas isso não quer dizer que se estará garantindo o direito a ser educado usufruindo de tudo o que já se conseguiu construir como dignidade humana. Esse direito se realiza como um conjunto de condições e ações sociais que permitem a toda criança e adolescente vivenciar as múltiplas dimensões da pessoa, por meio das experiências societárias e individuais que compõem a herança cultural da humanidade e da sociedade em que vivem.

Isso inclui os valores que tornam possível o desenvolvimento pessoal numa convivência pacífica apoiada na igualdade e na liberdade, sem as quais não é possível falarmos em democracia ou justiça. Tais condições e ações, que se expressam como *cuidar e educar para e no mundo*, são de responsabilidade de todos e devem se realizar o tempo todo da existência dos seres a que se destinam (DIAS, 2011, p. 243).

Portanto, cremos na necessidade de constituição de uma política de educação que seja além de acadêmica, social, que garanta para o conjunto de crianças e adolescentes em vivência de rua o direito à educação e a ser educado, o que em nossa percepção é a contribuição da educação social. Isto pelo entendimento de que a atuação do Educador ou Educadora Social desempenha um papel político transformador na trajetória de vida destas crianças e adolescentes ao ultrapassar a dicotomia *fora da escola, dentro da escola*, promovendo ações que, partindo da experiência concreta destes sujeitos de direitos, garanta espaços de participação política possibilitando a luta por seus direitos e por seus sonhos.

Nossa concepção da educação social nos indica uma questão: *a educação social é uma educação formal?* O adjetivo *formal* comumente usado agregado à palavra educação direciona basicamente à formalidade curricular, assumindo-se que o que caracteriza a educação é a escola, por seguir políticas educacionais legitimadas e por apoiar-se em regras e normas socialmente construídas no decorrer da história.

[...] Frequentemente se adicionam adjetivos à palavra Educação; às vezes, distinguem-se tipos de educação, segundo alguma especificidade do sujeito que se educa; outras vezes referem-se ao aspecto ou dimensão da personalidade a quem se dirige a ação educadora ou ao tipo de efeitos que produz (CARO, 2009, p.150).

Neste sentido a educação formal (LDB, 1996) voltou-se ao sujeito da escola, que nela se encontra devidamente matriculado e atende a suas especificidades – possuir documentos, moradia e outros direitos garantidos. O senso comum e boa parte dos estudiosos acadêmicos, identificam na educação formal – sinônimo de escolar, o espaço único de detenção e transmissão de conhecimento.

Na multiplicidade de características das intervenções educativas, Gohn (2006) pontua na realidade educacional brasileira uma divisão com três principais manifestações educativas: a educação não-formal, a educação informal e a educação formal. Para a autora, estas se diferenciam principalmente no que se refere ao campo de desenvolvimento da educação:

[...] a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas e cotidianas (GOHN, 2006, s/p).

Outros autores conceituam educação não-formal como aquela que é promovida com intenção de educar, mas fora da escola e a informal como a que faz o sujeito aprender sem que tenha a missão principal de ensino.

*Onde se encontra a Educação Social?* A que defendemos, em cada espaço e tempo onde exista o ensino/aprendizagem para o desenvolvimento humano em seu caráter político e cultural. Advogamos pela formalização radical desta educação, porém com aspectos diferenciados da educação escolar e da pseudo informalidade ou da enganosa não formalidade do sistema voluntariado da educação não escolar.

O termo Educação Social vem sendo utilizado quando se trata de “intervenção educativa” de atendimento a, por exemplo, situação de violação de direitos, principalmente no Brasil quando nos referirmos à infância e adolescência (NATALI,2009). Esta educação tem características e especificidades que, apesar de não pertencer ao âmbito escolar, conota a ela muitas formalidades, pois na maioria das vezes é financiada pelo Estado, por meio de projetos e programas, se normatiza em regulamentos e resoluções extremamente burocráticas, tem projetos e currículos construídos para seu funcionamento. Moura e Zuchetti (2006, p.230), argumentam que:

[...] na medida em que há a presença do Estado – direta ou indiretamente – por meio de um aparato burocrático mais ou menos democrático, como nos casos em que existe uma rede de proteção (controle) ampla, constituem práticas “formais” de educação, ainda que situadas fora do contexto escolar.

A formalização da profissão do educador social faz-se necessária em termos legais, como ocorre com qualquer outra. Vimos esforçando-nos não só para acompanhar a história legal da profissão, como também de participar efetivamente dela. A situação atual neste sentido é a seguinte: o Educador Social já tem catalogação profissional

perante a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)<sup>9</sup>. Embora tenha reconhecimento profissional, não existe ainda uma legislação específica que discipline sua atividade.

Em 2009 houve a iniciativa original de normatização da profissão de educação social pelo Deputado Federal Chico Lopes (PCdoB-CE), que apresentou o Projeto de Lei n. 5346/2009. Após amplo debate, aprovou-se um Substitutivo ao projeto original, de autoria do Deputado Assis Melo (PCdoB-RS), em 21 de agosto de 2013. Entre as várias modificações, procedeu-se a inclusão expressa de que a Educação Social era a atividade desenvolvida não só pelo Educador Social, mas também pelo Pedagogo Social e profissionais com formação em pedagogia social, estruturando uma proposta de carreira profissional ao Educador Social de nível médio, com a possibilidade de titulação em Curso Superior, Especialização, Mestrado e Doutorado em Pedagogia. O Substitutivo aprovado foi encaminhado em 02/04/2014 à Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, tendo recebido parecer favorável da Deputada Iriny Lopes, que sustentou em seu voto a constitucionalidade, juridicidade e boa técnica legislativa do texto.

Paralelamente, vários debates sobre a normatização da Educação Social têm ocorrido nacionalmente, a exemplo da Audiência Pública realizada na Assembleia Legislativa do Paraná em abril de 2014, da qual participaram Educadores Sociais de Curitiba e de várias cidades do Estado. Na ocasião explicitou-se que, em todo o país, estão atuando cerca de oitenta mil profissionais na Educação Social, que o processo legislativo comporta ainda ampla discussão e que são necessárias mudanças no projeto em andamento, para que o texto contemple as especificidades da área e não restrinja a atuação profissional a espaços tradicionais de vulnerabilidade social e nem a formação ao ensino médio.

A posição tomada pelo Fórum Paranaense pela Regulamentação da Profissão do Educador e Educadora Social é que existe a necessidade de normatização da profissão do Educador Social, entretanto, o Projeto de Lei nº. 5346, que está em trâmite no Congresso Nacional desde 2009, não atende às necessidades que demandam a regulamentação da atividade. Neste sentido, referencia a necessidade de serem promovidas novas Audiências Públicas onde a proposta legislativa atual seja debatida e

---

<sup>9</sup>O educador social receba individualização como *Ocupação* pelo número 5351-05, em sistematização que o distingue do agente de ação social (5153-10), monitor de dependente químico (5153-15), conselheiro tutelar (5153-20) e do socioeducador (5153-25), recentemente acrescentado em 2013.



as conclusões sejam sistematizadas como sugestões de emendas a serem propostas ao texto do Projeto de Lei em tramitação.

Depois de apreciado o parecer favorável pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania o projeto seguirá ainda um longo caminho, passando pela Câmara de Deputados e pelo Senado Federal, para por último ser sancionado ou vetado pelo Presidente da República.

### **O educador social, a criança e a rua: apostas**

No caso deste texto, ocupamo-nos especialmente das crianças em situação de rua relacionadas à educação social. Alguém poderia perguntar:

*O educador social vai tirar menino da rua? Não, enquanto ele não quiser. O profissional vai se aproximar dos sujeitos, relacionar-se, criar vínculos, ensinar sobre os direitos, apresentar a existência, os lugares dos equipamentos públicos, acompanhá-lo até lá, se quiser. O educador social deve ser um promotor “corpo a corpo” da emancipação do sujeito – ele é o profissional que encurta as distâncias entre as necessidades, os direitos e o uso do aparato público, junto com o fortalecimento da pessoa em sua capacidade de ver-se, ver o outro e o mundo. Na aproximação do convívio, a subjetividade relacionada à solução de problemas no presente e aos sonhos e esperança no futuro é estratégica e tecnicamente desenvolvida.*

*Mas a rua não é violenta? Não seria obrigação de um educador promover a proteção do/a menino/a e retirá-lo da rua? Não é correto atender a um direito ferindo outro. O cidadão tem o direito de ir vir (art. 5º, inciso XV da Constituição Federal brasileira) e os impostos são pagos para que os espaços de vida civilizada sejam habitados e frequentados. Além disso, no art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente está garantido desde 1990 o direito da criança e do adolescente, à liberdade e ao convívio na comunidade.*

**Art. 4º** É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Os espaços públicos estão cada vez menos ocupados pelos indivíduos. Tornaram-se meios desprovidos da capacidade de proporcionar a convivência entre os

cidadãos. Para Bauman (2001, p. 55) o espaço público tem deixado “de desempenhar sua antiga função de lugar de encontro e diálogo sobre problemas privados e questões públicas”, e está praticamente loteado em benefício dos interesses privados. A ocupação desenfreada pelos automóveis acaba privatizando uma boa parte da superfície das cidades urbanas e as atuais políticas públicas continuam incentivando a produção de carros e organizando as vias públicas de modo a privilegiar o tráfego de veículos privados.

Francesco Tonucci afirma que há a necessidade de “uma intervenção urgente e obrigatória (para) a devolução dos espaços públicos aos cidadãos” (2005, p. 51), dentre os quais as crianças e adolescentes são os que mais sofrem com a perda de importantes locais para conviver de modo a estabelecerem relações interpessoais e sociais. A rua tornou-se um espaço que ultimamente tem sido ocupado pelos excluídos, pelos “excedentes” e abandonados, se deteriora e se torna terra de ninguém, apenas território de passagem.

Partindo do pressuposto de que o que é bom para a criança será igualmente bom para o adulto (TONUCCI, 2005), apostamos em políticas públicas que considerem o grupo social que compreende a infância, como sujeitos com direito a participação nas decisões que se apresentem fundamentais para o contexto social em que estão inseridas. Antes que uma visão estrutural decida que as crianças da rua devem sair da rua, é importante, perguntar às crianças sobre suas necessidades, desejos e sugestões, além de cuidar da rua como lugar de convivência. A natureza cultural da rua historicamente não é a de ser um lugar de perigo.

Algumas experiências foram relatadas por Tonucci (2005) a respeito da participação das crianças nas decisões políticas de sua cidade. Tais experiências relacionam-se com o Projeto intitulado “*La città dei bambini*” e os resultados apresentam-se na obra “Quando as crianças dizem: Agora Chega!” do mesmo autor. Dentre as cidades que implementaram o “Conselho das Crianças” destacamos: Arezzo, Carpi (Modena), Corigliano Calabro (Cosanza), La Spezia, Piombino, na Itália e Córdoba e Rosário na Argentina. Em 2005 a população das cidades mencionadas variavam entre 37.000 e 1.294.000 habitantes. A ideia dos conselhos é promover um espaço de participação das crianças nas decisões políticas que envolvem seus destinos enquanto grupo social de direito.

O Conselho das Crianças não é uma imitação de modelos adultos ou um pequeno Conselho Municipal. [...] É um grupo de crianças que oferece aos adultos seu próprio ponto de vista, que expressa suas necessidades e sugere propostas próprias: é um grupo que “dá conselhos” aos adultos. [...] O Conselho

ocupa-se dos problemas da cidade. As crianças discutem a respeito dela, partindo, obviamente, dos aspectos que elas conhecem, que lhes dizem respeito, denunciando eventuais inadequações ou injustiças, e formulando propostas (TONUCCI, 2005, p. 219).

Em Maringá, cidade brasileira de cerca de 300 mil habitantes, encontra-se em desenvolvimento o projeto de implementação de Fóruns de participação política infantojuvenil, no qual, educadores sociais em formação contínua se espalham pelos bairros, dois a dois, a promover a formação e organização política de adolescentes e crianças. Uma das metas é encontrar formas, pensando com eles, de fazer chegar aos âmbitos de decisão política da cidade, suas ideias. Mas, além disso, pensar meios efetivos de fazer acontecer suas ideias adquirindo um status legal.

Muitas vezes os adultos subestimam o potencial criativo infanto-juvenil:

A criança, além de ser filho e aluno, é cidadão, com suas competências e necessidades peculiares. Sua tarefa mais típica e mais importante é o jogo. Se não puder exercer essa atividade, a criança sofre. Além disso, ela precisa conhecer outras crianças, transcorrer com elas o tempo livre, porque esse é um compromisso importante (TONUCCI, 2005, p. 162).

### **Por fim, que ideias defender?**

*Mas então, o que realmente deve-se fazer? Tirar a criança da rua ou melhorar a rua para a criança?* A resposta não é uma nem outra. É o tempo todo, as duas juntas e outras mais, sempre escutando a criança e construindo planos com ela. A responsabilidade e a promoção das condições necessárias ao cumprimento da lei e de políticas públicas são construídas por meio daqueles instrumentos organizados pela sociedade que valida os conceitos, os sentimentos, os valores e as ações em relação à criança. Mas invariavelmente a rua precisa ser uma *opção* e não a falta dela-a imposição da vida na rua à sobrevivência da criança é sempre violência estatal e eventualmente também familiar. E negar a rua às crianças é também negar-lhes o direito a desenvolverem sua cidadania.

Desse modo, a rua, os parques, as praças e vias públicas deveriam estar preparados para receber a criança, o idoso e o cidadão em geral, promovendo um ambiente favorável ao encontro para a brincadeira, o jogo e o convívio entre as pessoas, cumprindo uma vocação que deveria ser naturalizada, pois é direito de todos usufruir dos espaços públicos da cidade.

O educador social deve ser aquele profissional que acompanha os sujeitos a apresentar-lhes e ensinar-lhes o uso dos equipamentos públicos na prática e que aposta

na emancipação do sujeito por meio da educação que ocorre a partir do ensino dos seus direitos, do conhecimento político da sociedade e do estímulo ao desenvolvimento de sonhos e esperança na transformação da vida.

O menino e a menina em situação de rua são por direito habitantes que podem ir e vir pela cidade como qualquer outro cidadão. Então, seria ir e vir com calçados, com banho tomado, alimentado, frequentando escola, praticando esportes, andando de ônibus, etc. Isso poderia ser, mas não é. A que profissional se destina a função de interferir para que o processo educativo do conhecimento e luta pelos direitos aconteça? Ao profissional da educação social- não é ao assistente social nem ao pedagogo que estuda para trabalhar na escola. A ação educativa em qualquer tempo e lugar é sempre uma tarefa que requer uma fina formação. Com quem tem sido a abordagem com as crianças de rua no Brasil? Policiais, voluntários, ex-drogados, drogados, religiosos, traficantes e outros segmentos nada preparados para tal. Qual a educação que falta? Falta a educação social considerada com o mesmo status legal que a educação escolar.

A quem cabe a responsabilidade pela construção de uma cidade habitável, acolhedora e amável com suas crianças? A todos nós adultos, que se nos juntarmos com elas, estaremos atuando respeitável e corretamente.

## Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar E., 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção I, 16 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES. Ministério do Trabalho e Emprego. Vol. 1, 3. ed. Brasília: MTE, 2010.

CARO, Sueli Maria Pessagno. **Educação Social**: uma questão de relações. In: SILVA NETO, Roberto; SOUZA, Clemente; MOURA, Rogério Adolfo (Org.). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p.149-157

- DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- DIAS, Fernando. Os direitos humanos, o direito a ser educado e as medidas socioeducativas. In: SCHILLING, Flávia. (Org.). **Direitos Humanos e Educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 241-252
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Situação Mundial da Criança 2012**: Crianças em um mundo urbano
- GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal e o Educador Social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 1).
- GOHN, Maria da Glória. Educação Não-formal, na pedagogia social, .. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1, 2006, **Proceedings online ...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: Acesso em: 30 ago 2014.
- GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social de Rua**: análise e sistematização de uma experiência vivida. 6 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2009. (Coleção Prospectiva, v. 4).
- LARA, Larissa. (Org). **Políticas Públicas de Esporte e Lazer em Comunidades quilombolas no Paraná**. Maringá: EDUEM, 2013.
- MILITÃO, Maria Socorro Ramos. Gramsci e a Educação Única. CEPPG Revista (Catalão), Catalão-GO, ano 6, n.12, p.134-144, nov. 2006.
- MOURA, Eliana; ZUCHETTI, Dinora Tereza. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. **Revista Educação Unisinos**, n.10, vol.3, set-dezembro, 2006. p. 228-236
- NATALI, Paula Marçal. **O Lúdico em instituições de educação não-formal**: cenários de múltiplos desafios, impasses e contradições. 2009. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.
- MÜLLER, Verônica Regina, et al. Crianças e Adolescentes nas Ruas: a arte de sobreviver. In: MÜLLER, Verônica Regina, MORELLI, Ailton José (Orgs.). **Crianças e Adolescentes**. Maringá: Eduem, 2001. p. 221-254
- NÚÑEZ, Violeta. **Pedagogía Social**: cartas para navegar en el nuevo milenio. Buenos Aires: Santillana, 1999. Saberes clave para educadores.
- SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. **O Projeto Futuro Hoje em Maringá/PR: desafios da educação social rumo a política pública**. 2010. 142f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010

TONET, Ivo. Nota Editorial. In: MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

TONUCCI, Francesco. **Quando as Crianças Dizem: agora chega!**Porto Alegre: Artmed, 2005.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Infância, escola e pobreza: ficção e realidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Souza. Prefácio. In: MÜLLER, Verônica Regina. **História de Crianças e Infâncias: registros, narrativas e vida privada**. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIOLANTE, Maria Lúcia Vieira. **O Dilema do Decente Malandro**. 5 ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

**EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE COMPARATIVA DAS POLÍTICAS  
PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA ARGENTINA, BRASIL E URUGUAI ENTRE  
OS ANOS 2001 E 2010**

Andrea Bruscato<sup>1</sup>

**Resumo:** A pesquisa Educação Infantil: análise comparativa das políticas públicas educacionais na Argentina, Brasil e Uruguai entre os anos 2001 e 2010 justifica-se pela possibilidade de constituir-se em instrumento fundamental para enriquecer os conhecimentos sobre a educação infantil e os direitos das crianças, o nível de obrigatoriedade e universalização, financiamento e recursos investidos na faixa etária de zero a seis anos, para avaliar os impactos das políticas educacionais, para identificar e analisar soluções adotadas a problemas comuns. As políticas embora tenham uma data de início, na realidade inscrevem-se em uma temporalidade maior, que vão sendo gestadas no marco de discursos socialmente construídos, apesar de que também contribuem, em grande medida, a alentá-los ou a ressignificá-los. Apesar de reconhecermos a importância da educação infantil aos olhos da lei, e em documentos oficiais produzidos pelos três países, defronta-se com a aprovação de outras normativas legais, bem como com a adoção de programas voltados à educação infantil que acabam por impedir a expansão de vagas com a devida melhoria da qualidade. Uma análise comparativa dos dispositivos legais que determinam e balizam as políticas públicas de educação infantil será mais uma via de análise e reflexão dos avanços nas leis, das políticas e práticas que cada país vem efetivando ao longo dos tempos.

A educação de crianças pequenas em estabelecimentos educacionais pertencentes aos sistemas de ensino é uma construção histórica e social. Nos países Brasil, Argentina e Uruguai, os começos situaram-se muito próximo, no tempo e na concepção dos modelos de instituição europeias: os estabelecimentos infantis (casas de puericultura, creches, asilos...) eram vinculados à saúde e assistência; a atenção integral de cuidado das crianças que viviam em situação de exclusão era uma forma de reduzir a pobreza do país. Após lutas e reivindicações da sociedade como um todo, no final do século XX, a Educação Infantil passou a ser reconhecida pelos três países como primeira etapa da educação básica, um direito da criança e dever do Estado oferecê-la.

As ações governamentais, como promulgação de leis da educação nacional, diretrizes, planos e ações de assistência advogaram ao fortalecimento do paradigma que sustentava à concepção de criança enquanto sujeito de direito desde os primeiros anos de vida. Entretanto, apesar dos avanços no marco legal, ainda hoje permanece o precário

---

<sup>1</sup> UFRGS/FACED/PPGEDU, bruscato@terra.com.br

nível de cumprimento do direito, para todas as crianças, à educação infantil de qualidade (UNESCO, MEC, 2013).

Posto a isso, pergunta-se: Em que medida Brasil, Uruguai e Argentina constituíram suas políticas educacionais para infância na década de 2000? Quais os impactos das políticas educacionais nesse período, quanto à universalização, financiamento e recursos investidos? Como os países se articularam ao longo desse decênio?

A pesquisa se propôs a discutir sobre os desafios à concretização dos direitos das crianças de zero a seis anos a uma educação infantil de qualidade, analisando o período entre 2001 e 2010, com o intuito de evidenciar como se apresentaram as políticas para a educação infantil nos países Brasil, Argentina e Uruguai, tendo como objetivos de investigação:

1. Comparar as políticas nacionais de educação implementadas pelo Brasil, Uruguai e Argentina entre 2001 e 2010;
2. Analisar como as práticas se efetivaram no campo das políticas educacionais para a infância, no período de 2001 a 2010;
3. Problematizar os mecanismos de planejamento, execução e avaliação da legislação educacional de cada governo na década de 2000;
4. Oportunizar a reflexão sobre as políticas públicas para a educação infantil e os resultados obtidos na primeira década do século XXI.
5. Fornecer subsídios para o planejamento de futuras ações governamentais, com o objetivo de ampliá-las em escala, capilaridade, cobertura e efetividade;
6. Verificar as ações para o atendimento da obrigatoriedade e universalização da educação infantil, financiamento e recursos investidos na faixa etária de zero a seis anos;
7. Defender e promover a educação e o cuidado nos primeiros anos de vida como direito da criança, e como importante investimento social no desenvolvimento integral da pessoa.

Ao analisar as reformas educacionais brasileira, uruguaia e argentina em conformidade com as suas circunstâncias históricas, almejou-se dar maior visibilidade às especificidades próprias de cada país, a fim de vislumbrar de maneira mais detalhada as políticas para a infância, de tal forma que se instituem categorias de análise capazes de promover o estabelecimento de relações entre os mesmos.

Com base nas principais leis que regem a educação nos três países (Lei nº. 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), do Brasil; Lei nº.



26.260/2006, Ley de Educación Nacional da Argentina; Lei nº 18.437/2008 Lei Geral da Educação do Uruguai.), se destacou as prescrições legais no que concerne à educação infantil. Como afirmou Nóvoa (1998), o estudo comparado deve ser um meio de compreender o outro: os sentidos que as diferentes comunidades dão às suas ações e que lhes permitem construir e reconstruir o mundo:

A Educação Comparada deve olhar o mundo como um texto buscando compreender como os discursos fazem parte dos poderes que partilham e dividem os homens e as sociedades, que alimentam situações de dependência e lógicas de discriminação, que constroem maneiras de pensar e de agir que definem nossas relações como o saber e a pesquisa (NÓVOA, 1998, p. 82).

A pesquisa vem trabalhando com a realidade de três países da América do Sul:

- a) Brasil – oficialmente República Federativa do Brasil – maior país em extensão territorial, com 26 Estados e o Distrito Federal, e população estimada em 198,7 milhões de habitantes segundo dados do Banco Mundial, 2012;
- b) Argentina – oficialmente República Argentina, segundo maior país da América do Sul, com 23 províncias e a cidade autônoma de Buenos Aires, tendo 41.09 milhões de habitantes segundo estimativa do Banco Mundial, em 2012;
- c) Uruguai, oficialmente República Oriental do Uruguai, com 19 Departamentos, cerca de 3,5 milhões de pessoas (Banco Mundial, 2012). O Uruguai é um dos países economicamente mais desenvolvidos da América do Sul, com um dos maiores PIB per capita, em 48º lugar no índice de qualidade de vida (2011) e no 1º em qualidade de vida/desenvolvimento humano na América Latina. Sua extensão territorial é de 176.215 km<sup>2</sup>, enquanto o Estado do Rio Grande do Sul tem extensão de 281.748 km<sup>2</sup>.

Ao mesmo tempo em Brasil e Argentina possuem sistemas federativos, o Uruguai é Estado Unitário. Nos sistemas federativos os entes federados (Argentina: Províncias e Cidade Autônoma de Buenos Aires; Brasil: Estados, Distrito Federal e Municípios) têm competências suplementares na elaboração das leis, bem como poder e dever de formular suas políticas educacionais. Dada essa autonomia, as desigualdades na oferta também são maiores do que nos países unitários.

Na Argentina, a descentralização transferiu o financiamento e gestão do sistema educacional (exceto as Universidades), para as províncias, preservando a tendência centralizadora da dinâmica federativa. No Brasil, a descentralização se configurou pela distribuição de responsabilidades entre os diferentes níveis de governo

– estados e municípios -, e pela redistribuição de recursos em cada estado da federação. Os federados elaboram diretrizes nacionais, ajustáveis às diferentes realidades regionais pelas Províncias ou Estados, Distrito Federal e Municípios. Já o Uruguai (Estado Unitário) tem a incumbência constitucional ou legal de elaborar um currículo para todo o país.

Vejamos os dados sobre cada país.

## **BRASIL**

No Brasil, além das leis federais, há leis estaduais e municipais, assim como diretrizes curriculares, diretrizes de formação, normas operacionais, etc., que completam o marco legal da educação infantil no País. Além disso, para produzir as diretrizes e normas, há um Conselho Nacional de Educação, como órgão normativo da educação nacional e do sistema federal de ensino. Cada Estado e o Distrito Federal, por sua vez, têm Conselho Estadual/Distrital de Educação e os Municípios que constituíram sistemas próprios de ensino também contam com Conselhos Municipais de Educação, que normatizam sua rede de estabelecimentos educacionais, respeitadas as disposições nacionais e estaduais.

A educação infantil foi reconhecida pela LDB/96 (artigo 29) como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Ela vai do nascimento aos cinco anos de idade e pode ser ofertada em instituições públicas e privadas, de tempo integral ou parcial, em período diurno. As instituições privadas se classificam em “fins lucrativos” e “sem fins lucrativos” (comunitárias, confessionais ou filantrópicas), nas modalidades creches para crianças de 0 a 3 anos, e pré-escolas, para as crianças de 4 e 5 anos. Ambas seguem os mesmos princípios e diretrizes pedagógicas. Na faixa etária de 0 a 3 anos a frequência é facultativa, embora seja dever do Estado atender a toda a demanda manifesta. A meta do Plano Nacional de Educação (decênio 2011/2020) é alcançar a cobertura de 50% da população dessa faixa etária, visto que a pré-escola (de 4 e 5 anos), se tornou obrigatória, tendo como meta constitucional sua universalização até o ano de 2016.

O atendimento público ou governamental é feito prioritariamente pelos municípios. Os municípios podem contar com a assistência técnica e financeira para o

desenvolvimento de seus programas de educação infantil (art. 30 da Constituição Federal e art. 9º, III da LDB). O Ministério da Educação tem vários programas de apoio e complementação à ação municipal, tais como: Programa Nacional de Alimentação Escolar, que garante a merenda para todas as crianças atendidas; Programa Nacional de Material Didático (que distribui livros e brinquedos); Proinfância - programa de construção de 6 mil creches e/ou pré-escolas até 2016 para os municípios, sendo que estes devem assumir sua manutenção; entre outros.

A partir de 1996, por força da LDB que especificou as competências dos entes federados, os Municípios passaram a ser obrigados a aplicar 100% dos recursos provenientes de impostos no ensino fundamental e na educação infantil. Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério - FUNDEB<sup>2</sup>, em 2007 (com vigência até 2020) buscou-se dar efetiva unidade, via financiamento, ao conceito de “educação básica” enquanto constituída de três etapas: infantil, fundamental e média; estabelecer um patamar mínimo nacional de financiamento da educação básica por aluno/ano em cada uma dessas etapas e equalizar as condições de qualidade da educação básica dentro do mesmo Estado, entre as redes municipais e a rede estadual de ensino.

Embora se chame Fundo Nacional, existem 26 fundos estaduais e um distrital. Cada um deles é formado por 20% dos respectivos recursos provenientes de impostos federais e estaduais. O percentual dos impostos arrecadados pelos municípios, também vinculados à educação infantil e ao ensino fundamental, não entra no Fundo, mas isso não os exime de aplicá-lo nessas duas etapas da educação. A União entra anualmente com um valor equivalente ao mínimo de 10% da soma total de todos os Fundos, e se destina a complementar os Fundos cuja partilha dos recursos por matrícula não alcançam o valor mínimo nacional. Com o FUNDEB, creches e a pré-escolas adquiriram status efetivo na educação básica, ao lado do ensino fundamental e do ensino médio, deixando para trás a inferioridade histórica; do mesmo modo, os professores da educação infantil passaram a ter direito ao piso nacional profissional, da mesma forma que seus colegas do ensino fundamental e médio.

Nem sempre foi assim. Kuhlmann Jr. (1998), Rosemberg (2002), Kramer (2003) entre outros autores já apresentaram trabalhos sobre a narrativa histórica da educação infantil no Brasil, desde as primeiras creches, financiadas pelo setor privado e

---

<sup>2</sup> O FUNDEB foi instituído por Emenda à Constituição - nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007

destinadas à infância pobre; e aos primeiros jardins de infância públicos, destinados a uma pequena elite. O mesmo pode ser observado na fala de Barreto, na virada do século XXI:

Na verdade, a criança de 0 a 6 anos é quase ausente na política educacional do governo federal brasileiro. Tal ausência é percebida, por exemplo, no Plano Plurianual 2000-2003, em que a educação infantil não apresenta sequer o status de programa, ao contrário dos outros níveis de ensino e até mesmo das modalidades de ensino” (BARRETO, 2003, p. 59).

O Plano Nacional de Educação, decênio 2001-2010 tinha como meta a ampliação da oferta de educação infantil: 30% de matrículas na creche (0 a 3 anos) até 2006, e 50% até 2011; e 60% de matrículas na pré-escola (4 e 5 anos) até 2006, e 80% até 2011. Todavia, os números de 2009 e 2010 evidenciaram que sequer as metas para 2006, no que se refere à creche, haviam sido alcançadas.

Hoje, a meta do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) é de investir em educação o equivalente a 10% do PIB e a aplicação de 100% dos royalties do petróleo e gás auferidos com as novas concessões de exploração, bem como 50% dos rendimentos do Fundo Social do Pré-Sal.

## **ARGENTINA**

Os jardins de infância, em suas origens, eram frequentados por crianças de famílias privilegiadas economicamente, enquanto as crianças abandonadas ou as que necessitavam de assistência eram atendidas pela “Casa de Niños Expósitos” e pelo “Colegio de Huérfanos”, ligados à filantropia e à caridade. Assim como no Brasil, a participação da mulher na força de trabalho gerou um novo impulso, contribuindo para a consolidação do atendimento educacional da primeira infância no país.

Com a promulgação da Lei Geral de Educação - Lei nº 26.075/2006, o Estado Nacional, as Províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires passaram a ter a responsabilidade principal de prover uma educação integral, permanente e de qualidade para todos/as os/as habitantes da nação, garantindo a igualdade, gratuidade e equidade no exercício deste direito, com a participação das organizações sociais e das famílias (art. 4º). Segundo o Artigo 5º: “O Estado Nacional fixa a política educacional e controla seu cumprimento com a finalidade de consolidar a unidade nacional, respeitando as particularidades provinciais e locais”.

A Lei Geral da Educação reconheceu a educação inicial como a primeira etapa da educação básica: dos 45 dias após o nascimento até cinco anos de idade, sendo que dos 45 dias até os dois anos de idade será oferecida no “Jardín Maternal”; e no “Jardín de Infantes” para as crianças de 3, 4 e 5 anos, visando promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos meninos e meninas como sujeitos de direitos e partícipes ativos de um processo de formação integral, membros de uma família e uma comunidade; desenvolver a capacidade de expressão e comunicação por meio das diferentes linguagens, verbais e não verbais: o movimento, a música, a expressão plástica e a literatura; atender às desigualdades educacionais de origem social e familiar para favorecer uma integração plena de todos os meninos e todas as meninas no sistema de ensino, entre outros.

Além dessas instituições, a lei propõe a existência de *Salas Multiedades*, *Plurisalas*, *Salas de Juego* e outras modalidades para situações especiais (rurais e urbanas), atendendo às circunstâncias em que os modelos formais não são aplicáveis. A obrigação de universalizar o atendimento das crianças de quatro anos foi assumida conjuntamente pelo Estado Nacional, as Províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires segundo o artigo 19º.

A Lei nº 26.075 também estabelece metas de financiamento, determinando que a soma dos recursos nacionais, das Províncias e da Cidade Autônoma de Buenos Aires alcancem o equivalente a 6% do Produto Interno Bruto (art. 9º), sendo da competência provincial o financiamento da escola pública ou estatal, que é gratuita, e a transferência de recursos para escolas públicas de gestão privada, como subsídio para o pagamento parcial ou total dos seus quadros docentes. As Províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires financiam a oferta educacional por meio de recursos provenientes de impostos arrecadados em seu território (impostos provinciais) e da parte que lhes cabe dos impostos arrecadados pelo Estado Nacional. A previsão é de que o Estado Nacional contribua com 30% e os demais entes com 70%.

## **URUGUAI**

Nas décadas de 60 a 90, multiplicaram-se no Uruguai as instituições destinadas ao cuidado e educação infantil, em grande parte impulsionada pelo ingresso das mulheres ao mercado de trabalho. Em 1998 tornou-se obrigatória a matrícula das crianças com cinco anos na educação infantil. Em 2007, foi à vez das crianças de quatro

anos serem incluídas na obrigatoriedade, através da regulamentação da Lei nº 18.154/2007.

Aproximadamente, dez anos mais tarde, a Lei Geral de Educação, nº 18.437/2008, reconheceu a instituição de educação infantil como um espaço educativo que reunia um conjunto de aspectos que configuravam um ambiente de ensino e aprendizagem, determinando que o Estado articulasse políticas educacionais com as políticas sociais, buscando articulações com as políticas de desenvolvimento humano, cultural, social, tecnológico, técnico, científico e econômico. Também atribuiu à Área de Educação Inicial no Ministério de Educação e Cultura a função de assessoramento, orientação, controle e supervisão da educação na primeira infância.

Deste modo, a Lei dividiu a educação inicial em dois ciclos: Educação da Primeira Infância, do nascimento aos 36 meses, e Educação Inicial para crianças de 3 a 5 anos. A primeira tem três tipos básicos de instituições: Os Centros de Educação Infantil Privados (CEIP), os Centros de Atenção Integral à Infância e às Famílias (CAIF) os Centros Diurnos do INAU.

Conforme o artigo 38 da Lei 18.437/2008, “A educação na primeira infância compreenderá o ciclo vital desde o nascimento até os três anos e constituirá a primeira etapa do processo educacional de cada pessoa ao longo de toda a vida”, tendo como objetivo principal promover a socialização e o desenvolvimento harmônico dos aspectos intelectual, sócio-emocional e psicomotor, em estreita relação com a atenção à saúde física e mental. E no artigo 24, “Da Educação Inicial - de 3 a 5 anos”, a Lei 18.437 apresenta como objetivos estimular o desenvolvimento afetivo, social, motor e intelectual das crianças de três, quatro e cinco anos e promover uma educação integral que fomente a inclusão social do educando, como também o conhecimento de si mesmo, do seu ambiente familiar, da comunidade e do mundo natural.

Segundo o artigo 41, o Estado fornece os recursos financeiros para os centros educacionais cumprirem suas funções. Os fundos são orçamentários e se destinam à manutenção do espaço, realização das atividades e projetos culturais e sociais (Lei nº 18.437, art. 41). Os recursos destinados à educação infantil estão vinculados ao Conselho da Educação Inicial e Primária (CEIP), que elabora a proposta deste nível, contemplando os salários, os gastos e os investimentos da educação inicial e primária, e apresentando-os à Administração Nacional de Educação Pública (ANEP).

## Conclusões Parciais

A educação infantil vem ganhando visibilidade cada vez maior no campo das políticas educacionais, tanto no Brasil como na Argentina e Uruguai. Ela alcançou status de direito da criança a partir do nascimento e está estampada na Constituição do País ou na Lei Geral de Educação.

A história mostra que ela vem se expandindo nos três territórios nacionais e tem meta de universalização nas idades mais próximas ao ensino fundamental ou primário. A faixa etária do Jardim da Infância ou Pré-escola (4 e 5 anos, ou 3, 4 e 5 anos) é largamente atendida, enquanto a faixa etária de zero a 3 anos (creche ou *jardín maternal*) possui percentuais inferiores às metas dos sistemas de ensino.

Em todos os países, a Educação Infantil está situada no Setor Educação, sendo obrigatória a matrícula para as crianças de quatro anos no Brasil e Uruguai, e aos cinco anos na Argentina. O setor da educação é responsável pelo atendimento educacional de toda a faixa etária 0 a 6 anos ou de parte dela (3, 4 e 5 anos ou 4 e 5 anos). No caso da oferta de serviços educacionais serem feita por outro setor, por um conjunto de setores (ministérios ou secretarias estaduais, departamentais, provinciais ou municipais) ou por organizações da sociedade civil, o setor educação (Ministério da Educação) tem a competência de fixar diretrizes e normas e supervisionar a qualidade do atendimento.

O compromisso assumido pelos países na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia) estabeleceu metas a serem atingidas ainda no século XX. O posicionamento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) era o de que uma reforma sistêmica na educação seria capaz de enfrentar com equidade os desafios que se colocavam na nova ordem econômica mundial (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008). A partir da presença ou mesmo da ausência do Estado, da sociedade civil e de organizações internacionais, a história dos três países mostra que muitas leis foram aprovadas após a Conferência de Jomtien, o que não significa que existissem, naquele momento histórico, condições objetivas à implementação das mesmas.

Em todos os países, as leis de educação situaram a educação infantil na educação básica, como sua primeira etapa, integrada à estrutura educacional e fazendo parte dos sistemas de ensino. Entretanto, sabemos que ainda hoje são cobrados dos governos a responsabilidade sobre a oferta e a qualidade das escolas infantis.

No Brasil, por exemplo, o Plano Nacional de Educação assume como meta o percentual de 50% de atendimento para as crianças de zero a três anos em creches (mesma meta estabelecida no PNE do decênio anterior), afirmando entre outras estratégias “a oferta de matrículas gratuitas em creches por meio da concessão de certificado de entidade beneficente de assistência social na educação” (meta 1.4). Ou seja, o governo brasileiro insiste na opção do atendimento via convênio, retirando o dever do poder público.

Quanto às políticas de fiscalização, a dissertação sobre os processos regulatórios no município de Porto Alegre/RS/Brasil (BRUSCATO, 2008) já indicavam que praticamente não funcionava: os sistemas municipais de educação a quem caberia à fiscalização de todas as instituições de educação infantil, públicas e privadas, mal conseguiram acompanhar as escolas de sua própria rede, faltando-lhes recursos para estrutura física e contratação de pessoal para supervisão, sem falar da burocracia entre os setores e secretarias.

A falta de financiamento talvez seja o aspecto mais determinante para que o direito inscrito em lei, não se concretize. Com a aprovação da Emenda Constitucional 59, e da Lei 12.796/2013 que torna obrigatória a matrícula de todas as crianças a partir dos quatro anos de idade, novos desafios se apresentam, na garantia de vagas a todas as crianças de quatro e cinco anos, e na qualidade dessa oferta.

As políticas se constituem em um processo dinâmico e por isso, ultrapassam o discurso do Estado em forma de leis e proposições, em respostas aos preceitos internacionais, mas também, e em grande medida, pelos apelos advindos da sociedade e que vão sendo fomentados antes, durante e após sua institucionalização. Espera-se que a pesquisa comparativa possa contribuir para (re)afirmar os direitos das crianças, buscando novas alternativas e soluções na efetivação de seus direitos inscritos nas leis destes países.

## **Referências**

ALMANDOZ, M. R. e VITAR, A. Caminhos da Inovação: as políticas e as escolas. In: VITAR, A.(Orgs) Gestão de Inovação no Ensino Médio: Argentina, Brasil, Espanha. Brasília: Liber Livro Editora, 2006. P.15– 47.

ARGENTINA. Ley de Educación Nacional - Ley nº 26.206, del 2006. Buenos Aires: Congreso de la Nación Argentina. Disponível em: [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf) - Acesso em: 02 maio. 2014.



\_\_\_\_\_. Ley de Financiamiento Educativo– Ley nº 26.075.

BANCO MUNDIAL. Visão Panorâmica dos países. Revista Eletrônica The World Bank. 2012. Disponível em <http://www.worldbank.org/pt/country/brazil> Acesso dia 02.maio.2014

BARRETO, A. A educação infantil no contexto das Políticas Públicas. Revista Brasileira da Educação. Rio de Janeiro, nº 24, p. 53-65, set/out/Nov/dez 2003.

BOBBIO, Norberto. Dicionário de Política. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069, de 1990.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 1996.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 59, de 2009, disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm) Acesso em 02/05/2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 2006, que regulamenta o FUNDEB, disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm) Acesso em 02/05/2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CNE/CEB, Resolução nº 5/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação 2011-2020. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107) Acesso 02.maio.2014

*BRUSCATO, A. A regulamentação não-regulada* das instituições de educação infantil no município de Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, dissertação de mestrado, 2008.

CURY, C. R. J. Legislação educacional brasileira. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DAHLBERG, G.; MOSS, P; PENCE, A. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIDONET, Vital. Plano Nacional de Educação - Pne - 3ª Ed. – Brasília: LIBER LIVRO, 2006.

FERRER, J. F. La Educación Comparada Actual. Bracelona: Ariel Educación, 2002.

FRANCO, Maria A. (org.) Estudos Comparados e educação na América Latina. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1992, p.13-35.

KRAMER, Sonia. Com a pré-escola nas mãos. 14ª. ed. São Paulo: Ática, 2003. 110p.

KRAWCZYK, Nora Rut; WANDERLEY, Luiz Eduardo (orgs.). América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez Editora/PUC-SP, 2003.

KUHLMANN JR., M. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. S.P.: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. História e Comparação: Ensaio sobre Educação. Lisboa: EDUCA 1998.

NUNES, M.F.R, CORSINO, P. e DIDONET, V. Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica. Brasília. Unesco, Ministério da Educação e Fundação Orsa, 2011.

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY. Ley General de Educación – Ley nº 18.437, Del 2008.

\_\_\_\_\_.Ley 16.802/1996.

\_\_\_\_\_.Ley 18.154/2007.

ROSEMBERG, F. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. Cadernos de Pesquisa, nº 115, p.25-63, mar.2002

UNESCO. Bases Sólidas: educação e cuidado na primeira infância. Relatório de Monitoramento Global 2007, Educação para Todos. UNESCO: Editora Moderna, 2007.

UNESCO, BRASIL, MEC. Educação infantil nos países do Mercosul: análise comparativa da legislação. Brasília: MEC, 2013

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Conferência de Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)  
Acesso em 01. maio.2014

## MOVIMENTOS SOCIAIS NO BRASIL E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ÂMBITO DO CBCE

Cássia Hack<sup>1</sup>  
Celi Zulke Taffarel<sup>2</sup>  
Leni Hack<sup>3</sup>

**Resumo:** Temos como objetivo apresentar um estudo sobre a produção do conhecimento relacionado à temática “Movimentos Sociais” no interior do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE, a partir da intervenção de docentes da área de Educação Física, em diferentes campos de atuação. No CBCE, em 1997 constituiu-se a política de Grupos de Trabalhos Temáticos – GTT’s e, em 2001 consolidam-se os debates nesta dinâmica de organização e apresentação dos estudos realizados em diferentes instituições. As discussões do GTT Movimentos Sociais conquistaram projeção efetiva no CBCE, no contexto de avanços da organização da Classe Trabalhadora, no enfrentamento das grandes questões econômicas e políticas que atingem o povo como o são as questões da terra, do emprego, da moradia, da preservação da natureza, dos direitos sociais entre outros. Com a implementação no Brasil das políticas de perfil neoliberal conciliatórias e compensatórias observa-se um descenso dos movimentos de luta social e um ascenso dos movimentos sindicais e político-partidários. O conhecimento científico apresentado no interior do CBCE neste contexto apresentou como principal enfoque os conflitos entre a propriedade privada e os direitos constitucionais, o que pode ser identificado no número de trabalhos relacionados à questão agrária, a questão da terra e aos direitos constitucionais referentes ao esporte, ao lazer, a educação, a saúde, a terra, ao trabalho. A base teórica metodológica dessas produções busca aproximações com a referência materialista histórica dialética e também em número menor com interpretações fenomenológicas. Identificamos ainda como lacunas na produção, a interrelação entre o acesso ao patrimônio da Cultura Corporal seja no âmbito das instituições educacionais de saúde, de lazer ou de treino de alto rendimento com as lutas da classe trabalhadora para superar o modo de produção assentado na propriedade privada, no trabalho assalariado e nos valores burgueses de organização social. Reconhecemos a necessidade a partir do balanço da produção de indicar a comunidade científica o aprofundamento da temática relacionando as conquistas de direitos com a organização de luta da Classe Trabalhadora.

### Apresentação

Este estudo foi produzido no intuito de subsidiar a apresentação da Coordenadora do Grupo de Trabalhos Temáticos Movimentos Sociais – GTT-MS, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE, no V Fórum da Pós-Graduação em Educação Física, realizado em Vitória/ES no período de 01 a 04 de agosto de 2014, no

---

<sup>1</sup>Universidade Federal do Amapá/Brasil, cassia.hack@gmail.com

<sup>2</sup>Universidade Federal da Bahia/Brasil, celi.taffarel@gmail.com

<sup>3</sup> Universidade do Estado de Mato Grosso/Brasil, hackleni@gmail.com

Painel intitulado: *Pós-Graduação em Educação Física: o estado da arte nos grupos de trabalho temático do CBCE (Corpo e cultura, Escola, Formação profissional e mundo do trabalho, Inclusão e diferença, Movimentos Sociais, Epistemologia, Políticas Públicas).*

O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE, é uma entidade científica fundada em 1978, associada à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, e tem como membros associados, estudiosos e pesquisadores da área de Educação Física/Ciências do Esporte. Realiza um congresso nacional e internacional a cada dois anos, como forma de garantir a socialização e o diálogo entre seus associados, sobre o conhecimento que tem sido produzido no âmbito de sua área de atuação.

Nesse momento, temos como objetivo socializar com os/as companheiros/as dos diversos países do MERCOSUL/CONE SUL, participantes no XXII Seminário Internacional de Investigação sobre Formação de Professores, um estudo sobre a produção do conhecimento relacionado à temática “Movimentos Sociais” no interior do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE, a partir da intervenção de docentes da área de Educação Física, em diferentes campos de atuação.

Assim, apresentamos constatações realizadas, após a análise dos anais de três eventos científicos organizados pelo próprio CBCE – o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE – e Congresso Internacional de Ciências do Esporte – CONICE – nos anos de 2009, 2011 e 2013 – referente ao Grupo de Trabalho Temático Movimentos Sociais – GTT Movimentos Sociais. Com base nas constatações, apresentamos explicações científicas e, propomos encaminhamentos a serem discutidos, inicialmente no interior do GTT Movimentos Sociais e, posteriormente, com a comunidade científica da área.

Para analisar os trabalhos apresentados nos três eventos relativos aos anos de 2009, 2011 e 2013, no GTT Movimentos Sociais, consideramos a ementa atual do GTT, cujo teor contempla:

Estudos de índole interdisciplinar voltados para a análise das problemáticas relativas aos movimentos sociais e das parcelas minoritárias da população, detectados tanto no meio rural quanto no urbano a partir de modelos teórico-metodológicos que transcendem as formas tradicionais de pesquisa<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup>Página Institucional do CBCE. Disponível em <http://cbce.org.br/gtt-detalle.php?id=8>. Acessado em 15 de julho de 2014.

Além da ementa consideramos os dois Relatórios do GTT Movimentos Sociais disponíveis na página institucional da entidade, sendo um deles o relato da reunião do GTT em 11 de setembro de 2011 e o outro, referente ao relatório parcial do período 2011-2013. Compreendemos ainda que os trabalhos apresentados no interior do CBCE estão sujeitos e, muitos deles, consideram as relações mais gerais do modo de produção, em especial a crise do capital expressa a partir de 2008, na crise denominada de “*super time*”. Esta crise configurada como a queda das taxas de lucro do setor financeiro especulativo da economia, inicia no setor imobiliário e se estende para outros setores do mercado financeiro mundial. Ampliam-se as investidas do capital especulativo sobre o capital estatal para manutenção das taxas de lucros. Isto significa onerar o orçamento estatal para manter lucros especulativos. Em última instância, é a recorrência aos orçamentos públicos para aliviar a crise do capital, com a sua conseqüente diminuição das taxas de lucro dos capitalistas. Repercute, portanto, nas políticas de Estado e de Governos, com medidas de concessões aos capitalistas e de arrocho salarial, imprimindo aos trabalhadores o rebaixamento dos salários, dos serviços públicos e, a perda de direitos constitucionais.

Este processo complexo não se dá de maneira mecânica, mas, por mediações, em especial das políticas econômicas, de Estado e de Governos. Destaca-se neste processo, a política do *superávit primário* que são as reservas para pagamento dos débitos aos capitalistas do setor especulativo da economia, com a aplicação da Lei de Responsabilidade Fiscal. Decorrem da aplicação desta política os contingenciamentos, caracterizados pelos cortes de orçamento nos setores vitais para a Classe Trabalhadora. Exemplificando, no Brasil, podemos constatar que o orçamento da União<sup>5</sup> destina aproximadamente 47% dos recursos públicos para pagamento de dívidas e, destinam-se para Educação, Ciência, Tecnologia, Saúde, Esporte e Cultura, menos de 5% do orçamento da União.

Frente a esta situação a juventude brasileira, em 2013, organiza no país o movimento pela redução das tarifas de transporte. Foram mais de um milhão de pessoas que saíram às ruas levantando suas reivindicações por serviços públicos,

---

<sup>5</sup>Sítio oficial do Governo Federal da República do Brasil, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – MPOG, sobre o Orçamento Anual de 2014, disponível em:

<http://www.planejamento.gov.br/ministerio.asp?index=8&ler=s798> e o sítio da Câmara Federal, disponível em:

[http://www.camara.gov.br/internet/comissao/index/mista/orca/orcamento/OR2014/Proposta/projeto/volu me1/04\\_quadros\\_cons\\_desp.pdf](http://www.camara.gov.br/internet/comissao/index/mista/orca/orcamento/OR2014/Proposta/projeto/volu me1/04_quadros_cons_desp.pdf) bem como um quadro síntese da Auditoria Cidadã da Dívida: <http://www.auditoriacidada.org.br/numeros-da-divida/>. Acessados em 27 de julho de 2014.

além dos transportes, por saúde e educação. Estas reivindicações são contraditórias com o *superávit primário* que esmaga o Orçamento do Estado para pagar a dívida, e com as concessões feitas às pressões das grandes empresas e do capital internacional. Estas imposições imperialistas subjagam as nações em todo o mundo, com reações semelhantes da juventude e dos trabalhadores em diversos lugares do mundo. Isto pode ser constatado com a situação revolucionária que se abriu na Tunísia, onde os trabalhadores se apoiaram na Central Sindical, UGTT, para colocar em marcha seu movimento. Na Argélia, submetida à impressionante pressão do imperialismo para sua desagregação como nação, onde a classe operária se agarra à União Geral dos Trabalhadores da Argélia – UGTA. Na Europa em países como Itália, Espanha, Portugal, na Grécia, as manifestações, as rebeliões, as ocupações estão em curso e ampliam-se dia-a-dia desde 2011.

Segundo Carneiro (2012, p. 7) está em curso um fenômeno que há muito não se via:

Uma eclosão simultânea e contagiosa de movimentos sociais de protesto com reivindicações peculiares em cada região, mas com formas de luta muito assemelhadas e consciência de solidariedade mútua. Uma onda de mobilizações e protestos sociais tomou a dimensão de um movimento global. Começou no norte da África derrubando ditaduras na Tunísia, Egito, na Líbia, e no Iêmen: estendeu-se à Europa, com ocupações e greves na Espanha e Grécia e revolta nos subúrbios de Londres: eclodiu no Chile e ocupou Wall Street, nos EUA, alcançando no final do ano até mesmo a Rússia.

Os exemplos poderiam se estender, com as medidas de austeridade econômica sendo adotadas em todos os países do mundo, sob o jugo dos imperialistas, mas é justamente por isso que todos os governos submetidos ao imperialismo, em diferentes formas e graus, tentam cooptar, desnaturar ou destruir as organizações operárias e populares, independentemente da orientação de suas direções.

Há uma nova situação no país. A classe trabalhadora, organizada em diferentes graus, reclama direitos, os reivindica e não ficará inconformada. As mobilizações que começaram em junho de 2013 no Brasil, com a juventude e que, com altos e baixos tiveram continuidade nos meses seguintes com mobilizações convocadas pelas centrais sindicais, organizações populares e estudantis, continuam lutando por uma resposta às suas reivindicações. Buscando uma resposta à crise do regime político, próprio ao modo

do capital produzir e distribuir os bens, concentrando meios de produção, concentrando lucros, concentrando riquezas e, conseqüentemente, condenando à miséria a maioria da classe trabalhadora.

No Brasil, as reações são evidentes na forma da campanha que mais de 150 organizações de trabalhadores, movimentos sociais e distintas organizações do movimento operário, popular, camponês e estudantil promovem por um Plebiscito Popular Sobre uma Constituinte Exclusiva e Soberana para Fazer Reforma Política. A crise aberta pelo capital deverá ter uma saída política que passa pelas organizações constituídas pelos trabalhadores e pelos oprimidos em geral ao longo de sua luta de classes por sua emancipação.

Portanto, para explicar o que está acontecendo no interior do GTT Movimentos Sociais e sua produção acadêmica, para clarificar a posição política que a direção do CBCE deverá adotar neste momento histórico, não podemos deixar de considerar as repercussões da crise mais geral do capital no Brasil e as repercussões da mesma, no interior das universidades. Ampliam-se as universidades, o que está correto para atender a demanda reprimida no Brasil, no entanto, o aporte financeiro de sustentação desta expansão é insuficiente. Intensifica-se o trabalho docente, ampliam-se as vagas para estudantes, sem as devidas ampliações do financiamento necessário para contratação de docentes e técnico-administrativos, infraestrutura, gestão, administração acadêmica e científica e, para a assistência estudantil, dentre outros problemas. Isto tudo vai repercutir na produção acadêmica.

Na sequência, vamos demonstrar os dados recolhidos nos anais dos três últimos eventos do CBCE (2009, 2011 e 2013), bem como os desafios colocados ao GTT Movimentos Sociais e à direção do CBCE e, as possibilidades de superação de contradições identificadas na análise da produção do conhecimento.

## **Desenvolvimento**

Baseamos nosso estudo em trabalhos produzidos no GTT Movimentos Sociais, publicados nos anais<sup>6</sup> dos três últimos eventos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (2009, 2011 e 2013) conforme descritos no quadro abaixo:

---

<sup>6</sup>Anais do evento de 2009 disponível em <http://congressos.cbce.org.br/index.php/CONBRACE/XVI>  
Anais do evento de 2011 disponível em [http://congressos.cbce.org.br/index.php/XVII\\_CONBRACE/2011](http://congressos.cbce.org.br/index.php/XVII_CONBRACE/2011)  
Anais do evento de 2013 disponível em <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice>

QUADRO 1 - Informações sobre os CONBRACE/CONICE (2009, 2011 e 2013):

<b>Evento</b>	XVI CONBRACE / III CONICE – XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte / III Congresso Internacional de Ciências do Esporte	XVII CONBRACE / IV CONICE – XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte / IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte	XVIII CONBRACE / V CONICE – XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte / V Congresso Internacional de Ciências do Esporte
<b>Tema</b>	Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: políticas e cotidiano	Ciência e Compromisso Social: Implicações na/da Educação Física e Ciências do Esporte	Identidade da Educação Física e Ciências do Esporte em tempos de megaeventos
<b>Data</b>	20 a 25/novembro/2009	11 a 16/setembro/2011	02 a 07/agosto/2013
<b>Local</b>	Salvador, Bahia	Porto Alegre, Rio Grande do Sul	Brasília, Distrito Federal

Constatamos que foram apresentados 47 trabalhos, destes, conforme o Quadro 2, apreendemos a partir das informações disponíveis nos anais, que a maioria são trabalhos fruto de produções coletivas, de autoria majoritariamente feminina e de estudantes, com predomínio geográfico, na autoria, provenientes das regiões Norte, Sul e Nordeste.

QUADRO 2 – Síntese de dados colhidos nos anais dos CONBRACE/CONICE (2009, 2011 e 2013) do GTT Movimentos Sociais

<b>Dado/Ano</b>		<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Total de trabalhos</b>		15	17 *	15**	47
<b>Trabalhos individuais</b>		07	04	03	14
<b>Trabalhos coletivos</b>		08	13	12	33
<b>Sexo/autoria</b>	Feminino	13	35	40	88
	Masculino	11	25	27	63
<b>Titulação/autoria</b>	Estudante de Graduação	01	01	16***	18
	Bacharel em Educação Física	-	01	-	01
	Especialista	-	-	1	01
	Mestrando	01	04	1	06
	Mestre	01	01	5	07
	Doutor		01	2	03
	Não identificado	22	42	39	103
<b>Geografia/autoria</b>	Sul	09	19	01	29
	Sudeste	04	01	03	08
	CentroOeste	07	04	01	12
	Norte	01	09	33	43
	Nordeste	01	08	12	21
	Não identificado	03	17	16	36

\* 03 trabalhos não estão disponíveis na íntegra nos anais, apenas título, resumo e autoria, sem identificar razão para tal;

\*\* 04 trabalhos não estão disponíveis na íntegra nos anais porque foram selecionados para a publicação no suplemento da RBCE;

\*\*\* 01 estudante é do curso de ciências naturais: biologia.



Fizemos um levantamento de todas as palavras-chave dos trabalhos relacionados com o recorte deste estudo. Identificamos noventa diferentes palavras-chaves, sendo que a maioria destas expressões não está contida na Biblioteca Virtual de Saúde como um descritor da área de Ciências da Saúde<sup>7</sup>, bem como não se repetem constantemente nos trabalhos, na sequência destes três eventos.

Pela amplitude quantitativa desta informação registramos as expressões recorrentes, igual ou superior a três menções: Educação Física, Movimentos Sociais, Lazer, Esporte, Capoeira e MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra).

Um apontamento necessário a ser registrado e refletido a partir deste dado é que a complexidade das relações na totalidade da Educação Física não se encerra na área das Ciências da Saúde, bem como a sua relação com os Movimentos Sociais.

A partir da constatação da difusão e profusão das palavras-chave, com um baixo índice coincidente, tratamos de aglutinar os trabalhos a partir de temáticas recorrentes nos três eventos, sendo configurados conforme o Quadro 3.

QUADRO 3 – Trabalhos agrupados conforme temáticas:

TEMÁTICAS	TRABALHOS POR ANO			TOTAL EVENTOS
	2009	2011	2013	
Políticas Públicas	01	-	-	01
Conteúdos específicos da Educação Física	01	04	04	09
Movimentos Sociais	02	01	-	03
Campos de atuação	06	06	05	17
Campos de formação	02	04	04	10
Epistemologia	-	-	01	01
Levantamento da produção de conhecimento	01	-	01	02
Regulamentação da profissão	02	-	-	02
Experiências institucionais	02	01	04	07
Gênero	03	01	-	04
Condição de doença	-	01	-	01
Currículo	-	01	-	01
Condições de trabalho	-	01	-	01
Movimentos ambientalistas	-	01	-	01
Movimento Estudantil da Educação Física	-	02	-	02
Grupos Sociais	07	11	05	23
Megaeventos Esportivos	-	-	01	01

Identificamos a partir deste quadro que as temáticas são esparsas e bastante amplas, contudo, há uma acentuação em torno de diferentes grupos sociais discutindo o

<sup>7</sup> Na classificação das áreas do conhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – CAPES – a Educação Física está inserida na área das Ciências da Saúde assim, tem na Biblioteca Virtual em Saúde os “Descritores em Ciência da Saúde” – DeCS. Disponível em <http://decs.bvs.br/cgi-bin/wxis1660.exe/decsserver/>. Acessado em 26 de julho de 2014.

movimento no campo, etnias indígenas, comunidades ribeirinhas, homossexuais, idosos, mulheres, adolescentes e crianças.

Há outras duas referências que se destacam nesse conjunto, que são os trabalhos a partir dos campos de atuação e formação, com algumas experiências institucionais, sendo estas, objeto de projetos extensionistas. Outro destaque a ser feito refere-se aos trabalhos de levantamento da produção do conhecimento acerca da relação de Gênero, Educação Física e Movimentos Sociais.

Quanto às matrizes teórico-metodológicas, apontamos uma classificação a partir de três clássicas matrizes, cabendo a cada uma delas a partir da compreensão acerca da ontologia, gnosiologia, epistemologia e axiologia, bem como a sua complexidade, limites e possibilidades na elaboração e organização dos trabalhos. Assim, constatamos que a maioria dos trabalhos advém de uma matriz fenomenológica-hermenêutica (23) e os demais trabalhos tem base crítico-dialética (18) conforme demonstra o quadro 4.

QUADRO 4 – Matrizes teórico-metodológicas

MATRIZES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	TRABALHO POR ANO			TOTAL 03 EVENTOS
	2009	2011	2013	
Positivista/Empírico-analítica	0	0	0	0
Fenomenológico-hermenêutica	09	08	06	23
Crítico-dialética	06	06	06	18

No intuito de situar geograficamente a origem dos membros da Coordenação e do Comitê Científico do GTT - Movimentos Sociais - registramos que o Nordeste se destaca em termos de proveniência, seguido do Centro Oeste. Há um equilíbrio entre as regiões Norte, Sul e o Sudeste, conforme os dados relativos às gestões do GTT, nos três períodos analisados e apresentados no Quadro 5:

QUADRO 5 – Geografia da Composição do GTT Movimentos Sociais

Período	Coordenação	Coordenação adjunta	Comitê científico
2009 - 2011	BA	PA	AL – 1, BA – 1, PR – 1, SC – 1, SE – 1
2011 – 2013	SC	PA	AL – 1, BA – 1, SE – 1, MG – 1, PR – 1
2013 – 2015	MT	SE	BA – 1, GO – 2, MT – 1, PA – 1, SE – 3,

## Discussão dos Resultados

O saber científico se dá em diferentes relações históricas, e este conhecimento científico desenvolve diferentes forças (produtiva, política e ideológica) no modo de produção capitalista (ALBUQUERQUE, 2009; ANDRADE *et al.*, 2013), assim, no cômputo desta análise há que se alertar para um déficit *das condições de vida da população brasileira com a negação dos bens culturais socialmente produzidos, dentre eles o conhecimento científico* (ALBUQUERQUE, 2009).

Na análise dos dados levantados no recorte deste texto, constatamos que grande parte dos trabalhos não estabelece relações entre os fenômenos da Educação Física com a luta dos grupos organizados dos Movimentos Sociais. Exemplo disto são os trabalhos que abordam os grupos sociais a partir de um recorte de gênero, étnico e ou geracional, que são tratados de forma isolada do conjunto de elementos da conjuntura social.

Os dados nos permitem ainda afirmar que o conhecimento apresentado no GTT Movimentos Sociais está diluído em 17 temáticas e as palavras chaves dos trabalhos estão difusas em 90 palavras chaves, o que nos indica a necessidade do aprofundamento teórico sobre o objeto específico do GTT e de suas possibilidades investigativas através de matrizes teóricas que realmente permitam investigações neste campo.

Podemos afirmar também que a maioria dos trabalhos advém das regiões norte, nordeste e centro-oeste. São ao todo 76 autores destas regiões. Provavelmente este dado decorre das necessidades vitais destas regiões. São regiões onde se concentram grandes latifúndios, onde os índices de desenvolvimento humano (IDH)<sup>8</sup> são mais baixos e onde os conflitos de interesses de classes antagônicas são mais evidentes. O número de trabalhos relacionados à Educação do Campo é um claro indicativo sobre estas relações, entre as condições objetivas da região e os estudos empreendidos pelos pesquisadores.

Se levarmos em conta que Movimentos Sociais são organizações de trabalhadores em torno de determinadas reivindicações e ainda, que os Movimentos

---

<sup>8</sup>O IDH é uma medida comparativa usada para classificar os países pelo seu grau de desenvolvimento humano e para ajudar a classificar os países (desenvolvidos, em desenvolvimento e subdesenvolvidos). A estatística é composta a partir de vários dados de renda (PIB), educacionais e de saúde (expectativa de vida ao nascer) recolhidos a nível nacional. Cada ano, os países membros da ONU são classificados de acordo com essas medidas. O IDH também é usado por organizações locais ou empresas para medir o desenvolvimento de entidades subnacionais como estados, cidades, aldeias, e outros. Disponível em <http://www.pnud.org.br/> Acessado em 27/07/2014.

Sociais de caráter confrontacional, tencionam a ordem capitalista, havemos de reconhecer que são imprescindíveis os estudos que ampliem, aprofundem e permitam os avanços teóricos sobre Educação Física, Ciência do Esporte e Movimentos de Luta Social.

Destacamos ainda que “movimentos de luta social” é uma categoria teórica que nos permite explicar a luta de classes. Ou seja, a luta entre os que detêm meios de produção e os que não detêm meios de produção. É, portanto, uma categoria que vai nos permitir descrever os sujeitos que compõem as classes, seus interesses manifestos ou não, suas estratégias e táticas.

Vale destacar ainda que os trabalhos acadêmicos na universidade, em especial os de caráter extensionista, exigem o estabelecimento de relações com os Movimentos Sociais. Logo, esta categoria teórica explicativa da luta de classes, poderá servir para identificar, criticar e superar contradições colocadas nos trabalhos acadêmicos que envolvam a universidade e organismos de luta da classe trabalhadora, entre os quais os Movimentos Sociais de diferentes características.

Ao longo da história, os movimentos sociais, principalmente os de caráter confrontacional aos pilares do capital, vem sendo criminalizados, bem como a sua atuação junto a programas e projetos de governo vem sendo questionado pelos setores jurídicos conservadores. Os exemplos podem ser identificados na participação dos Movimentos de Luta Social no Campo, dos programas do PRONERA – Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária.

Ao discutirmos cientificamente a produção do conhecimento a partir da crise estrutural e conjuntural do capital, a partir da luta de classes, o fazemos por reconhecer que este GTT é de fundamental relevância social, considerando a crise atual aberta pelo capital, as mobilizações em curso pelas reivindicações e, a situação das regiões brasileiras, principalmente os municípios que detêm o mais baixo IDH e as metrópoles com seus déficit de mobilidade urbana, segurança, moradia, espaços públicos específicos para o esporte e lazer.

Portanto, o GTT Movimentos Sociais apresenta, sim, contradições: o conhecimento está diluído, muitas vezes não são estabelecidos nexos e relações entre o mais geral – a leis que regem o capital e a luta de classes – e, o particular – a mobilização, organização, enfim a consciência de classe em si e para si -, faltam mediações nas produções e, portanto, as mesmas carecem de aprofundamento teórico, mas, esta produção sinaliza para a relevância social da elaboração teórica sobre

Movimentos Sociais e Cultura Corporal. Inclusive porque a democratização e universalização da Educação Física, Ciência do Esporte passa pelas lutas das organizações operárias e populares, em torno das reivindicações, na cidade e no campo.

### **Considerações**

Os dados empíricos sugerem a necessidade de reformulação do GTT Movimentos Sociais, visando a consolidação do campo científico da Educação Física e Movimentos Sociais no seguinte sentido: precisão na ementa sobre o objeto de estudos do GTT, destaque para as formulações científicas a serem admitidas no GTT, além de delimitação dos critérios de seleção dos trabalhos mais sintonizados com a ementa.

Sugerimos que sejam encomendados textos de maior envergadura teórica, que possibilitem ampliar as referências, tanto da direção do CBCE, quanto dos sócios e participantes dos eventos do CBCE, sobre as relações e nexos entre a Cultura Corporal e a luta de classes em um período de transição do modo de produção.

Faz-se imprescindível, neste momento histórico, segundo Cardoni (2014) análises marxistas, para situar em seu conjunto, com radicalidade e rigorosidade o problema das saídas políticas à crise do capital, examinando-se cuidadosamente os movimentos que se apresentam como alternativas as organizações historicamente construídas pela classe trabalhadora, que estariam supostamente superadas. Movimentos que são, muitas vezes, super valorizados e levantados visando preparar medidas repressivas, como as que estão sendo atualmente utilizadas contra todo o movimento operário e popular. É imprescindível estudar os Movimentos Sociais para confrontá-los com a ofensiva imperialista e com os governos pró-imperialismo, que atacam as conquistas sociais da classe operária, o que inclui suas organizações.

Concluimos, também, que se faz necessário um debate científico por dentro do GTT para que se compreenda com mais profundidade as relações e nexos entre o que se produz espontaneamente e o que é necessário ser orientado e induzido, pelas universidades e pelas agências de financiamento de estudos e pesquisas. Induzido, principalmente, por uma entidade científica que tem a responsabilidade social de se situar na luta de classes como é o caso do CBCE.

Há uma necessidade vital para o CBCE, não apenas para o GTT Movimentos Sociais, aproximar-se e apropriar-se das demandas históricas da humanidade para tratá-las cientificamente, afirmando a impossibilidade de neutralidade científica e

preservando sua autonomia política, intelectual e sua capacidade de crítica, recuperando o debate e o confronto de ideias que permitem o avanço científico da área respaldando a especificidade dos GTT. (ALBUQUERQUE, 2009).

É necessário também abrir a discussão nos programas de pós-graduação para reconhecermos dentro das áreas de Ciências Sociais e Humanas o lugar dos estudos de dissertações e teses sobre as relações entre MOVIMENTOS DE LUTAS SOCIAIS E A CULTURA CORPORAL.

## Referências

ALBUQUERQUE, J. Relato resumido das atividades do GTT Movimentos Sociais 2008-2009. (mimeo)

ANDRADE, J. A de *et al.* Glosas críticas marginais ao artigo “Classificações epistemológicas na Educação Física: redescrições...” de professores da rede pública de ensino. Disponível em <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice>

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. Quadro síntese. Disponível em <http://www.auditoriacidada.org.br/numeros-da-divida/>. Acessados em 27 de julho de 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados Federais. Disponível em [http://www.camara.gov.br/internet/comissao/index/mista/orca/orcamento/OR2014/Proposta/projeto/volume1/04\\_quadros\\_cons\\_desp.pdf](http://www.camara.gov.br/internet/comissao/index/mista/orca/orcamento/OR2014/Proposta/projeto/volume1/04_quadros_cons_desp.pdf). Acessado em 27 de julho de 2014.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Orçamento Anual de 2014. Disponível em <http://www.planejamento.gov.br/ministerio.asp?index=8&ler=s798>. Acessado em 27 de julho de 2014.

CARDONI, Edison. Anarquismos, Black Blocs, Provocações: Coletânea de textos em defesa das organizações do movimento operário e da juventude, contra a decomposição alimentada pelo imperialismo. Brasília: Nova Palavra. 2014.

CARNEIRO, Henrique Soares. Apresentação – Rebeliões e ocupações de 2011. In: HARVEY, David. Et.al. Occupy: Movimentos de Protestos que tomaram as ruas. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2012.

CBCE. Ementa do Grupo de Trabalho Temático Movimentos Sociais. Disponível em <http://cbce.org.br/gtt-detalhe.php?id=8>. Acessado em 15 de julho de 2014.

CBCE. Relatório do GTT Movimentos Sociais 2009-2011. Disponível em <http://cbce.org.br/upload/file/Relat%C3%B3rio%20GTT%20Movimentos%20Sociais%202009-2011.pdf>. Acessado em 15 de julho de 2014.

CBCE. Relatório parcial do GTT Movimentos Sociais 2011-2013. Disponível em <http://cbce.org.br/upload/file/Relat%C3%B3rio%20parcial%20do%20GTT%20Movimentos%20Sociais%202011-2013.pdf>. Acessado em 15 de julho de 2014.

HARVEY, David. Et.al. Occupy: Movimentos de Protestos que tomaram as ruas. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2012.

## LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA: ASPECTOS A CONSIDERAR

Dra. M<sup>a</sup> Inés Solar Rodríguez<sup>1</sup>  
Dra. María Del Valle Leo<sup>2</sup>

**Resumen:** La Educación Chilena del siglo XXI, enfrenta variados desafíos siendo primordial la Educación. A pesar de los esfuerzos, la desigualdad educacional y la segregación continúan en niveles alarmantes y la Educación Pública se ha visto reducida y fragilizada. La reforma a la educación, deberá considerarse como un proceso amplio, con dimensiones y plazos diversos. Por un lado la preocupación por la equidad y la integración social, resulta preocupante; sobre todo si se piensa en la desigualdad y en la brecha que separa a los ricos y pobres, lo que hoy constituye un desafío pendiente. También nuestros sistemas educativos no están a la altura de las necesidades y derechos que los estudiantes tienen en el mundo de hoy. La sociedad contemporánea cambia a un rápido ritmo, mayor que el experimentado por la escuela.

El gobierno actual piensa que la educación del siglo XXI debe colaborar en la configuración de una sociedad sin segregación social, inclusiva, solidaria y democrática. Sin embargo la Reforma Educacional Chilena que el gobierno de Chile desea implementar, constituye para el país un problema que divide a la ciudadanía. Esto ocurre porque sus diferentes aspectos a considerar no están bien planteados y no concitan acuerdos. Chile

### Introducción:

La Educación Chilena del siglo XXI, enfrenta variados desafíos siendo primordial la Educación. A pesar de los esfuerzos, la desigualdad educacional y la segregación continúan en niveles alarmantes y la Educación Pública se ha visto reducida y fragilizada.

La gran deuda es mejorar la calidad de la educación, contar con un sistema más integrado y equitativo, que no deje como hoy, estudiantes rezagados y excluidos. Por ello la reforma aún mantiene una deuda pendiente. No ha sido capaz de adecuarse a los estándares y responder a los desafíos y exigencias que operan a nivel mundial.

La reforma a la educación, deberá considerarse como un proceso amplio, con dimensiones y plazos diversos. Por un lado la preocupación por la equidad y la integración social, resulta preocupante; sobre todo si se piensa en la desigualdad y en la brecha que separa a los ricos y pobres, lo que hoy constituye un desafío pendiente.

---

<sup>1</sup>[marsolar@udec.cl](mailto:marsolar@udec.cl)

<sup>2</sup>[mdelvall@udec.cl](mailto:mdelvall@udec.cl), Facultad de Educación- Universidad de Concepción



También nuestros sistemas educativos no están a la altura de las necesidades y derechos que los estudiantes tienen en el mundo de hoy. La sociedad contemporánea cambia a un rápido ritmo, mayor que el experimentado por la escuela. Los sistemas educativos fueron pensados y estructurados a partir de paradigmas sobre la educación nacidos en el siglo XIX y ajustados en forma lenta en el siglo XX, mientras que la sociedad cambia a ritmos cada vez más acelerados, de gran diversidad. Todo esto facilita la administración burocrática, se nos distancia de la realidad del mundo actual, que es cada vez más diverso; reproduce la inequidad social y deja afuera a la diversidad, la posibilidad de aportar al aprendizaje. En clases heterogéneas todos los alumnos aprenden más y mejor, diversidad que no sólo se acepta, sino que permite apoyar al desarrollo del aprendizaje de los estudiantes.

En este contexto, la creación de Consejos Escolares en Chile, como espacios de participación, ha sido fundamental para generar oportunidades que favorezcan una gestión educativa flexible y con mejores recursos; ofreciendo además, abrir el establecimiento a la comunidad, lo cual favorece el nexo entre padres, profesores y el entorno, mejorando la comprensión de la diversidad creadora.

La realidad educativa chilena muestra aspectos destacados, junto a desafíos que aún subsisten, como prácticas discriminatorias en el acceso a las escuelas (status socioeconómico o pertenencia étnica de los estudiantes, por ejemplo) lo que conduce a reproducir desigualdades sociales. Por ello la calidad de la educación no debe ser vista como una tarea que puede ser abordada sólo por los sistemas educativos, sino que compete y compromete a toda la sociedad.

La Reforma Educacional Chilena que el gobierno de Chile desea implementar constituye para el país un problema que divide a la ciudadanía. Esto ocurre porque sus diferentes aspectos a considerar no están bien planteados y no concitan acuerdos.

### **Cuáles son los planteamientos de la Reforma Educacional que se quiere implementar?**

El gobierno actual piensa que la educación del siglo XXI debe colaborar en la configuración de una sociedad sin segregación social, inclusiva, solidaria y democrática. El Estado quiere asegurar a todo niño y niña la posibilidad de acceder a una educación que no lo margine por su origen y le permita ser colaborador del desarrollo de su país. Ésta aspiración compromete la calidad de la educación y la revaloración de la

educación pública en todos los niveles lo que implica una readecuación del Sistema pero que no implique una carga financiera para las familias. En consecuencia la reforma educacional en su conjunto, requerirá de un mayor gasto público permanente entre 1,5 y 2 puntos de PIB.

Los pilares de esta reforma se centran en: a) la **Calidad Educativa**. Todos los establecimientos educacionales deberán ser de excelencia y para que ello suceda debe entregarse herramientas y recursos. En relación a la educación superior, deben aumentarse las exigencias hacia las instituciones a través de mecanismos potentes de acreditación, procesos más equitativos de acceso y compromisos para reducir la deserción, entre otras medidas que no se especifican; b) la **Segregación e Inclusión**. La reforma se ha planteado como meta, reducirla y contar con un país más integrado social y culturalmente lo que debe ser no sólo una preocupación de carácter educativo sino también de políticas públicas. Enfrentar este problema se considera un gran desafío puesto que el gran propósito es lograr que el sistema educativo llegue a todos los estudiantes, les haga sentido y los motive en su propio desarrollo; c) **Gratuidad Universal**: este propósito implica pasar de la educación como un bien que es posible transar en el mercado y la competencia como mecanismo regulador de la calidad, a un sistema educacional coordinado que ofrece a las niñas y jóvenes del país un derecho social. Disminuir la desigualdad supone que el nivel socioeconómico y cultural de las y los estudiantes no sea una barrera al acceso por lo que se avanzará, decididamente, hacia la gratuidad universal; d) **Fin al lucro** en todo el sistema educativo: en Chile la educación ha estado dominada por la lógica del cuasi-mercado cuyo motor es la competencia por alumnos. Esto ha reducido la participación del Estado en la provisión, limitado las mejoras en calidad y dificultado el resguardo de la educación como un derecho. Poner fin al lucro no implica terminar con el sector particular subvencionado. Se garantizará que los padres puedan elegir el modelo educativo que quieran para sus hijos. El Estado seguirá respetando la existencia de un sistema mixto, pero debe hacer valer el derecho a una educación de calidad a cada niño y niña.

### **Reacciones a la propuesta**

La Reforma Educacional chilena, que hasta el momento no es Ley, produce rechazo desde el profesorado a partir del Colegio de Profesores de Chile, desde la familia chilena en que padres y apoderados se sienten confusos y atropellados en sus

derechos por decidir acerca de la educación de sus hijos, desde los sostenedores de Colegios Subvencionados quienes se ven amenazados por algunas declaraciones ministeriales apresuradas y que confunden a la ciudadanía además de otros sectores tales como la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH) quien se retiró de la mesa de diálogo convocada por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). Uno de estos aspectos que más problemas ha suscitado es el económico y la Reforma Tributaria que permitirá contar con el sustento económico que la Reforma requiere para producir los cambios que, de acuerdo a lo que plantea el gobierno, se necesitan. Estos factores hacen que la propuesta de reforma haya sido objeto de indicaciones que, a su vez, generan dificultades para la aprobación de la ley.

En relación a la necesidad de la reforma y en lo que dice relación con su calidad hay opiniones encontradas. Es así que se plantea (J. J. Brunner, 2014) que los malos usos de las estadísticas comparativas internacionales pueden llevarnos a confusión y que sería conveniente poner atención al informe "Panorama de la Educación 2014"(OCDE, 2014) en el cual se plantea que el rendimiento del Sistema Educativo chileno progresa puesto que la generación actual se halla, no solo a la cabeza de América Latina, si no que se acerca cuantitativamente al estándar OCDE. Es equivocado entonces, insistir en que nuestro Sistema Educativo estaría estancado o en crisis.

Enseguida, cuáles son las oportunidades de aprendizaje, estudio y formación que ofrece el sistema a lo largo de la vida de las personas? Tempranamente, a los 3 y 4 años de edad, un 62% de nuestros niños participa en un proceso de educación formal, comparado con un 76% en el promedio de los países de la OCDE. A los tres años, sin embargo, la participación es todavía limitada y favorece a las familias con mayores ventajas afirmándose que la calidad de la atención es pobre y el tiempo dedicado al desarrollo del lenguaje de los niños, es escaso. Este es un aspecto que habría que mejorar. En el grupo de niños de 5 a 14 años un 94% asiste a la escuela, frente a un 98% en los países de la OCDE, pero en nuestro país el número de alumnos por curso es excesivo y los profesores enfrentan dificultades al desarrollar los procesos de aprendizaje los que se hallan mal distribuidos. En el grupo de estudiantes de 15 a 19 años, un 76% estudia, comparado con un 83% en la OCDE. Existe, entonces, una brecha aunque no significativa.

El informe plantea, a su vez que, entre los jóvenes chilenos de 15 a 29 años, el grupo de quienes no estudian ni trabajan supera un 20% , uno de los mayores de la OCDE lo que indica problemas en el paso de la escuela al mundo del trabajo y hacia la educación superior. Es urgente entonces poner en la agenda del gobierno los asuntos con el currículum escolar de Enseñanza Media, la formación técnico profesional, los procesos de admisión a la educación superior y la pertinencia de estas para la inserción al mundo del trabajo.

Tan importante como la calidad, son la segregación y la equidad. Esta discriminación se replica y profundiza especialmente en los colegios particulares subvencionados donde el financiamiento compartido separa a los niños según la capacidad de pago de sus padres. Conclusiones del informe PISA 2009, reafirma lo expuesto y explica que “los mejores sistemas escolares del mundo son aquellos que abordan adecuadamente la diversidad de los estudiantes, en sus capacidades, intereses y origen socioeconómico con acercamientos individualizados a su aprendizaje”.

Otra importante fuente de segregación educativa, se encuentra en la educación particular pagada, cuyo gasto por alumno es entre 3 y 8 veces superior al de la educación subvencionada.

Es una gran necesidad para que estos tipos de colegios y jardines, pudieran promover la integración de sus aulas, lo cual es una necesidad para el país, y para sus propios colegios.

Con respecto a equidad, la brecha SIMCE entre el nivel socioeconómico bajo y el alto es de 50 puntos, lo que significa que los alumnos de resultados más bajos, pueden leer pero no comprenden la información que se les presenta y por ende, no pueden utilizar el lenguaje para aprender otras materias. Esta situación se refleja luego en los resultados de la educación media, y en las graves tasas de deserción en la educación superior.

Desde el punto de vista del financiamiento, la oposición entre una educación entendida como derecho o como negocio no es antojadiza ni opera solamente en el plano de las ideas. Su sentido se expresará y tensionará en todas las dimensiones de la política educacional que se pondrá en discusión y en las reformas que se lleven a cabo. Será a partir de cómo se resuelva esta oposición que se dará forma al sistema mismo, se autorizarán acciones concretas y se estimarán los términos en que los cambios ocurran. Así, que la educación sea un derecho social implica que no pueda ser comerciable, pero además, que sea esencialmente democrática, pues la educación debe ser un espacio

público por excelencia. En relación a las instituciones de educación superior, la definición de lo público ha sido conflictiva ya que las exigencias a estas instituciones, relacionadas con la gratuidad y dado lo que el Ministro de Educación sostiene al afirmar que *"la educación pública es lo que esencialmente define los contornos de un país"*, mientras que la educación privada *"es subsidiaria"* lo que se considera excesivamente ambiguo para definir el carácter público de una institución. Entender la educación como un derecho social y a la enseñanza pública como un tronco central, implica construir un modelo en que las instituciones estén basadas en la demanda democrática que las fundamenta.

Sobre la educación escolar se mantiene la lógica de la subvención, refiriéndose al incremento que se efectuará para poner fin al copago. Sin duda, para desmercantilizar la educación hay que invertir dichas lógicas, proyectándose a una de financiamiento a la oferta (como traducción de la educación como derecho social). Si las medidas no apuntan a atacar y revertir los objetivos que desplegaron y materializaron sus ideólogos, entonces no estamos hablando de una reforma transformadora.

En relación al lucro, actualmente la prohibición del lucro sólo existe en la educación superior (no en los CFT e IP), declarándose que en el ámbito escolar el 78% de los colegios particulares subvencionados tiene fines de lucro, como lo sostienen *las últimas investigaciones*. Producto del desconocimiento que tiene el gobierno de la realidad de los sostenedores de colegios particulares subvencionados que no son dueños de la propiedad, y en el caso que el dueño sea un tercero que no está relacionado con educación, se está al arbitrio de su decisión personal, por eso es necesario incluir una indicación al proyecto de reforma que pone fin al lucro, la selección y el copago, que permita a los sostenedores arrendar por 5 años, renovable.

Otro aspecto a considerar es el copago por lo cual en la región metropolitana (Santiago) más de 20 colegios particulares subvencionados cambiarán su tipo de financiamiento para el año 2015, muchos de ellos optaron por dejar de cobrar copago y algunos de ellos declaran que "dejar de cobrar les permitirá optar a las nuevas subvenciones que propone el gobierno". Respecto de los cambios, el Ministro de Educación enfatizó que "los proveedores particulares subvencionados son libres de definir en qué régimen funcionan y si algunos pasan a ser gratuitos, nos parece muy bien". Otros colegios particulares subvencionados optaron por convertirse en particulares pagados porque ven a la reforma como un caos en la cual hay muchos puntos que atender. Una manera de abandonar el copago que ha sido esbozado, por el

Ministerio de Educación, es congelar en UF los montos que hoy cobran los colegios y bajo ese mecanismo, ir reemplazándolos.

Otro punto de desencuentro es el de la selección (Carrasco, A., Flores, C., San Martín, E., Gutiérrez, G. y Bogolasky, F. (2014), señalan “Nuestro estudio muestra que la Ley General de Educación (LGE) que prohibió seleccionar desde 2009 no tiene poder activo alguno. A su vez, concluimos que la selección está extendida por el sistema educacional y a nuestro parecer responder a incentivos y reglas del juego inapropiados del sistema escolar. En específico, nuestra investigación nos permitió despejar cuatro grandes mitos: en primer lugar, las prácticas selectivas como entrevistas o pruebas no se usan para diagnóstico, sino que para decidir la admisión al establecimiento de los estudiantes; en segundo lugar, la selección es realizada no solo por establecimientos que tienen más postulantes que vacantes, sino también por colegios a los que les sobran cupos, es decir, la selección opera con independencia del nivel de demanda; en tercer lugar, encontramos que la selección está presente en todas las dependencias, proporcionalmente es mayor en los establecimientos particulares subvencionados de copago más alto, pero se utiliza también en los particulares subvencionados sin copago y en los municipales, es decir, es una práctica extendida en el sistema escolar. Esto nos permite decir que la selección ya es constitutiva de las modalidades de gestión escolar de nuestro sistema educacional y está súper inscrita en la cultura organizacional del sistema escolar chileno. Y lo último, como conclusión de los otros tres, es que nuestros datos muestran que los colegios que más seleccionan son los que tienen mayor homogeneidad, tanto en lo académico como en lo social, y los que seleccionan menos, son más heterogéneos, es decir, la selección sí tiene efectos en la segregación”.

En lo referente a la Educación Pública, la matrícula municipal ha bajado y continúa descendiendo. El estado abandonó su presencia educativa, en muchas zonas de expansión urbana. En varias comunas, como la cobertura de Educación Pública, es ya inferior al 20%, lo que financieramente las pone al borde de la extinción. Es urgente revertir la ruta existente. La Educación Pública es una gran herramienta que tenemos como país, para mejorar la calidad educativa, y sobre todo, para afrontar la segregación y la inequidad.

Otro aspecto que se presta a discusión es el de la libertad de enseñanza (Bayer, H., 2014), señala que esta libertad hay que entenderla -así, por lo demás, está escrito en el artículo 18 de la Declaración Universal de Derechos Humanos- como el derecho a través de la enseñanza de manifestar libremente la religión o creencia que se profesa

tanto colectiva como individualmente. Creer que el derecho de elección de los padres, es una condición suficiente para garantizar la libertad de enseñanza es paradójico, a propósito del debate actual, porque supone tratar los proyectos educativos como bienes de consumo que los padres eligen en un supermercado, olvidando que la diversidad en la educación, supone una interacción con las familias y se expresa en un compromiso real de éstas con el proyecto educativo y no meramente formal, como establece el actual proyecto de ley.

A lo anterior, se debe agregar la situación problemática de la formación de profesionales de la educación. Los procesos de cambios sociales, económicos, culturales, en las últimas décadas han planteado problemas nuevos y propuestas de cambio que deben integrar los resultados de las múltiples investigaciones e innovaciones educativas que se están realizando en todos los contextos educativos y sociales.

La formación de profesores comprenden un conjunto de procesos, a través de los cuales, los profesores aprenden a aprender y a comprender; a analizar y reflexionar en su tarea diaria, y a enseñar. El mejoramiento del proceso educativo, está en un continuo cambio que demandan del profesorado la adquisición de nuevas destrezas y conocimientos que optimicen su quehacer diario en el aula. Su formación debe ir en paralelo con el avance y los nuevos cambios y formar alumnos y profesores para su posterior integración en la sociedad.

Una de las problemáticas más evidentes, es la de configurar un modelo de formación eficaz, que contemple diversos ámbitos de adquisición de contenidos, del contexto real de actuación y que responde a las demandas generadas por las competencias genéricas y específicas. Estos factores han dado lugar al desarrollo de perfiles profesionales de la función docente: comunicador, planificador, técnicos, trasmisor de conocimientos, etc. perfiles en los que subyace, en cada uno de ellos, una concepción de escuela, de docencia, de formación, de enseñanza diferente, muy acorde al tipo de creencias al que cada profesor se adscribe; orientados por la formulación sobre ¿qué tipo de profesional deseamos formar? y cómo el contenido se delimita por la respuesta.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en su informe del 2013, señala que: las políticas públicas que se están desarrollando en diferentes países, están crecientemente centradas en la calidad de los desempeños en su conjunto, y que es necesario un proceso evaluativo con el objeto de mejorar y entregar

información a la sociedad, a los que elaboran las políticas públicas, a las escuelas y a las familias.

En general, las universidades han sido lentas en adoptar estas realidades emergentes, que tienen que ver con definiciones claras y explícitas de resultados de aprendizaje en desempeños medibles, acreditables y con una diversidad de opciones de enseñanza.

El sistema educativo chileno, ha implementado acciones para responder a estos desafíos, sin embargo, las deficiencias persisten, lo que se ha controlado no solo por el informe PISA, cuyas variables más implicadas en tales deficiencias pudieran estar en las condiciones de la descentralización del sistema, la diversidad de titularidades de los centros educativos, la deficiente formación del profesorado, la pasividad de las familias, las precarias condiciones de vida de numerosos colectivos con marginación cultural, social y económica que dificulta los procesos de integración. Es por esto que la gestión, formación, investigación e innovación son los descriptores que orientan esta acción, la que se sustenta en la actividad investigadora como potencial motor de la revolución educativa, que se necesita en el sistema educativo chileno, especialmente en aquella parte que atiende a la mayoría de la población, cuyos centros escolares pertenecen al sector público o al privado subvencionado, por ser ambos, los más precarios en recursos, calidad de sus docentes y gestión. Pero esta posibilidad de mejora solo pueden realizarla las universidades como agentes críticos, indagadores, reflexivos e interventores desde su misión. En general, son escasos los estudios que afrontan estas interrogantes en torno a la producción de conocimiento en el ámbito educativo. A partir de la investigación se pueden reorientar las prácticas docentes y de éstas, la redefinición de planes de estudio en la coherencia teoría-práctica, orientación a la formación de competencias de los docentes formados en estas instituciones.

Analizar y diagnosticar las dificultades de Facultades y Escuelas para atender los retos planteados, de forma interna, formar docentes, y externa, dar respuesta a las necesidades de la sociedad.

## **Conclusiones**

Las conclusiones que surgen a partir de este estudio, destacan que las universidades requieren contar con información sistemática y fidedigna de las necesidades sociales educativas, especialmente en relación con las profesiones ofrecidas



y el campo laboral de las mismas, deben promover una formación integral dando especial énfasis a la formación de valores, las transformaciones sociales para ser posible el éxito del esfuerzo educativo. Al mismo tiempo deben hacerse con la voluntad de enfrentarse a las demandas exigentes de la sociedad de la información y del conocimiento, la incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje; apuesta por la innovación y la creatividad, desarrollo de la investigación y del pensamiento crítico.

Durante los últimos 30 años, Chile experimentó un proceso de destrucción de la Carrera docente, tanto en sus condiciones laborales como en la calidad de su formación y su valoración social. En esos años fueron cerradas las Escuelas Normales, dónde se formaban profesores de excelencia, los que eran seleccionados a su ingreso a la institución. Es urgente contar con profesionales de excelencia en todos los niveles educativos para mejorar la calidad de la formación de los futuros educadores.

## Referências

Arellano J.,P. (2014) *La reforma Educacional en Chile: logros, proyectos y estancamientos*. En: <http://www.institut-gouvernance.org>.

Bayer, Harold. (2014). “*La Libertad de Enseñanza*”. Columna de Opinión Diario La Tercera, 18 de julio. 2014.

Brunner, J. J. (2014). “*Información o manipulación*”. Columna de Opinión. El mercurio. Septiembre 2014.

Carrasco, A. et all: (2014) *Selección de estudiantes y desigualdad educacional en Chile: ¿Qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe? Proyecto Fonide N°: F711286*. Santiago: Ministerio de Educación. Disponible en: [http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/VF Resumen A Carrasco et al FONID E Seleccion 2014.pdf](http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/VF_Resumen_A_Carrasco_et_al_FONID_E_Seleccion_2014.pdf).

CINDA (2009) *Diseño Curricular basado en Competencias y Aseguramiento de la calidad en la Educación Superior*. Alfabeto Artes Gráficas, Santiago de Chile.

Maquilón J.,J. (2011) *La formación del profesorado en el siglo XXI. Propuesta ante los cambios económicos, sociales y culturales*. Ediciones Editum, Universidad de Murcia, España.

OCDE (2013) *Synergism for Better Learning and International Perfactive on Evaluation and Assessment in Education*. OECD Publishing, Paris.

Waissbluth, Mario. (2014). *Educación 2020. La Reforma Educativa que Chile necesita: Calidad, Equidad, Inclusión y Educación Pública*. [www.educacion2020.cl](http://www.educacion2020.cl)

## UMA EXPECTATIVA DOS JOVENS: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rosangela R. Nagel<sup>1</sup>  
Suzani dos Santos Wippel<sup>2</sup>

**Resumo:** Um dos principais problemas que precisa ser esclarecido e alertados, são sobre a defasagem série-idade e sobre os jovens que pedem transferência para a EJA com a finalidade de terminar o Ensino Médio. Apesar da implementação do Politécnico, continua ocorrendo estes fenômenos. Os alunos da EJA normalmente são trabalhadores, e ela tem como fundamento a herança da Educação Popular. Os jovens que ao completar 18 anos se transferem para a EJA, supomos que se preocupam com suas dificuldades financeiras e possibilidades de adquirir bens materiais e melhorar sua qualidade de vida. Freire disse que “mudar é difícil, mas não é impossível (2011). Saviani coloca que havendo exclusão socioeconômica haverá exclusão educacional (2011, p. 309). O método utilizado é o da dialética materialista. Ao longo da pesquisa qualitativa, através de observação dirigida e entrevista semiestruturada, com apoio especialmente em Triviños, pretendemos desvelar os motivos pelos quais os alunos se transferem do ensino médio regular noturno para a EJA. Pesquisaremos sua realidade e possibilidades. A EJA sofreu por falta de interesse político. Hoje passa por um período de nova configuração. A busca pela emancipação e humanização está interligada a soluções globais.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Exclusão; Globalização, Qualidade e Emancipação.

Desde muito tempo a educação desempenha um importante papel entre o indivíduo e a história da humanidade, através dela se dá a descoberta da cultura humana, dos saberes e valores. Diante deste mundo cheio de injustiças e desigualdades, com violências de todos os tipos. A violência simbólica está entre as outras, mas dificilmente percebem através de um olhar descompromissado. A educação assume a dimensão desafiadora de práxis social. Consideramos difícil superar a sociedade do capital apenas pela educação. No momento em que a educação passa a assumir sua dimensão política e coletiva, então enxergamos a construção do ser humano; a superação dos seus conhecimentos históricos como sujeitos conscientes de si, dos outros, da natureza. Desta forma vão a busca do sentimento para suas vidas e possibilidades de transformações.

A Escola Básica, segundo Arroyo (2007), sempre foi uma escola para algo, uma escola para tirar analfabetos do analfabetismo, para o emprego, para o vestibular ou para sobrevivência. Hoje a escola básica se caracteriza por uma visão rentável o para o

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós- Graduação em Educação – Mestrado da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC e professora da Rede Estadual. – UNISC – rosangelanagel@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Mestranda no Programa de Pós- Graduação em Educação – Mestrado da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC – UNISC – wsuzani@bol.com.br.

mercado. O confronto está na pedagogia e na sociedade em aceitar essa concepção reducionista do ser humano e de seus direitos. Os pais acreditam na escola como um espaço de dignidade humana.

Consideramos que Ferreyra explica bem sobre a V Confinteia e a Declaração de Hamburgo:

surge la necesidad de un nuevo modelo de educación básica para adultos, que supere las concepciones de educación compensatoria y supletoria y avance en la educación permanente. Se incluye a la educación de los jóvenes como componente indispensable de la educación de los adultos. Se concibe a la educación como un derecho y una puerta de acceso al siglo XXI (FERREYRA, 2012, p. 43).

Segundo Di Pierro (2004, p. 14), fala sobre a influência da Declaração de Hamburgo que influenciou o Parecer do relator das Diretrizes Curriculares Nacionais, mas a visão compensatória ainda predomina entre educadores e gestores. É atribuída onde é atribuída à educação de jovens e adultos a mera função de reposição de escolaridade não realizada na infância ou adolescência. Essa concepção está por trás da constituição do ensino supletivo, uma vez que ela continua a referência comum para pensar a educação de jovens e adultos no Brasil.

A Educação de Jovens e Adultos conforme Di Pierro (2004, p.16) é mencionada na Declaração de Hamburgo, como necessidade de aprendizagem ligada ao contexto sócio cultural, que serve de ferramenta para transformação dos indivíduos e coletividades. Vincula-se a saúde, a justiça, ao desenvolvimento urbano e rural. Podemos dizer que houve redução<sup>3</sup> do financiamento público para a EJA devido as prioridades propostas pelos Bancos Internacionais que fazem acordos com o MEC, influenciando, assim nas políticas nacionais de educação, Foi dado prioridade à educação primária de crianças e adolescente. Da V Confinteia (1997) em Hamburgo na Alemanha, até a VI Confinteia no Brasil ocorreram progressos modesto para o EJA, esses progressos foram mais em função da ampliação de oportunidades escolares para as novas gerações do que através do cumprimento das metas da Declaração de Hamburgo.

Di Pierro (2004, p. 16-17) colocou ainda que para atingir a meta estipulada em Hamburgo de reduzir em 50% o analfabetismo e superar o mesmo até 2011, era necessário acelerar o passo, dar novas oportunidades para os jovens e adultos, melhorar a qualidade de ensino das crianças e jovens. Os Jovens e adultos deveriam ser incluídos

---

<sup>3</sup> Hoje há um aumento de financiamento para a EJA após evento do FUNDEB, mas acreditamos que todo o financiamento para a educação é pouco.

nos programas de renda mínima, livro didático, transporte e saúde escolar reduzindo dessa forma alguns impedimentos de acesso desses grupos à educação. Para esse fim ser alcançado dos os desafios devem ser revistos e enfrentados que são: formar educadores e ampliar o financiamento público. A autora nos fala ainda sobre, os países presentes e signatários na V Confintea. Os mesmos comprometeram-se a criar leis e desenvolver políticas de reconhecimento do direito à aprendizagem ao longo da vida. Sabemos que a EJA ocupou um lugar marginal na reforma da educação brasileira na segunda metade da década de 90, pois o governo focou os recursos para educação fundamental de crianças e adolescentes.

Na imprensa escrita da capital<sup>4</sup> (2012) foi publicado que no Brasil cada vez mais adolescente que deveriam estar no Ensino Médio abandonam a escola, sendo que no Rio Grande do Sul a fuga da escola de adolescentes de 15 à 17 anos foi mais acentuada que no resto do país. Justificam este abandono dizendo que o modelo brasileiro de escola secundária se esgotou e que não é atrativo, na forma como é ministrada pela escola para que possam conseguir trabalho.

Em 2012 foi implementado o Ensino Politécnico (ou Reestruturação Curricular) no Rio Grande do Sul e com isso podemos arriscar dizer que o objetivo é formação da mão-de-obra para o capital e o aumento do controle administrativo. Percebemos que melhorar a qualidade do ensino é um objetivo que corresponde ao que exige o mercado de trabalho. No caso do ensino politécnico atual no RS, ainda não podemos dizer quais melhorias serão atingidas porque essa experiência ainda está em andamento.

De acordo com Zardo Búrigo (2013, p. 14) nos coloca ainda que o documento SEDUC (2011, p. 17) reuniu para um princípio de inspiração marxista, o da politecnicidade e a proposta da interdisciplinaridade compartilhada por muitos educadores progressistas, onde a politecnicidade é apresentada: “princípio organizador da proposta de Ensino Médio”. E ainda coloca que o sentido preservado de unidade entre Educação e trabalho, a politecnicidade é descrita como “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (Saviani, apud SEDUC<sup>5</sup>, 2011c, p. 17). Desta forma ocorre a necessidade do acesso ao conhecimento científico

---

<sup>4</sup>MELO, Itamar. A Educação Precisa de Respostas. **Zero Hora**, Porto Alegre, 25 set. 2012, p. 33.

<sup>5</sup> SEDUC – Secretaria Executiva de Estado de Educação.

“não se trata de dissolução de conteúdos e empobrecimento cultural” (SEDUC, 2011c, p. 2).

Concebida, como um processo de formação integral do homem e que se encaminhe na direção da superação da divisão histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual e entre a formação profissional e formação geral, a educação deve se absorver o conceito de politecnia (Saviani, 1989), ou seja, a educação deve ser tecnológica, de forma que os educandos adquiram o pleno domínio dos princípios fundamentais científicos e das diferentes técnicas que caracterizam os processos produtivos moderno, propiciando-lhe uma formação multilateral.

De acordo com Saviani (1989) relaciona a educação básica e o mundo do trabalho, e é concebida como processo, de construção social, de educação científica e ético-política.

Lima Filho (2007, p. 2-3) traz a dura situação social de desigualdade que impediu que milhões de brasileiros trabalhadores, frequentassem a escolarização básica na idade correspondente, empurrados que são, e foram primeiro e busca do seu sustento e de suas famílias no mundo do trabalho, sendo comum que a exclusão e a defasagem se acentuam. Empurrados para fora da escola, estes jovens e adultos irão se defrontar com o mundo do trabalho, onde as condições são duríssimas, muitos serão excluídos do mundo do trabalho, e quando conseguirem imergir-se, enfrentam condições precárias, degradantes, de menor remuneração, de maior insalubridade, insegurança e instabilidade.

Diante disso deriva o retorno à escola segundo Lima Filho (2007, p. 3), através da EJA, ao quais jovens e adultos trabalham num caminho difícil e vêm cheios de expectativas:

Enfrentam esta dura realidade que significa viver os desafios do presente. Dialeticamente atuam na contradição, buscar nos interstícios e no tensionamento das relações de poder e das políticas públicas possibilidades, construção de um caminho de travessia (LIMA FILHO, 2007, p. 3).

Haddad e Ximenes (2010, p. 136-137) explicam que na criação do Fundo de Manutenção e Valorização do Magistério (Fundef), não considerou o ensino supletivo no somatório do número de alunos das redes de ensino fundamental dos estados e municípios. O veto veio direto do presidente da República, ouvindo o ministro da Educação, depois que o Congresso, acatando as pressões da sociedade, tinha

reintroduzido na versão original da Lei nº 9.424/96 que regulamentava o dispositivo constitucional que criou o Fundef, e que foi aprovada por todos. O cômputo do ensino supletivo para a contagem para a distribuição dos recursos. A justificativa do presidente da República era o temor de que poderia uma demanda muito grande por novos cursos para jovens e adultos, também não tinha na época uma “correta e fidedigna contabilização do alunado do ensino supletivo”.

Outro problema que levou o governo a contrariar o preceito constitucional de assegurar a todo o cidadão, independente da idade, o direito ao ensino fundamental, devido a indesejável expansão dos cursos supletivos, condicionado à falsa disjuntiva entre quantidade e qualidade. O item “d” do veto presidencial ameniza o impacto da medida, estabelecendo que não há impedimento na utilização dos recursos do Fundo na educação fundamental dos jovens e adultos, então ele não seria considerado “para efeito da distribuição” na contagem de alunos para o benefício com o Fundo. Daí entra em questão, será que o município retiraria da já pequena parcela de recursos da educação regular, que possui grande demanda, para aplicar na educação de jovens e adultos.

Haddad e Ximenes (2010, p. 137) a nova LDB nº 9.394/96 delegou às pessoas jovens e adultas uma educação de segunda classe, o texto reflete as intenções contraditórias, houve pressões de interesses diversos na ocasião da sua elaboração, ela faz menção a jovens e adultos, mas de forma parcial.

De acordo com esses autores, a nova LDB não dedicou um artigo sequer à questão do analfabetismo. Ao eliminar o combate ao analfabetismo do caput do art. 60 das Disposições Transitórias da Constituição de 1988, o governo FHC deu abertura para que a nova lei Diretrizes e Bases de Educação Nacional não se importasse com a enorme quantidade de pessoas jovens e adultas que não tem o domínio da leitura da escrita e das operações matemáticas elementares, sendo dessa forma ignorando os compromissos firmados no Plano Decenal de Educação de 1993. O outro fator que tornou a nova legislação pobre foi à manutenção do conceito básico da legislação do regime militar. Continuando a falar em ensino supletivo, assim a legislação não contribui com a qualidade da EJA na medida em que perdeu a como algo que deveria ter uma estrutura e um modelo de preparação próprios. O que corrobora com essa ideia é o fato de não ser considerado importante no projeto da Câmara a ideia de professores especializados para esse tipo de ensino. Porém, o termo “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses e as condições de vida e de trabalho” contraditoriamente, pode ser assumido como passagem para a

reversão do conceito básico de lei em oportunizar programas que interessem a população.

Portanto, a LDB não contemplou programas voltados aos jovens e adultos no sentido de dar condições de permanência na escola. Deixaram de lado uma série de formulações do projeto da Câmara, tais como “prescrição de estudos complementares em paralelo” e “programas sociais de alimentação, saúde, material escolar e transporte, independente do horário e da modalidade de ensino.”

Conforme Haddad e Ximenes (2010, p. 140), o Fórum de Defesa da Escola Pública na LDB foi contrário ao rebaixamento da idade para prestação dos exames supletivos porque levando em consideração as altas taxas de repetência, sucessivas evasões e matrículas, elevada defasagem-série-idade poderia representar um instrumento a menos para a efetiva democratização de oportunidades educacionais, sendo mais um mecanismo de regulação do fluxo escolar e constituiria um mercado para cursos preparatórios aos exames (aumenta o número de consumidores dos telecursos e venda de apostilas).

Segundo Lima Filho (2001, p. 2) propõe que para uma sociedade efetivamente democrática, um ponto de partida no que se refere à educação no Brasil seria a superação das dualidades dos sistemas sistema educacional, onde historicamente a educação foi academicista, livresca, científica ou humanista, às vezes propedêutica para o prosseguimento dos estudos em nível superior, paralelo a isso, uma educação específica para o trabalho, tendo como base a formação prática, tecnicista, sem aprofundamento científico, humanistas e ético-políticos.

Deveria haver, após tantas conferências internacionais (desde 1949) e Declarações que resultam dessa conferências um olhar mais sério para a EJA. Essa modalidade de educação deveria ter a mesma qualidade do ensino regular, no mínimo, e transformar-se em um campo pedagógico. Em tempos de globalização estão aí a individualização, a competição, os currículos prontos, a preocupação em formar mão-de-obra barata que atenda ao mercado, A educação hoje é uma mercadoria e mais que nunca as diferenças entre pobres e ricos se acentuam ao longo dos anos.

Com a “ditadura” Militar surgiu o Ensino Supletivo e o Mobral e nesta época os currículos vinham prontos pelo MEC-USAID. Muitos trabalhadores optaram por esse ensino, por não terem outras oportunidades e para conseguirem conciliar trabalho e estudo.

Atualmente quanto a receber pronto o currículo prescrito não houve grandes mudanças a não ser de discurso e talvez de qualidade dos produtos como por exemplo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) também podemos dizer que parte dos alunos não conseguem acompanhar o Ensino Médio na escola regular devido a diversos fatores que não são discutidos tanto na escola quanto no plano das políticas públicas.

Há muitos anos que os jovens ao completar 17 anos, logo antes dos 18 anos esperam pela EJA mesmo podendo estudar no ensino regular noturno, especialmente os alunos trabalhadores ao completar 18 anos, estudando no ensino regular noturno, especialmente o aluno trabalhador, procuram a modalidade de ensino EJA para completar o ensino médio. Segundo a LDB para estudar na EJA de Ensino Médio precisa ter 18 anos ou mais quando na verdade poderiam continuar na EJA. Os alunos assim que encontram empecilhos ou obstáculos para estudar, desistem ou vão terminar o ensino médio na EJA.

Entre os alunos evadidos do Ensino Médio, temos os que são transferidos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A EJA atende ao aluno trabalhador, que devido às dificuldades de conciliar trabalho e estudo, que não conseguiram fazer em época prevista conforme a idade. Esses jovens ainda querem estudar, mas pensam que a EJA facilita seu estudo e essa facilidade, em geral, é colocada na questão do tempo por que esta modalidade é reduzida. Portanto esses jovens pensam que há um ganho em estudar mais rápido para garantirem um emprego. Eis aí, o que não concordamos. Pensamos que do ponto de vista de consciência sócio cultural e de desenvolvimento intelectual eles estão equivocados. A forma que a EJA é oferecida torna-a um tipo de educação precarizada, aligeirada que garante um determinado emprego, mas reduz a possibilidade de maiores desenvolvimentos na formação humana.

Conforme Soares (2007, p. 23) ao falar da Constituição nos artigos nº 37 e 38 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 trata diretamente da EJA que a mudança de “Ensino Supletivo” para “Educação de Jovens e Adultos” significou um alargamento do conceito ao mudar a expressão de “ensino”, que se restringe à mera instrução para “educação”, compreendendo os diversos processos de formação.

Para Brandão explica que a EJA é mais do que ensino é educação, isto significa o alargamento do conceito, então podemos dizer que a EJA é uma modalidade de educação.



A EJA está no centro de todo um processo que envolve a escola, as Leis de Ensino, a Constituição e a sociedade civil, para que se consiga avançar nas metas que determinam o direito à educação para todos e a definição de princípios que orientam as ações de educação voltadas a essa população, questionamos qual tem sido o papel da sociedade civil com estes desafios. Di Pierro delinea a trajetória brasileira na implementação de políticas e definições de princípios para a Educação de Jovens e Adultos. Um espaço que surgiu para mobilização, diálogo e intervenção na elaboração de políticas foram os Fóruns de EJA no Brasil, com os objetivos de articular, socializar e intervir.

Então, questionamos agora como o Estado está realizando sua política com a Educação Básica, uma vez que a EJA faz parte dela.

Para Craid (2014) em sua fala em Santa Maria/RS no MOBREC (Movimento Brasileiro de Educadores Cristãos) que a expansão do ensino que ocorre a partir do ano de 2000 se caracteriza por uma expansão degradada houve a possibilidade de acesso e não de conclusão, os jovens não concluíram o Ensino Fundamental, e menos ainda o médio. Os jovens de 17-18-19 anos não leem e interpretam são semianalfabetos ou analfabetos funcionais<sup>6</sup>.

A escola pública na verdade está degradada ou dissociável há uns 50 anos. Tanto a população como a escola pública se degradou. As diferenças sociais continuam, apesar das condições de vida, hoje serem melhores. Craid (2014) coloca que ocorram processos de democracia de baixa densidade. As leis proclamaram igualdade de direitos e respeito às diferenças, mas na verdade, entre o que é proclamado e o real (o que acontece), na educação tem muita diferença.

Consideramos que o trabalho como atividade humana, demonstra a capacidade criativa do ser social; que no coletivo e na socialização, contando com a cooperação, ficamos marcas de construção e transformação do mundo e a própria pessoa (a si mesmo). Lima Filho (2007) diz: “ousar é pensar e agir para relacionar a organização básica e o mundo do trabalho na perspectiva aqueles que vivem de seu trabalho”.

Defendemos uma educação problematizadora (dialética) conforme Freire (2011, p.155) no “círculo de cultura”, que com a investigação temática os indivíduos, imersos na realidade, ultrapassarão do nível “da consciência real”, chegando o da “consciência possível”.

---

<sup>6</sup> Incapacidade que uma pessoa demonstra ao não compreender texto simples.

A investigação qualitativa com entrevista semiestruturada, segundo Triviños é como uma luz sobre a dinâmica interna da situação, que de forma aparente não percebemos. Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos para considerar as experiências do ponto de vista do informante. Ocorre uma espécie de diálogo entre os investigadores e os sujeitos. Os dados que estes revelam não devem ser considerados neutros. Os sujeitos poderão ser submetidos a várias entrevistas, para considerar as variações das respostas em diferentes momentos.

Segundo Saviani (2011, p. 309) colocou sobre as premissas de viabilização a total erradicação do analfabetismo em tempos em que se os meios de produção estão em mãos privadas “havendo exclusão socioeconômica, haverá exclusão educacional e o analfabetismo não poderá ser erradicado”. Respectivos sujeitos, de forma que estes dados sejam considerados relevantes.

Saviani (2011, p. 309) caracteriza que na nossa sociedade não é apropriado falar de “sociedade do conhecimento”, mas seria melhor falar em “sociedade da informação”. Fala da existência de um “novo analfabetismo” caracterizado pelo excesso de conhecimento que não podem ser adequadamente processados.

As reformas da educação deram maior ênfase aos aspectos econômicos e de controle administrativo dando importância maior a formação de mão-de-obra para o capital do que para a formação integral do cidadão.

Percebemos que a busca para a emancipação, e humanização estão interligados ou encadeados a soluções globais. São problemas que consideramos de difícil solução ou superação e que durante a pesquisa pretendemos desvelar; no estudo da realidade e possibilidades na EJA.

Constatamos que existem relações entre a política internacional e a nacional, a nossa carta Magna, a Lei de Diretrizes e base, os Planos de Educação, e que nem sempre foram harmoniosas e contínuas (sai um governo, entra outro, mudam as estratégias). E quando os Bancos Internacionais e o governo nacional priorizaram a Educação Básica de crianças e adolescentes em detrimento a EJA, deixaram a EJA praticamente sem recursos ficamos perplexos com essa atitude. A EJA é um potencial para contribuir na solução dos problemas globais, para combater à pobreza; reduzir a violência (divulgar uma educação para a paz), contribuir na prevenção do meio ambiente, prevenir as doenças. A EJA deve ser preparada para enfrentar a rigidez das transformações socioeconômicas e culturais no mundo. Analisando a importância que

ela representa, esta modalidade de ensino deveria ter a mesma qualidade do ensino regular, jamais ter caracterizada como precária e aligeirada.

A EJA encontra-se em um período de transição entre quando foi desconsiderada e sem o interesse das políticas públicas e o atual período tendo como resultado uma nova configuração da educação de jovens e adultos.

## Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Conferência de Abertura - Universidade Estadual de Montes Claros. In: **II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Goiânia, 2007.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007

CRAID, Carmem Maria. Educação Popular: emancipação, aprendizagem e complexidade. In: MOBREC – Movimento Brasileiro de Educadores Cristãos Santa Maria. Evento 27, 2014, **Palestra**, Santa Maria, 2014.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista da Educação de Jovens e Adultos**, n. 17, mai. 2004.

FERREYRA, Horacio Ademar. **Educación de jóvenes y adultos: políticas, sujetos y contextos: aportes para enriquecer el debate em el campo de la educación permanente**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didático, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. *rev. e atual*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LIMA FILHO, Domingos Leite. EJA e mundo do trabalho: reconfiguração do currículo da EJA e a formação de educadores. In: **II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Goiânia, 2007.

MELO, Itamar. A Educação Precisa de Respostas. **Zero Hora**, Porto Alegre, 25 set. 2012, p. 33.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOARES, Leôncio. Avanços e desafios na formação do educador de Jovens e Adultos. In: **II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Goiânia, 2007.

TAFFAREL, Celi Zulke.; RODRIGUES, Rafael Freire.; MORSCHBACHER, Márcia. A perspectiva da formação docente: analisando reivindicações históricas e propondo táticas superadoras. Revista Universidade e Sociedade, n.51, mar. 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

## PEDAGOGÍA CRÍTICA Y VOCES DE AUTORÍA. LA PRÁCTICA DOCENTE COMO ESCENARIO DE RELACIONES DE PODER.

Nancy Salvá y María Inés Copello<sup>1</sup>

**Resumen:** Este texto fundamenta y propone la construcción de prácticas pedagógicas desde enfoques socio-críticos que demandan de un trabajo profesional cooperativo en comunidades educativas interdisciplinarias. Constituye una forma de contra-práctica cuyos alcances implican diálogos reflexivos presenciales y virtuales, más allá del contexto particular de la sala de clase. Estos diálogos informados son los que permitirán estructurar una dialéctica teoría/práctica como metodología para construir modelos alternativos a los enfoques tecnicistas instrumentales que se han instituido en América Latina en el período post dictadura más reciente. En la búsqueda de referentes y referencias que permitan interpelar críticamente esta coyuntura sociohistórica encontramos un consistente discurso teórico que ha contribuido a develar intereses distorsionados de la realidad que en forma deliberada ocultan los fines que justifican las políticas neoconservadoras contemporáneas. Resulta más dificultoso reconocer prácticas profesionales sustentadas en estos discursos ya que las condiciones del trabajo docente y las realidades educativas operan como grandes sostenedores del habitus profesional legitimado social e institucionalmente. En general resultan ser prácticas fragmentadas y muy arriesgadas ya que los controles y censuras siguen interponiendo obstáculos a una transformación liberadora. No obstante, cada vez son más las situaciones en las cuales las comunidades educativas dan cuenta de un giro político en su profesionalidad organizándose para elaborar y desarrollar proyectos de investigación que generan procesos crítico reflexivos en docentes y estudiantes. Así se han ido consolidando nuevas identidades en un trabajo pedagógico que partiendo de las fronteras de la educación superior del profesorado, trasciende, hacia el ámbito de educación universitaria. Nos consta la larga dedicación y lucha del Profesor Nivaldo Silva Triviños hacia estas posturas. Sea este artículo más una cuenta del collar que significa el XXII Seminario; que se constituye en este tan merecido homenaje al “*Profesor Triviños*”, al cual adherimos con total convicción todos los integrantes de esta colectividad.

### Historicidad de una coyuntura en construcción

Existen proyectos de investigación sobre la formación de maestros en Uruguay que datan de más de 20 años y constituyen referentes válidos para re-pensar la práctica docente universitaria. El conocimiento producido fue enriqueciendo y transformando algunos campos teóricos y ciertas prácticas profesionales enmarcadas en la lucha contra una política educativa conservadora que dominó las reformas educativas en Uruguay al igual que en otros países de América Latina.

---

<sup>1</sup> Universidad de la República, ISEF y FHCE, Uruguay, [nancy.st37@gmail.com](mailto:nancy.st37@gmail.com)

En el marco de la reforma del estado de la década de los 90 las políticas educativas de corte neoliberal respondían a modelos economicistas defensores de intereses de la cultura empresarial destinando al hombre un lugar como recurso en la estructura general del capital. En consecuencia la educación se iba ajustando en función de un mercado de empleo muy cambiante desde la lógica costo – beneficio. Curiosamente estas reformas gerencialistas se implantaron a través de organismos externos al estado justificándose en el modelo de crisis de lo público con la finalidad de minimizar la influencia de resistencias de los colectivos docentes y de la sociedad. De esa manera, desde la ajenidad del propio sistema educativo, se aseguraba el cumplimiento como imposición macropolítica regional ejerciendo el control a través de dos lineamientos dominantes:

- a) la asfixia de las instituciones del estado generada por la reducción del gasto público
- b) la inculcación cultural mediante mecanismos masivos (desde medios de comunicación audiovisuales hasta las actuales redes virtuales de información).

La transformación del estado implicó procesos evolutivos de desregulación y descentralización que afectaron estructuras sociales básicas como la familia y la escuela<sup>2</sup>, incidiendo profundamente en la construcción de subjetividades. La enseñanza y el aprendizaje se comenzaron a visualizar como asuntos técnicos que nada tenían que ver con los fines democráticos de un proyecto cultural humanista, construido en la primera mitad del Siglo XX, que se desmoronaba rápidamente.

Una nueva hegemonía globalizada desarrollaba los enfoques de las pedagogías tecnicistas localizadas (regionales) que desde una visión científica, neutral y objetiva de la educación controlaban y direccionaban una concepción antiintelectualista e instrumental de la educación y la cultura. De esta manera se limitaba el sentido de la educación pública a las demandas del mercado de empleo vinculado estrechamente a una mentalidad fuertemente competitiva y consumista que penetraba y transformaba todos los ámbitos de la vida.

Alejada de los ideales democráticos, la educación queda alineada a una cultura que hace que los individuos compitan entre sí dentro de un orden de privatización cada vez más reñido con todas las instituciones públicas que promueven los fundamentos sociales de la solidaridad humana. (GIROUX, 2012, p.133)

---

<sup>2</sup>Se hará referencia a la escuela como institución educativa de cualquier nivel

En el ámbito de la educación universitaria estas políticas globales también tuvieron su incidencia pero en otra temporalidad y espacialidad. El funcionamiento cogobernado y autónomo del poder político generó espacios de resistencia de la educación superior frente a la arbitrariedad de las políticas regionales y globales, por lo menos en primera instancia.

No obstante fue emergiendo un cuestionamiento al sentido público de la actividad universitaria de los gobiernos neoliberales desde varias décadas atrás dando cuenta de una multiplicidad de espacios política y éticamente problemáticos: las políticas de evaluación, la estructuración del trabajo académico y de los campos disciplinarios, la función de los intelectuales, la pérdida de credibilidad de las instituciones educativas en la sociedad, las dimensiones del concepto de autonomía, el desdibujamiento de la función de enseñar en las instituciones educativas, entre otros.

A estos cuestionamientos desde “afuera” de la universidad se agregan los cuestionamientos hacia su interior. Históricamente las instituciones universitarias han organizado los conocimientos en estructuras académicas llamadas disciplinas, que muchas veces actuaron como espacios de clausura, de incomunicación. Al mismo tiempo, la educación superior se ha caracterizado por la enseñanza a través de la clase magistral, la conferencia y/o la exposición como prácticas dominantes y el docente debería demostrar y transmitir su erudición. Esta concepción de la educación contiene implícita la naturalización de las diferencias entre adultos (los estudiantes universitarios son adultos igual que los docentes) presuponiendo que el adulto logra por sí mismo la construcción del conocimiento para cubrir el déficit que evidencia su ignorancia del objeto de conocimiento. Esta naturalización impuesta en la modernidad ha impedido descubrir que en realidad oculta la lógica de la dominación sustentada en la razón instrumental y niega sistemáticamente la posibilidad de emergencia de alternativas emancipadoras.

Por su parte la investigación y la extensión fueron desarrollándose como actividades específicas de algunos subgrupos de docentes y algunos estudiantes y como proyectos específicos muy escasamente vinculados con las prácticas de enseñanza.

Tomando como referencia el planteo de BERNSTEIN (1997) sobre la existencia de tres contextos para el control simbólico y la creación de conocimiento, se podrían establecer ciertas relaciones con las funciones de la docencia universitaria y su complementariedad. Dice el autor, existe un contexto primario que es el de *producción* que crea nuevas ideas, que se conforma como campo intelectual y que lo podemos

relacionar con la función de la investigación. También reconoce un contexto secundario que es el de *reproducción* selectiva de la cultura que conforma el discurso educativo y se puede vincular con la función de enseñanza. Y por último señala el de *recontextualización* que implica la construcción de otros significados en nuevos escenarios, que supone la regulación de circulación del conocimiento en campos inter y transdisciplinarios fuertemente identificado con la función de extensión.

Estas estructuras fueron dando muestras de discusión interna, de intereses e intenciones diferentes y hasta contradictorios, lo que fue generando ciertas rupturas y aperturas que más que obstáculos se convirtieron en escenarios de cambio. Dice GOODSON (1995) al respecto: las disciplinas no son entidades monolíticas, sino amalgamas de subgrupos y tradiciones en continua transformación.

La universidad, considerada como actor protagónico en la lucha por otro mundo posible, ha sido una herramienta altamente valiosa en la lucha por el cambio democrático hacia un proyecto de país productivo y una sociedad más justa, solidaria y popular. Esto implica que una universidad abierta para pensar el mundo debe estar, primero, abierta a pensarse a sí misma. Es en este sentido que la UDELAR tiene planteado desde hace un tiempo el desafío y compromiso de una reforma universitaria (RU) que abarque integralmente su razón de ser manteniendo firmes, aunque renovados, los principios que la definen: autonomía y cogobierno en el marco de sus tres funciones: enseñanza, investigación y extensión. Y como plantea BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS refiriéndose a la Universidad del Siglo XXI (2005):

La universidad en el siglo XXI será seguramente menos hegemónica, pero no menos necesaria de lo que fue en siglos anteriores. Su especificidad en cuanto bien público reside en ser la institución que liga el presente con el mediano y largo plazo por los conocimientos y por la formación que produce y por el espacio público privilegiado para la discusión abierta y crítica que constituye. Por estas dos razones es un bien público sin aliados fuertes.

En consecuencia la universidad está integralmente comprometida con la producción rigurosa de saberes lo que implica la concepción de educación como proceso histórico, cambiante y dialéctico, revelando y reclamando la superación del argumento que la define como natural adaptación a una sociedad dada.

Un enfoque contrahegemónico exige que la educación y la práctica educativa se reconozcan también inconclusas, porque es precisamente esa inconclusión la que convierte a los hombres en seres educables. Desde esta perspectiva se incorpora otro



análisis al campo académico y a la cultura al entender la producción de conocimiento como una construcción social y simbólica y por tanto, plural, contradictoria y provisoria.

Planteo que exige una pedagogía alternativa que poco a poco va adquiriendo visibilidad y generando una nueva temporalidad en el escenario educativo nacional, un escenario que, como sostiene BÁRCENA (2000), se configura como invitación a re-crear, revelar y liberar el sentido del conocimiento y del propio sujeto como posibilidad.

### **Una pedagogía alternativa en busca de identidad**

Tomando posición desde las pedagogías críticas (GIROUX, 1990; FREIRE, 1994) que consideran la educación como proyecto ético y político hemos encontrado argumentos para sostener nuestro cuestionamiento y oposición a las políticas educativas neoliberales que consideran a la educación como una metodología estática o una práctica desinteresada.

La reflexión sobre la educación y más específicamente sobre las prácticas instituidas se configura en un doble desafío. Por un lado estar dispuestos a considerar la perspectiva de los sujetos involucrados y por otro, aceptar el riesgo de reconocer y asumir que estos modelos han sido legitimados por la tradición lo que los hace muy resistentes al cambio. En consecuencia será necesario tomar conciencia de estos desafíos para poder construir modelos educativos alternativos desde la perspectiva de la didáctica crítica.

Teniendo en cuenta el planteo de CAMILLONI (1996) existen cuatro grandes modelos de investigación científica ubicados fuera de la didáctica cuya influencia ha ido colonizando su campo académico (psicología, disciplinas específicas, filosofías positivistas, sociologías funcionalistas, ciencia política) y en consecuencia negándole su propia identidad. Estos modelos, al mismo tiempo que fueron reconfigurando el discurso y la práctica educativa restringiéndolos a una cuestión meramente técnica, han derivado en más de una ausencia que podrían explicar la ruptura de relaciones entre lo educativo, lo humano y cultural.

En consecuencia, la construcción de una didáctica crítica exige el re-establecimiento y re-invenición de relaciones con la pedagogía crítica y otras teorías educativas críticas. Implica la participación de los profesores como comunidad profesional a través de una permanente y sistemática praxis de pensar, leer, escribir y

debatir colectivamente. Supone una profesionalidad que acontece como formación crítica, que requiere problematizar y pensar históricamente la práctica docente en el sentido de pensar contra, de impugnar los códigos profesionales y pedagógicos<sup>3</sup> legitimados. Una formación crítica cuyo eje epistemológico no estará en la transmisión de conocimiento académico sino en la investigación como metodología para acceder críticamente al conocimiento y en la extensión como escenario de co-construcción de significados. La importancia de reflexionar sobre el saber en sus presupuestos explícitos e implícitos hará posible el debate como herramienta fundamental para distinguir y distinguirse en un escenario política y culturalmente plural sin excluir al otro como sujeto en la trama social de la vida democrática.

En este marco, señalamos tres concepciones referenciales que sustentan los enfoques críticos de la educación.

1. La educación es un acontecimiento humano, consciente o no, pero siempre intencional, es un intento deliberado de influir en el otro y dejarse influir por ese otro. Por tanto se constituye en acción política en el sentido que le asigna ARENDT (2005) lo que a su vez implica recrear una relación en el *entre* hombres.

2. La autonomía profesional es condición fundamental de una profesionalidad que se define como experiencia humana inscripta en una temporalidad que se conforma también en clave de diálogo y reflexión colectiva. Se reivindica la figura de los sujetos de la educación en un proyecto ético político cuya participación se consolida en prácticas dialógicas que proveen las condiciones de autonomía y emancipación. Consideramos, como dice GIROUX (1990) “*a los profesores como intelectuales transformativos*” ya que desde su trabajo en las aulas, en las instituciones y en las comunidades tiene poder de natalidad, de revelación, de encuentro con el otro que es en sí una transformación de sí, del otro y del nosotros.

3. La naturaleza del conocimiento y su vinculación con las formas de pensamiento que desarrolla exige la distinción entre la lógica del pensamiento único (propia de la cultura occidental moderna) y la lógica del pensamiento plural que busca conquistar un espacio público que se resiste al cambio. Es necesario reconocer que los propios profesores se enfrentan a contradicciones y tensiones que dan cuenta de

---

<sup>3</sup> Las concepciones de código profesional y pedagógico se utilizan en el sentido de tradiciones sociohistóricas construidas en el propio escenario educativo que se constituyen como reglas explícitas e implícitas que permanecen en el tiempo y son aceptadas sin ser sometidas a enjuiciamiento.

deformaciones ideológicas producidas tanto en los escenarios de formación académica como en las instituciones donde ejercen su profesión.

### **Algunos cambios visibles en la educación universitaria**

En el escenario universitario de formación se ha iniciado un nuevo pronunciamiento entramado en concepciones de la teoría social crítica con la finalidad de enfrentar el clima de desesperanza que la sociedad contemporánea ha instalado en el imaginario social. Algunas transformaciones están signadas por las políticas educativas de la Universidad que se definen como Segunda Reforma Universitaria, actualmente en tránsito. Un planteo vertebrador de esta redefinición de la educación universitaria en Uruguay está enmarcada en la integración de las tres funciones universitarias desde los cursos de grado. Este desafío dibuja un escenario de incertidumbre tanto para estudiantes como para docentes ya que interpela una matriz fundacional instituida en habitus.

La desnaturalización de una práctica educativa hegemónica pone en discusión a toda la institución, cuestiona escenarios que ofrecían seguridad dando lugar a territorios dinámicos que se van definiendo a través de la participación. Esto significa una exigencia de concientización colectiva, como recuperación de la conciencia histórica, incursionando en la historicidad del hombre, la sociedad y la cultura aportando fundamentos para una pedagogía crítica en la cual los hombres sean seres de la praxis. *“Praxis que siendo reflexión y acción verdaderamente transformadora de la realidad, es fuente de conocimiento y creación.* (FREIRE, 1994, p.118).

Con la intención de explicitar alguno de los recorridos por los que transitan estas experiencias contrahegemónicas se tomará como eje organizador la problematización de la relación entre teoría y práctica a través del análisis del discurso y el poder recuperando la pluralidad de voces que circulan en ciertos espacios educativos como escenarios culturales. A tales efectos nos planteamos algunas preguntas iniciales:

- ¿Cómo piensan los estudiantes su educación superior?
- ¿Cuáles son los modelos de participación que acontecen en la formación universitaria?

La puesta en discusión de la relación entre la teoría y la práctica nos lleva a considerarlas como modelos de discurso que marcan diferentes niveles de significados. Por consiguiente el análisis de estos discursos como ejercicio y producto del poder

permitirá reconocer y relacionar las formas cómo la ideología estructura los discursos en el aula, en las instituciones y en la sociedad construyendo las prácticas dominantes.

Otra dimensión de este análisis implicará diferenciar sentidos predominantes en las prácticas educativas procurando identificar la especificidad del sentido esencialmente humanista en contraposición al sentido economicista. Este aspecto preocupa especialmente ya que los discursos sobre la educación han sido impregnados de significados semánticamente indeterminados, lo que lleva a nuevas formas de dominación ideológica.

### **La docencia como práctica profesional**

La docencia es una práctica profesional social, histórica y política. Es una creación esencialmente pedagógica que adquiere significado en un contexto particular sin que ello implique perder su carácter público. Es desde esta perspectiva que la didáctica crítica recupera lo que podríamos considerar un eslabón excluido (más que perdido) en la mayor parte del siglo XX, su relación con la pedagogía en su concepción crítica.

Siguiendo el pensamiento de PAULO FREIRE (2006) se considera *la práctica educativa como cierta teoría de conocimiento* que se pone en funcionamiento en una determinada realidad situada. Se considera fundamental explicitar que este discurso es a la vez producto y ejercicio del poder lo cual se evidencia en una dialéctica de relaciones de modo que en toda teoría está implícita una forma de práctica y toda práctica se sustenta en alguna teoría.

Por consiguiente, se opone a la tradición instituida por la cultura del positivismo, que ha sido dominante en nuestra universidad, que fue consolidando una práctica educativa antidialógica que actuando desde una falsa generosidad ha ejercido una violencia simbólica a través de procesos de inculcación (dominación) en la esfera privada de cada estudiante.

Como ya se ha señalado, esta intencionalidad, que ha permanecido oculta constituyendo un verdadero riesgo ya que no se cuestiona, reclama ser desocultada y sometida a reflexión crítica permitiendo develar las intenciones del discurso hegemónico, las contradicciones entre el discurso y las prácticas reales y la ideología que lo sustenta y condiciona las prácticas.

La posibilidad de crear prácticas contrahegemónicas exige plantear explícita y reiteradamente la intencionalidad en los discursos y habilitar las voces de los sujetos que intervienen en escenarios de debate. De esta forma se producen otros discursos que involucran la cultura de los grupos sociales que participan, discursos contruidos dentro y fuera del aula, en diferentes instituciones y discursos que recorren críticamente la cultura sin exclusión. Este diálogo intercultural entendido como diálogo crítico implica una exigencia de autoría de docentes y estudiantes quienes deberán asumir la responsabilidad que cada uno tiene en las relaciones pedagógicas. El docente haciéndose cargo de su función de enseñar lo que le exige rigor académico, postura ética y estética y los estudiantes asumiendo el compromiso e involucramiento en su propia formación, ser y hacerse parte del proceso de conocer, de discutir y argumentar sobre el conocimiento.

En este sentido FILLOUX (2004) señala que una dimensión esencial de la experiencia docente estará en situarse en el lugar de las interacciones y poder volver sobre sí mismo como forma de tomar distancia y habilitar la crítica.

Es a través del reconocimiento del otro como sujeto que yo puedo reconocerme como sujeto. (...) el retorno sobre sí mismo por parte del formador – formado implica un doble movimiento que es pasar de la conciencia de mí mismo a una conciencia para mí mismo y una conciencia para mí mismo que pasa por el reconocimiento de que el otro es una conciencia para sí.

Una de las primeras conquistas de esta experiencia educativa será pensar que la práctica educativa siempre involucra a “otros” por lo cual pierde vigencia la educación como cuestión individual y privada y adquiere sentido como acontecimiento político que involucra compromiso y responsabilidad social.

Un ejemplo de tales conquistas pueden ser *ciertas prácticas interdisciplinares en la formación de grado*, que a medida que se van haciendo visibles se ven sometidas a variadas tensiones: indiferencia, cuestionamiento, aceptación acrítica así como también exigencias de éxito visible y cuantificable así como también consideradas válidas y valiosas desde una reflexión crítica integral que incluye el análisis comparativo de éstas y otras prácticas.

Analizando estas prácticas en contextos situados podemos reconocer diferentes posicionamientos de los sujetos involucrados frente a las transformaciones en curso. Por tanto, la tarea de pensar la práctica ya no es una cuestión exclusiva y solitaria de los educadores sino que exige la participación de otros docentes y de los estudiantes. El

educador necesita a los estudiantes para pensar-se y pensar a los otros como parte constitutiva del proceso educativo.

La educación como acontecimiento público se constituye en espacio o lugar de acuerdo posible, de intercambio de ideas, de conocimientos y de confrontación de argumentos y razones sobre aquellas cuestiones que son de interés común en un grupo social o en la sociedad en general.

Como acontecimiento político pone en juego una concepción del mundo frente a otras concepciones del mundo lo que significa reconocer y respetar en cada postura individual o colectiva un posicionamiento ideológico que exige argumentación y contraargumentación como condición para el debate que vaya haciendo visible lo que se había mantenido oculto y por tanto alejado de todo cuestionamiento.

Este desocultamiento convierte lo educativo en un escenario de tensiones y de pluralidad, en el cual operan fuerzas contradictorias buscando darle sentido a la educación, fuerzas hegemónicas y contrahegemónicas enraizadas en el entramado social que van construyendo la representación social de la educación y la cultura que mantiene vigencia y otorga a los profesores un lugar de relevancia como plantea GIROUX (1990)

Un punto de partida para plantear la cuestión de la función social de los profesores como intelectuales es ver las escuelas como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas del poder y el control.(...) las escuelas son de hecho esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes (...) las escuelas no son lugares neutrales y consiguientemente tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral .

En síntesis, la práctica educativa no es un escenario neutral y objetivo sino político y ético lo cual se hace explícito en discursos y acciones que ponen en juego relaciones de poder (dominación, resistencia, emancipación) legitimadas en el modelo de racionalidad que la sustenta, los intereses a los cuales responde y el lugar que se le asigna al docente.

### **Relaciones asimétricas y ejercicio de poder**

Es nuestra intención no sólo desocultar las relaciones de poder que se instituyen y construyen históricamente los escenarios sociales como relaciones de dominación entre las diversas culturas que los habitan, sino contribuir a reformular el

dualismo, entre agencia humana (acción humana y subjetividad) y determinantes estructurales teniendo en cuenta lo que plantea TADEU DA SILVA, 1995, p.109/110:

Estamos acostumbrados a ver a las instituciones educativas únicamente como trasmisoras de conocimiento que producen subjetividades apropiadas a través de ese proceso. Sin embargo, lo que ha sido menos examinado es la relación que existe entre producción de conocimiento nuevo, investigación y mantenimiento de relaciones de poder en la sociedad, y el papel de la educación en ese proceso. El conocimiento y la investigación son importantes elementos constitutivos del capital, por lo tanto envuelven profundos intereses. Tal vez sea en ese proceso, en esa conexión, donde los aspectos productivos y reproductivos se encuentren indisolublemente ligados. Como nos mostró admirablemente Foucault, es verdad que el conocimiento produce principalmente poder, pero también su reverso: resistencia y contestación.

Consideramos que una mirada antropológica nos permitiría decir que tal vez la escuela se presenta como un no lugar (AUGE: 2000) para muchos jóvenes. Las prácticas de enseñanza se les presentan como contradictorias, incomprensibles, no siempre logran construir sus propios significados y valorar su pertinencia para legitimarlas sin imposiciones.

En este escenario y a pesar de estas dificultades especiales y específicas podríamos afirmar coincidiendo con GIROUX (1990; 2012); FREIRE (1996), entre otros, que las escuelas<sup>4</sup> son lugares de posibilidad. Lugares para la búsqueda y la construcción cultural auténtica dando la palabra, la voz a los estudiantes y profesores, habilitando escenarios para el encuentro y también para el desencuentro. En definitiva promoviendo la producción cultural, una producción propia de los sujetos que la construyen, creada desde la subjetividad y la libertad intelectual.

Las instituciones educativas, incluida la universidad se constituyen en lugares no totalmente predecibles, lugares de azar y de deseo, lo que implica considerar que pueden ocurrir sucesos pensados y sucesos intuitivos, momentos de razón y momentos de ingenuidad muchas veces orientados o dirigidos más por la pregunta que por las respuestas. Preguntas que hace y se hace el docente y preguntas que hacen y se hacen los estudiantes. Los docentes deberán mantener una vigilancia consciente de estas posibilidades y al mismo tiempo de los riesgos que implica el uso de la libertad sin responsabilidad.

El desafío de diseñar nuevos escenarios para el conocimiento procurando evitar la colonización cultural constituye una autoexigencia impuesta que, parafraseando a

---

<sup>4</sup> Los autores utilizan el término escuela para hacer referencia a toda institución educativa, situación coincidente con las autoras de este artículo como ya se ha anotado.

TADEU DA SILVA (1995), implica pensar y asumir la relación dialéctica entre producción - reproducción en la universidad.

Este enfoque implica que la educación universitaria entiende la cultura como construcción abierta que exige ser recorrida como camino incierto que implica un “no saber” desde las particularidades de cada sujeto lo que contribuye a impulsar la búsqueda, la investigación, la curiosidad epistemológica sobre ese mundo simbólico elaborado por la humanidad. Como apertura al diálogo de saberes consiste en reconocer y valorar desigualdades entre los sujetos lo que significa que cada uno tiene saberes propios que el otro no tiene y también saberes comunes con otros. Estas distancias culturales materializan el lazo social (AUTÈS, 2004) que los hace integrantes de un grupo humano y a su vez los convierte en sujetos únicos y singulares pero capaces de conquistar esos otros mundos culturales que aún no han conocido. Es éste uno de los fundamentos pedagógicos que justifican las prácticas interdisciplinarias que exigen a docentes y estudiantes la humildad del reconocimiento mutuo de saberes, el respeto por los saberes que circulan en las prácticas dialógicas y la conciencia de inacabamiento que los convierte en sujetos de la educación en el sentido freiriano de la práctica liberadora.

De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos de un proceso en que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas. (FREIRE, 1994, p. 86)

Es en este sentido que las experiencias curriculares (otras) de la práctica docente convocan a sujetos colectivos no pertenecientes a las instituciones formadoras. Son profesionales insertos en el escenario laboral con quienes se instalan otros diálogos reflexivos, a través de actividades de investigación y extensión. De este modo la universidad amplía los espacios de formación extramuros, más allá de la sala de clase y diversifica los escenarios de formación con la implementación de modalidades virtuales pensadas como espacios académicos asincrónicos para el debate.

Para muchos de los estudiantes, quienes han interiorizado en su trayectoria educativa anterior un modelo centrado en la palabra del docente y situada en un único ámbito institucional, significa ruptura e incertidumbre que podrá generar ciertas formas de resistencia a los cambios. *“Esta propuesta interdisciplinar al principio nos paralizó, no sabíamos qué era lo que íbamos a hacer o aprender” (AA)*



En consecuencia, estas experiencias educativas situadas en varios escenarios institucionales pueden constituirse como no lugares para algunos estudiantes y transformarse en obstáculos que los lleva a negarse a participar por miedo, no saber o creer no saber cómo hacer lo que se plantea, mientras que otros las asumirán con entusiasmo pero con escaso rigor académico, o sea más asociadas al sentido común.

Después de haber participado podemos entender la idea de educar tanto dentro de la institución como fuera de la misma de la que los profesores nos hablaron. Pero también aparecen otros problemas cuando este tipo de propuesta involucra una parte muy limitada de los profesores y cursos siendo negada por otros ya que se pierde la oportunidad de incorporar relaciones y miradas más integradoras. (BB).

También encontramos estudiantes que en forma crítica y responsable participan de estas actividades planteadas considerándolas un desafío intelectual.

Las actividades de extensión constituyeron una experiencia que ha permitido conocer los quehaceres de nuestra futura profesión, más allá de los planteos teóricos que el curriculum de la universidad incluye. Es una forma de aprendizaje mucho más útil y amena que la clase teórica de siempre. (CC)

En este enfoque pedagógico la intervención del docente adquiere alto valor educativo como mediador a través de prácticas problematizadoras que promueven la discusión, exigen argumentaciones en el debate y generen instancias de posibilidad para trascender las situaciones límite.

En las reflexiones sobre las actividades realizadas pudimos ver relaciones entre la teoría y la realidad. Por ejemplo, este tipo de experiencia educativa puede ser un punto de inflexión como plantea V. Núñez que nos habla de la exclusión como una construcción social que presenta tres tipos de práctica: la eliminación del diferente, encierro y/o deportación y dotar a ciertas poblaciones de un estatus especial que les permita coexistir en comunidad privándoles ciertos derechos. (DD)

Se plantean preguntas para provocar nuevas preguntas más que respuestas abriendo nuevas instancias de indagación, de estudio y de profundización. Este modelo de mediación docente se aleja de las prácticas domesticadoras que imponen un modo único de ver y entender el mundo por tanto evita aquellas propuestas que apelan al pensamiento dogmático y excluyen la pluralidad cultural, que niegan la alteridad como singularidad de la comunidad humana y se sitúan en un escenario dialógico que recurre al pensamiento reflexivo.

En las actividades de investigación encontramos muchos puntos en común con los aportes de autores como Gramsci y Freire como la idea de repensar el sistema educativo, hacerlo de modalidad más abierta, que se busque una formación del alumno tanto en lo profesional como en lo intelectual. Para encontrar estas relaciones tuvimos que estudiar mucho los autores (EE)

Estas prácticas reflexivas se proponen enseñar a valorar y valorarse culturalmente interpelando a los estudiantes para que se expresen, digan lo que piensan y entienden, hagan uso del poder de la palabra, interactúen con el otro reconociendo su saber en relación al saber de los otros. Significa no desautorizar sus voces ni ignorar sus culturas aunque pudieran considerarse equivocadas o inadecuadas. Se apuesta a la figura del estudiante emancipado para quienes el error o el obstáculo se convierten en la clave del desafío de transformación.

Dirigir y dejarse dirigir, tomar la palabra y conceder la palabra constituyen la esencia de una metodología de enseñanza orientada en un modelo educativo liberador.

### **Nuevas identidades del trabajo pedagógico**

La profesionalidad es la condición del trabajo pedagógico que constituye la clave de las nuevas identidades sustentadas en el compromiso ético y el carácter histórico – político de la educación y la docencia como praxis.

A partir de la construcción de estos escenarios culturales de carácter plural se va conformando la práctica de emancipación, exigiendo el rechazo de las jerarquías en el conocimiento y la resistencia a hegemonías teóricas o prácticas. Significa instalar debates dialógicos con la participación de los estudiantes que favorezcan procesos de construcción y reconstrucción crítica sobre realidades situadas en contextos reales y temáticas de enseñanza contextualizadas y por tanto, que validen el análisis del conocimiento como herramienta intelectual que estructura el pensamiento pedagógico.

Es desde este lugar que hemos propuesto la discusión sobre los desafíos que representa el análisis de lo implícito y explícito de la propia práctica educativa universitaria a partir de los primeros años de formación de grado y vinculada estrecha y frecuentemente al campo profesional.

Este modelo de praxis educativa exige enmarcar la investigación en un amplio campo en el que interactúan las prácticas de los docentes, las prácticas de los estudiantes, las prácticas institucionales, las prácticas de la comunidad académica; las prácticas de enseñanza en ámbitos no formales, las prácticas interinstitucionales.

Estos recorridos pretenden dar cuenta de la complejidad y multidimensionalidad de la educación y la cultura, dejando en evidencia por un lado los diferentes intereses que se ponen en juego en cada una de ellas y por otro el interjuego de intereses cuando las prácticas coexisten o son convocadas en un mismo escenario.

Los diferentes recorridos que se han habilitado con propuestas de formación interdisciplinaria dan cuenta de sus propias dinámicas que como construcciones colectivas resultan de situaciones particulares protagonizadas por los sujetos de la educación en cada lugar. Son procesos singulares, específicos, no generalizables como tales sino sólo pasibles de definir alguna tendencia de carácter general y plausible. Este nuevo escenario requiere comprender la realidad educativa en clave de reflexión crítica, estar atentos para no responder a las exigencias macroestructurales de elaborar modelos de generalización ya que implicaría negar las nuevas identidades en devenir y desvirtuar el sentido de la praxis. Estos enfoques alternativos sustentados en principios de la pedagogía y didáctica crítica han permitido construir caminos de creación y pluralidad a partir de los cuales es posible señalar algunas tendencias en este devenir de la profesionalidad. Se reconocen ciertas líneas de acción y reflexión comunes, escenarios académicos en los cuales el docente desarrolla críticamente su profesión, espacios educativos dialógicos donde la comunidad educativa reflexiona, debate, argumenta y contraargumenta como intentos para reconocer, entender y explicar las prácticas de enseñanza que involucran a estudiantes y docentes como sujetos pedagógicos participantes.

Podríamos afirmar que este devenir de búsqueda, de elaboración, de cuestionamiento y de ensayos con avances y retrocesos ha permitido distinguir algunos componentes de una construcción metodológica que pretende consolidarse como nueva matriz del pensamiento didáctico entre las que se destacan:

- Compromiso colectivo con tiempos de lectura.
- Reflexión crítica del conocimiento teórico y del conocimiento práctico
- Construcción de la relación dialéctica teoría – práctica
- Producción de conocimiento de los docentes y de los estudiantes.

Estas cuatro dimensiones se constituyen como componentes básicos de los enfoques de la Didáctica Crítica que como posicionamiento profesional ha exigido y continúa exigiendo transformaciones visibles en la propuesta de enseñanza, en las metodologías del trabajo docente y en las funciones de los sujetos colectivos (docentes y estudiantes) en cada institución. El desafío asumido está mostrando algunas formas de

trascender un discurso desde el cual se dice lo que no se hace o no se sabe si se hace, que tampoco se sabe si es viable hacer lo que se dice o si es conveniente poner en práctica lo que se dice.

En definitiva esta nueva identidad profesionalidad es posible en el escenario de comunidades educativas que garanticen una participación desde el compromiso ético – político como praxis informada. Praxis que exige ser pensada, redefinida y situada críticamente en el contexto teórico y en el contexto concreto, que tiene en sí misma la posibilidad de su propia transformación entendida como el devenir que implica la dialéctica entre ciertas continuidades y ciertos cambios para justificar su pertinencia en situaciones coyunturales reales.

Es así que la universidad se ve interpelada desde su interior en los propios debates académicos y también desde el exterior a través de las presiones ejercidas por ciertos grupos de poder. Esta doble exigencia funciona como estímulo del debate y la producción teórica de los sujetos pedagógicos en la universidad.

En síntesis, las concepciones contrahegemónicas elaboradas desde una pedagogía crítica exigen como punto de partida el compromiso ético con la enseñanza como proceso colectivo, intencional y consciente. Compromiso que implica instancias de reflexión y metarreflexión, de discusión y confrontación integradas al proceso educativo en el cual pensamiento, reflexión, textualización, acción y evaluación son acciones constitutivas de esta praxis educativa.

## **Bibliografía**

- ARENDDT, H., *La condición humana*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.,2005.
- AUTÈS, M., *Tres formas de desligadura* en Karsz, Saül (coordinador), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Editorial Gedisa,2004.
- BÁRCENA, F., *El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender*. Enrahonar 31, 9-33, 2000.
- BÁRCENA, F *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Ediciones Paidós, Ibérica S. A.,2005
- CARR, W. y KEMMIS, S.,*Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1998.
- DAVINI, M.C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Argentina: Paidós., 1995.

DI PEGO, A., *Una mirada política sobre la crisis de la educación. Reflexiones a partir de la obra de Hannah Arendt*. En Pruzzo, V. (2013) *Las prácticas del profesorado*. Argentina: Editorial Brujas, 2013.

FILLOUX, J. C. *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2004.

FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*. (45° edición). México: Siglo XXI Editores S.A.1994.

-----, *Pedagogía de la autonomía*. México: Editorial Siglo XXI, 1996.

GIROUX, H. , *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1990.

GIROUX, H. *La educación y la crisis del valor de lo público*. Montevideo: Mastergraft SRL, 2012.

KUHN, T., *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1982

PRUZZO, V. *Evaluación curricular, evaluación para el aprendizaje. Una propuesta para el proyecto curricular institucional*. BuenosAires: Editorial Espacio, 1997.

SOUSA SANTOS, B., *La universidad en el siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila, LPP, 2005.

TADEU DA SILVA, T., *Escuela, conocimiento y curriculum*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1995.

## EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Andrea Bruscato<sup>1</sup>  
Maria Beatriz Paupério Titton<sup>2</sup>

O presente artigo apresenta reflexões que vem sendo tecidas desde 2012, ao longo da pesquisa intitulada “Educação Integral em Escolas Públicas e Privadas: semelhanças e diferenças”, acompanhando os movimentos da oferta de turno integral nas escolas de educação básica, em Porto Alegre. Parte-se do princípio que o termo integral remete a uma dimensão qualitativa, relacionada à concepção da formação social do sujeito e saberes da vida em sociedade, assim a educação integral reside no encontro dialógico de tempo e qualidade ou ainda qualidade com tempo.

A evolução das políticas educacionais brasileira mostra que, por muitos anos, não existiu uma obrigação formal na garantia da educação a todas as pessoas. A Constituição Política do Império do Brasil, de 1824, por exemplo, dizia que a instrução primária seria gratuita, porém não obrigatória. O programa educacional público era destinado apenas ao ensino elementar, enquanto o ensino secundário, ministrado por instituições privadas, destinava-se à elite brasileira. O acesso à educação brasileira foi se desenvolvendo à medida em que a política também se desenvolvia. Enquanto não eram efetivadas ações governamentais, a educação permanecia estagnada. Em 1932, um grupo de intelectuais - entre eles, Anísio Teixeira, assinou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia a universalização da escola pública, laica, gratuita e obrigatória. A ideia era que todas as pessoas tivessem acesso à educação e se alfabetizassem. A mudança veio com a Constituição de 1934, que dizia que o ensino primário integral gratuito seria de frequência obrigatória, também extensivo aos adultos.

A escola integral – intitulada Escola Nova - era defendida pelo Manifesto dos Pioneiros em oposição à escola existente, chamada tradicional:

A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a *hierarquia democrática* pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de *dirigir o*

---

<sup>1</sup>UniRitter, [bruscato@terra.com.br](mailto:bruscato@terra.com.br)

<sup>2</sup> UniRitter, [titton@uniritter.edu.br](mailto:titton@uniritter.edu.br)

*desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento, de acordo com uma certa concepção de mundo (AZEVEDO, 2010, p.51).*

Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro lutaram pelo aumento do tempo escolar por meios de atividades no campo dos esportes, artes, iniciação ao trabalho, entre outras. Para eles, era necessário ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias escolar proporcionavam, elevando o nível cultural da população: “Educação integral para o homem integral”, afirmando que esta era a solução para a reconstrução das bases sociais e desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos formados para a cooperação e a participação. Eles queriam prolongar o ano letivo, enriquecer o programa com atividades educativas independentes do ensino propriamente intelectual, e preparar um novo professor para as funções mais amplas da escola. A escola deveria ser o lugar de efetivação de direitos, tanto por sua capilaridade social quanto pelo caráter contínuo de realização de uma educação básica.

Para promover uma educação integral que envolvesse múltiplas dimensões da vida das crianças e adolescentes seria preciso um tipo de escola com vivências reflexivas, no sentido deweyano do termo. Influenciado pelas ideias do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey, que desenvolveu uma concepção pragmática de educação baseada na reconstrução da experiência diante de um mundo em transformação, Anísio, então secretário da educação da Bahia, em 1947, criou a escola-parque: um espaço de formação educacional, inspirado nas escolas comunitárias norte-americanas de turno integral. A ideia era que alunos frequentassem em um turno a escola regular, e em outro turno, a escola-parque onde realizariam atividades artísticas, esportivas, culturais e industriais. Ele afirmava que a escola primária não poderia ser uma escola de tempo parcial. Dizia que para formar hábitos de pensar e de fazer, de conviver e participar em uma sociedade democrática, através de programas com atividades práticas, formação de hábitos de vida real, organização da escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte, era preciso uma carga horária de seis horas/dia (TEIXEIRA, 1994). Entretanto, por falta de interesse governamental, políticas públicas consistentes e devido aos altos custos que uma educação integral representaria aos cofres públicos, a ideia não se propagou no país.

Com base no pragmatismo americano, Anísio Teixeira passou a desenvolver uma concepção de “educação escolar ampliada”, vendo na educação integral a reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos formados para a cooperação e a participação. A educação escolar elevaria o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos. Esse movimento tinha como lema à “educação integral para o homem integral” (CAVALIERE, 1995).

Uma das lutas de Anísio Teixeira foi prolongar o ano letivo; enriquecer o programa com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; preparar um novo professor para as funções mais amplas da escola, sendo a escola primária a escola por excelência formadora. A ideia era que houvesse dois prédios conjugados (as escolas-classe e as escolas-parque), garantindo a presença da criança na escola durante os dois turnos. No primeiro turno, a criança receberia o ensino propriamente dito; no segundo, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, receberia a educação social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis (TEIXEIRA, 1997, p. 243). As crianças permaneceriam de 7h30 às 16h30.

Uma concepção de educação integral, que envolvesse múltiplas dimensões da vida das crianças e adolescentes, precisaria de um tipo de escola onde ocorressem vivências reflexivas, no sentido deweyano do termo. Segundo Dewey, educar é tecer relações entre os indivíduos e a cultura que os envolve. Para o autor, toda a prática social que seja vitalmente compartilhada é, por sua natureza, educativa. São as experiências partilhadas ou conjuntas que adquirem real significação. No caso da escola, um meio social intencionalmente preparado, uma micro-sociedade, em permanente mudança, em função da também permanente mudança nos objetivos a serem alcançados; um ambiente favorável ao que o autor chama de reconstrução social da experiência (DEWEY, 1959).

Em 2009, Lúcia Velloso Maurício (UERJ/FFP) atualizou a revisão de literatura sobre a temática de horário integral escolar que fizera para tese de doutorado defendida em 2001. A autora constatou que das 54 teses e dissertações produzidas sobre escola de horário integral até 2008, 29 eram do Rio de Janeiro, e havia indicativos do aumento do número de monografias sobre o tema em universidades onde trabalhavam professoras que haviam defendido suas teses de doutorado a respeito. Segundo Maurício, 63% das produções acadêmicas diziam respeito ao Centro Integrado de Educação Pública



(CIEP); 9% eram casos específicos, e os outros 22% dedicavam-se aos Centros Integrados de Apoio à Criança (CAIC), Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) e CEI, mostrando haver um interesse real na ampliação da jornada escolar.

A cultura urbana trouxe a escolarização das massas, o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, a diminuição do trabalho infantil e a regulamentação das relações de trabalho (LUZURIAGA, 1990). No século XXI, surgiram inúmeros programas educacionais de governos estaduais e municipais que incorporaram o conceito de educação integral, entre eles o Mais Educação. Por meio da Portaria interministerial n.17/2007, envolvendo os ministérios da Educação, Cultura, Esporte, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, foi lançado o programa Mais Educação com objetivo de orientar recursos para “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades sócio-educativas no contra-turno escolar”.

As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal que fazem adesão ao Programa, devem desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Com o programa, o MEC apoia estados, municípios e distrito federal na ampliação da jornada escolar e organização curricular, com vistas à implantação do ensino em tempo integral, uma meta definida no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A transferência de recursos do PDDE/Educação Integral às Unidades Executoras Próprias (UEx) das escolas é decorrente da aprovação pelo MEC do plano apresentado pela escola interessada em participar do Programa. Nesse cálculo estão incluídos os valores referentes ao ressarcimento de monitores, dos kits e o destinado à aquisição de outros materiais e a contratação de serviços necessários ao desenvolvimento das atividades.

Hoje, vários Estados e municípios começam a experimentar o horário integral em suas redes escolares. Segundo levantamento do MEC, em 2012, passavam de 30 mil escolas participantes do programa, em todo Brasil<sup>3</sup>. Gradualmente, o país parece voltar-se para a recomendação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), Art. 34º, §2º: *O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.* A tradição da organização escolar

---

<sup>3</sup>Informação disponível em: [http://umaboaescola.mec.gov.br/mais\\_educacao.html](http://umaboaescola.mec.gov.br/mais_educacao.html) Acesso dia 05.mai.2013

brasileira sempre foi de turnos parciais para o ensino fundamental, com jornadas em torno de quatro horas. A ampliação do tempo de escola com turno integral chega a somar 10 horas diárias!

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação se manifestou através da Resolução 7/2010, no artigo 37, dizendo:

A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis (BRASIL, 2010).

Enquanto no Brasil, o movimento da educação integral e ampliação da jornada escolar teve maior índice de aceitação no século XXI, em outros países europeus isso já acontecia há mais tempo (CAVALIERE, 2007). A pesquisa intitulada “Educação Integral em Escolas Públicas e Privadas: semelhanças e diferenças”<sup>4</sup> revelou que existem várias experiências escolares acontecendo no município de Porto Alegre, embora muitas com fragmentação curricular, desarticulação e justaposição de atividades, hiperescolarização e fragilidade nos pressupostos teóricos metodológicos que as sustentam; porém, cada vez mais, surgem experiências que se norteiam pela perspectiva de que o horário expandido representa uma ampliação de oportunidades e de situações que promovem aprendizagens significativas e emancipatórias.

Os estudos de Dreher (2008) mostraram que o ensino no Rio Grande do Sul foi majoritariamente comunitário, fruto de ações cooperativas nos centros urbanos; sua comunitariedade se deu devido às iniciativas de ordens e congregações religiosas. As escolas privadas gaúchas confessionais e filantrópicas superavam em número as escolas privadas particulares. Entretanto, dados da Anamec (Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas) divulgaram no ano de 2000, uma pesquisa que denunciava que somente entre os anos de 1995 a 2000, as escolas mantidas pela Igreja Católica haviam perdido cerca de 20% de seus alunos, o que significava que 200 mil alunos haviam migrado para outras instituições particulares ou públicas, o que representava o fechamento de 130 estabelecimentos dirigidos por padres e freiras em todo o país (ABRANCHES, 2003). O modelo de escola do início do XIX já não estaria mais atendendo aos interesses das famílias da classe média e alta?

---

<sup>4</sup>Pesquisa Docente desenvolvida por Andrea Bruscatto e Maria Beatriz Pauperio Titton/UniRitter em 2012.

A escola, na década de 2000, teve de se preocupar em atender famílias de classe média e alta cada vez mais exigentes, e que cada vez mais necessitavam do apoio da escola na educação dos filhos. Lidar com pais que trabalhavam fora não era nenhuma novidade no universo educacional; porém quais fatores teriam modificado as necessidades deles na busca por escolas de turno integral?

Talvez o horário integral liberasse os pais de outras preocupações, como faltar ao trabalho se a babá não aparecesse; não ter de fazer os deveres de casa com os filhos; não precisar providenciar aulas extracurriculares visto que a própria escola ofereceria; a garantia das refeições, estudos diários e a preparação para as provas. Além de definições curriculares compatíveis, a escola precisaria oferecer toda uma infra-estrutura preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo.

Nas escolas privadas, essa ampliação de tempo na escola implica em adicional financeiro à mensalidade – portanto, um problema a ser resolvido quando na proposição de um projeto mais abrangente - e se faz, na maioria das vezes, mais pelas demandas das famílias do que por opção pedagógica. A necessidade de cuidado e de ocupação do tempo livre, especialmente das crianças, assim como a facilidade para administrar rotinas pessoais e familiares, acaba por transferir para um único espaço educativo – a escola - as diferentes atividades até então oferecidas em instituições distintas, ao que tudo indica ainda segregadas no currículo formal da escola.

Mesmo que nas escolas públicas estejam presentes também as dimensões de cuidado e preenchimento do tempo livre dos alunos, já é possível constatar movimentos mais expressivos, mesmo que às vezes ainda tênues, de reflexão por parte de professores e pais sobre a importância da assunção de um novo paradigma para a educação de crianças e jovens na contemporaneidade, com todos seus desafios e demandas de formação humana, o que parece pouco existir nas escolas particulares, nem mesmo como pauta de suas agendas de formação continuada.

Em ambas as realidades, os pais reconhecem que as atividades do turno integral são importantes enquanto oportunizam novas experiências e complementam o turno regular, mas, de forma geral, ainda não estão apropriados da discussão sobre educação integral.

Das 85 investigadas em 2012, 35 ofertavam o regime de turno integral para as modalidades educação infantil e primeira etapa do ensino fundamental. O percentual girava em torno de 40% das escolas privadas confessionais, filantrópicas e particulares, distribuídas em vários bairros da cidade, o que nos levou a crer que a oferta/demanda

generalizou-se no município de Porto Alegre, e não somente em algumas regiões. Outro direcionamento que conseguimos observar em relação à educação em tempo integral, é que os alunos permaneciam mais de sete horas na escola, ultrapassando a carga horária anual de mil e quatrocentas horas.

Os dados coletados na pesquisa em 2012 apontaram a existência de diferenças significativas em relação a concepções e práticas nos projetos observados nas escolas privadas e públicas, revelando a terceirização de serviços e a ausência de reflexão sobre educação integral em várias escolas particulares, e movimentos de implantação/implementação e formação de educadores/gestores - capitaneados pelos governos federal, estadual e/ou municipal - nas públicas.

As escolas e redes de ensino privadas apresentam uma significativa oferta de turno integral ou de atividades extraclasse que representam a ampliação da jornada escolar, a partir de propostas, no entanto, com atividades que se caracterizam prioritariamente como reforço escolar e oficinas das mais variadas formas de expressão, organizadas no contraturno e, na grande maioria das vezes, sem articulação com as demais experiências educativas do currículo.

Essa realidade pode ser ainda percebida em muitas escolas das redes públicas, com a diferença de que existe uma problematização e um debate conceitual, promovidos por esforços governamentais de diferentes esferas que repercutem na gestão das escolas. Isso vem provocando reflexões e práticas novas na direção da educação integral e integrada, convocando Estado e sociedade para o desenvolvimento de um projeto de responsabilidade coletiva.

Para quaisquer projetos, público ou privado, está colocada a proposta de construção de uma escola mais plena, com a articulação entre os tempos e os espaços, entre os diferentes saberes e educadores, com a superação de binômios como *formal e informal, turno e contra-turno, educar e cuidar*, os quais, de forma polarizada, vêm sustentando a ideia de *uma escola séria e outra alegre* e determinam práticas cotidianas de escolarização que interferem nos movimentos de inovação e renovação curricular.

A pesquisa deu continuidade nos anos 2013 e 2014 buscando maior aproximação com o cotidiano das escolas e levantamento de informações sobre o sucesso escolar dos alunos e sua relação com projetos e/ou ações que se configuram como educação integral. A investigação procurou identificar e analisar a relação entre demanda e oferta e entre expectativas e resultados na proposição e desenvolvimento desses projetos; mecanismos institucionais de acompanhamento e monitoramento das aprendizagens dos

alunos relacionadas a experiências de educação integral; movimentos de integração e articulação com vistas à superação da fragmentação curricular e da escola por turnos e a promoção de formação integral, reveladas tanto nas práticas pedagógicas dos professores, como dos educadores/oficineiros, traduzidos em permanência na escola e sucesso escolar.

Moll (2011) acredita que uma proposta pedagógica para escolas de tempo integral possibilitará o crescimento na qualidade do trabalho educativo através do enriquecimento de suas atividades e das condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e professores. O maior desafio da Educação Básica seria a sua qualidade social, que precisaria ser traduzida no acesso, na permanência e no sucesso escolar. A ampliação da jornada escolar passaria a ser, então, uma condição fundamental, mas não suficiente se não se estivesse comprometida com a ressignificação do currículo escolar, em termos de reorganização de espaços, tempos e saberes. De outro modo, seria necessário o desenclausuramento e o desenrijecimento de tempos, promovendo e reencontro com a vida:

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras (GONÇALVES, 2006, p.131).

Diante desses pressupostos e dos desafios em busca da qualificação da Educação Básica, necessita-se ampliar o debate, visto ser um tema cada vez mais contemplado nas políticas públicas e traduzido em meta no atual Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). Construir um projeto de educação integral, renovado política e pedagogicamente, implica assumir a educação como compromisso social, o que vai exigir uma cultura de cooperação, atitude de diálogo e trabalho coletivo, integrando as diversas iniciativas educativas sob uma adequada concepção de autonomia e parceria. Como preconizou Dewey (1959), toda a prática social que seja vitalmente compartilhada é, por sua natureza, educativa. São as experiências partilhadas ou conjuntas que adquirem real significação.

Esse é um dos grandes desafios da Educação Básica: a qualidade social que precisa ser traduzida no acesso, na permanência e no sucesso escolar de todos. A ampliação da jornada escolar é uma condição fundamental, mas não suficiente se não

estiver comprometida com a qualificação de todos os processos que garantem, efetivamente, o direito à educação enquanto formação integral, compreendida e reivindicada pelos seus sujeitos.

No Ensino Superior, não só nas licenciaturas e em especial no Curso de Pedagogia, os estudos e as reflexões acerca da temática da educação integral precisam avançar, acompanhando o debate nacional e os movimentos dele decorrentes, uma vez que acadêmicos de vários cursos de graduação, ora em situação de estágios remunerados ou não, monitorias e voluntariado, são inseridos em atividades destinadas à ampliação de jornada nas escolas.

Em abril de 2013, a presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei 12.796/2013 estabelecendo a matrícula compulsória na educação básica, obrigatória e gratuita, dos quatro aos dezessete anos, lançando novos desafios nos campo das políticas educacionais: a inserção de todas essas crianças, jovens e adolescentes na escola, a partir de 2016, consolidando como direito público subjetivo todas as etapas da educação básica (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio), mantendo no inciso IV o acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria. Logo, as escolas terão novos desafios: acomodar os novos integrantes em seus espaços, mais àqueles que já frequentam ou irão frequentar a jornada de turno integral.

Como as escolas irão equacionar essa questão? Quais os entraves da educação integral nas redes públicas e privadas? De que forma qualificar a aprendizagem, motivação e interação dos alunos de forma a respeitar suas experiências sociais e conhecimentos? Na escola, o aluno é sempre a parte principal, com direito constitucional. Dependendo de proposta escolar, pode vir a ser o local primordial de vida das crianças, onde estas se autorreconheçam e sejam reconhecidas, onde seus direitos e deveres sejam acordados e respeitados, onde sejam, efetivamente, as protagonistas do processo educacional, ou não.

Tendo em vista a escassez de estudos comparativos envolvendo projetos de educação integral em escolas públicas e privadas, uma vez que tanto as políticas, os programas e as pesquisas têm contemplado as experiências em sistemas de ensino público, percebe-se uma significativa visibilidade de experiências na esfera pública e dá-se conta da importância de estudos que ofereçam elementos para a construção de um cenário global da educação brasileira na perspectiva da educação integral sob um novo paradigma.

Aceitar que todos os alunos são iguais em capacidades para aprender e que as desigualdades que os separam são produzidas pelos contextos sociais e escolares, implica na escola assumir a obrigação de garantir a todos os alunos o direito de aprender, tendo como foco a superação desses contextos que os condicionam. Segundo Arroyo (2004), é preciso evitar o olhar “carente” para essas desigualdades e assumir um olhar das positivities no convívio com os alunos, em que os professores saiam do lugar “[...] insensíveis sentenciadores de suas aprendizagens e de suas condutas” a de “persistentes auscultadores dos mistérios de suas vidas”. (ARROYO, 2004, p. 64).

Acreditamos que a educação em tempo integral será uma das formas de desenvolver a educação brasileira com qualidade para todos, possibilitando às escolas organizarem um novo currículo tendo em vista que a implementação da escolaridade em tempo integral. Para tanto, será preciso um debate maior sobre a construção de um projeto político e pedagógico que aponte soluções para os problemas, os caminhos que serão trilhados para chegarem aos seus objetivos, fomentando conhecimentos e experiências, a fim de avançar nessa proposta.

Na escola de tempo integral, os conceitos de espaço e tempo precisam ganhar relevância: o conceito de espaço deve referir-se a todos os lugares em que a vida em sociedade ocorre e que podem ser potencializados como espaços educativos; o conceito de tempo refere-se não só à extensão da jornada escolar, em termos de quantidade de horas na escola, como também à qualidade das atividades que são desenvolvidas. Será a partir dessas concepções que as experiências significativas de convivência, de descobertas e de reflexões oportunizarão aprendizagens.

Ao aceitar que a comunidade educa, e que os entornos da escola também são agentes educativos, visto que os sujeitos aprendem e se educam a partir da vida cotidiana e por toda sua vida, a cidade educadora será aquela comprometida para além de suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços) com a formação e desenvolvimento de seus habitantes, crianças, jovens, adultos e idosos, deixando-se utilizar para o crescimento destes, promovendo educação na diversidade e para a compreensão, a cooperação e a paz internacional. Nesse sentido Moll (2004) afirma que uma educação na perspectiva das cidades educadoras implica que a cidade seja reconhecida como uma grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais e informais que, pela intencionalidade de ações desenvolvidas, pode converter-se em território educativo fazendo da cidade uma pedagogia.

Outra reflexão sobre educação integral é a do currículo como vivência e experiência na aprendizagem articulada a projetos temáticos, onde um tema é proposto como ponto de partida e seu desenvolvimento desencadeia vivências e conhecimentos articulados entre si a partir de uma metodologia participativa conectada à realidade, às necessidades de aprender dos sujeitos e à pesquisa (GUARÁ, 2005). Seguindo nesta direção, há a concepção de educação integral como formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, que reconhece o sujeito como um todo, integral, não fragmentado em sua dimensão biopsicossocial, formando-o para participar no mundo em que vive no curso de toda a vida.

Um novo currículo precisa ser pensado, no seu conjunto, superando a justaposição de atividades e de turnos escolares. Conteúdos que integram o legado histórico da humanidade, as inovações tecnológicas, os saberes que possibilitam valorizar a igualdade como direito, as experiências de conviver e de aprender com a diversidade, de participar e de intervir na sociedade, devem fazer parte dos currículos escolares, assim como as diferentes linguagens, o esporte, as artes plásticas, as novas tecnologias, a música, o teatro, além daquelas como a matemática, a leitura e a escrita, que já são consideradas essenciais na cultura escolar, que são igualmente importantes para uma nova relação entre a escola e o saber.

Há que se definir, portanto, mais do que a extensão da jornada escolar, mas um currículo inovador no contexto educacional brasileiro, que contemple as múltiplas linguagens, além daquelas como a matemática, a leitura e a escrita que já são bastante consideradas em quaisquer atividades, dentro e fora do horário escolar. O esporte, as artes, as novas tecnologias, a música, a discussão sobre os Direitos Humanos, enfim, precisamos incluir uma base diversificada de estudos que permita o percurso de novas trilhas pela escola.

Arroyo (2011, p. 13) alerta para o fato de ser o currículo um território de disputa, porquanto se configura como “[...] o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado.” Portanto, construir um projeto novo, renovado política e pedagogicamente, implica assumir a educação como compromisso social, o que vai exigir uma cultura de cooperação, atitude de diálogo e trabalho coletivo, integrando as diversas iniciativas educativas sob uma adequada concepção de autonomia e parceria.



Considerando-se a importância de estudos que envolvam realidades distintas, que oportunizem identificar e analisar elementos passíveis de comparação e mesmo de complementaridade e maior abertura das lentes de análise, vem-se trabalhando com contextos socioculturais diversos, na cidade de Porto Alegre, acompanhando instituições públicas e privadas, relacionando-as aos pressupostos teórico metodológicos presentes no debate nacional e nas experiências em curso no Brasil, confrontados com os dados obtidos nas pesquisas realizadas anteriormente e que podem oferecer elementos para a construção de roteiros de investigação.

O levantamento e o tratamento de dados sobre os impactos dos projetos de educação integral nos processos educativos, traduzidos não só no acesso à escola, mas na permanência e fundamentalmente no sucesso escolar de todos os alunos, que sugere o que hoje se denomina qualidade social da educação – e da escola – constitui-se contribuição importante para a qualificação do movimento educacional brasileiro na perspectiva da educação integral, envolvendo ampliação da jornada escolar, diversidade de experiências educativas e pluralidade de educadores. O papel da instituição escolar e do Estado e suas diretrizes políticas e objetivos educacionais na definição de políticas voltadas à educação integral constituem-se elementos contextuais significativos na investigação e na análise de projetos político pedagógicos das escolas da pesquisa e de seus efeitos nas trajetórias dos alunos e no cotidiano das escolas.

Como disse Teixeira (1997), o novo século nos bate à porta com as novas imposições técnicas e econômicas da vida contemporânea. Precisamos sair de nossas escolas, com seus problemazinhos de ordem e moralização, para sentirmos o problema real da educação. Será um grande desafio para os governantes, escolas e professores, para tanto, é preciso chamar todos os envolvidos ao debate.

### **Referências:**

ARROYO, Miguel. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

AZEVEDO, Fernando [et al]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)**. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 7/2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne). Acesso em 02.02.2013.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação** (Lei nº 13.005/2014). Brasília, 2014.

CAVALIERE, A.M. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10.03.2013.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

DREHER, M. N. Breve história do Ensino Privado Gaúcho. Porto Alegre: Okos Editora, 2008.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GONÇALVES, Antonio S. Reflexões sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral. In: **Cadernos Cenpec**, n. 2, São Paulo 2006. p. 129-135.

GUARÁ, I. *Educação Integral. Articulação de projetos e espaços de aprendizagem*. 2005. Disponível em <[http://www.cenpec.org.br/modules/xt\\_conteudo/index.php?id=46](http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46)> . Acesso em 05 de junho de 2013.

MOLL, J. *A Cidade Educadora como Possibilidade: apontamentos*. In: CONZATTI, M.; FLORES, M. L. R.; TOLEDO, L. (orgs.). **Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Cortez, 2004.

MOLL, J. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. Porto Alegre: Artmed. **Revista Pátio**, nº 51, 2011, págs.12-15.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinha Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001. p. 17-24.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. **A Formação de Professor do Ensino Superior**. 2ª Edição Atualizada; Editora Pioneira; São Paulo, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994. (Original publicado em 1957)

\_\_\_\_\_. **Educação para a democracia.** Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 1997. (Original publicado em 1936).

## **ESCUELAS SECUNDARIAS PREUNIVERSITARIAS: ¿ESTRATEGIA PARA LA “INCLUSIÓN EDUCATIVA”?**

María Rosa Misuraca  
Sonia M. Szilak

**Resumen:** En el desarrollo histórico del nivel secundario, los colegios dependientes de las universidades tuvieron diversos orígenes que le imprimieron características particulares en consonancia con diferentes concepciones fundacionales en pugna. Fueron creaciones del Estado nacional o provincial, luego anexadas a las universidades o bien se trató de iniciativas autónomas de las instituciones universitarias.

En 2013 surge una nueva modalidad de creación de escuelas bajo la órbita universitaria. El Ministerio de Educación, a través del **“Proyecto de creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales”** (PCNESUN), propone crear escuelas secundarias preuniversitarias en el marco de la política de “inclusión” y la obligatoriedad del secundario. Establece particularidades que las universidades deberán contemplar, como el ingreso –irrestringido- de los estudiantes, formas de acceso de los docentes, un formato escolar “flexible”, entre otros. Pero el rasgo más definitorio es que debe atender a *“jóvenes que vivan en barrios vulnerables, desafiando el supuesto destino de exclusión educativa y social”* (PCNESUN). La vulnerabilidad aparece como una condición que puede ser atendida/desafiada desde la universidad, a partir de una oferta educativa particular. Esta concepción supone el trabajo de profesores que adecuan y flexibilizan tiempos y formatos de enseñanza, investigan estrategias de retención y forman a jóvenes de un sector social en particular.

### **Presentación**

Los orígenes de la enseñanza secundaria en nuestro país se identifican con la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires en 1863 a través del Decreto de Mitre. Las posteriores creaciones por parte del Estado nacional de fines de siglo XIX y principios del XX conservaron las características fundacionales, relacionadas con la intención de “perpetuar en una elite las funciones directivas de la sociedad” (TEDESCO, 1987, p. 63) La selección de pocos iluminados para dirigir los destinos de la nación estuvo relacionada, también, con el carácter propedéutico de ese nivel.

Es posible comprender las funciones asignadas a esa escuela, en cada período histórico-político en Argentina, a partir de la relación del Estado nacional con la educación secundaria. Así, la concepción dominante en los orígenes impulsaba la necesidad de formación homogénea de las elites provinciales “... despojándolas de excesivos localismos a través de un programa de estudios basado en el enciclopedismo y la enseñanza humanista clásica” (SOMOZA RODRÍGUEZ, 2006, p.108).

Sin embargo, distintas concepciones sobre enseñanza secundaria, relacionadas con diferentes proyectos político-sociales y educativos en pugna hacen su entrada en la historia del nivel desde comienzos del siglo XX.

A medida que la escolarización comienza a expandirse, los proyectos conservadores proponen, para la educación secundaria, limitar el llamado “enciclopedismo” e incentivar la formación “práctica”, vinculada con las necesidades locales<sup>1</sup>.

Otras concepciones entendían a la enseñanza secundaria como complemento de la primaria y defendieron la necesidad de elevar el nivel intelectual de amplios sectores sociales. (VIOR y MISURACA, 2011) Por ejemplo, el proyecto de Ley Orgánica de la Instrucción Pública que, el 2 de agosto de 1918, presentan el presidente Yrigoyen y su ministro Salinas, define a la instrucción secundaria como

...una ampliación y complemento de la primaria, formando así parte de la instrucción general a que alude la Constitución (...) El fin primordial de la instrucción secundaria debe ser el de difundir la educación en los pueblos de tal manera que, en todo el país, se formen ciudadanos capaces, instruidos, aptos y listos para bastarse a sí mismos (...) conscientes de sus deberes y derechos, preparados para ejercitarlos dignamente en la vida política e institucional de la república...(Proyecto de Ley Orgánica de Instrucción Pública, 1919).

La hipótesis de DUSSEL (1997) para el período que ella estudia (1863-1920), es que los intentos de reforma más profundos fueron rechazados porque interferían en esta equivalencia de “enseñanza general” y “currículum humanista” (op. cit. 42).

Tres Colegios (el de Córdoba, el de Buenos Aires y el de La Plata) adoptarían la forma de Colegios Nacionales Universitarios. Dichas instituciones funcionarían como verdaderos formadores de la clase gobernante, en su vínculo con la formación de las Universidades, mientras que el resto cumpliría una función de formación secundaria general, con pretensiones mucho más acotadas acerca del ejercicio de la actividad política (SOUTHWELL, 2011, p. 44-45).

En el desarrollo histórico del nivel, los colegios secundarios dependientes de universidades nacionales (UUNN) tuvieron diversos orígenes que le imprimieron características particulares en consonancia con esas diferentes concepciones fundacionales del nivel en pugna. Fueron creaciones del Estado nacional o del Estado

---

<sup>1</sup>Entre ellos, el Proyecto de Reforma del Ministro Magnasco (1900), el Decreto del Ministro Saavedra Lamas (1916) que redujo el número de años del nivel primario obligatorio y creó la escuela intermedia con orientaciones profesionalizantes que tenderían a desalentar la continuación de estudios secundarios y universitarios.

provincial, luego anexadas a las universidades o bien se trató de iniciativas autónomas de las instituciones universitarias. Las universidades desarrollaron articulaciones y adecuaciones diversas con la política jurisdiccional en la que tienen asiento geográfico, tanto en los aspectos curriculares, como organizativos y administrativos. En estos aspectos adoptaron decisiones que variaron de acuerdo a los procesos político - educativos de cada período<sup>2</sup>. Es importante destacar respecto de los aspectos organizativos que cada universidad establece, además, una particular forma de articulación entre esas instituciones y el gobierno de la propia universidad, representación o no de la escuela en el Consejo Superior de la universidad; Consejos Asesores colegiados, con representación de los claustros de la escuela o instancias unipersonales para la toma de decisiones; funciones de esos cuerpos integradas o no a la universidad, entre otros.

Una tercera modalidad con que surgen estas escuelas secundarias es la que comienza a fines de 2013 cuando desde el Ministerio de Educación se lanza un **“Proyecto de creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales”** (PCNESUN) y propone finalidades y características particulares para su creación bajo la órbita universitaria.

El proyecto del Ministerio enmarca estas creaciones en la política de “inclusión” instalada a partir de la obligatoriedad de la escuela secundaria, en 2006, y en la “idea de alcanzar la justicia educativa, allí donde persiste la trama profunda de la desigualdad social” (PCNESUN). Establece para estas escuelas recomendaciones que las universidades deberán contemplar, relacionadas con las características del sector social al que deberá atender, ingreso de los estudiantes, gobierno, formas de acceso de los profesores, jornada mínima, dos opciones de orientaciones posibles: Bachilleratos orientados con Formación Profesional o Escuelas técnicas, entre otros. En cuanto al formato escolar propone que sea “flexible” para integrar la cotidianidad de los jóvenes y una propuesta curricular que parte del cumplimiento de los NAP (núcleo de aprendizajes prioritarios) en un plan de estudios cuyo ciclo básico tendrá carácter ciclado.

El rasgo, tal vez, más destacado es que propone orientar la escuela a la atención de “jóvenes que vivan en barrios vulnerables, desafiando el supuesto destino de

---

<sup>2</sup> Por ejemplo, en el contexto del cambio de la estructura del sistema impuesta por la Ley Federal de Educación, algunas escuelas dependientes de UUNN generaron propuestas acordes con el Tercer ciclo de la EGB o Polimodal tanto en sus denominaciones como en los contenidos de sus asignaturas.

exclusión educativa y social”(PCNESUN), lo que remite a la posibilidad de pensar en políticas de discriminación positiva a cargo de las universidades públicas. La vulnerabilidad aparece como una condición que puede ser atendida/desafiada desde la universidad y a partir de una oferta educativa particular.

La investigación que da origen a este trabajo se propone estudiar la política de creación de escuelas secundarias dependientes de UUNN desde una perspectiva histórica a fin de comprender la particular situación que se configura con la obligatoriedad del nivel secundario. Entre sus objetivos se plantea analizar la propuesta de creaciones del PNCESUN y sus características específicas: matrícula que atiende, formas de acceso a los cargos de los profesores, decisiones respecto del formato organizativo, política de retención de estudiantes, entre otros. Destacamos la necesidad de estudiar el trabajo del profesor en el contexto de la obligatoria atención a la “vulnerabilidad social”.

El trabajo se estructura en tres partes. En primer lugar, se presenta una periodización preliminar sobre la creación de escuelas secundarias dependientes de las universidades nacionales, a partir del trabajo exploratorio de la normativa que las originan. La periodización ensayada sobre creaciones de las escuelas preuniversitarias de acuerdo con los contextos histórico-políticos en que tuvieron lugar permitirá construir categorías pertinentes que aporten a la comprensión de las políticas para la educación secundaria en general, no sólo la que depende de universidades. La intención de recurrir a la historia de las escuelas preuniversitarias, en nuestro caso, es poder indagar acerca de los mandatos fundacionales que acompañaron el desarrollo de estas escuelas y sus variaciones a lo largo de los diferentes períodos histórico-políticos. Resaltamos que de la recopilación y análisis de información relacionada con las fundaciones puede sugerir otras categorías factibles para comprender el proceso histórico-político.

Posteriormente nos adentramos en las características que adquieren las nuevas escuelas secundarias dependientes de las UUNN en el marco de la obligatoriedad del nivel y del marco normativo que, en 2013, el Ministerio de Educación propone con el “Proyecto de creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales” (PCNESUN). Este marco plantea finalidades y características particulares para su creación bajo la órbita universitaria.

Finalmente nos preguntamos por las características que adquiere el trabajo docente en estas escuelas que proponen, desde la normativa, una organización de tiempo y espacio flexible adecuado a los requerimientos y necesidades de docentes y

alumnos provenientes de sectores vulnerables. Algunos rasgos que debería asumir el trabajo del docente en escuelas preuniversitarias ponen en cuestión si estas modificaciones son suficientes para hacer efectiva la obligatoriedad con calidad en los aprendizajes, a la vez que nos interrogamos por las implicancias que tienen los nuevos requerimientos sobre el trabajo docente.

### **Las escuelas secundarias y las universidades nacionales**

Las creaciones de colegios secundarios que estuvieron a cargo del Estado Nacional y, posteriormente anexados como instituciones dependientes de las universidades -ya sea existentes o las que se crearon con posterioridad a esos colegios secundarios- fueron prototípicas en la relación entre la universidad y la escuela secundaria. La creación, en 1823, del Colegio de la Unión del Sud, luego transformado en el Colegio de Ciencias Morales, dependiente de la Universidad de Buenos Aires (creada tres años antes), constituye el antecedente más importante dentro de las experiencias de formación de las élites (SOUTHWELL, op. cit.). Las sucesivas creaciones conservan en mayor o menor medida esos objetivos<sup>3</sup>. Esto podría explicarse a partir de la intención de conservar para la universidad niveles de selectividad social que fueron variando con los distintos proyectos políticos. Las modalidades de las escuelas secundarias que fueron anexadas a las universidades en todo el período, fueron menos los colegios nacionales (2), las escuelas superiores de comercio (2) y las normales (2), en relación con otras formas de educación secundaria como las escuelas agropecuarias, politécnicas, de artes y oficios (7) que al crearse Universidades Nacionales pasaron a depender de estas instituciones. Esta cuestión plantea interrogantes acerca de diferentes necesidades de formación para el proyecto político de cada período y se vincula con las políticas que la universidad adopta en relación con la educación secundaria que se ubica bajo su dependencia.

En cuanto al momento temporal en el que estas escuelas secundarias se anexan a las universidades, deberá ser estudiado en relación con variables relacionadas con el año de creación de las UUNN, las carreras que constituían su oferta, matrícula de nivel

---

<sup>3</sup> La Universidad de Córdoba añade a su dependencia el Colegio Monserrat en 1907; la Universidad de Buenos Aires crea el Instituto Libre de Segunda Enseñanza en 1892, y añade a su dependencia la Escuela Superior Carlos Pellegrini en 1913 y el Nacional Buenos Aires en 1955; la Universidad Nacional de La Plata incorpora a su casa de estudios al Colegio Nacional Rafael Hernández en 1905, y crea el Liceo Victor Mercante en 1907; la Universidad del Litoral añade a su dependencia en 1919 la Escuela Superior De Comercio Libertador Gral. San Martín<sup>3</sup> y la Escuela Industrial Superior.



secundario total y específica de la zona geográfica de influencia de la universidad, entre otros.

Una gran cantidad de casos se originan como iniciativa de las provincias, que con posterioridad, pasan a depender directamente de las Universidades, o lo hacen previo paso por dependencia de Nación y terminan siendo instituciones dependientes de universidades.

En una periodización preliminar identificamos sus orígenes ligados al proceso de organización y consolidación del Estado; las creaciones que acompañaron la expansión del nivel medio, durante el peronismo. Estas últimas en su mayoría, son instituciones creadas por iniciativa de las universidades y las orientaciones fueron principalmente en Comercio, Agricultura y Ganadería y Escuelas Técnicas<sup>4</sup>. Otra etapa de creaciones fue la del período “desarrollista”, fueron escuelas secundarias vinculadas a la modalidad técnica. TEDESCO (1986) señala que en este contexto la enseñanza media tenía una importancia crucial, ya que posibilitaba la formación y calificación de la mano de obra, y al mismo tiempo, seguía siendo un agente fundamental en la formación de las élites dirigentes.

Diversos autores (BUCHBINDER - CANO) interpretan que, mientras la universidad inicia la tendencia a la multiplicación y diversificación de instituciones, durante el gobierno de Onganía (1966-1973) y de la puesta en marcha del Plan Taquini, esa dictadura se habría propuesto despolitizar a las universidades y redimensionarlas incentivando mecanismos selectivos de admisión.

Este objetivo político se relacionó con un desarrollismo de corte tecnocrático que postuló la necesidad de crear en el país “polos de desarrollo”, compuestos, entre otras cosas, por nuevas universidades con orientación vocacional (CANO, 1984, p. 15).

El surgimiento de nuevas universidades implicó al mismo tiempo la creación de colegios secundarios bajo su dependencia o la anexión de colegios nacionales o provinciales a su dependencia órbita<sup>5</sup>.

Las escuelas creadas en la etapa de la recuperación democrática, durante el gobierno de Alfonsín están orientadas por la necesidad de superar un sistema educativo caracterizado por el vaciamiento de saberes socialmente significativos y la

---

<sup>4</sup>Escuela de Comercio Libertador Gral. San Martín y la Escuela de Agricultura por parte de la Universidad Nacional de Cuyo; la Escuela de Agricultura, Ganadería y Granja por parte de la Universidad Nacional de Tucumán; entre otras.

<sup>5</sup>Ejemplo de ello es la creación del colegio Preuniversitario General San Martín dependiente de la Universidad Provincial de La Rioja, luego nacionalizada en 1994.

segmentación del sistema en circuitos diferenciados de calidad, sumado a la agudización de las problemáticas históricas del sistema como el analfabetismo y la deserción escolar.

Las medidas de política universitaria de este período se orientaron en el mismo sentido a la recuperación democrática interna y externa, a través del gobierno colegiado, la reincorporación de docentes y no docentes cesanteados, la revisión de concursos, la derogación de medidas restrictivas para el ingreso, restablecimiento de la gratuidad de grado y de becas (VIOR y BRUSILOVSKY, 1998). Al mismo tiempo se refuerza la autonomía y autarquía financiera, y se intenta integrar a las universidades a partir de la creación del Consejo Interuniversitario Nacional.

Se observa en general, a diferencia de periodos anteriores, a partir de 1983, la tendencia a la creación de escuelas secundarias por iniciativa autónoma de las universidades<sup>6</sup>.

El período de los '90 se caracteriza por pocas creaciones de escuelas secundarias dependientes de universidades atravesadas por las políticas neoliberales<sup>7</sup>. Numerosos trabajos (VIOR y PAVIGLIANITI, SUASNÁBAR, MOLLIS, CHIROLEU, CORAGGIO y VISPO, KANDEL, RINESSI Y SOPRANO, entre otros) analizan los efectos de la política neoliberal sobre la universidad argentina. Los más significativos se relacionan con el condicionamiento de la vida universitaria a través del presupuesto, la obstrucción de colaboración intra – sistema y su reemplazo por formas competitivas de acceso a los recursos, la pérdida de autonomía académica y de la democracia interna, el control externo a través de la creación de órganos supra-universitarios, la adopción de criterios de mercado y la introducción de formas alternativas de financiamiento.

Finalmente el último periodo identificado se enmarca en el contexto de la obligatoriedad de la escuela secundaria a partir de la Ley de Educación Nacional N°

---

<sup>6</sup>En este periodo son cuatro las universidades que crean escuelas secundarias: la Universidad Nacional de la Patagonia que en 1983 funda el Colegio Universitario Patagónico; en el mismo año la Universidad Nacional de La Pampa establece el Colegio de la Universidad; la Universidad Nacional de Mar del Plata funda el Colegio Nacional Arturo Illia en 1984; mientras que la Universidad Nacional de Salta, en 1988, crea el Instituto de Educación Media Tartagal.

<sup>7</sup> En el marco de la descalificación de la universidad pública por “ineficiente” se crean dos escuelas secundarias, una dependiente de la universidad de Lomas de Zamora que en 1992 crea la Escuela Tecnológica Preuniversitario; y en 1996 la Escuela de Agricultura, Ganadería y Granja por parte de la Universidad Nacional de Litoral.

La Ley de Educación Superior N° 24.521/95, en su artículo 29, establece los alcances de la autonomía universitaria y denomina a los niveles a cargo de las universidades como “pre-universitarios”. Las universidades podrán “Impartir enseñanza, con fines de experimentación, de innovación pedagógica o de práctica profesional docente, en los niveles preuniversitarios, debiendo continuar en funcionamiento los establecimientos existentes actualmente que reúnan dichas características” Art. 29 inc. g.

26206/06, como iniciativa y acción estratégica del Estado nacional. En el apartado siguiente centraremos nuestra atención en este periodo, presentando las características que adquieren las recientes escuelas secundarias preuniversitarias en el contexto de la denominada política de “inclusión educativa”.

Podemos inferir la existencia de una cierta correlación entre las creaciones universitarias y las necesidades de formación requeridas por el proyecto político nacional o local.

En relación con estos temas destacamos que desde 1960 se llevan adelante en nuestro país, las jornadas de enseñanza media universitaria (JEMU) que reúne a profesores y directivos de esas escuelas<sup>8</sup> y producen recomendaciones o conclusiones vinculadas con los fines y objetivos de estas escuelas, la estructura, el gobierno, el régimen de selección de sus profesores, las asociaciones de padres, ex - alumnos, problemáticas del ingreso, entre otros. Se organizan en forma autogestionada y algunas de sus conclusiones evidencian que la relación de esas escuelas con las universidades a las que pertenecen ha alternado entre la independencia y la planificación y organización conjunta.

Actualmente hay 63 escuelas preuniversitarias dependientes de universidades públicas. Son establecimientos de nivel inicial, medio y superior con diversas orientaciones: Agropecuario, Artístico, Bachiller, Comercial, Industrial, Defensa, Técnicos y otras. Del relevamiento hecho hasta la fecha, sobre 36 escuelas secundarias preuniversitarias, sólo 6 tienen ingreso irrestricto, 5 de ellas establecen su ingreso a través de sorteo, sin especificar si su carácter es eliminatorio o no y a una de ellas se accede por orden de mérito. Las 24 restantes establecen diversas restricciones para el ingreso: cupos, exámenes y sorteos eliminatorios.

Esta característica le confiere un carácter particular que, seguramente condicionará el tránsito de los estudiantes por la escolaridad obligatoria. Podemos inferir que, en condiciones de equiparación de estudiantes seleccionados según parámetros académicos en el ingreso; el desgranamiento y la repetición se verán atenuados. Por otro lado, es necesario indagar las condiciones de permanencia establecidas en los regímenes generales de estudio de esas escuelas. Varias escuelas no contemplan la posibilidad de repetición de años o cuatrimestres no aprobados.

---

<sup>8</sup> En ese momento existía una “Comisión Interuniversitaria Permanente Coordinadora de la Enseñanza Media” que reconocía la “crisis” de ese nivel educativo y asumía la necesidad de producir recomendaciones para su mejora, consultando a especialistas de las UUNN.

La sistematización de esa información, su evolución y tendencias, en relación con la educación media provincial aportará elementos para establecer hipótesis relacionadas con las categorías seleccionadas.

### **La Nueva Escuela secundaria y las Universidades Nacionales**

En el contexto de la obligatoriedad del nivel secundario a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26206/06, se plantea el desafío de garantizar el acceso, permanencia y terminalidad de los sectores sociales que no fueron sus destinatarios históricos. Se definen como principales problemas de la educación secundaria la repitencia y el abandono, reconociendo la importancia de implementar estrategias que posibiliten la concreción de la obligatoriedad y la inclusión educativa. La sanción de la Ley de Educación Nacional busca “asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades...” (Art. 80).

Se parte de la concepción de que la realidad socio-económica-cultural de las familias de sectores populares opera como condición, en muchos casos, de la permanencia de los alumnos en el sistema, de sus permanencias interrumpidas en breves períodos o de su abandono (PUIGGRÓS, 2007).

El Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (PNEOyFD) 2012-2016 se propone “profundizar las transformaciones alcanzadas y consolidar el proceso de consensos federales alcanzados durante la década pasada para seguir fortaleciendo y mejorando el sistema educativo nacional”. Atendiendo a esos fines y al de alcanzar la “justicia educativa”, el Ministerio de Educación de la Nación se propone ampliar la creación de escuelas secundarias, a través de acuerdos y vínculos institucionales con las Universidades Nacionales, organizaciones sociales y las distintas jurisdicciones.

La iniciativa acordada por el Ministerio de Educación y algunas universidades nacionales apunta a

ampliar la incorporación de los jóvenes al sistema educativo y comprometer al Estado como garante de la misma brindando las condiciones materiales y culturales para que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural (PCNESUN).

La propuesta es crear escuelas secundarias orientadas y/o técnicas. , destinadas a “*garantizar el ingreso, el reingreso, la permanencia y promoción de estudios de todos/as los/las jóvenes que vivan en barrios vulnerables, desafiando el supuesto destino de exclusión educativa y social*” (PCNESUN).

Declaraciones recientes del Ministro de Educación<sup>9</sup> señalaban que

se han sumado a estas creaciones las Universidades Nacionales de Avellaneda, La Matanza, Florencio Varela (Arturo Jauretche), Lanús, San Martín, Quilmes, Villa María, Córdoba, Patagonia Austral, General Sarmiento y Santiago del Estero. Los proyectos desarrollados respetarán las características socioculturales y económicas de cada localidad donde estarán emplazadas estas instituciones y todas las escuelas ofrecerán una orientación técnica y/o bachilleratos con orientación en Formación Profesional.

El texto del proyecto señala que la Ley de Educación Nacional

propone e instala un cambio profundo y significativo en la concepción de la Educación Secundaria, pues la obligatoriedad del nivel interpela al histórico carácter selectivo de la escuela y se responsabiliza de garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de todos los estudiantes (...) el Ministerio de Educación de la Nación (ME) para cumplir con su obligación de garante del acceso a la educación, se propone sumar al sistema educativo un conjunto de escuelas secundarias, considerando oportuno para la creación de las mismas acuerdos y vínculos institucionales con las Universidades Nacionales, organizaciones sociales y las distintas jurisdicciones (PCNESUN).

El Ministerio y las Universidades Nacionales deben acordar llevar adelante acciones de colaboración para la creación de escuelas secundarias preuniversitarias. Se asigna a estas escuelas características democráticas (ingreso irrestricto, cogobierno, acceso de docentes por concurso, designación por cargo). Surge así, una definición implícita de “calidad” relacionada con la intención de generar “*las mejores condiciones pedagógicas, didácticas y materiales para los jóvenes de estas zonas*” (Convenio marco de cooperación entre el Ministerio de Educación y UUNN).

En ese sentido estaríamos ante una estrategia política original y diversa en tanto sería el Ministerio quien convoca, sostiene financieramente (por un período determinado), establece lineamientos y alienta, en forma explícita, la creación de escuelas en la órbita de las universidades. Por otro lado, propone que esas escuelas atiendan a una población determinada, categorizada como “vulnerable” lo que redundará en configuraciones

---

<sup>9</sup> <http://prensa.argentina.ar/2014/05/22/50163-sileoni-presento-el-programa-de-escuelas-secundarias-de-universidades-nacionales.php>

particulares relacionadas con la toma de decisiones de ambas instituciones, la universitaria y la preuniversitaria.

### **Escuela secundaria preuniversitaria para la inclusión y formato escolar**

La inclusión de una “nueva población educativa” requiere, desde la normativa, cuestionar la lógica de la escuela secundaria que persiste desde los orígenes del sistema, generando alternativas al formato escolar tradicional. En este sentido, la Res. N° 93/09 del Consejo Federal de Educación (CFE) alude a la necesidad de poner en cuestión el modelo pedagógico escolar dando lugar a nuevas formas de enseñanza, de organización del trabajo de los docentes y del ambiente de aprendizaje, apuntando a la atención de la diversidad y la generación de propuestas de enseñanza que atiendan a todos los estudiantes.

Diversos autores (TIRAMONTI, SOUTHWELL, ZIEGLER, TENTI FANFANI, TEDESCO) sostienen que es necesario romper con los criterios de separación, clasificación, estandarización, homogeneización diferenciación y exclusión con los que se organizó tradicionalmente la escuela secundaria:

...el hábito social y cultural no encuentra puntos de contacto con los supuestos a partir de los cuales se organiza la escuela media. Se trata de jóvenes que provienen de familias que organizan la vida en el día a día y no incluyen estrategias de largo plazo como puede ser incluirse en una trayectoria escolar para la obtención de un título, que tienen vidas que no siguen una sistemática organización de los tiempos, diarios, anuales o vitales, como exige la escolarización moderna (TIRAMONTI, 2011, p. 23).

Identifican como aspectos a modificar la parcelación del tiempo y del espacio que se corresponden con las características enciclopedistas del currículo del nivel, la función selectiva de la evaluación, entre otros aspectos.

Se emiten regulaciones federales para la implementación de cambios en la institucionalidad del nivel a partir de instrumentos como los Planes Jurisdiccionales y de Mejora Institucional (Res. N° 88/09 CFE). A través de su puesta en marcha se propone “generar condiciones para renovar los proyectos pedagógicos (...) generar recorridos formativos diversificados”. Al mismo tiempo el currículum es foco de atención ya que “las propuestas curriculares deben promover experiencias de aprendizaje variadas, donde se construya el conocimiento a través de diferentes formatos” (Res. N° 84/09 CFE).

El cambio en el formato escolar impulsado desde las políticas educativas recientes se localiza básicamente en las escuelas que reciben a los jóvenes expulsados por las otras instituciones. De este modo, nos interrogamos acerca del mandato de inclusión y la dinámica a través de la cual se materializa la obligatoriedad del nivel medio, en tanto combina una dinámica de sistema excluyente junto con un conglomerado de escuelas que porta el mandato de alojar a quienes el propio sistema expulsó, alterando sólo en estas últimas las dinámicas que producen la exclusión. Así, “parece más factible desde las políticas educativas generar nuevas propuestas (incluso nuevas instituciones) que conmover y modificar las prácticas más generalizadas” (MONTES Y ZIEGLER, citadas por ZIEGLER, 2011: 7).

Es posible coincidir con DUSSEL (2004) en que el objetivo de lograr la inclusión ha sido uno de los pilares fundantes de la escuela moderna que buscaba incorporar población con pretensiones de homogeneizar y uniformizar. En contraposición con aquel objetivo, la situación actual presenta críticas a los formatos homogeneizantes y, en su reemplazo, revaloriza la “diversidad”. Debemos preguntarnos si esa diversidad no es otra cosa que la pobreza material y simbólica ingresando a una educación secundaria que intenta universalizarse. Sin embargo, es importante advertir que las condiciones de tratamiento particular de esos sectores sociales podría conducir, al mismo tiempo, a nuevas formas de vulnerabilidad.

Al definir inclusión educativa, ANISCOW (2010) reconoce cuatro elementos clave. La define como un proceso, por lo que debe haber una búsqueda constante las mejores formas de responder a la diversidad de los estudiantes; entiende que la inclusión busca la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes; reconoce que inclusión implica identificar y eliminar las barreras que impiden el ejercicio efectivo de la inclusión educativa. Finalmente, reconoce que la inclusión enfatiza en aquellos estudiantes que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar, lo que implica la necesidad de atender a la población con mayor “vulnerabilidad”.

No es novedoso señalar, desde un posicionamiento teórico-crítico, que la inclusión socio-educativa, es una condición necesaria para mantener la gobernabilidad del sistema global y que la exclusión es una de las características del modelo de producción capitalista, a la vez que permite eliminar otras formas de producción social y disciplinar a la masa de trabajadores. Esta exclusión, por ejemplo a través del desempleo, se acompaña de un proceso que FONTES (1996) denomina de inclusión

forzada, ya que por un lado se expropia a los trabajadores de su capacidad de sobrevivir, pero al mismo tiempo se los incluye en los procesos de mercantilización e industrialización. Según la autora, la inclusión forzada asegura la sobrevivencia del sistema al someter y disciplinar la fuerza de trabajo necesaria para su subsistencia. Los excluidos del proyecto se constituyen en una amenaza para éste, por lo que al ser incluidos, por ejemplo en los servicios sociales como la educación, se convierten en colaboradores de los mecanismos de consenso (NEVES, 2009).

Para diversos autores (POPKEWITZ - DUSSEL) los conceptos de inclusión y exclusión no son opuestos, sino que están imbricados

...son procesos históricos y contingentes: la identidad en la que queremos incluir no es el producto de una “voz interior” que es innata en los seres humanos, o de una “evolución natural” de las cosas, sino el resultado de complejas dinámicas que involucran biografías personales y sociales afectadas por luchas y conflictos, y cuyo resultado nunca puede darse por sentado. Por lo tanto, la fijación de la diferencia como negativa o amenazante, su congelamiento como pura enemistad o maldad, es una decisión ética y política, y en tanto política, histórica, y por lo tanto abierta a cuestionamiento y cambio (DUSSEL, 2004, p. 309).

TERIGGI (2009) reconoce cinco formas de exclusión educativa: por un lado, no estar en la escuela, la manifestación más clásica de la exclusión educativa; asistir varios años a la escuela y, finalmente abandonar; las formas de escolaridad de baja intensidad donde se produce un vínculo tenso con la escuela, cercano a la ruptura o la implosión violenta, -en este caso el abandono es una consecuencia a la que se llega paulatinamente- y, por último entiende como otra forma de exclusión los aprendizajes elitistas o sectarios. Finalmente alude a los aprendizajes de baja relevancia, es decir cuando los estudiantes de sectores pobres acceden a versiones devaluadas de los contenidos curriculares, son aprendizajes que ponen en cuestión la posibilidad de seguir estudiando en el sistema o fuera de él.

La función selectiva de la escuela secundaria estaría en la base de la definición de su formato y es el fundamento de una cultura escolar que naturaliza la exclusión de aquellos que no pueden responder o adaptarse a las exigencias de la institución (...) La universalización de este nivel educativo propone entonces una modificación en la naturaleza de la institución (TIRAMONTI, op. cit: 45).

Así como la selectividad daba cuenta de las escasas posibilidades de aprender de aquellos que, por pobres, eran incapaces (GALLI, 2014, p. 38) es necesario analizar la tendencia a la selectividad que, la educación secundaria dependiente de universidades nacionales ha desarrollado mayoritariamente, con restricciones en el



ingreso para sectores provenientes de circuitos devaluados de la educación primaria, y contraponerla con la propuesta de ingreso irrestricto, formato flexible y características que definirían otra concepción de escuela secundaria. Estas características traerían consigo la complejidad típica del ingreso a la escuela de sectores sociales y culturales relegados y colocaría a las universidades frente al desafío de cuestionar la matriz con la que la escuela secundaria preuniversitaria se venía desarrollando.

Parece ir redefiniéndose así una concepción de “educación secundaria” en articulación con la universidad, que será necesario caracterizar y estudiar en profundidad.

### **El trabajo docente en las escuelas preuniversitarias creadas a partir de la obligatoriedad.**

El requerimiento de adaptación del formato escolar a las características de los sectores que se incorporan, nos obliga a preguntarnos por el trabajo del profesor en estas escuelas preuniversitarias. Por un lado, la distribución de los estudiantes por asignaturas está en permanente revisión a lo largo del cursado del cuatrimestre. Por el otro, el tiempo dedicado a diferentes áreas de trabajo/asignaturas varía en función de los intereses y posibilidades del reciente público escolar. Esto requiere de un trabajo tal que permita “desestructurar” la propuesta tradicional de organización del tiempo de la enseñanza y la evaluación.

Destacamos, en primer lugar, que los docentes que trabajan en estas instituciones, a diferencia de los que lo hacen en escuelas públicas dependientes de la provincia de Buenos Aires, acceden por concurso de antecedentes y oposición, seleccionados por las propias UUNN, por lo que se exige un nivel de formación adecuado a los requerimientos de las universidades. Cuáles son los requisitos que se solicitan, en qué aspectos de la formación se enfatiza, cómo se difunden los concursos, en qué consiste el proceso de selección, son aspectos nodales a indagar en el desarrollo de la investigación.

Nos preguntamos por los rasgos particulares que debe adquirir la formación político académica y de compromiso social de estos docentes en escuelas cuyo formato escolar prevé diferentes recorridos académicos y espacios de aprendizajes diversos, donde “sostener” ocupa un lugar destacado. Efectivamente, se busca una:

concepción ciclada de la enseñanza y espiralada del aprendizaje proponiendo recorridos múltiples. La propuesta contempla también la posibilidad de realizar diversas formas de agrupamiento de los estudiantes de modo de atender a las diversas trayectorias educativas o fines específicos de la propuesta de enseñanza, dando lugar también a la elección de los estudiantes de acuerdo a sus intereses (PCNESUN)

La organización propuesta es muy diferente a las particularidades organizacionales de la escuela secundaria pública dependiente de la provincia: donde el tiempo, el espacio y la organización de los conocimientos es fragmentado. Si bien, coincidimos con la propuesta explícita en el PCNESUN de renovar los formatos tradicionales, alertamos sobre el riesgos que puede conllevar su desarrollo al carecer de docentes con la formación necesaria para adaptarse a condiciones de trabajo que exigen estrategias flexibles y muy alejadas de la formación que se adquiere en los profesorados.

Por otra parte, se considera central la presencia del docente en la institución más allá de los destinados al dictado de clase. La presencia “cotidiana” de los docentes en la escuela se considera central para sostener las trayectorias escolares. Por ello se propone que los profesores sean

designados en una gran mayoría con concentración horaria o cargos para hacer una escuela de puertas abiertas para cursar, estar y permanecer en una concepción de jornada escolar ampliada que incluye múltiples instancias y actividades. En este tiempo también se ofrecerán alternativas de profundización, recuperación o revisión de aprendizajes.

Adecuándose a la Ley de Educación Nacional se establece que gran parte de los docentes que componen el plantel, concursan por un cargo, situación que lo distanciaría de una de las problemáticas centrales del nivel secundario: el “docente taxi” que reparte sus horas de clase en varias escuelas. Esto posibilitaría el trabajo en equipo, variable central para identificar obstáculos en relación con los contenidos y diseñar propuestas alternativas, enmarcadas en el formato flexible, adecuado a las necesidades de estudiantes y docentes.

Las escuelas preuniversitarias creadas a partir de la política de “inclusión” de sectores sociales “vulnerables” adoptarán características particulares en el marco del trabajo en la universidad pública. Entendemos que la descripción de esas características aportará a la definición misma de la “vulnerabilidad” que se pretende atender y, con ello, hacer visible algunos efectos de la política que involucra a las universidades

nacionales, al nivel medio de educación y la escuela secundaria preuniversitaria en el contexto de la obligatoriedad del nivel.

## Referências

AINSCOW , M. ECHEITA G. (2010) “La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente” s/d.

CANO, D. (1984): "El desarrollo histórico de la educación superior". En: La educación superior en la Argentina. Buenos Aires: FLACSO-GEL.

COMISIÓN INTERUNIVERSITARIA PERMANENTE COORDINADORA DE LA ENSEÑANZA MEDIA, (1960) "Jornadas universitarias sobre enseñanza media. Recomendaciones y declaraciones" (JEMU) Universidad Nacional de Córdoba.

DUSSEL, I. (1997) Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1929). Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC-FLACSO.

----- (2004) Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. En: *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 305-335, maio/ago.

FONTES, V. (1996) “Capitalismo exclusões e inclusão forçada”. En: *Tempo*, Rio de Janeiro, Vol. II, N°3, p. 34-58.

GALLI, G. (2014) Escuela secundaria y educación popular. Buenos Aires: La Crujía.

MÁS ROCHA, GOROSTIAGA, TELLO Y PINI, (comp.) (2012) La educación secundaria como derecho. Buenos Aires: La Crujía.

KANDEL, V. “Formas de gobierno en la universidad pública: reflexiones sobre la colegiación y la democracia”. En LEWY, B. Y GENTILI, P.: *Espacio público y privatización del conocimiento*, Buenos Aires: CLACSO.

MÁS ROCHA, S. M. y VIOR, S. (2009) Nueva legislación educacional: ¿nueva política?. En VIOR, S., MISURACA, M. R. Y MÁS ROCHA, S. M.: Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones? Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

MISURACA, M.R. y SZILAK, S. (2013) La política para la evaluación de los aprendizajes como estrategia para la inclusión, En: *Polifonías*. Revista del Departamento de Educación, Año II, N° 2, Abril – Mayo 2013, Depto. Educación, UNLU. Luján.

MOLLIS, M. (comp.) (2003) Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero. Buenos Aires: CLACSO.

NEVES, L. (org), (2009) La nueva pedagogía de la hegemonía. Buenos Aires: Miño y Dávila.

PINI, M., MÁS ROCHA, SM; GOROSTIAGA, J.; TELLO, C.; ASPRELLA, G. (2013)"La educación secundaria ¿modelo en (re) construcción?" Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

PUIGGRÓS, A. (1987) Imperialismo y educación en América Latina. México: Ed. Nueva Imagen.

SOMOZA RODRIGUEZ, M. (2006) Educación y política en Argentina (1946-1955). Buenos Aires: Miño y Dávila.

SOUTHWELL, M. (2011) "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato". En TIRAMONTI, 2011, Op. Cit.

TEDESCO, J.C. (1987) "La función política de la educación". En TEDESCO Educación y sociedad en Argentina (1980-1945) Buenos Aires: Solar.

TERIGGI, F. (coord.) PERAZZA, R. Y VAILLANT, D. (2009) Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar. Madrid: Fundación iberoamericana para la Educación, la ciencia y la cultura.

TIRAMONTI, G (dir.) (2011) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Buenos Aires: Homo Sapiens.

VIOR, S. y MAS ROCHA, S.M. (2006) Un proyecto de educación secundaria en los '90. El caso de las Escuelas Municipales de Educación Media (EMEM) de la Ciudad de Buenos Aires. Documento de Trabajo N° 2, Universidad Nacional de Luján.

VIOR, S. y MISURACA, M.R. (2011) El Estado y la formación de profesores para la enseñanza secundaria. El caso del Instituto superior del profesorado secundario J.V.González, Informe final de Investigación, Depto. de Educación. UNLu.

VIOR, S. y N. PAVIGLIANITI (1994): "La política universitaria del gobierno nacional. 1989-1994", Revista Espacios N° 15, Dic/94-Mzo/95, Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires

VIOR, S.; M. R. MISURACA y S. M. MÁS ROCHA (2001):"Yrigoyen-Alvear: concepciones y propuestas político educacionales". II Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue.

#### **Fuentes documentales y legislación**

- Ley Federal de Educación N° 24.195/93.
- Ley de Educación Superior N° 24.521/95.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.
- Consejo Federal de Educación, Resolución N° 84/09.
- Consejo Federal de Educación, Resolución N° 88/09.
- Consejo Federal de Educación, Resolución N° 93/09.
- Consejo Federal de Educación, Resolución N° 99/10

- Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (PNEOyFD) 2012-2016.
- Convenio marco de cooperación entre el Ministerio de Educación y UUNN.

## **TRABALHO E ESTUDO DAS (OS) ALUNAS (OS) DA PEDAGOGIA: REFLEXÕES SOBRE COMPRESSÃO/HARMONIZAÇÃO/TEMPO.**

SIQUEIRA, Janes Teresinha Fraga<sup>1</sup>  
COLAO, Magda Maria<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este texto é parte da pesquisa desenvolvida com alunas (os) do curso de pedagogia de duas Universidades do Rio Grande do Sul-Brasil. Buscamos compreender quais as condições do estudo e do trabalho de nossas alunas (os), em formação. Nosso interesse deve-se a sistemática observação que nos propicia o fato de sermos professoras do curso. Nossa pesquisa é de natureza qualitativa. Nesse texto trazemos as categorias trabalho, formação, espaço, tempo. Essas categorias aparecem com maior relevância escritas e respostas aos questionários. A categoria de movimento, entendemos, perpassa as demais de forma dialética

A coleta de informações foi realizada através de questionário aberto, diálogos informais com anotações de campo. Estudam à noite e trabalham durante o dia para pagar seus estudos. Vivemos em época de acumulação flexível e de tecnologias avançadas que contribuem para a compressão espaço tempo como nos explica Harvey. Nesse contexto Bensaïd propõe uma nova escuta do tempo e Mézários propõe a luta pela harmonização do tempo de vida com o tempo histórico da humanidade. Encontramos fortes evidências de antagonismo entre sentidos atribuídos à educação (formação) e ao trabalho e as condições reais desses dois sujeitos sociais que comprime cada vez mais o espaço tempo de estudo.

**PALAVRAS CHAVES:** Trabalho e estudo, Pedagogia, espaço/tempo/movimento.

### **Introdução**

“A linguagem da beleza é a linguagem de uma realidade intemporal”. Criar um objeto belo “é ligar o tempo à eternidade” de maneira a “nos redimir da tirania do tempo”.

Karsten Harries (In, HARVEY, p. 191)

O trabalho que apresentamos ao XXII Seminário Internacional de Formação de Professores para o Mercosul/Conesul é fruto de uma pesquisa em andamento<sup>3</sup>. Nossa

---

<sup>1</sup> Doutora em educação na UFRGS. Prof<sup>a</sup>. Adjunta da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Pesquisadora da Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Emancipação – Mestrado UNISC e da linha de pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação - FACED/UFRGS. [janes.siqueira@hotmail.com](mailto:janes.siqueira@hotmail.com)

<sup>2</sup>Doutora em educação na UFRGS. Psicóloga, orientadora educacional, pedagoga. Prof<sup>a</sup>.adjuntada Universidade de Caxias do Sul – UCS. Pesquisadora da Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação- FACED/UFRGS, e do Núcleo de pesquisa: Proteção Jurídica do meio Ambiente e Saúde – UCS. [magdacolao@gmail.com](mailto:magdacolao@gmail.com)

pesquisa tem como tema às condições de trabalho e de estudo das (os) estudantes do curso de pedagogia.

Compreender as condições de trabalho e estudo das (dos) estudantes de pedagogia e já professoras (es), é relevante por muitos motivos. Porque estudamos pedagogia e por sermos professoras dessa licenciatura. Destacamos que na profissão docente não é possível separar o trabalho do estudo sistemático se almejamos uma formação com nível de qualidade para que a mesma influencie em práticas educativas significativas. A realidade da formação de nossas alunas é diversa do ideal da educação humanista que os cursos de ciências sociais e pedagogia sempre prezaram. Cumprir o papel de mediador, problematizar e acompanhar o aluno no trabalho de conhecer é tarefa do professor, logo o estudo e o trabalho de pensar são essenciais à profissão. O discurso oficial defende a formação humana e a educação<sup>4</sup> como prioridade para uma sociedade melhor, mas nossas alunas fazem muito sacrifício pessoal para conseguir terminar seus estudos. Os jovens, segundo nosso ponto de vista, deveriam ter mais tempo de dedicação a sua formação, e, se precisam trabalhar, deveriam ter redução na carga horária de trabalho.

Nosso texto é uma sistematização e análise do trabalho e do estudo como fenômenos relacionados e como sujeito social são: o trabalho e o estudo como sujeito social, o professor (ser) como alguém que professa algo as novas gerações, tempo e o espaço como adversidade para a formação e harmonização espaço/tempo de vida e de trabalho como possibilidade emancipatória.

### **Trabalho e estudo como sujeito social**

Mészáros (2007, p. 327-328) considera o trabalho como sujeito social e defende a ideia que “o trabalho como único sujeito social possível de transformação emancipatória, não pode cumprir seu decreto sem permanecer sempre profundamente comprometido com uma concepção de história ilimitada”. Continua sua explicação dizendo que o caráter radicalmente ilimitado da história não significa que a

---

<sup>3</sup> Nosso tema de pesquisa é: trabalho e estudo do professor: quais condições? Nosso problema de pesquisa está formulado da seguinte forma: Quais as condições de trabalho e de estudo das alunas do curso de Pedagogia que trabalham nas escolas e EMEIS<sup>3</sup> do Vale do Rio Pardo?

<sup>4</sup> SAVIANI (2012, p. 126) considera que “educação e formação humana são sinônimos apenas no plano formal, Quando passamos ao plano concreto essa sinonímia já não é tão evidente. Pode ocorrer que no plano concreto a educação se processe não como formação do homem, mas como sua deformação”.

“*intervenção consciente* no processo histórico em curso possa ser posto “em banho maria”. Mészáros refere-se ao projeto socialista que para ele exige uma intervenção consciente.

Reconhece o autor que: o reconhecimento lúcido das limitações objetivas não tem que significar a capitulação inescrupulosa. Recorda Marx ao dizer “não pode haver barganha sobre princípios”.

Mészáros baseia-se em uma epígrafe autobiográfica de Goethe, para destacar que “não é possível demolir o prédio em que todos nós vivemos e erigir em seu lugar um outro edifício sobre fundações totalmente novas”. Expressa que “a vida deve continuar na casa escorada durante todo o curso da reconstrução”, tirando um andar depois do outro, da base para cima, enquanto *introduz-se a nova estrutura*, de tal modo que, *ao fim, nada da velhacasa [terá] restado*”. Ressalta que a tarefa é ainda mais árdua porque “o madeiramento deteriorado do edifício também deve ser substituído enquanto liberta a espécie humana da perigosa conformação estrutural do sistema capitalista” (IDEM p. 329).

Mészáros nos leva a compreender que devemos partir do que temos tentando reconstruir da base para cima, logo no sentido do desenvolvimento, a estrutura deteriorada de nossa sociedade e da árdua tarefa que os seres humanos têm (ou terão) para substituir a velha estrutura por uma nova estrutura. Essa explicação pode servir de reflexão para o fenômeno educação e formação de professores do curso de Pedagogia. A história da educação nos mostra que a formação em pedagogia não ocupa um lugar de destaque no rol das formações humanas. É considerada uma formação mais fácil, aligeirada e de cuidadores de crianças, portanto, a ideia predominante é de que qualquer um pode ser pedagogo ou professor. Conforme relato das alunas do curso os próprios familiares não recomendam e não respeitam sua escolha, pois consideram o curso sem status social.

Na conformação estrutural do sistema, ser pedagogo, parece um estudo menor que exige menos formação. Essa ideia contradiz a importância da educação e do cuidado que é necessário a uma criança e aos jovens. Contradiz princípios proclamados sobre educação Perguntamos: de qual educação estão falando?

Educar e cuidar de crianças exige paciência, sabedoria, formação, e muita sensibilidade. A educação, o cuidado bem como o afeto dedicado à criança a constrói como sujeito e essa construção forja o ser humano adulto. As crianças precisam,



necessariamente, de um adulto que as eduque e ajude-as a conhecer e desvelar a realidade material, cultural, social, afetiva.

O curso de pedagogia em seu gérmen está relacionado à expansão das escolas normais e que ao ser criado, em 1939 <sup>5</sup>, visava à formação de professores primários. Após serviu para suprir a deficiência na preparação dos professores secundários. (OYARZABAL, 2001). De sua primeira fase até os dias atuais o curso de Pedagogia se mantém, essencialmente, aligeirado.

As habilitações profissionais instituídas no curso de pedagogia era uma forma de retalhar a realidade inviabilizando a visão de conjunto da situação educacional e escolar. A ideia que se fazia valer era que “o técnico em educação tornava-se um profissional indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento”. (SILVA, 1999, apud Lima 2003, p. 191).

A comunidade envolvida no curso tinha outra concepção de educação, de escola, de ensino e de formação do pedagogo. Iniciou-se então um movimento liderado pela Comissão Nacional de reformulação do curso de Formação do Educador (CONARCFE)<sup>6</sup>. Em 1983, realizou-se um histórico encontro Nacional que firmou os princípios que norteiam o movimento até nossos dias: “formar o professor enquanto educador para qualquer etapa ou modalidade de ensino, a partir da garantia de um núcleo comum de estudos sobre educação” (SILVA, 1999, p. 15 Apud LIMA, 2003, p. 192). Nessa fase firma-se uma identidade do pedagogo como docente. Evoluiu-se assim para uma concepção ampliada de ser professor, capaz de atuar na escola - aliando docência, gestão e pesquisa - e fora dela desempenhando outras tarefas que a sociedade exige hoje desse profissional.

A nova LDB (lei 9.394/96) afetou brutalmente os rumos pelos quais vinham se pautando o curso de Pedagogia. Para Lima pior que o texto da LDB foi à legislação regulamentadora com o decreto n. 3. 276/99 que proibia a formação de professores no curso de pedagogia. Para ela “mais do que um acidente de percurso é uma nódoa na história da educação”. Esse decreto teve que ser corrigido por outro decreto de n. 3.544 “garantindo ao curso de pedagogia a possibilidade de continuar uma tarefa que não

---

<sup>5</sup>Conforme Oyarzabal (2001) O curso de pedagogia teve sua origem em 1939 na faculdade nacional de filosofia. Ai iniciou-se a primeira fase do curso que foi até a reforma universitária da ditadura militar em 1968.

<sup>6</sup>Comissão transformada, em 1989, na Associação Nacional pela Formação dos profissionais de educação-ANFOPE que desempenha até hoje um papel fundamental.

poderia – nem poderá deixar de ser dele”. (2003, p. 194), mas a preferência da tarefa foi atribuída ao *curso normal superior*.

Lauglo (1997) citado por Lima (2003, p. 192) diz: “Não interessa construir profissionalismo junto aos professores, pois este pressupõe a garantia de autonomia, atitude oposta àquela de reduzir os professores a humildes operadores que fazem o que lhes é dito para fazer e que necessitam de constante monitoramento para tanto”.

A história da pedagogia é reveladora no que se refere à relação entre educação e formação para o trabalho. No capitalismo a educação e os formadores, entre eles os pedagogos, devem servir a um modo de produção. O sistema educacional deve corresponder à ordem econômica ou a nova ordem mundial. Se os professores devem ser reduzidos a humildes operadores que fazem o que lhes é dito como nos coloca Lima, colocam-se em estado de alienação e contribuem para que os alunos se formem sem compreender as contradições do trabalho tanto quanto o próprio professor.

A concepção de trabalho como sujeito social e como tal o único possível de transformação emancipatória, se estiver comprometido com uma concepção de história ilimitada se relaciona a ideia de homem histórico de Marx que deveria superar as contradições<sup>7</sup> sociais. Uma delas é o caráter do trabalho e do estudo.

O trabalho figura entre as necessidades vitais, elementares para o homem, logo a escola e a educação deveriam esclarecer aos jovens que: o homem se autoproduz - se educa e se constrói pelo trabalho. Desenvolve habilidades e imaginação, aprende a conhecer as forças da natureza e a desafiá-las; conhece as próprias forças e limitações; relaciona-se com os companheiros e vive o afeto de toda a relação; impõe-se uma disciplina. O homem não permanece o mesmo, pois altera a visão que tem do mundo e de si mesmo. Essa é a visão filosófica de trabalho que o entende como um ato emancipador dos seres humanos. Nesse processo, o homem, junto com os outros homens, coletivamente, faz história. Esse é o tipo de trabalho fundamental na vida dos seres humanos. Trabalho que não pode ter um valor no sentido de mercadoria, pois é o próprio ato criativo da humanidade. (ENGELS, 1979)

---

<sup>7</sup>“os aspectos cujos sentidos de transformação são opostos e cuja interação constitui a contradição ou a “luta” dos contrários”. “Não são divergentes e não se destroem mutuamente. Existem juntos, não apenas coexistem. Estão ligados organicamente. Interpenetram-se e supõem-se um ao outro, o que equivale dizer que eles são unidos e representam a unidade dos contrários”. (CHEPTULIN, 1982, p. 287).

Bensaïd (2000) nos alerta que a concepção antropológica do trabalho em Marx é contrária à concepção de trabalho como dever, como sacrifício. Explica a visão de Marx ao propor um trabalho amoroso, qualitativo, livre ou a quantidade que se transforma em qualidade para todos. Marx a expressa destacando cinco pontos interligados entre si. Diz-nos: Suponhamos que produzimos como seres humanos: cada um de nós se afirmaria duplamente em sua produção, em relação a si próprio e ao outro.

1) Em minha produção, eu realizaria minha individualidade, minha particularidade. Trabalhando, experimento a alegria de manifestar a individualidade de minha vida e, contemplando o objeto produzido, alegro-me ao reconhecer minha própria pessoa como um potencial que se realizou, como algo visível, tangível, objetivo.

2) O uso que faço do que produzi e o prazer que obtenho, dar-me-ia a alegria espiritual de satisfazer, através do meu trabalho, uma necessidade humana, de contribuir para a realização da natureza humana e de aportar ao outro o que lhe é necessário.

3) Eu teria consciência de atuar como mediador entre você e o gênero humano, de ser experimentado e reconhecido por você como um complemento de seu próprio ser e como uma parte indispensável de você mesmo, de ser acolhido em seu espírito e em seu amor.

4) Teria a alegria de que o que minha vida produz sirva para a realização da sua vida, de cumprir na minha atividade particular a universalidade de minha sociabilidade humana. Nossas produções seriam como espelhos em que nossos seres se irradiam um ao outro. (MARX 1988, apud BENSAÏD, 2000, p. 86).

Com essa forma e conteúdo do trabalho nosso modo de vida poderia ser diferente. Talvez não desse lugar à concepção de alienação em Marx, a visão pseudoconcreta da realidade discutida por Kosik, ou a “infeliz consciência” trazida por Sennett (2010). O flexitempo criado pela nova ordem, e explicado brilhantemente por Sennett, seria um privilégio e uma escolha humana e de organização para o tempo de vida e não com sentido de desumanização e inferiorizante. Marx pensou o trabalho humano e social como ação que significa (dá sentido) o trabalho e seu realizador, que o torna crítico, capaz de enfrentar dificuldades porque pensa e considera o outro.

Os trabalhadores assalariados associam-se ao capital porque não tem meios de executar seu próprio trabalho sem contar com o meio de produção privado. Por isso seu trabalho passa de meio de subsistência, de produção de necessidades de trabalho concreto, a trabalho abstrato. (WOOD, 2003)

Com as professoras (or) estudantes, não é diferente. Precisam trabalhar e acreditam que o estudo abrirá outras portas. Se forem professores (as) públicos, federais estaduais ou municipais estarão cumprindo as ordens de outrem que muitas vezes nunca foram professores.

Pelas nossas observações, dialogados informais e questionários, podemos dizer que os alunos (as) do curso de pedagogia com os quais convivemos e debatemos em aula, que estão trabalhando, em sua maioria com crianças, nas escolas e nas EMEIS vivem a contradição de gostar das crianças, acreditar na educação e criticarem as condições de trabalho que lhes são oferecidas bem como cursar a faculdade com pouco tempo disponível para dedicação aos estudos.

Para nós representa uma contradição que professores que devem tomar para si a tarefa de formar gerações, educarem crianças e jovens tenham condições de trabalho penosas e formação de qualidade prejudicada.

### **Professor (Ser): Trabalho, Movimento, Espaço, Tempo.**

*La vida y la personalidad egoístas, burocráticas, apocadas, del profesor decorativo y afortunado, influyen inevitablemente en la ambición, el horizonte y el programa del estudiante de tipo medio. Profesores estériles tienen que producir discípulos estériles.*

*José Carlos Mariatégui*

Mariatégui diz de forma poética como um professor influi no desenvolvimento intelectual e na consciência de seus alunos. Ser professor pode ou não ser comparado a ideia de professor (ser) que entendemos como um “professar algo” ou que “acrescenta” aos seus alunos. Busca conscientizar as novas gerações que eles virão, “*depois de nós*<sup>8</sup>”.

Freire é um exemplo brasileiro<sup>9</sup> de professor ser. Suas ideias foram professadas ao mundo. Como um pedagogo, professor e pesquisador que buscava envolver-se com o mundo vivido dos alunos. Freire propôs que o professor devesse ser um profissional da

---

<sup>8</sup> Lembrando Bertold Brecht em sua poesia “Aos Que vierem depois de nós”.

<sup>9</sup> Nosso seminário é uma homenagem ao professor Augusto Nivaldo Silva Triviños que para nós é um exemplo de professor ser. É um exemplo de educador e pesquisador latino americano que nos iluminou com uma concepção de realidade e sociedade justa e formação de professores que busque superar essa sociedade seguindo verdades duradouras que se transformam na história. Devemos a ele a existência de um Grupo Internacional que nesse momento completa 22 anos.

educação com responsabilidade social (*educação e mudança*) e estar ao lado do oprimido e não do opressor. (*pedagogia do oprimido*)

O professor (ser) segundo Harvey (2013) ao instrumentalizar-se com leituras de Marx, é melhor não pensar no que ganhará com esta formação em sua área específica. Porque terá que lutar com coragem para determinar o que ele está dizendo além daquilo que estiver entendendo. Há em Marx uma “imensa gama de recursos que podem esclarecer porque vivemos a vida do modo que vivemos. Da mesma forma que elas foram à água que moveu o moinho da compreensão marxiana, podemos fazer delas a água para mover o nosso próprio moinho.” ( HARVEY, 2013, p.12).

Em nossa investigação não temos como deixar de dialogar com outras ciências, por exemplo, a psicanálise, para contribuir a dar conta das paixões, das loucuras, da política e da economia, do sistema judiciário, da educação e das ideologias do homem real. Visitando outras ciências podemos fazer novas descobertas sobre o sofrimento dos estudantes que trabalham e estudam.

Mesmo que aos olhos de Marx esta abordagem dos aspectos espirituais da humanidade não seja parte integrante da matéria, ele vê a consciência humana como um reflexo do mundo material. “Quer o mundo seja feito de matéria, espírito ou queijo mofado, essa não era uma indagação que chegasse a tirar o sono de Marx [...], era sabiamente alérgico a ideias fantasiosas. [...] a riqueza reside no concreto e no complexo”. (EAGLETON, 2012, p.108). Importa em educação não formar profissionais numa condição passiva de realidade.

Retomando a questão: como vivemos a vida do modo que vivemos? O que narram nossas alunas? Dizem-nos: “por que nos calamos?”. “Deixei meu emprego na escola”. “Esse dinheiro me faz falta, mas eu apanhei de um aluno e a diretora me disse que eu não deveria ter dito nada”.

Queixam - se de não assistirem aulas porque ao mesmo tempo tem outras coisas a fazer, tais como: orientação de estágio, ter palestras com outros professores para fazer a prova do Enade. Contam ainda que para serem liberadas do trabalho, nas escolas infantis, para realizar o estágio devem pagar essas horas mesmo que seja em um domingo.

O professor (ser) vive com medo diante do confronto com sua situação de trabalho. Medo de não ter tempo para se aperfeiçoar. O medo de perder seu emprego.

O medo é um conceito que não é propriamente psicanalítico – e que responde por um aspecto concreto da realidade e exige sistemas defensivo específicos, essencialmente, mal conhecidos até hoje [...]. O medo está presente em todos os tipos de ocupações profissionais, contribui Dejours (1988, p. 63).

Qual movimento é realizado para formação profissional? Como se dá a relação entre indivíduo e sociedade? Marcuse contribui para a teoria social e política visitando a teoria geral do trabalho e alienação e tece uma síntese de Marx e Freud. “A luta consciente pela existência, mas não tão somente à sua organização opressiva. A carência torna essa luta ainda mais irracional [...] a luta pela existência ainda se desenrola dentro do quadro de escassez e dominação”, escreve Marcuse (1999, p. 130).

Que prática social desenvolvemos? Que trabalho estamos fazendo na formação de professores? Como estão trabalhando os professores? Como trabalham os trabalhadores? O trabalho entendido como “trabalho puro e simples é a principal manifestação social do princípio de realidade”. (MARCUSE, 1999, p.190). Essa ideia de Marcuse nos remete ao trabalho concreto da teoria marxiana. A forma como trabalhamos, e denunciam nossas alunas nos deforma como humanos.

Não seria a educação, a escola e a universidade o local apropriado e privilegiado de construção de conhecimento emancipatório? A verdadeira formação humana não deveria retirar os véus<sup>10</sup> para a compreensão da realidade humana concreta, a transformação da natureza, a humanização da natureza e a comunhão entre os seres humanos? Essa é a visão antropológica do trabalho em Marx. “Como relacionar o que é útil para a luta de classes de uma sociedade com o reflexo de defesa de uma ideologia do homem?” questiona Althusser (1978, p, 84). Consciência. O que compreender do sujeito na sua relação de trabalho?

Na sociedade capitalista reestruturada nos condicionamos e contradizemos a nossa essência de seres humanos que seria transformar a realidade com criação e prazer. “Na medida em que o trabalho está condicionado pela demora e diversificação da gratificação instintiva (e, segundo Freud, está), contradiz o princípio do prazer”. (MARCUSE, 1999, p. 190-91).

Contemplar o *agir comunicativo* da população de nossa pesquisa é ter uma experiência da dignidade humana de quem luta porque carregam a esperança de aprender e ser alguém como, por exemplo, serem professoras. Sentimos o sofrimento

---

<sup>10</sup>Retirar os véus para nós significaria poder ver a realidade em sua concretude e não ideologicamente na forma que a compreende Marx ou conforme explica Kosik com uma visão pseudoconcreta.

humano de quem estuda e trabalha e precisa trabalhar para estudar, mas pagam o preço da falta de tempo. Que movimento é este? É compreender o que significa ser trabalhador, ser estudante, ser profissional. Como explicar este sentimento, esta realidade cruel que trata de ignorar o *adolescere*, o *adulterecere*, o *envelhecer* e o *professor(ser)*? [*eu professo ser* no mundo da educação]?

A formação do estudante que trabalha e estuda, assim como suas aprendizagens, construções e crescimentos, entre outras, são realizações de potencialidades em movimento. Vivemos num mundo que sob muitos pontos de vista, indicam paradoxos e movimentos. Nossa investigação trata de reencontrar vereda, sobre as hesitações, interrogações que possam nos ajudar a nossa própria procura diante da ilusão a qual tem duas raízes: a ignorância e a impostura alertam Silveira e Doray (1989).

É a ignorância que nutre as superstições populares. Os poderosos servem-se dela para manter sua dominação, passando pelo que não são: esta é a impostura. Há duas fontes de ilusão; uma é social. São as relações de classes, de sujeição-dominação; a outra é subjetiva, é o desconhecimento. Mas esta situação resulta mais de uma vontade política, por parte dos poderosos, do que uma necessidade ignorada e não controlada. (SILVEIRA E DORAY 1989, p. 16).

A ignorância também é um movimento. Não é uma simples falta de conhecimento. Cumpre uma função. A ignorância retira sua força de um desejo. “O desejo de ser reunificado. Silveira e Doray (1989, p. 17) pontuam que segundo Feurbach, “com efeito, o homem é clivado, separado de sua essência.[...] Esta pode ser definida pela conjugação de três movimentos”. Primeiro movimento é uma cisão, um desdobramento do sujeito, o homem está separado de si mesmo, do que nele é busca de universalidade. Em segundo lugar, o homem está impedido de realizar na sua existência singular suas qualidades, então projeta para fora de si, na realidade externa tudo o que está privado enquanto humano. O terceiro movimento é uma inversão. O sujeito torna-se objeto, e o objeto, sujeito. “O homem não vê que é sua própria essência alienada que projeta nesta figura ilimitada e todo-poderosa, ou seja, as qualidades essenciais que pertencem ao gênero humano em geral, mas das quais está privado enquanto existência singular”. O drama então que se coloca são as contradições que unem a fonte real, situada na sociedade, mundo externo com a fonte subjetiva, a clivagem do próprio homem e a dor, que disto resulta como uma devastação do sujeito histórico.

Sabemos que Marx criou as teses sobre Feuerbach. Nessas ressalta que a práxis humana é o mais importante. Marx ao dizer que é preciso não interpretar a realidade, mas transformá-la coloca a essência humana como transformadora dessa realidade. Assim vê os seres humanos em sua historicidade.

Qual é o curso original da vida? Seria de desenvolvimento? Esse movimento é o que interessa ao pensamento dialético. O processo de nossas alunas como estudantes e professoras que trabalham para sustentar sua formação não estão eivados de alegrias, mas de preocupações e insatisfações, principalmente nos últimos semestres.

É importante considerar que as pessoas vivem nas intersecções das várias esferas da vida e diversidade de significados, sentidos, pensamentos, linguagem, imagens e representações que constroem tanto o individual quanto o coletivo. Portanto, a concretude humana, a práxis e sua subjetividade é também construída na história das intersecções dos movimentos históricos.

### **Relação Tempo/Espaço Como Adversidade Para A Formação.**

Em Marx como em Proust, o tempo perdido é o tempo sem qualidade de um deus cronometrador. Sem memória nem música, simples padrão de uma história que não se pode viver, esse tempo desesperadamente vazio da abstração relojoeira e monetária encadeia os tristes períodos segundo “a mudança puramente indiferente da progressividade” da qual se queixa Hegel. Mantendo em xeque a moda e a morte mercantis, o tempo recuperado será o da obra salva e da atividade criadora. (BENSAÏD, s/d, p. 112)

Qual tempo significa para nossas alunas? O tempo de trabalho no emprego que acaba por não permitir uma dedicação ao estudo ou o tempo de estudo que sendo essência de uma formação também é trabalho? Se o trabalho é na área da educação, um não deveria complementar o outro? Se o estudo é parte da formação qual seria o fundamento do conflito? Qual é o tempo da obra salva e da atividade criadora? Uma pergunta: É possível criar sem tempo para descansar? O tempo de descoberta, de reflexão e construção e reconstrução não valem para criar e salvar sua obra?

A falta de tempo de nossos alunos é absolutamente visível ao observarmos a hora em que chegam à aula, o tempo que permanecem, a frequência às aulas, o pedido de prorrogação para entrega de trabalhos, o número de faltas, as condições de saúde



visíveis pelos atestados médicos e queixas sobre gripes, dores de cabeça, entre outras. Nessa questão de estudar também há problemas com o espaço. Aulas muito cheias dificultam o trabalho de pensar. Pedem para se deslocar da aula para outros espaços, que pode ser melhor, mas que exige da professora também um deslocamento se quiser acompanhar a compreensão dos alunos.

As narrativas de nossas alunas trazem as dificuldades encontradas em relação as condições de trabalho, o tempo espaço, movimento.

Sou estagiária. Tem poucos e míseros direitos. Só recebo férias de 30 dias para dois anos de trabalho. Espero que um dia o estudante receba ao invés de pagar para estudar em uma universidade. (E1)

Para estudar tenho que trabalhar. É muito bom ter a teoria da universidade e a prática do trabalho, porém é muito difícil não ter tempo para estudar a fundo os conteúdos. (E31)

“É complicado, mas, no entanto, temos de conciliar”. “Para o estudo sobra o final de semana. Gostaria de ter horário para estudar e fazer as atividades”. (E 32)

“Não trabalhamos num número correto de meninas. Se uma falta outras tem que trabalhar mais. A falta de tempo e a questão financeira são minhas dificuldades. Com menos horas de trabalho haveria mais tempo para estudar”. (E33)

“Gosto muito do curso que escolhi, porém falta tempo para estudar pelo fato de trabalhar todas as noites. Isso muitas vezes me deixa com menos possibilidades e surgem algumas dificuldades que talvez se não trabalhasse teria mais tempo para me aprofundar nos conteúdos”. (E34).

Uma das alunas diz não encontrar dificuldades, mas reconhece que não consegue conciliar. “*Não encontro dificuldades*”. “*Não consigo conciliar. Estudo somente na faculdade e nos finais de semana*”. (A9)

“*Tenho pouco tempo para me dedicar aos estudos. Concilio porque me dedico ao máximo, mas estudo apenas 1ou 2hs. Gostaria de aprofundar meus conhecimentos*”. (A6)

De maneira ingênua e acrítica a aluna escreve: “*A única dificuldade que encontro em relação ao estudo é a falta de tempo livre para estudar, por morar em outra cidade tudo fica mais complicado, mas quando há determinação sempre se encontra uma saída*” (E39).

Organizar-se, planejar, pensar, compreender conteúdos exige espaço, tempo e movimento interno<sup>11</sup> e externo. As falas se repetem colocando o tempo como algo que não há ou que foge.

*“Tempo para estudar? Umas 2hs quando tem prova” (E10). “Minha maior dificuldade é a falta de tempo”. (E22). “A maioria das vezes é por falta de tempo para estudar.”.(24). “Sim as vezes não sobra tempo para estudar”. (29). “Trabalhar e não ter tanto tempo para me aprofundar, deixando a desejar nos cursos futuros”. (31)*

Os desejos de mudança se referem mais a universidade ou as questões do estudo e não a questão social e cultural de uma sociedade que ao reestruturar sua economia comprime o tempo espaço das pessoas. *“Que as aulas explorassem mais a prática”. (E11)*

*Difícil se organizar se o professor disponibiliza conteúdo, no ambiente virtual somente no dia da aula. (E18). “Sim, quando não há entendimento das atividades. Polígrafos de leitura muito extensos para pouco tempo. Trabalhos em grupo pela dificuldade de encontro com os colegas que moram longe” (E20)..*

Falar das dificuldades é sempre ligado a falta de tempo para a maioria e ainda essas duas jovens estudantes e professoras das EMEIS. *“Sim. Encontro muita dificuldade devido à falta de tempo, por não ter internet e por morar longe”. (E38). “As vezes me sinto cansada e desesperada, mas daí me acalmo e faço as coisas no tempo que tenho livre”.(E45).”*

Que é o tempo pergunta Bensaïd? Como dizê-lo? Uma nova escrita da história é também uma nova escuta e uma nova escrita do tempo. Ao se referir à filosofia clássica alemã traz a ideia de que um tempo se contrapõe a outro tempo.

O leitor descobrirá com surpresa na filosofia de Iena uma crítica nascente da razão histórica: a oposição entre um tempo vazio abstrato e um tempo pleno (“repleto de lutas”), a recusa a uma concepção abstrata (unilateralmente quantitativa) do progresso, a rejeição de uma generalização puramente formal do sentido da história? (BENSAÏD, p. 106).

Para uma representação comum existe um espaço e existe *também* um tempo. Mas a filosofia, diz Hegel, “combate esse *também*”, pois o tempo é “a verdade do

---

<sup>11</sup>Nas descobertas de Piaget há um movimento interno (neuronal) no processo de construção de conhecimento. Nas pesquisas de Vigotski aprendizagem e desenvolvimento acontece com a mediação do professor/educador como mediador entre o NDR (Nível de desenvolvimento real) e o NDP (nível de desenvolvimento proximal).

espaço”. Ele rejeita assim a representação abstrata de um tempo linear: as formas do passado do presente e do futuro acham-se na singularidade do agora. (IDEM, p. 106).

O que vivem nossas alunas é o tempo relojoeiro e linear que as leva a sacrificar o tempo do essencial e submeterem-se as contingências do trabalho que lhes exige mais tempo. Essa é uma das adversidades que enfrentam as nossas jovens alunas e futuras professoras

### **Harmonizar espaço tempo de vida e de trabalho como possibilidade emancipatória.**

Em Marx compreendemos que a emancipação ou liberdade radical seria possível a partir da eliminação do trabalho explorado. Essa exploração está na essência do capital, por isso esse modo de produção permite apenas pequenas emancipações e breves e ilusórias liberdades.

A expropriação do trabalho está ligada fundamentalmente no tempo de trabalho dispendido pelo trabalhador para a produção de mercadorias (mais valia absoluta) e que não é pago. Ou na recuperação dos ganhos do trabalhador melhor pago em consumo de bens e serviços (mais valia relativa). Com isso podemos dizer que a categoria tempo é basilar na teoria marxiana. Marx só compreendeu a essência do capital quando descobriu que as produções de mercadorias e sua distribuição e circulação estavam amarradas ao tempo dispendido pela força de trabalho comprada, do trabalhador, para produzi-las.

Para falarmos da possibilidade histórica de harmonizar espaço tempo ou espaço tempo de vida e de trabalho é preciso compreender como o espaço tempo humano se comprimiu ainda mais nos dias atuais.

Uma explicação plausível nos traz Harvey (2001, p. 148). Os processos de trabalho no capitalismo se compõem de tempo de produção de mercadorias, tempo de giro e tempo de consumo. O tempo de giro é a chave da lucratividade capitalista. Esse tempo foi reduzido dramaticamente pelo uso de novas tecnologias produtivas. Robôs, automação, novas formas organizacionais. Os trabalhadores atuais em qualquer área já assimilaram e internalizaram esse processo que reduz o tempo ou que torna fugaz. Esse novo modo de vida que surgiu na acumulação flexível e surgiu na ponta do consumo, usa de artifícios para induzir a satisfação de novas necessidades e de transformação

cultural. Logo os processos de trabalho (e de estudo que deve corresponder a essa nova ordem) aliados a novas tecnologias de produção e comunicação e de interesse do capital.

Para Harvey “o espaço e o tempo são categorias básicas da existência humana. E, no entanto, raramente discutimos o seu sentido” (2001, p. 187). Harvey explica que os sentidos que lhes atribuímos são as do senso comum ou auto evidente. É possível dizer com base em Harvey, ou talvez no psiquismo humano, que às vezes um minuto pode parecer muitas horas, talvez nas esperas aflitivas, ou algumas horas, por serem agradáveis e passarem muito rapidamente.

Harvey nos coloca que, na modernidade, alguns sentidos do tempo, apesar de distintos um do outro se entrecruzam. Os movimentos cíclicos e repetitivos como os rituais do trabalho, do café da manhã dos aniversários, festas populares ou abertura de temporadas esportivas. Acrescentamos a abertura das temporadas escolares. Esses movimentos oferecem sensação de segurança. Contamos o tempo pelos aniversários pelas festas populares, pelos anos letivos. “O impulso geral do progresso parece ser sempre para frente e para o alto”. (2001, p. 187).

O objetivo de Harvey é falar do espaço tempo na vida social com o intuito de esclarecer vínculos materiais entre processos políticos econômicos e processos culturais.

“O tempo é usado na retórica política de maneiras confusas” (HARVEY, 2001 p. 188) porque o horizonte temporal implicado numa decisão afeta materialmente o tipo de decisão que tomamos. As decisões que tomamos quando nos preocupamos com o futuro de nossos filhos, por exemplo, é diferente da que tomamos quando nos preocupamos com nossos prazeres aqui e agora.

Uma das contradições trazidas por Harvey relaciona-se ao consumo. Os críticos conservadores explicam a persistência do empobrecimento numa sociedade afluyente, pela incapacidade de adiar prazeres, “embora a sociedade promova sistematicamente o financiamento de prazeres presentes como uma das principais engrenagens do crescimento econômico”. (Idem p. 188)

Assim como o tempo o espaço também é naturalizado com sentidos cotidianos comuns. Sob certos aspectos o espaço pode ser mais complexo que o tempo - tem direção forma, padrão e volume. O espaço é tratado como um atributo objetivo das coisas que podem ser medidas e, portanto, apreendidas. Nossa experiência subjetiva, sobre o espaço, pode nos levar a domínios de percepção, de imaginação, de ficção e de

fantasia que produzem espaços e mapas mentais como miragens da coisa supostamente real. Lembra ainda que sociedades ou subgrupos distintos possuem concepções de espaços diferentes. Índios e brancos americanos se baseavam em significados tão distintos do que era o espaço que nos acordos territoriais era inevitável o conflito. “O conflito girou precisamente em torno do sentido de espaço a ser usado para regular a vida social e dar sentido a conceitos como direitos territoriais” (Idem , p. 189).

A ideia “de um sentido único e objetivo de espaço e de tempo com base no qual possamos medir a diversidade de concepções e percepções humanas” é contestada por Harvey. Diz-nos: “não defendo a dissolução total da distinção objetivo subjetivo, mas insisto em que reconheçamos a multiplicidade das qualidades objetivas que o espaço e o tempo podem exprimir e o papel das práticas humanas em sua construção” (Idem, p. 189). Se há um papel das práticas humanas na construção tempo espaço pode ser nesse ponto que podemos perguntar: qual movimento social está ou deve estar em nossa pauta de seres históricos para chegarmos a uma nova escrita do tempo? Como conquistaremos um tempo de vida em harmonia com o tempo de criação e trabalho humano?

A conclusão que propõe Harvey é de que “nem o tempo nem o espaço podem ter atribuídos significados objetivos sem se levar em conta os processos materiais, e que, somente pela investigação destes podemos fundamentar de maneira adequada os nossos conceitos daqueles” (Idem, 189).

Assim compreendemos que sentido/significação espaço tempo são criados em relação com nossas experiências subjetivas, e com nossos processos e práticas materiais. Harvey ao trazer a perspectiva materialista de entendimento dos conceitos reafirma nossa compreensão de que as concepções espaço tempo são criadas necessariamente através de práticas e processos materiais que servem à reprodução da vida social.

Assim ressaltamos o pensamento de Mészáros (2007, p. 50) ao argumentar que “há uma tirania do *imperativo do tempo* do capital imposta praticamente no processo de reprodução societária por meio da alienante *contabilidade do tempo* do sistema”. Compreendemos que seres humanos cumprem um tempo histórico, produzem e reproduzem suas vidas, trabalham criam através do trabalho. Esse é um fardo humano inescapável, mas um fardo necessário quando significativo.

Para Mészáros (2007, p. 33) a maior acusação contra a ordem social vigente é que ela “degrada o fardo inescapável do tempo histórico significativo- o tempo de vida

tanto dos indivíduos como da humanidade”. Mészáros explica que “por meio da produção do tempo livre da humanidade no curso da história, em uma escala crescente, torna-se possível realizar a emancipação real e a igualdade substantiva dos indivíduos sociais” (Idem, p. 50).

É relevante em Mészáros que o corpo social mais abrangente ao qual os indivíduos pertencem *desenvolve historicamente a humanidade*, com o seu tempo de vida incomparavelmente mais extenso que o dos indivíduos particulares. Nesse sentido o tempo histórico da humanidade transcende o tempo dos indivíduos

O processo e prática material de regulação da vida social atual de trabalho flexível e estudo aligeirado seduzem os jovens a estudar e trabalhar ao mesmo tempo sem que seja possível haver uma conciliação razoável para exercer seu direito de estudante que é o direito de aprender, pensar e fazer sua formação de forma digna. Precisam de dinheiro para estudar e viver, assim o trabalho predominante flexível, em seus contratos e horários, torna-se fácil acreditar que dá para conciliar tudo. Em geral todos os trabalhadores aumentam as tarefas porque pensam que seu tempo aumentou. A tecnologia e o avanço das comunicações ajudariam. Aumentou o conhecimento. Aumentou a exigência de formação. Com mais formação o capital deseja que seus trabalhadores façam mais tarefas em menos tempo. O que não aumentou é seu tempo de vida

Nossas alunas aceitam suas dificuldades de conciliar tempo e espaço atribuindo sentidos cotidianos comuns. Poderíamos dizer ‘velhos sentidos’ de conformismo e resignação. A palavra mais ouvida em aula é ‘cansaço’ e ‘falta de tempo’. Essa falta de tempo fica, no mínimo, absurda quando procuram um professor para orientar sua monografia de graduação, mas não tem tempo para vir à universidade porque a escola ou local onde trabalha não lhe concede o tempo necessário para tal. No entanto às vezes as alunas tem uma bolsa de estudo do governo para estudar. Brota a pergunta: que formação é essa onde o tempo para pensar é escasso, limitado? Há um trabalho de pensar. Para tal nossas alunas (os) deveriam ter mais tempo para estudar, desfrutar dos espaços que a universidade oferece para que possam se abstrair, ler, conversar, trocar ideias?

O processo de transformação do mundo da produção de bens transforma a realidade e a consciência. Essas não são categorias imutáveis alerta Arroyo (1998). Nossos alunos parecem não ter críticas a fazer, transformações a desejar. Por isso de

nossa preocupação com a formação dos pedagogos e com as crianças que esses pedagogos estão ajudando a educar e cuidar.

Podemos dizer que existem alguns avanços em projetos sociais, mesmo que assistencialistas. Os jovens procuram mais a universidade. O governo aponta com possibilidades de bolsas de estudo, mas há uma despolitização no mundo estudantil. Vivemos uma democracia despolitizada. Os jovens não conhecem as repressões dos tempos ditatoriais, talvez por isso não consigam analisar com clareza as contradições da realidade. Estão cansados fisicamente. Apáticos, mas dizem: “*é assim fazer o que*”.

Como harmonizar espaço tempo, movimento como possibilidade emancipatória?

O tempo de vida, de criação e de ócio é direito humano. Significa parar e estar em movimento ao mesmo tempo. As descobertas científicas, no campo da medicina, da nutrição e das tecnologias, em geral serviriam aos seres humanos como possibilidade de vida. No entanto, a ansiedade, a angústia, o medo, o cansaço adocece professores e alunos que cada vez mais aceleram seu pensar e seu fazer.

## Referências

- ATHUSSER, Louis. *Freud e Lacan, Marx e Freud*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- ARROYO, Miguel. Educação e Teoria pedagógica In: Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século. Frigotto (org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BENSAÏD, - *Marx o intempestivo: grandezas e misérias de uma aventura crítica*. Civilização Brasileira.
- DEJOURS, Christophe. *A loucura do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1988.
- EAGLETON, Tery. *Marx estava certo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira Participações, 2012.
- MÉSZÁROS, István. *O desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- HARVEY - *Condição pós-moderna*. 10 ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- HARVEY, David. *Para entender o capital*. Livro I. São Paulo: Boitempo. 2013.

LIMA, Emilia Freitas de. *O curso de pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas*. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.), *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 185-199.

OYARZABAL, Graziela Macuglia. *Formação de professores, prática pedagógica e reforma educativa: os sentidos discursivos no dizer de professoras de anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso na cidade de Porto Alegre/RS*. Porto Alegre, 2001. 196 f. Diss. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2001.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter. Consequências pessoais do trabalho na sociedade capitalista*. 15ª ed, Rio de Janeiro: Record, 2010.

MARCUSE. Herbert. *Eros e civilização*. 8ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

MARX, Karl. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Mandacaru, 1977.

MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1988, Livro I, Vol I.

SILVEIRA, Paulo e DORAY, Bernardo. *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo: Vértice, 1989.

WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia contra capitalismo. A renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.



## **EIXO 4 - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

## A GESTÃO COLABORATIVA NO PROCESSO FORMATIVO DA EAD

Carla Cristina Dutra Búrigo<sup>1</sup>  
Roseli Zen Cerny  
Graziela Gomes Stein Teixeira  
Leonardo Victor Marcelino

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo compreender, a partir do princípio dos pressupostos da gestão colaborativa, o processo de desenvolvimento e de gestão do trabalho das equipes que atuam no planejamento e produção de cursos a distância. A proposta de investigação se fundamenta nos pressupostos conceituais do materialismo histórico dialético, que busca as causas mediatas e imediatas do fenômeno investigado, com o intuito de compreender as representações historicamente intrínsecas, conciliada com a matriz dialógica de Bakhtin (2000), buscando a mediação entre o individual e o social. Neste estudo traremos as concepções da equipe de criação e desenvolvimento de materiais sobre a vivência do trabalho colaborativo. A equipe é constituída por profissionais da área de Design Educacional, de Hipermídia e de Vídeo. A relação de mediação da tomada de decisão coletiva e individual foi pontuada como a essência desta gestão, a partir da fala dos sujeitos entrevistados. Os resultados revelam que a tomada de decisão no âmbito individual e no coletivo pode ser potencializada a partir do trabalho em rede, compartilhado. Não é um trabalho fácil, pois há negações e aproximações de concepções, conflitos e convergências, expectativas e avanços, e neste processo que vivenciamos, experimentamos e vivificamos o coletivo que concebemos e acreditamos.

**Palavras-Chave:** Cultura digital, Formação de professores, Gestão colaborativa.

### Introdução

O desenvolvimento de projetos de Educação a Distância (EaD) requer a constituição de equipes multidisciplinares comprometidas com a filosofia e princípios que se quer atingir. Consideramos necessária uma proposta metodológica de trabalho integrada, evitando a compartimentalização do trabalho, pois, além da formação específica, há que se ter o comprometimento com o projeto educacional proposto.

Concordamos com Coiçaud (2001, p. 66), que o desafio é pensar em outra organização do trabalho que supere a balcanização dos espaços curriculares. A tarefa de produção de materiais e demais equipes “requer o trabalho em comum acordo de um grupo de profissionais conhecedores das características da modalidade e comprometidos axiologicamente com ela”.

---

<sup>1</sup>Universidade Federal de Santa Catarina - burigocarla@gmail.com

Comumente os modelos de educação a distância são identificados com os modelos fordistas de produção industrial por apresentarem características semelhantes a este processo de produção. Exemplo dessa realidade é o enfoque de produção industrial proposto por Peters (2001), fundador e primeiro reitor da *Fernuniversität*, importante universidade aberta na Alemanha. A proposta é transpor para a educação a distância um ensino massificado, com divisão de tarefas e unidades estanques de produção. Nesta perspectiva, a EaD é concebida a partir de uma intensa racionalização do processo de ensino (PRETTO, 2005). Esta proposta apresenta pouca ou nenhuma comunicação entre as equipes, especialmente entre aqueles que produzem e aqueles que administram.

Consideramos que esses modelos precisam ser superados. Opomo-nos aos processos isolados, pois o isolamento em educação a distância significa profissionais que não compartilham ideias e, por consequência, não formam equipe. Um desafio neste sentido é acompanhar as novas práticas e teorizar sobre essas mudanças de modo a auxiliar o entendimento dentro de um contexto histórico e social mais amplo e em constante mudança (EVANS; NATION, 1992). O que defendemos é uma gestão na EaD que permita o desenvolvimento de projetos educacionais voltados para um melhor nível de qualidade do processo de aprendizagem, que valorize as potencialidades do sujeito, que implique em programas flexíveis e adaptáveis às condições dos alunos.

De acordo com Almeida (2005, p.04) a ação colaborativa envolve muito mais que *compartilhar* informações, envolve participação corresponsável na elaboração conjunta de planos e proposta de ação, abrindo espaços para emergir “relacionamentos de confiança mútua e cumplicidade, o comprometimento e o reconhecimento de interdependência.

O presente estudo é parte de uma pesquisa que está em desenvolvimento (CERNY, 2014). Para a organização deste artigo partimos do que dispomos de mais concreto, ou seja, os nossos pressupostos sobre gestão colaborativa, após apresentarmos o caminho metodológico percorrido na pesquisa. Depois apresentamos recortes do processo de interação com os sujeitos da pesquisa. Enfim, em um sentido contrário, voltamos ao ponto de partida, buscando desvelar reflexões que esta caminhada possa nos propiciar.

## Gestão colaborativa

A palavra gestão “tem sua raiz etimológica em *gerir*, que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer” (CURY, 2006, p. 21). Nesta perspectiva os pressupostos da gestão colaborativa, se sustentam no gerenciar *com* as pessoas, negando a ação instrumental do gerenciamento das ações, *das* pessoas. A essência desta concepção de gestão é potencializar a pessoa como sujeito da sua ação e não mero objeto da sua produção.

Neste contexto, por meio da gestão colaborativa, potencializamos o professor, o tutor e os sujeitos envolvidos na EaD, reconhecendo a história por eles vivenciadas, valorizando suas possibilidades, respeitando suas limitações, sua dignidade. A racionalidade substantiva é um dos elementos precursores desta prática de gestão onde prevalece o diálogo, a interação, o respeito, negando à racionalidade instrumental da gestão.

De acordo com Costa; Fagundes; Nevado (1998, p.04), um sinônimo adequado para o termo colaboração, seria cooperação. Neste contexto no trabalho colaborativo, parte – se da ótica do interesse coletivo em detrimento do interesse individual, uma vez que as relações estruturadas sobre a colaboração pressupõe uma descentralização do pensamento no sentido de haver uma coordenação entre diferentes pontos de vista (diferentes ideias), discussão e controle mútuo dos argumentos. Na gestão colaborativa, prevalece o coletivo, o compartilhamento de ações da gestão com as pessoas, tendo a história, a cultura e a formação como um processo que se materializa na interação com o outro e com a realidade vivenciada. Partimos do pressuposto de que a gestão é compartilhada por um conjunto de pessoas com igual autoridade, que por meio de reuniões periódicas decidem sobre o andamento do planejamento e desenvolvimento das atividades, na constituição de um colegiado. Considerando, neste contexto, que na educação a distância fazem parte das equipes e da gestão, pessoas com formações em diferentes áreas do conhecimento.

Belloni (2006, p. 18), em seu livro *Educação a Distância*, alerta para o fato de que formações na modalidade a distância têm sido identificados com os modelos fordistas de produção industrial, por apresentarem características semelhantes a esse processo de produção, que são: a racionalização, a divisão acentuada do trabalho, o alto

controle dos processos de trabalho, a produção em massa de “pacotes educacionais”, a concentração e a centralização da produção e burocratização.

Esta situação é antagônica, já que, ao mesmo tempo em que é utilizada tecnologia de ponta na modalidade, a gestão dos cursos é realizada a partir de um modelo estandardizado. Nesse sentido, cabe indagar: como romper com as práticas de produção industrial no contexto da modalidade a distância? Acreditamos que, para romper com a perspectiva fordista o trabalho colaborativo adquire especial relevância. Partindo dessa ideia, a hierarquização e a fragmentação do processo são os primeiros passos a serem superados. O desafio que se coloca é o de superar o paradigma fordista que favorece o desenvolvimento de práticas individualistas, fragmentadas e hierarquizadas, e avançar para a organização de espaços que promovam a decisão e o compartilhamento das informações.

O que propomos, é superar a visão fragmentada do trabalho na EaD. A proposta é construir e reconstruir as ações no cotidiano do trabalho, gerando um “sistema flexível, permeável e aberto a revisões e depurações de acordo com as necessidades” e das “condições de trabalho da equipe, evidenciando uma práxistransformadora que extrapola as ações dessa equipe e se revela nas atividades propostas aos alunos” (FERREIRA *et al.*, 2006, p. 03).

Nosso entendimento é de que as equipes pedagógicas e de tecnologia devem se apropriar e conhecer todos os processos inerentes à modalidade a distância; afinal, para quem atua na parte pedagógica, o conhecimento das ferramentas permite visualizar estratégias mais adequadas à aprendizagem dos alunos. Da mesma forma, quando a equipe tecnológica compreende as demandas da equipe pedagógica, ela auxilia no desenvolvimento de ferramentas apropriadas e na criação de hipermídias coerentes com as concepções pedagógicas adotadas. Ressaltamos, porém, que as ações pedagógicas ocupam lugar central no processo de gestão da educação a distância, porque elas atendem diretamente às necessidades de ensino e de aprendizagem. As alternativas do processo pedagógico fornecem os critérios para a escolha e a definição dos meios, da produção dos materiais e do sistema de comunicação, integrando as equipes num objetivo comum: fomentar o processo de aprendizagem dos alunos.

## **Caminho Metodológico Percorrido Na Pesquisa**

A pesquisa está sendo realizada a partir do registro do processo de planejamento e de desenvolvimento da produção dos materiais de um Curso de Especialização de Educação a Distância (RAMOS *et al.*, 2013a; 2013b), coordenado por uma universidade pública do Estado brasileiro.

Todo o processo de desenvolvimento do Curso, bem como dos materiais, é um exercício contínuo e coletivo de uma equipe multidisciplinar, envolvendo inúmeros profissionais de diversas áreas: professores universitários, professores de escolas públicas, designers educacionais, equipe de produção de hipermídia e equipe de vídeo.

Consideramos esse registro fundamental para que no futuro possam se compreender os silenciamentos e escolhas realizadas na elaboração do processo de desenvolvimento de concepção e de realização deste Curso, bem como de que forma a gestão colaborativa se estabeleceu ao longo desse processo. Trata-se de uma investigação qualitativa, acerca dos condicionantes sócio-históricos que tiveram influência na gestão de um trabalho coletivo para um projeto de formação continuada a distância, destinado aos professores e gestores das escolas públicas de ensino básico, e aos professores formadores ligados às Secretarias de Educação Estaduais e Municipais.

A proposta de investigação se fundamenta nos pressupostos conceituais do materialismo histórico dialético, que busca as causas mediatas e imediatas do fenômeno investigado, com o intuito de compreender as representações historicamente intrínsecas, conciliada com a matriz dialógica de Bakhtin (2000), buscando a mediação entre o individual e o social. A opção por esta abordagem de pesquisa justifica-se, pois o(s) pesquisador(res) são os sujeitos intrinsecamente envolvidos com o processo de desenvolvimento do Curso.

Na análise de Freitas; Souza; Kramer (2007), Bakhtin entende a pesquisa como uma relação entre sujeitos, em perspectiva dialógica, e que assume a interação entre pesquisador e pesquisado como um ponto fundamental no estudo dos fenômenos. Bakhtin (2000) ressalta, ainda, a necessidade de compreender os fenômenos a partir dos signos (textos) produzidos, enfatizando o caráter interpretativo dos sentidos construídos.

Esta abordagem de pesquisa assume a interação como fundamental, trazendo o caráter interpretativo dos sentidos construídos como essencial no processo de pesquisa. Neste contexto, o pesquisador é o observador da sua própria realidade, da sua própria

cultura, uma vez que é nativo desta cultura, um auto-observador, ou seja, o pesquisador faz parte do evento pesquisado (CERNY, 2009).

Com objetivo de compreender, a partir do princípio da gestão coletiva e da autoria compartilhada, o processo de concepção, desenvolvimento e de gestão do curso em análise, definimos como sujeitos um representante de cada uma das equipes constituídas: Designer Educacional (DE), Designer de Hiperídia (DH) e Designer de Vídeo (DV). A população na pesquisa qualitativa, com base em Triviños (2003), é considerada uma referência, sendo a amostra, uma parte desta população delimitada pelo pesquisador, a partir de critérios intencionais, de acordo, com os objetivos da investigação que orienta a seleção dos sujeitos que participarão da pesquisa.

O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, considerado um dos instrumentos básicos, utilizados pela pesquisa qualitativa, para a coleta de informações. Segundo Triviños (2003), a entrevista semiestruturada compreende um conjunto de perguntas básicas e derivadas.

As perguntas básicas fixam as possibilidades de limites do fenômeno, pois, a partir destas e com a obtenção das respostas, surgem as perguntas derivadas que aprofundam o horizonte da temática pesquisada. As perguntas básicas e as derivadas estão respaldadas nos princípios formativos do Curso e nos objetivos propostos nesta investigação. Algumas perguntas derivadas podem ser elaboradas previamente, partindo da expectativa de possíveis respostas, que podem ser dadas, a partir das perguntas básicas.

Neste texto trabalharemos com duas categorias advindas das entrevistas: (1) a compreensão de gestão coletiva colaborativa e (2) como os integrantes das equipes vivenciaram no cotidiano do trabalho essa experiência.

### **O Diálogo Com Sujeitos Da Pesquisa**

Ao serem perguntados o que compreendem por gestão colaborativa, a grande maioria dos entrevistados revela uma concepção de tomada de decisão conjunta. Acreditam ainda que para alcançar um currículo pensado coletivamente esta vivência deve fazer parte da estratégia de trabalho no planejamento e desenvolvimento dos materiais, conforme ilustram os depoimentos a seguir:

Eu acho que ela funcionou muito bem quando não tinham muitos problemas, em outros casos nem tanto. [...] Só que nesses processos todos assim, faltou um pouco de consulta, nos momentos de crise falta um pouco de consulta [...] A coordenação do curso não chama para conversa, mas é que também é uma questão cultural um pouco mais ampla, sabe? (DE9)

Ter uma hierarquia mais horizontal. Ser uma coisa mais horizontal, mais aberta. Que consegue enxergar todos os passos. (DV2)

Entendo como todo mundo tem uma certa responsabilidade. Tem um poder de cuidar das coisas. Não fica a cargo de uma pessoa só. Sempre quando tem esta questão coletiva, ajuda a pessoas a ver as coisas que o outro não ia ver. Ainda mais, quando tem pessoas de várias disciplinas juntas [...] com visões diferentes [...]. (DV3)

As falas nos possibilitam inferir que a concepção de gestão é construída no cotidiano do trabalho, articulada com as vivências diárias. Consideramos que estas características aproximam do que propõe Lima (1996) como alternativa para a construção da prática da gestão com base na autonomia. Este autor argumenta que “um modelo de gestão escolar só tem existência empírica *na* e *pela* ação e, neste sentido, encontra-se sempre em processo de criação e de recriação, em estruturação” (LIMA, 1996, p.14). O modelo com base na autonomia “é por natureza plural, diversificado, dinâmico, dependendo da produção e da reprodução de regras, de diferentes tipos, construídas e reconstruídas pelos atores envolvidos” (LIMA, 1996, p.14).

Se na concepção sobre a gestão colaborativa encontramos indícios desta concepção nas falas das equipes, procuramos investigar como vivenciaram na prática. Os depoimentos revelam que na prática não é fácil trabalhar com esta perspectiva. A fala de DH1 traz como entrave a demora nas decisões, pois as mesmas dependem de colegiado e de consenso entre as diferentes visões. Sugere que apenas as decisões mais estratégicas sejam conjuntas.

[...] acho que decisões estratégicas têm de ser tomadas em colegiado, mas mais operacional, se você tiver que perguntar tudo para qualquer um, na verdade nada vai andar, entendeu. Assim, algumas coisas demoraram para evoluir porque tinha que esperar as reuniões, tinha esperar na verdade o consenso, e começou a muitas visões diferentes; também no final é difícil convergir isso. Então... (DH1)

Mesmo na ação da gestão colaborativa, necessitamos reconhecer o outro como um sujeito com ações e responsabilidades definidas. Neste contexto, para o fortalecimento do coletivo se faz necessário o gerenciamento de ações compartilhadas para que o outro possa também, se fortalecer neste meio.



O como pensamos e como agimos são práticas históricas que se constituem a partir da interação com a realidade, porém não há prática humana fora do domínio do significado, do sentido de pertencimento, da interação e da imaginação. A prática do homem é objeto da sua vontade, da sua consciência, da relação subjetiva que estabelece com a realidade. Diante das condições de vida e de trabalho que limita e muitas vezes imobiliza a ação do ser humano, o processo de valorização das possibilidades, de respeito às limitações passa pela dignidade dos sujeitos do seu trabalho e não meros objetos da sua produção, como fazedores isolados de tarefas de um processo de construção, de desenvolvimento (BÚRIGO; LOCH, 2011).

Nesse sentido, acreditamos e buscamos vivenciar que a construção do e com o coletivo fortalece o trabalho colaborativo. Sem essa vivência, são falácias soltas, como palavras ao vento.

Na vivência da gestão compartilhada, para o DE5 a produção de material para EaD depende primeiramente da decisão do autor dos textos, a liberdade de atuação e de troca fica condicionada a parceria ou não destes profissionais. Como os autores não convivem cotidianamente com esses profissionais, os contatos são mais esparsos, a colaboração fica, em parte, comprometida.

Se quis começar, eu acho que involuntariamente, como sempre acontece com todos, né. Pelos professores da Universidade. Então, eles são os autores e eles estão acostumados a determinados rituais, a determinar o jogo. E se começou por ali e se ficou muito ali. E aí, isso atrapalhou muito o processo, porque muitos deles não têm experiência de trabalho com ensino a distância. E eu acho que essa foi a principal dificuldade para que eles conseguissem trabalhar coletivamente, junto com os Des, junto com os DG e o pessoal de vídeo. Então, o coletivo não se conseguiu consolidar. (DE5)

Para DV3 e DV2 a vivência de gestão colaborativa foi constante e deu leveza ao trabalho. Também, conseguiram visualizar essa prática (colaborativa) em todas as equipes que interagiram.

Na minha parte (meu trabalho) eu vi muito isso (gestão coletiva). Passava o trabalho para a gente fazer e cada um tinha noção do que tinha que fazer [...] eu achei que isso foi uma coisa que acabou deixando o trabalho mais leve. (DV3)

Eu percebi isso (gestão coletiva) em todas as equipe que eu produzi, respectivamente de todo o material. Cada um fez o seu papel para contribuir, para a gente conseguir fazer o material do curso, né? (DV2)

Como já mencionado, não podemos deixar de ter claro que o processo da Gestão Colaborativa, é um exercício contínuo e coletivo de uma equipe multidisciplinar, envolvendo inúmeros profissionais de diversas áreas. Sem dúvida, que o desenvolvimento dos materiais é parte determinante da elaboração de um programa de formação a distância, devendo, no processo, espelhar e refletir os seus princípios pedagógicos.

Todavia, acreditamos que os pressupostos da gestão colaborativa devam ser compartilhados, socializados em cada etapa de vivência deste processo. Concebendo esta gestão realmente como um processo a ser vivenciado, negando a tônica do modelo fordista industrial (BELLONI, 2006), que cada um realizava a sua parte, sem a visão de construção do, no e para o coletivo.

### **Considerações Finais**

A gestão colaborativa no processo formativo na EaD necessita ser desvelado historicamente e vivenciado, sustentado na concepção que é uma prática formativa e social. Ou seja, ela entra em um vazio social, caso não seja sustentado na prática cotidiana dos sujeitos envolvidos, e vice-versa. A gestão colaborativa é um desafio proposto no contexto da EaD, diante da fragmentação das atribuições até então delineadas das tarefas pontualmente estratificadas (BELLONI, 2006).

Contudo, para sua materialização se faz necessário um querer compartilhado no delineamento de ações para o atendimento de princípios pedagógicos dos projetos de educação a distância desenvolvidos.

O Curso de Especialização de Educação na Cultura Digital (RAMOS *et al.*, 2013a; 2013b), fenômeno de estudo do presente artigo, apresenta princípios claros de autonomia, de continuidade, da flexibilidade, e da ação prática coletiva.

Neste artigo, delineamos fragmentos de falas sobre a gestão compartilhada a partir da visão dos sujeitos das equipes de desenvolvimento de materiais quanto à compreensão e o exercício vivenciado desta experiência. A relação de mediação da tomada de decisão coletiva e individual foi pontuada como a essência desta gestão, a partir da fala dos sujeitos entrevistados.

A tomada de decisão no âmbito individual e no coletivo pode ser potencializada a partir do trabalho em rede, compartilhado. Não é um trabalho fácil,

pois há negações e aproximações de concepções, conflitos e convergências, expectativas e avanços, e neste processo de interação que vivenciamos, experimentamos e vivificamos o coletivo que concebemos e acreditamos.

A construção do coletivo requer o sentimento de pertencimento, de estar inserido. E este é um desafio diário de construção e de reconstrução no processo de interação com o outro e com o meio. E somente assim, por meio da gestão compartilhada é que conseguimos constituir nossa identidade como coletivo, pensando e repensando as tomadas de decisão que se manifesta no ato da gestão no contexto do trabalho em equipe na EaD.

## Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. O relacionamento entre parceiros na gestão de projetos de educação a distância: desafios e perspectivas de uma ação transdisciplinar. In: Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, 2., 2005, Vitoria, ES. **Anais...**, Vitória, ES, 2005. v. CD-Rom.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2006.

BÚRIGO, Carla Cristina Dutra; LOCH, Clésar Luiz. De recursos humanos ao processo de desenvolvimento humano e social um olhar sobre a Gestão de Pessoas na Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n1, p.209-231, jan./jun. 2011.

CERNY, Roseli Zen. **Gestão Pedagógica na educação a Distância: análise de uma experiência na perspectiva da gestora**. São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. Tese (Doutorado em Educação).

CERNY, Roseli Zen et al. **Educação na Cultura Digital: uma proposta de construção coletiva**. Projeto de pesquisa. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Centro de Ciências da Educação – CED. Laboratório de Novas Tecnologias - LANTEC. 2014.

COIÇAUD, Sílvia. A colaboração institucional na educação a distância. In: LITWIN, Edith. **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 53-72.

COSTA, Iris Elisabeth Tempel; FAGUNDES, Léa da Cruz; NEVADO, Rosane Aragón de. **Educação à distância e a formação continuada de professores em sistemas de**

**comunidades de aprendizagem.** Temas em Estudo. Centro Virtual Interamericano de Cooperação Solidária para a Formação de Educadores. 1998. Disponível em: <[http://www.nied.unicamp.br/oea/mat/ead\\_forma%E7%E3o\\_teclec\\_.pdf](http://www.nied.unicamp.br/oea/mat/ead_forma%E7%E3o_teclec_.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O direito à educação:** um campo de atuação do gestor educacional na escola. 2006. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2014.

EVANS, Terry; NATION, Daryl. Theorising open and distance education. **Open learning**, UK, v.7, n.2, p. 3-13, june 1992.

FERREIRA, Felipe Casaburi; et al. **A complexidade e a complementaridade de saberes e competências profissionais na implementação de um projeto de formação de gestores escolares via Internet.** 2006. Disponível em: <[www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.net/.../Artigo\\_Maria\\_Elizabeth\\_Bianconcini\\_de\\_Almeida\\_et\\_al.pdf](http://www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.net/.../Artigo_Maria_Elizabeth_Bianconcini_de_Almeida_et_al.pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2014.

FREITAS, Maria Teresa de a; JOBIM, Solange; KRAMER, Sonia Cortez (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa:** leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da nossa época, v. 107).

LIMA, Licínio C. **Construindo modelos de Gestão Escolar.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996. (Coleção Cadernos de Organização e Gestão Escolar, v. 4).

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância:** experiências e estágio da discussão numa visão internacional. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2001.

PRETTO, Nelson De Luca; PICANÇO, Alessandra de Assis. Reflexões sobre EaD: concepções de educação. In: ARAÚJO, Bohumila; FREITAS, Katia Siqueira de. **Educação a distância no contexto brasileiro:** algumas experiências da UFBA. Salvador: ISP/UFBA, 2005. p. 31-56.

RAMOS, Edla Maria Faust; et al. **Curso de especialização em educação na cultura digital: documento base.** Brasília: Ministério da Educação, 2013a.

RAMOS, Edla Maria Faust; et al. **Curso de especialização em educação na cultura digital: guia de diretrizes metodológicas.** Brasília: Ministério da Educação, 2013b.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases teórico-metodológicas preliminares da pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001. (Coleção Cadernos de pesquisa Ritter dos Reis, vol. 4).

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: ANÁLISE DE ALGUNS CURSOS DE FORMAÇÃO

Michele de Almeida Schmidt<sup>1</sup>

Janete Otte<sup>2</sup>

Miguel Alfredo Orth<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente trabalho discute alguns aspectos relativos à formação de professores para atuar na modalidade de educação a distância. Para fazer esta pesquisa qualitativa, a partir de um estudo de caso e dos pressupostos teóricos e metodológicos de Augusto Nivaldo Silva Triviños, fizemos uma revisão bibliográfica e documental da formação de professores e dos cursos de formação continuada para atuar na EaD. Foi aplicado um questionário a um grupo de professores que atuam na EAD/UAB/IFSUL, o que forneceu evidências das necessidades e formações que o professor em EaD deve ter e dos modos como vai se constituindo um professor estabilizado nessa modalidade, com a sequência de trabalhos que realiza. Por meio desta pesquisa, pôde-se constatar a importância de cursos de formação continuada, específicos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, na modalidade a distância. Evidenciou-se que o professor necessita de saberes que vão além daqueles oferecidos na formação inicial da maioria dos cursos de formação presenciais. Percebeu-se, ainda, que o processo de ensino e de aprendizagem na modalidade a distância exige uma equipe de trabalho composta por pessoas que desenvolvem diferentes trabalhos e ou um conjunto de trabalhos que podem ser realizados por uma ou mais pessoas. Esses grupos de trabalho ou equipes, Daniel Mill denomina de polidocência, o que, no nosso entendimento, reforça a ideia de que se faz necessário repensar o modo de se formarem os professores para trabalharem na modalidade a distância de educação, uma vez que estes, ao atuarem, precisam dominar habilidades e competências iguais e diferentes daquelas da modalidade presencial.

### A sociedade da informação e da comunicação e a educação

A escola, neste novo milênio, começa a ser questionada sobre o que, para que e como ensina, passando a ser entendida não mais como o único lugar onde o conhecimento é construído, mas como um espaço onde o conhecimento pode ser buscado/construído a partir de outras fontes; por exemplo, no caso da sociedade da informação e da comunicação, os conhecimentos são disponibilizados em tempo real para todos aqueles que os buscam e têm meios para acessá-los. As demandas de profissionalização e de adaptação a esse novo mercado globalizado fazem com que a

---

<sup>1</sup>Instituto Federal Sul-rio-grandense - [michelesch@gmail.com](mailto:michelesch@gmail.com)

<sup>2</sup>Instituto Federal Sul-rio-grandense - [Janete.otte3@gmail.com](mailto:Janete.otte3@gmail.com)

<sup>3</sup>Universidade Federal de Pelotas - [miorth2@yahoo.com.br](mailto:miorth2@yahoo.com.br)

educação contribua para a formação de indivíduos capazes de pensar e de aprender permanentemente e de adaptar-se a este mundo complexo em que vivemos.

A globalização e a interferência dos organismos internacionais nas políticas públicas educacionais existem e podem ser visivelmente percebidas em nosso cotidiano acadêmico/escolar. Tudo isso interfere na formação do cidadão, na formação do professor, na mercantilização das instituições públicas e privadas, bem como na vida social e cultural de cada povo.

A globalização da economia, a liberalização do comércio internacional e a aceleração das mudanças tecnológicas têm importantes implicações para a reformulação da política e da prática educacional em todos os níveis e modalidades de ensino (SANDER, 2005, p.38).

Para dar conta dessa nova conjuntura, já na década de 1990, mais precisamente em 1995, o governo brasileiro patrocinou um encontro entre vários ministérios e segmentos da sociedade civil para começar a trabalhar, a partir de um documento-base, algumas questões críticas da educação brasileira. No documento lançado nesse encontro, no que se refere à educação básica e à formação de professores, ficou claro que o governo brasileiro tem por objetivo adequar a educação às novas exigências do mercado internacional e interno. Para atingir esse objetivo, foram assinados Decretos, Medidas Provisórias, Portarias e Pareceres reafirmando as ações governamentais em relação à educação e à formação de professores em atendimento a essas exigências do mercado, da globalização, do neoliberalismo e dos organismos internacionais, à revelia das lutas de muitos profissionais comprometidos com o ensino e a aprendizagem no sentido amplo e completo do cidadão.

Kuenzer (2006) apresenta um rigoroso estudo sobre os impactos ocasionados pela globalização da economia e aponta algumas estratégias para a gestão lidar com as novas políticas educacionais. Alguns pressupostos precisam ser levados em consideração, entre eles, a apropriação, pelos alunos, de conteúdos sobre as novas relações entre Estado e sociedade, em que o neoliberalismo está presente, e as determinações sociais, políticas e econômicas que levaram à globalização da economia e, por conseguinte, à globalização da educação, e as influências que esta sofre nesse contexto.

O neoliberalismo sugere, ainda, que a escola se aproxime da realidade do mercado e que, na escola, a gestão faça parte dos conteúdos para que os profissionais

tenham consciência de que, além de sua função profissional específica, deverão estar aptos a gerenciar processos, e não somente pessoas.

Esta articulação é a nova função do professor, que não mais ensina por meio de relações interpessoais com os alunos, mas estabelece a mediação entre eles e a ciência no seu acontecendo, na práxis social e produtiva, gerenciando, portanto o processo de aprender (KUENZER, 2006, p.50).

Segundo a autora, nos países menos desenvolvidos economicamente, o monitoramento por parte dos agentes financeiros internacionais está presente de forma muito acentuada, deixando pouco espaço para manobra dos países. No Brasil, acontece o mesmo, pois o governo adota muitas políticas sob a determinação do Banco Mundial que interferem negativamente na educação, principalmente no que se refere à gratuidade e ao direito à educação em todos os níveis (KUENZER, 2006). Tais fatores estão ligados de forma muito específica com a atuação dos professores, sua formação, suas capacitações, suas concepções e seus conhecimentos sobre esse novo mundo e o fato de que é nele que deverão atuar. O mundo é descrito como uma sociedade informacional, global e em rede (CASTELLS, 2003).

As necessidades da sociedade informacional, global e em rede fazem com que a formação de professores para atuarem nas diferentes disciplinas, níveis e modalidades de ensino ao longo do tempo exija uma formação inicial mais aligeirada, seguida por inúmeras formações continuadas (DELORS, 1999).

### **Formação Continuada A Distância**

Com o desenvolvimento cada vez mais rápido das tecnologias da sociedade da informação e da comunicação, têm-se buscado constantemente adaptações, o que envolve a forma como as informações são compartilhadas, o modo como as pessoas interagem com a ajuda delas e os símbolos que utilizam na sua comunicação, entre outras características que foram sendo constituídas na sociedade em função da evolução das tecnologias. Sendo assim, percebe-se que o professor necessita enquadrar-se no padrão de uma nova sociedade, e novos desafios são impostos diariamente. Segundo Pedrosa (2003, p.2), “[...] a rápida evolução da sociedade criou novas necessidades no campo da educação, entre elas, a da formação contínua. Por consequência, educadores e

estudiosos buscaram alternativas aos sistemas tradicionais que pudessem atender a essas necessidades.”

Pedrosa (2003, p. 4-5) fala, ainda, sobre a formação do professor e a instabilidade em relação aos conhecimentos e habilidades empregados e necessários ao profissional da educação, justificando assim a formação contínua dos professores. Pedrosa afirma também que, além da expectativa de atuação do professor nessa sua nova função, este está inserido em um quadro de mudanças, e é interessante observar que nenhuma profissão envelhece mais rapidamente do que a do professor nesta sociedade do conhecimento, precisamente porque ele lida mais de perto com a lógica do conhecimento.

Nesse contexto, é importante destacar as possibilidades para auxiliar os professores nos desafios que estão surgindo cada vez mais rapidamente. Oliveira e Nogueira (2005) destacam a necessidade de inserção da EaD como estratégia de formação continuada de professores. Porém, segundo as autoras, necessita-se que a utilização dessa modalidade para formação de professores ocorra de modo a fazer a diferença no desenvolvimento dos saberes necessários ao professor. Diversas situações devem ser analisadas na EaD, entre elas, Oliveira e Nogueira destacam algumas:

Destaca-se a importância de que, para atender a esta especificidade, o material didático seja preparado por equipes multidisciplinares ou transdisciplinares, que levem em conta o processo de auto-instrução característico do ensino a distância, a incorporação e adequação das ferramentas tecnológicas que serão utilizadas, a colaboração de tutores, e o estudante como centro do processo de ensino aprendizagem (Oliveira e Nogueira, 2003, p.97).

### **Programas De Formação Continuada em EAD**

A presente pesquisa foca nos cursos de formação continuada oferecidos na modalidade a distância. Para realizarmos esta análise, pesquisamos em *sites* de Universidades Federais e Institutos Federais, com o intuito de verificar a oferta desses cursos para pessoas que trabalham ou pretendem trabalhar com a EaD. Nessas instituições, destacaram-se os cursos do Plano Anual de Capacitação Continuada (PACC).

O PACC é uma parceria entre a Universidade Aberta do Brasil (UAB), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e as



Instituições de Ensino Superior (IES). A partir de um edital anual, as IES constituem seus planos de acordo com as necessidades de cada uma delas.

Plano Anual de Capacitação Continuada (PACC): edital anual da Capes que visa a selecionar termos de referência para a oferta de cursos de especialização, extensão ou aperfeiçoamento, na modalidade presencial, semipresencial ou a distância, cujos conteúdos e metodologias proporcionem conhecimentos efetivos à qualificação dedicados aos projetos e cursos do Sistema UAB (SOUZA e SIQUEIRA, 2013).

O objetivo do PACC é oportunizar um espaço de reflexão e fundamentação teórica, assim como recursos e ferramentas utilizados nos cursos a distância; o público alvo engloba formadores, professores, conteudistas, tutores e coordenadores de polo. As chamadas de editais para o PACC são feitas anualmente pela diretoria de educação a distância da CAPES (BRASIL, 2014a), e esta tem prioridade nas seguintes linhas temáticas: Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVAE); Legislação sobre a educação superior no Brasil e, particularmente, sobre EaD; Tecnologias de informação e comunicação (TIC): ferramentas disponíveis e sua utilização; Inovações em EaD; Tutoria em EaD; Material Didático para EaD: elaboração, desenvolvimento, avaliação e direitos autorais; Planejamento de aulas e atividades em cursos a distância; Gestão acadêmica e pedagógica de cursos; Gestão de polos de apoio presencial; Atribuição dos constituintes de sistemas EaD: coordenadores, docentes, profissionais multidisciplinares e tutores.

Foram analisadas algumas das IES, escolhidas aleatoriamente de acordo com a facilidade para encontrar na internet suas informações sobre os cursos do PACC, com o objetivo de verificar a diversidade de cursos que essas instituições disponibilizam. No Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), foram disponibilizados, no ano de 2013, os seguintes cursos de Educação a Distância: O que é como se faz?; Gestão em Educação a distância; Design educacional na produção de materiais didáticos digitais; e Recursos e ferramentas para aprendizagem *online*.

Na Universidade São João Del Rei (UFSJ), destacou-se o modo como os cursos do PACC foram organizados, já distribuídos a partir das diferentes atuações na EAD. Com isso, são disponibilizados cursos específicos para formação de tutores, formação de docentes, formação de docentes orientadores de TCC e capacitação de coordenadores de polo de apoio presencial. Os cursos são classificados, também, quanto

às modalidades, que são: capacitações, oficinas de formação, seminários de formação, cursos de extensão e seminários EaD.

No PACC da Universidade Federal da Bahia (UFBA), o plano de 2013 disponibilizou quatro cursos, sendo: Moodle para professores, Design Educacional, Tutoria Online e Gestão em EaD. O curso de Gestão em EaD (60 horas) tem como objetivo realizar a formação e o aperfeiçoamento de docentes, tutores, pesquisadores, coordenadores de polos e técnicos para fins de gestão e avaliação dos processos que permeiam os cursos em EaD (BRASIL, 2014d). O Moodle para professores (60 horas) trabalha com os conteúdos teóricos paralelamente à abordagem das funcionalidades do ambiente. O Design Educacional (180 horas) trabalha com concepção, planejamento, produção, implementação e avaliação de todos os materiais que possam ser utilizados na EaD. Tutoria Online (180 horas) tem ênfase no desenvolvimento de competências relacionadas às dimensões pedagógica, gerencial, social, técnica e ética, sendo específico para tutoria *online*.

Destaca-se também o trabalho da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), em que verificamos a existência de diversos cursos. De todos os cursos relacionados, selecionaram-se alguns, sendo que vários deles já passaram por diversas edições. Dentre eles, podemos citar o curso de Feedback: aprimoramento e reflexão sobre o papel da tutoria virtual, com cinco edições, e o curso de Formação de Coordenadores de Polo de Apoio Presencial, com três edições. Além desses, destacam-se: o curso de Acompanhamento da aprendizagem do(a) estudante de EaD na perspectiva da avaliação em processo; A ferramenta NOTAS do Moodle e aspectos relevantes sobre avaliação na EaD; Apresentações dinâmicas com Prezi: introdução e conceitos; As ferramentas FÓRUM e BASE de DADOS no trabalho de socialização do conhecimento; As ferramentas Questionário e Wiki no trabalho com Webquests; Concepção e desenvolvimento de recursos audiovisuais para educação; Formação de Coordenadores de Polos SEaD/UFSCar; Formação em Tutoria Presencial; Redes sociais e tecnologias móveis e suas possibilidades de uso com Moodle, dentre outros cursos.

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) tem em seu PACC, planejado em 2013, o curso de Formação Continuada: aperfeiçoamento em educação a distância, o curso de Formação Inicial: formação técnico-pedagógica de professores, gestores e técnicos de educação a distância e o curso de Formação Inicial: formação técnico-pedagógica de tutores para educação a distância.

## Atuação dos Professores nos Cursos de Capacitação Continuada

Para uma análise mais aprofundada da importância e do significado dessa formação para os envolvidos no processo de trabalho da UAB/IFSul, enviamos um questionário a 45 pessoas e obtivemos o retorno de 13, perfazendo um percentual de 28%, os quais serviram de material empírico para este artigo. Das pessoas que responderam os questionários, apenas 38% já fizeram capacitação específica para trabalhar na modalidade a distância, conforme apresenta o gráfico 1.

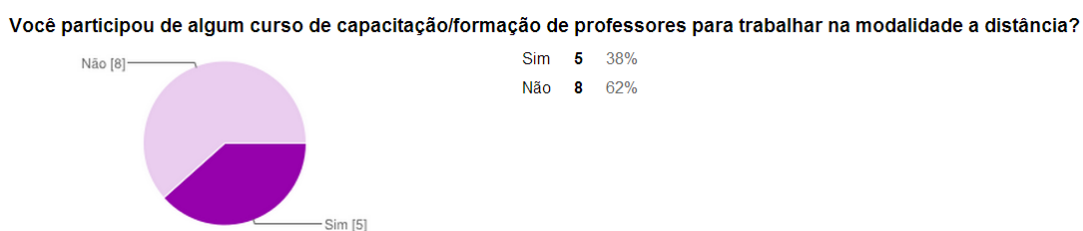


Gráfico 1: entrevistados que fizeram capacitação específica para trabalhar na modalidade à distância  
Fonte: elaborado pelos autores (2014)

Analisaram-se as respostas, e, dentre os aspectos do curso que mais influenciaram a prática docente na modalidade a distância, foram destacadas a conscientização sobre a EaD e as discussões realizadas por meio de ferramentas de comunicação, como os fóruns, por exemplo.

Os professores foram questionados sobre quais conhecimentos adquiridos nos cursos foram aplicados nas suas disciplinas. Dentre as respostas, salientam-se: a constante mediação com os cursistas, referindo-se à responsabilidade na realização de suas tarefas; conhecimentos que envolvem a construção, avaliação e currículo escolar; aspectos de intervenção necessários para o desempenho do aluno; importância da leitura; e estudos individuais dos alunos.

Pôde-se confirmar, em diversas respostas, a importância da capacitação para oportunizar uma reestruturação no fazer pedagógico dos professores. Além disso, foram destacados os conteúdos que professores julgaram essenciais nas capacitações, como formação sobre recursos tecnológicos e uso correto nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Os cursos de formação para atuação na EaD exercem diversas funções, dentre elas, a de introduzir os professores nesse novo espaço, auxiliando-os a repensar a todo

instante a sua atuação. O modo como o professor elabora o conteúdo para ser trabalhado em um encontro presencial deve ser diferente de um material que será utilizado por um aluno, que, no instante da leitura, não terá o auxílio imediato de um mediador. As interações entre os discentes e docentes também devem ser repensadas e analisadas nesses cursos, pois o professor deve estar ciente de como pode comunicar-se com o aluno que não está presente.

## **Conclusões**

Diante disso, pode-se acrescentar que, além dos cursos de formação, as experiências que os professores vão construindo no decorrer do processo como professores da educação a distância se tornam um fator fundamental para a sua atuação nessa modalidade de ensino. Brito e Mill (2013) consideram que um professor que trabalhou três vezes a mesma disciplina já possui bagagem e se encontra na fase de estabilização, ou seja, já poderia dar relatos significativos sobre o processo de aprendizagem da docência nessa primeira fase de experiências, em que angústias e dificuldades são facilmente expressas, já que existe uma transição entre ser professor da educação presencial e ser professor na educação a distância.

Desse modo, pode-se considerar que, para a atuação de um professor na modalidade a distância ser construída, ele precisa passar por fases, assim como no ensino presencial. Essa formação se constituirá a partir de experiências, formações e discussões em outros processos que farão parte de sua atuação. Ainda nesse contexto, Mill (2010) destaca a polidocência como um fator integrado na educação a distância. Conforme o autor:

A docência na educação a distância depende não só dos professores, mas também de outros agentes, pois sabe-se que o docente-professor, sendo impossibilitado de realizar o conjunto de tarefas sozinho passa a depender de um grupo de outros profissionais que partilham da polidocência (MILL, 2010, p.32).

Nesse sentido, podemos perceber a preocupação das IES quando planejam seus cursos, ofertando-os aos diversos agentes. O formato dos cursos torna-se fundamental para auxiliar os professores no seu ciclo de aprendizagem enquanto atuantes na educação a distância. Entende-se por formato que a estrutura do curso se mostre

adaptada para atender às reais necessidades dos professores, que muitas vezes atuarão pela primeira vez nessa modalidade de ensino.

Constata-se, ainda, que existe uma preocupação, tanto da CAPES quanto das IES, em proporcionar capacitação aos atores implicados no processo e que a estruturação dos cursos, no que diz respeito ao formato e ao conteúdo, depende dos atores envolvidos em cada instituição.

Além das experiências dos professores que vão se constituindo a cada nova turma, os cursos focados na atividade diária do professor transformam esse professor em um questionador de sua prática e das práticas utilizadas por outros agentes da EaD. Assim, pode-se concluir que os cursos de formação continuada para EaD fazem parte de um ciclo de atividades nas quais um professor atuante na EaD deve participar para continuar o seu processo de inclusão e permanência nessa modalidade.

## Referências

BRASIL, 2014a - **Plano Anual de Capacitação Continuada da Universidade Federal de Santa Maria**. Disponível em: <[http://nte.ufsm.br/moodle2\\_UAB/mod/page/pdf.php?id=16817](http://nte.ufsm.br/moodle2_UAB/mod/page/pdf.php?id=16817)> Acessado em 23 de julho de 2014.

BRASIL, 2014b - **Plano Anual de Capacitação Continuada da Universidade Federal de Minas Gerais**. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/ead/site/index.php/cursos/extensao/pacc>>. Acessado em 23 de junho de 2014.

BRASIL, 2014c. **Programa Anual de Capacitação Continuada da Universidade Federal São João del Rei**. Disponível em: <http://www.nead.ufsj.edu.br/portal/index.php/pacc>. Acessado em 22 de julho de 2014.

BRASIL, 2014d. **Programa Anual de Capacitação Continuada da Universidade Federal da Bahia**. Moodle. Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=13586>> Acessado em 22 de julho de 2014.

BRASIL, 2014e. Universidade de São de Carlos. **Plano anual de capacitação continuada**. Disponível em: [http://pacc.sead.ufscar.br/cursos\\_lista.php?id=0](http://pacc.sead.ufscar.br/cursos_lista.php?id=0) Acessado em 23 de julho de 2014.

BRITO, Nara D; MILL, Daniel. Estudo sobre Aprendizagem da Docência na Atuação na Educação a Distância: uma análise da percepção dos professores. **V Seminário Internacional de Educação a Distância – 2013**. Disponível em: [https://www.ufmg.br/ead/seminario/anais/pdf/Eixo\\_2.pdf](https://www.ufmg.br/ead/seminario/anais/pdf/Eixo_2.pdf). Acessado em 12 de agosto de 2014

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede – A Era da Informação**: economia, sociedade e cultura. Tradução Roneide Venancio Majer. 9.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

DELORS, Jacques e outros. **Educação**: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As Mudanças no Mundo do Trabalho e a Educação**: Novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006, p.33-57.

MILL, Daniel. **Sobre o Conceito de Polidocência ou sobre a Natureza do Processo de Trabalho Pedagógico na Educação a Distância**. In: Polidocência na educação a distância, múltiplos enfoques. São Carlos: EduFSCar, 2010. P.23-40

OLIVEIRA, Eloisa da Silva Gomes. NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. **Educação a Distância e Formação Continuada de Professores**: Novas Perspectivas. Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu, ISSN 1519-8529 Volume 3, Número 10, Novembro de 2005.

OLIVEIRA, Eloisa da S. G. e NOGUEIRA, Mário L de L. **Educação a Distância e Formação de Professores**: desafios e perspectivas. Tecnologia Educacional. Ano XXX. n° 157/158, pp 95-103, 2003.

PEDROSA, S.M.P.A. **A educação a Distância na Formação Continuada do Professor**. Educar. Curitiba, n 21, p. 67-81. 2003. Editora UFPR.

SANDER, Benno. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação**. Brasília. Liber Livro Editora, 2005.

SOUZA, João Carlos Teatini. SIQUEIRA, Manoel Brod. **Capes quer integrar educação presencial e a distância**. 2013. Disponível em:<<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,artigo-capes-quer-integrar-educacao-presencial-e-a-distancia,1026219>>. Acessado em: 23 de julho de 2014

## AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Rosangela M. Carrara<sup>1</sup>  
Clenir Terezinha Corá<sup>2</sup>  
Josiane Corrêa<sup>3</sup>

**Resumo:** Este trabalho apresenta uma reflexão sobre as políticas públicas e o currículo de formação do professor de artes na modalidade a distância. Temos por base pesquisadores que já vem de um tempo fazendo essa análise como Sacristán, Castells, Almeida, Dutra, Barros, Litwin, também documentos legais que regulam e normatiza a educação a distancia brasileira. Contextualiza as políticas públicas existentes que tornam viáveis a formação de professores, tendo por foco a formação de professores de Artes e, analisa sob a ótica dessas políticas o currículo de formação do professor do Curso de Licenciatura em Artes no Brasil, na modalidade apontando algumas contradições da institucionalização da educação a distância, das políticas públicas e do currículo de formação de professores, nas modalidades instituídas no Brasil (presencial, semipresencial e a distância).

**Palavras-chave:** Educação a Distância; Políticas Públicas; Currículo de formação.

### Introdução

A evolução em todos os meios é perfeitamente perceptível mundialmente, na educação não é diferente, o incremento das tecnologias, e o advento das informações que percorrem todos os meios de comunicação, suscitam o desejo de aperfeiçoamento de todos os profissionais a fim de fazer jus e acompanhar essas transformações que trazem inovações para vários setores, neste contexto inclui-se a modalidade de educação a distância que avançou muito desde o seu surgimento até o presente momento.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação-UFRGS, Docente curso de Artes-FAMPER, Pesquisadora da Formação de Professores, Grupo de Pesquisa FORPRATIC/UFPEL e Grupo de Pesquisas a Formação do Professor Mercosul-Conesul-UFRGS, 2014. ([rotsaba@gmail.com](mailto:rotsaba@gmail.com))

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia UCB/RJ, Licenciada em Artes FAMPER/PR, Especialista em Arte e Educação, Escritora, Pesquisadora da Formação de Professores, Grupo de Pesquisas FORPRATIC – UFPEL/RS. ([clenircora@hotmail.com](mailto:clenircora@hotmail.com))

<sup>3</sup> Licenciada em Artes pela FAMPER – Faculdade de Ampére, Economista Doméstica formada pela UNIOESTE – Universidade do Oeste do Paraná, especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranaíba FAFIPA e Docência no Ensino Superior pela FAMPER – Faculdade de Ampére, Pesquisadora da Formação de Professores, Grupo de Pesquisas FORPRATIC – UFPEL/RS. ([correajo@hotmail.com](mailto:correajo@hotmail.com))

Observamos atualmente uma educação a distância com outra *interface*, sendo conduzida por uma equipe de profissionais, designers gráficos e didáticos, professor tutor e conteudista, equipe pedagógica, coordenação operacional, dentre outros, que interagem com o aluno, através de recursos midiáticos, separados somente pelo tempo e espaço.

Dentro desta perspectiva, o que vemos é um modelo qualitativo e quantitativo crescente de educação, porém é perfeitamente notório a insuficiência e ineficiência das políticas públicas para amparar todos que fazem esta modalidade educacional despontar como formação de futuros profissionais.

O presente estudo tem como finalidade traçar um paralelo entre as políticas públicas e o currículo na formação de professores de Artes no modelo a distância. A escolha desse tema se dá pela relevância do mesmo dentro do contexto social em que está se desenvolvendo a educação. A problematização se baseia no que legisla as políticas públicas para a modalidade a distância e para o currículo de formação de professores nessa modalidade, buscando compreender essa relação e nela os avanços e retrocessos que causam contradições.

### **A revolução das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC's na educação**

Atualmente a informação está sendo difundida com maior velocidade e atingindo os cantos mais remotos do planeta. O mundo está em constante conexão tecnológica viabilizando diversas formas de ensino e de aprendizagem, emergindo demandas, requerendo urgência nas políticas públicas para equalizar este processo: educação *versus* tecnologia.

Para Moran (1999, p.1) “o ensino e a aprendizagem vêm exigir maior flexibilidade espaço temporal, pessoal e de grupo, com menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação”.

A busca pela informação e a aprendizagem ocorre com todo o indivíduo independente das diferenças de cada um, segundo Bock; Furtado e Teixeira (1999, p. 115), a aprendizagem é

[...] um elemento que provém de uma comunicação com o mundo e se acumula sob a forma de uma riqueza de conteúdos cognitivos. É o processo de organização de informações e integração do material pela estrutura



cognitiva. O indivíduo adquire, assim, um número crescente de novas ações como forma de inserção em seu meio.

Com a globalização e toda transformação dos meios de comunicação que existem, o processo de aprendizagem, de formação acadêmica e profissional se acelerou, Feldman (2005, p. 11) ressalta que

(...) este novo cenário, marcado pelas perplexidades que o uso das novas tecnologias de informação e comunicação traz para a disseminação e a construção do conhecimento, acaba por alterar de modo contundente as relações pedagógicas e, conseqüentemente, a formação de professores.

Nota-se que a relação que existe entre o ensinar e o aprender são constantes e inseparáveis. Neste contexto, observa-se que a educação a distância é dirigida a todos, sem exceções, porém exigindo competências e habilidades, formando profissionais aptos ao mercado de trabalho.

Factualmente, em contraponto e inegavelmente surgem opiniões equivocadas quanto à qualidade e a formação dos professores do ensino na modalidade a distância, proporcionando uma ambigüidade no que tange a aprendizagem para o exercício docente, sendo visto a modalidade presencial, ainda como a ideal.

### **As políticas públicas para a formação de professores a distância**

A cultura, a informação, o ensino e a formação profissional estão fortemente ligados aos recursos midiáticos. A influência das tecnologias na educação é um processo interminável, a globalização deu livre curso à informação e a comunicação, permitindo que vários cursos na modalidade a distância sejam efetivados com interatividade, na opinião de Orth, Mangan e Neves (2012, p. 1-2)

Na sociedade da informação e comunicação, manter-se atualizado e em constante formação é uma necessidade e a EAD utilizando recursos Web como suporte permite aos cidadãos ampliar seus espaços de aprendizagem ao mesmo tempo em que flexibiliza os momentos de estudo. Criam-se, deste modo, expectativas, nessa mesma sociedade que estimulam a constante atualização e ampliação da formação, por parte dos indivíduos em formação inclusive em nível superior enquanto uma das premissas para o desenvolvimento social e econômico.

A educação a distância é produto da transformação advinda dos avanços tecnológicos, sua promulgação se efetivou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDB Nº 9394/96 a qual garante o incentivo e a propagação na educação brasileira, como relatado no art. 80 “O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”.

A criação de secretarias e comissões que procuram assumir um compromisso com a educação a distância cresce gradualmente no Brasil e uma preocupação maior com a formação de professores se firma; políticas públicas estão sendo criadas e procuram fortalecer e estimular os investimentos nesta modalidade de ensino em nível superior, visando dar acesso à maioria dos acadêmicos, sendo necessária a pesquisa, fundamentada numa dialética que melhor a implemente estas mudanças, de acordo com Alves *apud* Marx (1984, p. 15)

A pesquisa deve dominar a matéria até o detalhe; analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e descobrir a conexão íntima que existe entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que o movimento real pode ser adequadamente exposto.

Ainda segundo eles “a pesquisa deve estar em contínuo proceder com o tema pesquisado” (ALVES *apud* Marx, 1984, p. 15), neste caso, as possibilidades e contradições da formação de professores de Artes na modalidade a distância, pode ir além do real, tornando o ideal de qualidade e acesso.

Segundo Pretti (2009, p. 116):

As leis, decretos e resoluções que existem atualmente são resultados das exigências da sociedade que procuram uma democratização real da educação como é garantido no art. 6º da Constituição Federal Brasileira de 1988, um direito social a todos os cidadãos. ‘Por isso, não poder ser vista como uma dádiva do céu ou como a certeza de que a educação a distância é um direito garantido. É o reconhecimento de uma dívida social do Estado para com a sociedade’.

Partindo desta determinação em junção ao art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9394/96 sobre a educação a distância foram criadas políticas que podem diminuir esta dívida educacional. Para Orth et al (2012, p. 4)

E em se falando de Educação a Distância e as atuais políticas públicas, é importante levar em consideração o que Hawkrige et al (1990) já disseram, na década de 1990, ao fazerem suas análises de conjuntura sobre as políticas públicas, em especial ao reconhecerem que, é melhor para todos os países investir em políticas públicas de Informática na Educação [...] O Brasil desde a década de 1970 passou a investir e a articular políticas públicas na área, ampliado o foco para Educação a Distância principalmente a partir da segunda metade da década de 1990.

Em 08 de junho de 2006 foi criado o sistema de Universidade Aberta do Brasil - UAB voltado à expansão da educação a distância, através do Decreto nº. 5.800 o qual traz no parágrafo único do art. 1º o objetivo prioritário da criação de cursos de licenciatura na formação inicial e continuada de professores.

Na opinião de Orth et al (2012, p. 11):

Antes mesmo da UAB (Universidade Aberta do Brasil) já existiam experiências referentes a formação de professores a distância no Brasil. [...] na década de 1990 o governo federal enviava verbas diretamente as escolas, neste período, instalações de televisores nas escolas, distribuição de livros e, também, a criação de Parâmetros Curriculares específicos para modalidades e disciplinas, essas ações, entre outras, foram vistas como políticas públicas que influenciaram a promoção da educação no Brasil.

Ainda segundo os autores, outros programas foram criados entre 2005 e 2007:

[...] o Programa Pró-Formação, dirigido à formação em nível médio de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental; o Programa Pró-Infantil, criado em 2005 e dirigido à formação em nível médio para os professores de educação infantil; o Pró-Letramento - um programa de formação continuada para professores das séries iniciais do ensino fundamental. Cursos de formação esses oferecidos pelo governo federal, na modalidade a distância em parceria com IES, Estados e Municípios. (ORTH et al, 2012, p. 11)

### **A formação do professor na Educação a Distância**

A educação proporciona a socialização, a transferência de saberes culturais e intelectuais, produz motivação e autonomia, consolidação de valores morais e éticos e em consequência a evolução da sociedade toda, entretanto, não podemos esquecer que a educação se faz com gente, e é nessas pessoas que dirigimos nosso foco, os profissionais que fazem a educação acontecer.

Como se refere Pires (*apud* Saviani, 1991) há a necessidade do educador brasileiro passar do senso comum para a consciência filosófica e para a compreensão da prática educativa os autores apontam o materialismo histórico dialético como instrumento desta prática.

Para a efetivação da educação é extremamente emergente pensar na formação concreta, significativa e eficiente dos professores. No desencadear deste processo, é relevante a inserção de políticas públicas a fim de qualificar eficazmente estes

profissionais, na transferência de saberes, valores e agregando conhecimento, com uma formação permanente e de qualidade.

De acordo com Marx (1978, p. 118):

(...) o conhecimento não é um ato, mas um processo é o resultado de um trabalho de decomposição e recomposição, de análise e síntese. O concreto é concreto porque é a síntese de várias determinações diferentes é unidade na diversidade. Por isso, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida da intuição e da representação. O concreto não é o imediato, mas o mediato. O concreto é o resultado de mediações.

A perspectiva do materialismo dialético está também direcionada ao papel exercido pelo professor tutor na Educação a Distância, onde exerce a função de mediador e orientador da aprendizagem. A dialética de Marx propõe várias reflexões, destarte, podemos relacionar com a forma de desenvolver o conhecimento na Educação a Distância, na afirmação de Marx e Engels (1977, p. 36-37):

A posição materialista dialética conserva o método dialético na análise, retirando seu conteúdo metafísico, ou seja, modifica o papel do pensamento na determinação do real procurando demonstrar que tal unidade contraditória pode ser descrita e comprovada empiricamente. [...] Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como o modo como produzem.

O que Marx e Engels apresentam afeta sobremaneira a formação do professor uma vez que as instituições de ensino vistas hoje como uma empresa (capitalistas) produzem conhecimento coisificado (currículo linear, sequencial,...) voltado a atender uma demanda reprimida de mercado em grande quantidade em detrimento da qualidade dessa formação (tempoespaço) contabilizados em cargas horárias diminuídas em tempo relógio. Isso faz do professor um funcionário sujeito a ganhos mínimos por seu trabalho, desqualificando a formação, ou seja, transforma o professor e seu produto o conhecimento em menos valia (vide formação aligeirada e precária). O que comprova essa contradição é a crise que vivemos em relação à educação brasileira, seja ela presencial ou a distância.

Essa produção e conseqüentemente o produto, são a educação. Observa-se que a educação está intimamente ligada a fatores sociais, políticos e econômicos, historicamente, nota-se que o fortalecimento da educação, através da formação de

professores, é consonante ao desenvolvimento dos sistemas nacionais de ensino, conforme afirmação de Barros (2012, p. 66-67)

(...) que formação de professores é um fenômeno complexo e multidimensional, pois os saberes são plurais e heterogêneos. O grande desafio na formação de professores é construir práticas que lhes permitam exercer o papel de intelectual-crítico-transformador, a fim compreender que a educação está condicionada por fatores políticos, econômicos e sociais.

Na referência de Barros (2012) a condição nacional da educação traz transformações constantes sobre os conceitos e legislações no que se refere a formação de professores, e também, em referência os professores de Artes. A preocupação com a formação destes profissionais surgiu aproximadamente há quatro décadas, desde então, houve transformações relevantes na cultura e na arte brasileira, essas mudanças possibilitaram a compreensão de que arte e ciência se influenciam mutuamente, e que necessitam andar conjuntamente. A partir dessa nova percepção leis, conceitos e valores foram implantados para quantificar e qualificar a oferta de cursos de Licenciatura em Artes Visuais.

A Resolução CNE/CES nº 1, de 16 janeiro de 2009, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, um avanço considerável para a formação de professores de Artes, Barros (2012, p. 76), enfatiza:

O profissional reflexivo, crítico, com conhecimento sobre a realidade artística, cultural, histórica, compreendendo os conceitos da cultura visual, além de demonstrar domínio pedagógico articulado com as instituições culturais e com a sociedade, bem como, esteja apto a se relacionar com as inovações tecnológicas que a arte contemporânea apresenta.

Conforme observado por Carrara e Corá (2013) as políticas de avaliação institucional ficam ao cargo das instituições (federais, estaduais, privadas) a produção, o controle e a regulação de todo o processo que torna o Curso de Licenciatura em Artes a distância ser possível, mesmo com a precariedade da infraestrutura de comunicação, falta de equipamentos, locais de acesso inviáveis e a velocidade de conexão que dificulta o andamento do curso.

As políticas públicas e a realidade prática desta formação apontam para contradições no documento denominado CONAE (Conferência Nacional de Educação) de 2014 que complementa o CONAE de 2010. Neste documento se apresenta um exemplo dessas contradições apontadas por Carrara e Corá (2013), a aprovação e

reconhecimento dos cursos de formação de professores na modalidade a distância pelo INEP-MEC e a deliberação expressa na CONAE-2010 recomenda que a formação de professores ocorra presencialmente e, excepcionalmente, a distância. A criação de cursos a distância ocorre, porém o recomendado é o presencial, o que acaba desqualificando os cursos na modalidade a distância, promovendo e fortificando o preconceito a essa modalidade.

Nessa contradição temos um currículo capitalista, ou seja, voltado às demandas de mercado, apontando para uma contradição na estrutura do currículo já que é organizado para atender a uma formação profissional pedagógica composto por conteúdos voltados para os fundamentos da educação, as metodologias de pesquisa, e as especificidades do curso de formação, menos para um mercado crescente e emergente de formadores.

Percebemos que as políticas governamentais que implementam e fomentam os cursos de formação de professores a distância são incentivadas por documentos legislativos, entretanto quando se trata da prática, o sistema presencial se sobrepõe como sendo a modalidade de ensino ideal.

### **Conceituação e importância do currículo na formação de professores**

Temos no vocabulário anglo-saxão o currículo conceituado como

[...] um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem (*learning experiences*) às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal. Por extensão, a noção designará menos um percurso efetivamente cumprido ou seguido por alguém do que um percurso prescrito para alguém, um programa ou um conjunto de programas de aprendizagem organizados em cursos. (Forquin, 1999, p. 22)

John Kerr, citado por Forquin (1993, p. 23), conceitua currículo como “toda aprendizagem organizada ou conduzida pela escola, que se efetua no contexto de um grupo de maneira individual, no interior ou no exterior da escola”. Conceitos modernos voltados basicamente para atender a uma modalidade presencial, diferentemente e contraditório para uma modalidade a distancia tendo em vista as especificidades dessa modalidade, como espaço, tempo, sala de aula física, sala de aula virtual, entre outros.

De qualquer forma é um caminho para se buscar aprimorar, com qualidade, o currículo de formação. Para a formação do professor de artes, o currículo assim

determinam os especialistas, deve estar estruturado de maneira a proporcionar e garantir um determinado período, onde o acadêmico possa desenvolver sua visão crítica a respeito da arte, dos seus meios de produção e apresentação, sua história e teorias através de análises e práticas, procurando interligar as tecnologias e a arte contemporânea. O currículo deve observar, também, os aspectos culturais da região e das experiências prévias dos acadêmicos, proporcionando novos conhecimentos articulados aos já existentes.

Paul Hirst, citado por Forquin (1993, p. 23), afirma que currículo é “um programa de atividades dos professores e dos alunos, concebido de maneira que os alunos alcancem na medida do possível certos fins ou certos objetivos educativos” deste modo, tanto na educação presencial quanto a distância a base curricular é indispensável para que o ensino se manifeste e atinja desejáveis objetivos conduzindo o aluno e o professor a explicitar suas competências cognitivas e culturais. Forquin (1999, p. 48), complementa

[...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar.

Como educadores se torna imprescindível conhecer a importância do currículo para o bom desenvolvimento do sistema educacional, ressalta Sacristán (1998, p. 16)

As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização, é realizada através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais, intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas.

Para Demo (1998, p. 220) o currículo é: “aquele comprometido com o desempenho construtivo qualitativo do professor e do aluno, sinalizado principalmente pela atividade da pesquisa como atividade básica e cotidiana”.

Quando pensamos em formação de professores, é necessário planejar um currículo diferente, comprometendo com a formação de qualidade e a interdisciplinaridade, na educação, depende da valorização que é dada a ela e o empenho na busca de sua concretização curricular e prática, não estruturar um currículo

focada somente para o mercado de trabalho, limitando a expressão que o currículo demanda dentro do contexto de formação.

### **O currículo como eixo central na formação de professores na Educação a Distância**

A organização do currículo na educação a distância ainda está sob influência da experiência e trajetória do sistema educacional presencial, condicionando e mantendo a discriminação quanto a esta modalidade. A pesquisa e o desenvolvimento da tecnologia dos meios de linguagens e os suportes de informação e de comunicação podem reverter esta situação e possibilitar a visão de que a modalidade presencial e a modalidade a distância podem ocorrer paralelamente, sem, contudo, seguir os mesmos caminhos.

Há várias instituições, em nosso país, que estão ofertando cursos de licenciaturas em Artes na modalidade a distância, com currículo planejado e em pleno andamento, porém, esta organização curricular precisa ser flexível, centrado no tripé aluno/sociedade/tecnologia, sempre em busca de estratégias que o valorizem e tendo como alvo a conquista do conhecimento pelo aluno, conforme Litwin (2001, p. 14)

[...] além da flexibilização, a autonomia e a auto aprendizagem. A flexibilização refere-se às múltiplas possibilidades oferecidas pela EAD, por não ser um modelo rígido, embora exija uma organização que permita ajustar as estratégias desenvolvidas e a multiplicidade de recursos pedagógicos com o objetivo de facilitar a construção do conhecimento.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP no Censo de 2012, o Brasil apresenta 448 instituições e 1.454 cursos ofertados na área de Artes em geral, porém apenas 386 cursos são voltados a formação de professores, e destes somente 44 cursos são ofertados na modalidade a distância.



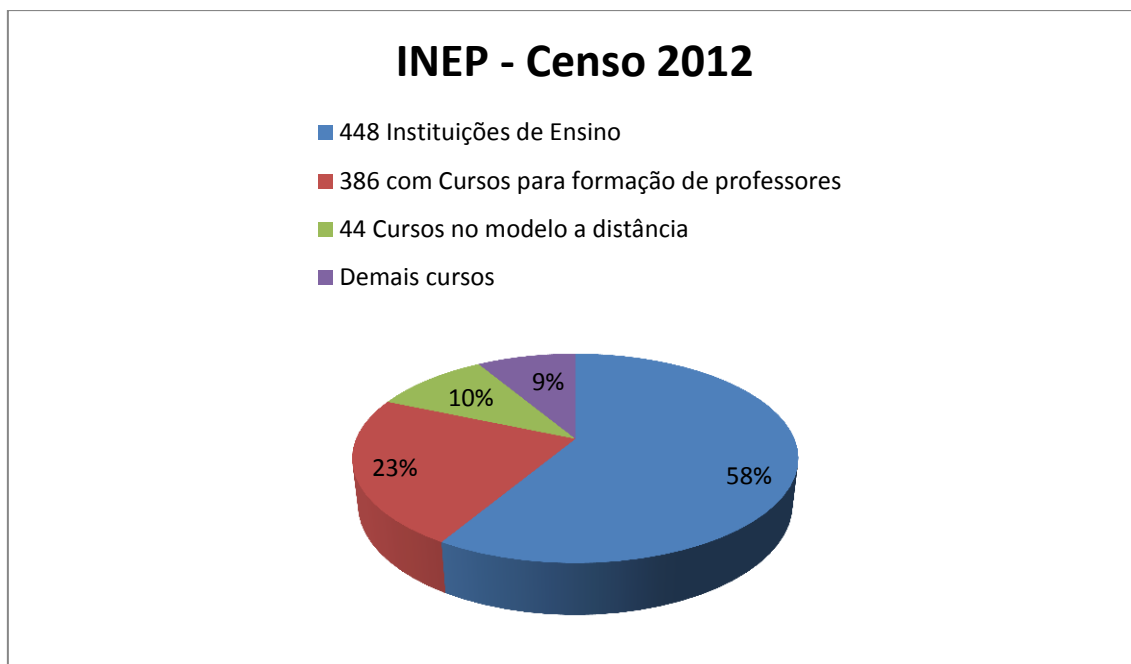


Gráfico 2: instituições e cursos de formação de professores  
Fonte: elaborado pelas autoras (2014)

Atualmente a procura por cursos a distância se elevou, por praticidade ou percepção, os cursos para formação de professores de Artes na modalidade a distância vem crescendo em quantidade e qualidade como demonstrado por pesquisas que entre o período 2011-2012, as matrículas cresceram 3,1% nos cursos presenciais e 12,2% nos cursos a distância, no presente momento a busca está se evidenciando os dados chegam a 15% nos cursos de graduação. (MEC-INEP, 2012)

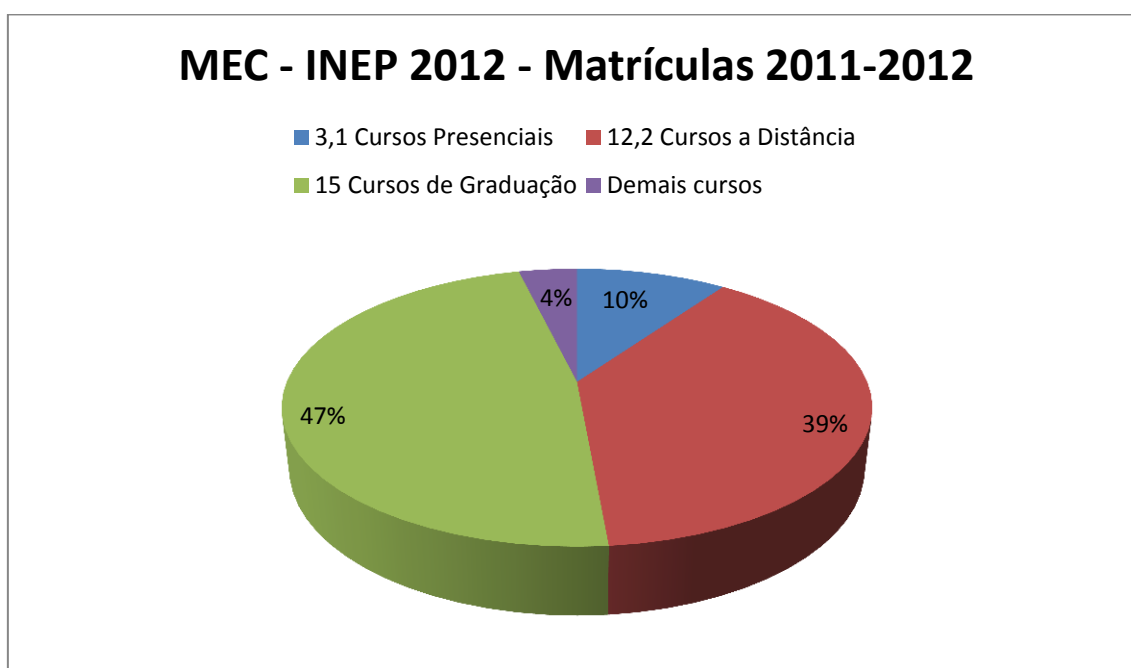


Gráfico 3: Cursos com matrículas 2011 e 2012  
Fonte Gráfico elaborado pelas autoras. 2014.

Entretanto, os cursos a distância devem se basear em uma proposta de ensino e de aprendizagem que seja sólida, forte e constante, que apresente um suporte pedagógico que aproxime e socialize os alunos. Na modalidade a distância emerge a necessidade de aproximação e socialização, pois o espaço e o tempo presente nela são diferentes para cada aluno, é de extrema importância utilizar-se de estratégias curriculares que venham atender as diversas situações que ocorrem, nesta forma de ensino e de aprendizagem.

Para Japiassu (*apud* Correa, 2013, p. 29) o currículo para a formação de professores na educação a distância deve ser pensado e estruturado de forma dinâmica e, estar em permanente avaliação e adaptações para que o processo de ensino aprendizagem esteja em contínuo avanço. Assim, a necessidade do trabalho interdisciplinar, pensado e planejado no currículo de formação com foco no aluno, observando como este constrói seus saberes, deve ser visto como um todo e não de forma fragmentada, trabalhado através de metodologias múltiplas, realizando uma ponte de ligação entre as disciplinas procurando tornar uma dependente da outras. Dessa forma, professores e alunos trabalham em conjunto na construção de conhecimentos, sem o que como afirma Morin (2000, p. 135)

Sabemos cada vez mais que as disciplinas se fecham e não comungam umas com as outras. Os fenômenos são cada vez mais fragmentados, e não consegue conceber-se sua unidade. É por isso que se diz cada vez mais: Façamos a interdisciplinaridade. Mas a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas quanto a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende fazer reconhecer a sua soberania territorial, e, à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de desmoronarem.

O compromisso existente no currículo deve estar presente na prática cotidiana produzindo e efetivando a aprendizagem, transformando, desenvolvendo e melhorando continuamente os meios de educação tanto presenciais quanto a distância. Nota-se, porém que na educação a distância, a interdisciplinaridade é mais presente, pois a própria tecnologia e a forma de trabalho desta modalidade propicia a ponte entre os saberes, onde o aluno, o professor, a sociedade, o conhecimento e a tecnologia se fundem.

A interdisciplinaridade liga as várias disciplinas com objetivo comum, há uma diversidade metodológica ligando um conteúdo a outro e que fortalece o trabalho em conjunto. Castells (2005, p. 17) nos diz que na educação a distância o currículo deve

incorporar a tecnologia como instrumento de ensino, ao afirmar que “a tecnologia não determina a sociedade: é a sociedade que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias.” Essa condição nos remete a pensar um planejamento curricular conjunto com a tecnologia, como afirma Sacristán (1999, p. 201):

[...] cada inovação tecnológica abriu possibilidades para novos públicos e, também, pode fechá-las a outros na medida em que exige novos meios e capacidades de aquisição e de utilização. Diante disso se encontra a responsabilidade em organizar e formular o currículo que congregue e não gere afastamento.

Na afirmação de Castells (1999, p. 80) esse cenário se configura como um

Novo sistema eletrônico de comunicação caracterizado pelo seu alcance global integração de todos os meios de comunicação e interatividade potencial está forçosamente nos conduzindo para uma transformação cultural, pois estará ‘mudando e mudará para sempre nossa cultura’ uma vez que a educação a distância se insere numa ‘nova cultura: a cultura da virtualidade real’.

O que Castells quer nos dizer é que essa transformação tecnológica está forçosamente nos conduzindo para uma transformação cultural, pois estará “mudando e mudará para sempre nossa cultura” uma vez que a EaD se insere numa “nova cultura: a cultura da virtualidade real”.

Nesse sentido, Almeida (2005, p. 40) complementa

A utilização de tecnologias na escola e na sala de aula impulsiona a abertura desses espaços ao mundo e ao contexto, permite articular as situações global e local [...] Tecnologias e conhecimentos integram-se para produzir novos conhecimentos que permitam compreender as problemáticas atuais e desenvolver projetos, em busca de alternativas para a transformação do cotidiano e a construção da cidadania.

Dutra et al (2009) complementa se referindo as tecnologias e as mídias como equilibrantes do currículo ao se soltar daquilo “que era tido como rígido” possibilitando “trabalhar o conteúdo de acordo com as necessidades dos alunos”. (p. 5 )

Sacristan, Castells, Almeida e Dutra (et al), apontam para uma educação a distância que precisa adequar rotineiramente as tecnologias da informação e comunicação ao currículo, garantindo interação e integração destes elementos fundamentais para o desenvolvimento e formação de novos profissionais. Sacristán

(2000) ainda afirma que “o currículo é uma determinação da ação e da prática, assim como o são as valorizações sobre o que é cultura apropriada.” (p. 48)

Essa “cultura apropriada” para Litwin (2001) é também caracterizada pelos “ágeis mecanismos de inscrição; distribuição eficiente dos materiais de estudo; informação precisa, eliminando muitas barreiras burocráticas do ensino convencional; atenção e orientação aos alunos, tanto no período inicial do estudo como no seu transcurso”. (p.14)

Assim as contradições que surgem da institucionalização da educação a distância ocorrem das políticas públicas de formação de professores, que determinam que qualquer das modalidades instituídas no Brasil (presencial, semipresencial e a distância) o objetivo deve ser a efetivação da aprendizagem do aluno como um todo, com qualidade, no desenvolvimento pleno de suas competências cognitivas, sociais e afetivas, não considerando para isso o método, a forma que cada modalidade define em seu planejamento para uma formação de qualidade, o que provoca como vemos descrédito principalmente no caso da modalidade a distância.

Outra contradição que levantamos se refere ao que afirma Maués (2003) que “estando a política de formação de professores direcionada para a flexibilização, tornando-a aligeirada em relação à duração, aos conteúdos e ao local dessa formação” (p. 117) numa situação de modalidade presencial, quiçá na modalidade semipresencial e na modalidade a distância que credenciada por instituições de ensino com um currículo voltado plenamente para o mercado de trabalho, acaba por incorrer em prejuízo de uma formação de qualidade como o previsto na LDB N° 9394/96, que no seu art. 62, “estabelece que, a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]

### **Considerações Finais**

Destarte, a educação a distância desponta como forma de reparar possíveis arestas na formação de professores e garantir oportunidades de especialização aos mesmos para o mercado de trabalho, se questiona essa formação voltada para atender uma demanda do capitalismo tardio, para uma formação do professor que também dê conta dos saberes necessários para a extensão e a pesquisa.

Um dos maiores desafios na atualidade para a educação são as transformações ocorridas através das tecnologias. A informação atinge todo o mundo em questão de segundos, os alunos estão à frente de muitas informações, por isso a necessidade de reinventar sempre e manter um currículo que seja flexível para abranger e acompanhar todas as mudanças que ocorrem, podendo assim servir de estímulo e de atendimento ao maior número de pessoas na educação do mundo contemporâneo.

As contradições pairam sobre o prisma da padronização do ato de aprender *versus* ensinar, onde temos políticas públicas que determinam todo o processo educacional na modalidade presencial, deixando o modelo semi presencial e a distância com ponderações mínimas sobre a conduta educacional a ser seguida.

Paulatinamente vemos um modelo menos rígido, totalmente integrado e interativo com os recursos tecnológicos, mas em paralelo engessado pela ineficácia de políticas públicas e por um currículo inexequível, o mesmo não pode ser padronizado, deve ser criado sob as perspectivas da região, da cultura, da realidade pré-existente, das tecnologias que cada instituição possui, bem como, estimular a formação contínua dos mediadores (professores) e estar preparado para as mudanças que o desenvolvimento, social, político e econômico apresentam constantemente.

## Referências

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **Desafios e possibilidades da integração de tecnologias ao currículo**. Brasília, Ministério da Educação, secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC, 2008.

ALVES, A. M. **O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade**. Disponível em: <<http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/viewFile/74/214>>. Acesso em: 31 de jul. 2014.

BARROS, Luciana Silva Aguiar Mendes. **O Ensino de Arte na Cibercultura: um estudo dos cursos de formação de professores em artes visuais na modalidade a distância no Brasil**. São Luís, 2011. Disponível em: <[http://caxias.ufma.br:8080/pgcult/dissertacoesdoc/2009/O\\_ENSINO\\_DE\\_ARTE\\_NA\\_CIBERCULTURA.pdf](http://caxias.ufma.br:8080/pgcult/dissertacoesdoc/2009/O_ENSINO_DE_ARTE_NA_CIBERCULTURA.pdf)>. Acesso em: 15 de abr. 2014.

BOCK, Ana Mercês Bahia. FURTADO, Odair. TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 13ª ed. São Paulo, SP: Saraiva, 1999.

CORREA, Josiane. **O Teatro Como Processo Educativo**. Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista do Curso de Pós-Graduação em Docência no Ensino Superior da FAMPER – Faculdade de Ampére e DP Consultoria de Francisco Beltrão – PR, 2013.

COUTO, M. E. S. C. **A educação a distância (ead): características e estruturação de um curso de formação continuada de professores**. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3156/2087>. Acesso em: 12 de jun. 2014.

DUTRA, I. M., Piccinini, C. A., Becker, J. L., Johann, S. P., Fagundes, L. C. (2006). Blog, wiki e mapas conceituais digitais no desenvolvimento de Projetos de Aprendizagem com alunos do Ensino Fundamental. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 4, nº 2, Dezembro 2006.

FELDMANN, Marina Graziela. (Org.). **Educação e mídias interativas: formando professores**. São Paulo: EDUC, 2005.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOMES, A. de C. C. **O currículo como instrumento central do processo educativo: uma reflexão etimológica e conceitual**. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2925\\_1387.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2925_1387.pdf)>. Acesso em: 19 de jul. 2014.

LITWIN, E. (org). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Giselda Maria; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo**. São Paulo, SP: FTD, 2009.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Caderno de Pesquisa**. nº. 18, p. 889-117, março/2003a.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Col. Os Pensadores).

MORAN, José Manuel. **O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios**. Palestra. Belo Horizonte e Fortaleza, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>>. Acesso em: 13 de ago. 2014.

ORTH, Miguel Alfredo; MANGAN, Patrícia Kayser Vargas; NEVES, Marcus Freitas. **Análise das Políticas Públicas de Educação a Distância no Brasil: um olhar sobre o ensino superior**. Artigo. 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3341/180>>. Acesso em: 09 de mai. 2014.

PEREIRA, J. J. B. J. e FRANCIOLI, F. A. de S. **Materialismo histórico-dialético:** contribuições para a teoria. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/USUARIO/Desktop/downloads/MATERIALISMO%20DE%20MARX.pdf>. Acesso em: 13 de mai. 2014.

PRETI, Oreste. **Educação a distância:** fundamentos e políticas. Cuiabá : EdUFMT, 2009.

## A CONSTRUÇÃO DO COLETIVO DE DOCENTES-DISCENTES NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFPEL NA MODALIDADE DE EAD

Daiani Santos da Silva<sup>1</sup>  
Miguel Alfredo Orth<sup>2</sup>

**Resumo:** A discussão sobre os processos de ensino e de aprendizagem vem ganhando espaço nos estudos acerca da Educação a Distância e como uma possibilidade de contribuição a esses estudos é que surge o presente trabalho com o objetivo de problematizar a importância da construção do coletivo de tutores e alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPel, investigando as possibilidades de se estabelecer e fortalecer relações de ensino e de aprendizagem entre os alunos e os tutores-professores, para se aprender em um ambiente virtual de ensino e de aprendizagem (AVEA), a partir dos pressupostos teóricos acerca da coletividade defendidos por Makarenko (1987). O referido curso já tem uma forma de organização de coletivo pedagógico, a polidocência e, portanto caminha nessa perspectiva. Porém se faz necessário desenvolver também o coletivo docente-discente, e isso poderá se consolidar a partir da ação dos tutores-professores sendo estes *a priori* agentes formativos e formadores da relação pedagógica de ensino e de aprendizagem com os discentes em ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem.

### Introdução

A educação vem sendo repensada constantemente na sociedade da informação e da comunicação, desde seus aspectos teóricos, didáticos pedagógicos até seus aspectos práticos. Alarcão (2011) diz que o mundo está marcado por uma avalanche de informações no qual se torna essencial saber lidar com a informação de modo crítico e reflexivo. É a era da informação, mas que se quer também a era do conhecimento, ou seja, saber lidar com as informações para produzir e refletir acerca de conhecimentos significativos, descartando e/ou acolhendo informações pertinentes a cada um. Gadotti (2000) também caracteriza a sociedade atual como a sociedade do conhecimento, sendo importante para diversos setores da sociedade em consequência da informatização e do processo de globalização. Em torno deste contexto se faz necessário repensar a educação na modalidade presencial e a distância. Essa última se constitui no nosso objeto de pesquisa nesse momento e que é fortemente marcada pela tecnologia da informação e da comunicação.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pelotas - [daiani.pedag@hotmail.com](mailto:daiani.pedag@hotmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pelotas - [miorth2@yahoo.com.br](mailto:miorth2@yahoo.com.br)



Pesquisas mostram o avanço dos estudos acerca da Educação a Distância. Modalidade educacional essa que vem crescendo de forma espantosa no segundo milênio nos diferentes níveis, porém ainda existem poucas pesquisas na área, apesar dos bons presságios da mesma e/ou do entusiasmo e/ou pessimismo que a ronda. De fato, a Educação a Distância (EaD) vem crescendo consideravelmente nos últimos anos<sup>3</sup>, oportunizando, a um sem número de jovens e adultos o acesso ao conhecimento, por meio da formação inicial e continuada a diversos agentes sociais em diferentes contextos.

Segundo Gonzales (2005) a EaD é uma estratégia governamental e da sociedade civil organizada para desenvolver e oferecer educação a setores ou grupos de população que tiveram dificuldades de acesso aos serviços educativos regulares ao longo da história. Desse modo, suprimindo uma demanda da população quanto à formação profissional e/ou continuada, e elevando os índices de acesso ao ensino superior. Sendo assim, pensar sobre processos educativos e práticas educativas na modalidade a distância, poderá oportunizar reflexões acerca do ensino e da aprendizagem nesta modalidade inserida também, na sociedade da informação e da comunicação, utilizando-se das ferramentas tecnológicas que estão à disposição para qualificar seu trabalho e suas relações, contribuindo para a construção do conhecimento de modo a favorecer a organização social e de trabalho da sociedade atual. Contudo, não realizamos essas reflexões pautadas em modelos industriais de expansão do ensino e da aprendizagem, e sim, focamos nos potenciais de inovação que derivarão deste novo modelo e meio de se construir conhecimento, buscando promover aprendizagens autônomas e abertas (BELLONI, 2009), trabalhadas coletivamente.

Moacir Gadotti (2000, p. 8) salienta que o conhecimento é o grande capital da humanidade do século XXI e que “a educação, em particular a educação a distância, é um bem coletivo”, sendo então, de interesse principalmente de seus sujeitos aprendentes e dos agentes que compõem o cenário da mesma.

Neste contexto insere-se este estudo, tendo por objetivo problematizar a importância da construção do sentido do trabalho coletivo entre tutores e alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPel, investigando as possibilidades de se estabelecer e fortalecer relações de ensino e de aprendizagem entre os alunos e os

---

<sup>3</sup> Fernando Haddad no prefácio do livro Educação a Distância: o estado da arte (2009) já se referia na EaD como modalidade de ensino que sofreu forte expansão, principalmente após a abertura jurídica proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 1996.

tutores-professores, para se aprender em um ambiente virtual de ensino e de aprendizagem<sup>4</sup> (AVEA), a partir dos pressupostos teóricos acerca da coletividade defendidos por Makarenko (1987).

Metodologicamente este estudo está ancorado em uma abordagem qualitativa e bibliográfica. Segundo Triviños (2001, p. 83), a pesquisa qualitativa não pretende generalizar os resultados e sim “[...] obter generalidades, ideias predominantes, tendências que aparecem mais definidas entre as pessoas que participaram no estudo [...]”. Quanto à pesquisa do tipo bibliográfica é usado para nos apropriarmos de um conjunto de materiais já publicados sobre a temática a ser discutida. Segundo Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em materiais já publicados, podendo estes ser de revistas, livros, jornais e mesmo documentos informatizados. A coleta de dados ocorreu primordialmente a partir da leitura da tríade do livro *Poema Pedagógica*<sup>5</sup>, especialmente do primeiro volume, onde se observa a nascente das ideias de Makarenko, interligado a outras leituras sobre o trabalho coletivo na EaD, sendo este um aspecto básico para desencadear um trabalho com os tutores e alunos no sentido de se construir um coletivo apreendente. Além disto, foi realizada a coleta de dados, com documentos, registros, projeto pedagógico, inseridos no ambiente virtual de ensino e de aprendizagem do curso de Licenciatura em Educação do Campo (CLEC) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Apelou-se para esses registros por que observou-se que os mesmos poderiam contribuir com a pesquisa bibliográfica já descrita, sem precisar fazer uma abordagem direta com os discentes e outros os docentes tutores, atuantes neste curso.

### **Princípios da coletividade segundo as contribuições de Makarenko**

A proposta pedagógica de Anton Semionovich Makarenko (1888 – 1939) esta pautada em três grandes eixos pedagógicos e que sustentaram o sentido da coletividade

---

<sup>4</sup>Neste estudo também adotamos a sigla AVEA, que corresponde ao ambiente virtual de ensino e de aprendizagem. Tal denominação surgiu a partir de estudos e reflexões do grupo FORPRATIC (Grupo de Pesquisa, Formação e Práticas de Professores e as Tecnologias da Informação e da Comunicação) da UFPel, por entendemos que este ambiente trabalha(lida) com duas práticas. As práticas de ensino e também as da aprendizagem. Há a compreensão de que são processos distintos e e complementares e que, no entendimento do grupo devem ser analisados separadamente para se entender e intervir em um contexto ea EaD.

<sup>5</sup>O livro *Poema Pedagógico* foi dividido em três volumes. No primeiro foi abordados os princípios da pedagogia de Makarenko de uma educação socialista no qual ele aborda os conceitos que serão mais problematizados neste artigo.

desenvolvida por ele junto aos seus educandos. Seus princípios fundamentais foram: exigir e respeitar o máximo o educando; a construção da coletividade e por fim a organização pedagógica coletiva de alunos e de professores.

Quanto ao primeiro princípio educacional da pedagogia makarenkiana que diz respeito a exigir o máximo do educando, sem desrespeitá-lo, Makarenko (1987) abordou o senso de responsabilidade social e a honra individual. A partir deste primeiro princípio Makarenko conseguiu elaborar a coletividade que veio a dar forma a sua ação pedagógica mais forte. Makarenko (1987) acreditava na possibilidade da transformação. Possuía um otimismo no ser humano de forma extraordinária e confiava que era possível a educação de um homem novo para a sociedade de sua época. Desde o início trabalhou dentro da lógica de exigir e de respeitar o educando ao máximo, construindo noções de partilha e de coletividade.

Quanto ao segundo princípio, ao desenvolvimento da noção de coletivo, ele reflete quanto à organização da escola como espaço educativo no qual as práticas de ensino, seus métodos não sejam lineares apenas professor-aluno, mas que contenha o interesse dos pares, de todo os agentes envolvidos na coletividade. A construção da coletividade veio a partir do primeiro princípio, sendo este mais amplo e que de certa forma, a partir do respeito dedicado a figura discente, este mesmo estabelece relações de sentido em si e nos outros que compõe a rede de relações estabelecidas dentro do espaço educativo. Portanto, a noção da partilha e do companheirismo, brotam como resultado desse princípio maior – o sentido de si mesmo e do respeito. Quanto a isto o autor relata que:

Não foi tanto a argumentação moralista e a ira, quanto, justamente esta interessante e autêntica luta prática, que produziu os primeiros brotos do bom-tom coletivo. À noite, nós discutíamos e ríamos, fantasiávamos sobre os temas das nossas aventuras, e nos irmanávamos e nos fundávamos num todo coeso, cujo nome era Colônia Gorki (MAKARENKO, 1987, p. 55).

Junto com o princípio do coletivo surge também a noção do respeito e da disciplina. Os colonistas<sup>6</sup> reconheciam a necessidade de manterem boas relações, de trabalharem, de estudarem para que de fato atingissem os objetivos da coletividade da colônia da qual partilhavam. Haviam entendido que a força do grupo era geradora de energia, mas, no entanto, quando colonistas novos ingressavam na colônia, o “*frágil*

---

<sup>6</sup> O termo colonistas é utilizado por Makarenko (1987) para designar educandos e para substituir o termo delinqüente que era usado freqüentemente pelo estado russo para os jovens que deveriam passar pela ressocialização.

*coletivo*”, por ainda não estar fortemente erguido, era abalado, mas Makarenko logo fazia renascer os “*embriões do coletivo*” (MAKARENKO, 1987), tarefa difícil, mas pela qual não desistia de lutar, auto intitulando-se um “*otimista incorrigível*”. Considerava a organização do coletivo como uma forma necessária a educação soviética, e não acreditava no coletivo apenas pela simples reunião de pessoas, mas sim o considerava como um organismo social vivo e por este motivo, havia a necessidade de atribuir responsabilidades, correlações e interdependência entre os pares (MAKARENKO, 1987). Ainda, ressaltava que:

[...] Se tudo isso não existisse, não há coletivo, há uma simples multidão, uma concentração de indivíduos. Portanto, durante todos os anos de meu trabalho pedagógico no período soviético, envidei os meus maiores esforços na solução da questão do coletivo, dos seus órgãos, do sistema de atribuições e do sistema de responsabilidades (MAKARENKO, 1987, p. 154).

E quanto ao terceiro princípio Makarenko (1987) afirma que, para que haja um coletivo de aluno deve haver um coletivo de professores e nesse meio, alunos e professores devem agir e trabalhar para um objetivo comum, no qual todos estão inseridos e interligados de forma responsável e determinada no intuito de superar toda e qualquer deficiência na estrutura institucional da colônia, assim como para enfrentar as peculiaridades do trabalho educativo que envolve os processos de ensino, de aprendizagem e de convívio social de todos os membros da própria colônia e fora dela. Quanto a isto ressaltava que:

Todo educador deve saber exatamente o que quer obter do coletivo em cada momento da sua vida e como fazer para identificar esse momento. Os objetivos são imutáveis, eles variam de acordo com as mudanças da sociedade e a finalidade da educação é satisfazer essas necessidades de mutação social de cada coletividade. Quanto mais abrangente o coletivo, cujas perspectivas sociais se transformam em perspectivas pessoais próprias do homem, tanto mais belo é o homem e mais elevada a sua posição (MAKARENKO, 1987, p. 160)

Nesse sentido, qualificar o sujeito pelo e para o coletivo faz despertar as potências individuais de cada um e de todos os membros envolvidos no processo. Essa busca pelo coletivo para Makarenko (1987), passa por três estágios distintos, desenvolvidos a partir do sentido da coletividade de alunos e de professores, em uma relação de respeito, partilha, tolerância e cumplicidade, sendo a primeira etapa o que Makarenko (1987) denominou de etapa inicial da criação da coletividade, ou de

perspectiva imediata. Neste primeiro estágio organizava-se o planejamento de diversas tarefas, sendo estas de ordem prática, como de organização e produção de trabalhos manuais ou de ordem moral e envolvia os acontecimentos da própria colônia e de seu cotidiano. O segundo momento diz respeito à perspectiva intermediária, na qual a noção de coletividade já estava estritamente alicerçada e, unido a isto estava, a opinião social amadurecida, com um pensamento elaborado, princípios que determinavam a organização de ações coletivas mais ordenadas e que fugiam dos aspectos apenas internos da colônia. Em último lugar como resposta a sólida compreensão do princípio educativo da coletividade está à perspectiva distante, a qual revelava seu conteúdo na expectativa, principalmente, da preocupação ativa de cada aluno com o futuro da sua coletividade (MAKARENKO, 1987). Pode-se elaborar o conceito de coletivo em Makarenko (1987) a partir do interesse, dos envoltimentos e da ação prática entre os pares em busca dos objetivos gerais e comuns a todos. Assim cada sujeito, em um primeiro momento era despertado quanto à questão da individualidade para então, aprimorar nele o senso de responsabilidade e de importância dentro do contexto vivido e partilhado. Desse modo, após o reconhecimento desta responsabilidade construída e partilhada por e na relação aluno e professor passavam a entender sua função dentro do grupo e do quanto as suas contribuições geravam força para o atingimento dos objetivos traçados.

### **O coletivo pedagógico da EaD**

Na Educação a Distância esta questão da coletividade também está sendo discutida por diferentes autores e diferentes enfoques. Daniel Mill (2009) discute o coletivo de trabalho e o trabalho coletivo, fazendo uma distinção entre ambos os conceitos e caracterizando o coletivo de trabalho, sendo este último, o conceito de maior interesse para este estudo, como ações de um grupo de docentes que atuam na EaD. Esses docentes fazem parte da chamada Polidocência (MILL, 2012) na qual o trabalho docente é realizado coletivamente de modo “*colaborativo e fragmentado*” entre os diversos atores que compõem a equipe multidisciplinar que atua na EaD (MILL, 2012, p. 58).

Neste item vamos apresentar brevemente duas possíveis organizações desse coletivo de trabalho, cientes de que não há um único modelo de organização para a EaD, os programas podem apresentar diferentes combinações de recursos sejam estes

humanos, didáticos e tecnológicos (BRASIL, 2007). No entanto, o próprio documento do MEC (BRASIL, 2007) faz referência a uma equipe de docentes e técnicos para atuar junto a EaD. Essa equipe, referida no documento do MEC e por Mill (2012) denominam de coletivo de trabalho ou trabalhadores da polidocência a estrutura organizacional da EaD a partir de três categorias: docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo (BRASIL, 2007, p. 19), com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância. A seguir descrevemos as funções de cada integrante da equipe multidisciplinar caracterizada no Referencial de Qualidade do Ensino Superior a Distância (BRASIL, 2007).

A figura docente, por ver suas funções se expandir, necessita de ampla qualificação, para ser capaz de desempenhar funções na EaD, como: estabelecer os fundamentos teóricos dos projetos; selecionar e articular o conteúdo curricular e as atividades pedagógicas; identificar competências; definir bibliografias; elaborar material didático; realizar a gestão acadêmica do processo de ensino e aprendizagem; motivar e orientar, acompanhar os alunos e ainda, “avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância” (IDEM, p. 20).

Os tutores que trabalham na EaD, segundo os diferentes teóricos podem ser de duas ordens. Tutores presenciais e tutores a distância. Além disso, segundo os Referenciais para a Educação Superior a Distância fica estabelecido que:

O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem e para acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (BRASIL, 2007, p. 21).

Ainda segundo os referenciais há especificações detalhadas quanto à função de um tutor a distância ou presencial, sendo então a tutoria a distância desempenhada por um agente mediador, que irá estabelecer a relação entre o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes. Sua principal atribuição é o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão, tendo também a responsabilidade de “promover espaços de construção coletiva do conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos” (IDEM, p. 21). A tutoria presencial atende aos estudantes da EaD nos pólos, em horários estabelecidos. Este profissional deve manter contato com a equipe de docentes, acompanhar os alunos presencialmente, conhecer o projeto pedagógico do curso, auxiliar os estudantes nas suas atividades individuais e

coletivas, incentivar o hábito de pesquisa, esclarecer dúvidas quanto ao conteúdo específico e quanto as tecnologias disponíveis para o ensino e a aprendizagem na EaD.

Interessante ressaltar o que o documento do MEC, Referenciais de Qualidade para o Ensino Superior a Distância, ainda acrescenta e/ou reforça quanto à atuação dos tutores:

Em qualquer situação, ressalta-se que o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções. Esta condição fundamental deve estar aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação (BRASIL, 2007, p. 22).

Desse modo, os tutores possuem um papel primordial tanto na mediação, na comunicação, nas conexões, nas trocas, nas interações entre os alunos e outros agentes do ensino a distância, tendo também o compromisso com a qualidade do curso, contribuindo para a avaliação do projeto pedagógico. E devido à ampla atuação dos tutores que autores como Mattar (2012), Gonzales (2005) e Mill (2007) os vêem como trabalhadores docentes, que atuam em funções docentes, sendo chamados de teletrabalhadores docentes. (MILL, 2007).

Finalizando então a equipe multidisciplinar, referida pelos referenciais de qualidade (MEC, 2007) há o corpo técnico-administrativo, tendo por objetivo oferecer apoio para a plena realização dos cursos ofertados, atuando na sede da instituição junto à equipe docente e nos pólos. As atividades peculiares a estes agentes da equipe são de ordem administrativa e tecnológicas.

Ainda podemos encontrar outras formas de organização do ensino a distância bastante próxima do documento do MEC (BRASIL, 2007) e que foi caracterizada também por Gonzales (2005) como sendo compostas por três agentes distintos, quais sejam: o coordenador de aprendizagem (professor); o professor-tutor e o orientador do ambiente. Segundo este autor, o coordenador de aprendizagem é um professor com amplos conhecimentos nas disciplinas que compõem um determinado curso, podendo desempenhar várias funções como sendo autor do conteúdo e coordenador do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos; O professor-tutor seria aquele que realiza a mediação entre o curso e os alunos, assim como exerce função de avaliador dos alunos; e por fim, o orientador do ambiente que é considerado o

especialista em computação, tendo o conhecimento geral da plataforma virtual, resolvendo problemas de acesso, de orientação, de impressão de documentos, etc.

Os tutores são responsáveis pelas mediações entre alunos e conteúdos e ainda acrescenta que:

[...] responde a todas as dúvidas apresentadas pelos estudantes, no que diz respeito ao conteúdo da disciplina oferecida. A ele cabe também mediar a participação dos estudantes nos chats, estimulá-los a participar e a cumprir suas tarefas, e avaliar a participação de cada um (GONZALES 2005, p. 40)

Acerca dos dois modelos organizacionais da EaD descritos podemos perceber algumas similitudes, porém, às vezes, com denominação diferenciada, mas que exercem a mesma função dentro do contexto. Para este estudo elegemos a estrutura organizacional do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Pelotas na modalidade de Educação a Distância, que viemos acompanhando desde 2012 na atribuição de um dos autores como tutor a distância e que segue as orientações do modelo do MEC, com algumas variantes.

### **A coletividade entre tutores e alunos do CLEC/UFPel: uma possibilidade**

A organização que apresentamos aqui foi eleita devida à nossa vivência prática de tutoria a distância que um dos autores exerce desde 2012, no curso de Licenciatura em Educação do Campo (CLEC) da Universidade Federal de Pelotas.

Na UAB da UFPel, da qual o CLEC faz parte, a constituição da equipe de profissionais é composta por: professores pesquisadores, coordenadores de curso, professores conteudistas, tutores presenciais, tutores a distância, coordenadores de tutoria e equipe técnica, descritos no projeto pedagógico do curso. Alguns desses profissionais são selecionados através de edital público e outros são docentes da própria universidade<sup>7</sup>. O professor pesquisador geralmente é o professor que dirigirá o trabalho dos tutores, organizando reuniões e fazendo acompanhamentos das atividades discentes e dos tutores; O coordenador do curso viabiliza as práticas de formação quanto ao

---

<sup>7</sup>Quanto à seleção dos tutores para atuarem em cursos a distância a maioria das instituições, em especial as vinculadas a UAB elaboram um edital público, no qual são especificados os requisitos para a candidatura a vaga de tutor. Geralmente ocorre mediante a análise do currículo lattes e de uma entrevista, contudo há cursos que também exigem uma prova com temáticas elaboradas acerca da EaD. Para candidatar-se é necessário que o candidato possua curso superior, preferencialmente na área em que poderá atuar na EaD, que tenha concluído um curso de especialização e que possua vínculo com a função docente independente da modalidade de ensino na qual atue.



currículo do curso e acompanha o trabalho de todos os outros agentes envolvidos no processo; O professor conteudista é aquele que organiza as tarefas no ambiente virtual de ensino e de aprendizagem<sup>8</sup> (AVEA), seleciona os materiais, prevê leituras e solicita as avaliações dos discentes; O coordenador de tutoria é o agente responsável por organizar dentro do ambiente de formação continuada, de uso exclusivo dos tutores e outros agentes docentes da EaD, espaços para as postagens de relatórios avaliativos dos alunos e dos bolsistas<sup>9</sup>. O tutor presencial é aquele que executa as tarefas definidas pelos professores conteudistas e acompanha semanalmente os alunos nos encontros presenciais; O tutor a distância é aquele responsável pela correção das tarefas dos alunos, da motivação dos mesmos, das cobranças para que os alunos não esqueçam e não deixem de realizar as tarefas, responde as dúvidas dos alunos e deve estar em constante atualização quanto ao plano de ensino de cada disciplina ou eixo como é denominado no CLEC.

O curso do CLEC possui em sua organização institucional um guia denominado Guia dos Bolsistas, com orientações gerais em relação às rotinas operacionais e pedagógicas de cada agente (cargo) envolvido na EaD. Este guia traz informações importantes para se manter um ambiente virtual de trabalho adequado aos objetivos do curso e todos os agentes atuantes do ensino a distância devem ter clareza dessas suas funções. Sendo o foco deste estudo o tutor ressaltamos a denominação descrita segundo o guia dos Bolsistas do CLEC, divide a tutoria em presencial e a distância, sendo este último responsável pela mediação entre o professor pesquisador, os tutores presenciais e os alunos dos pólos. O tutor presencial é aquele que acompanha direta e sistematicamente os alunos nos pólos, sendo estes os “olhos e os ouvidos” de toda a equipe do pólo e suas observações favorecem um melhor acompanhamento dos alunos.

No contexto do curso CLEC/UFPel, percebemos que a figura do tutor é de extrema relevância no ambiente de ensino e de aprendizagem do moodle<sup>10</sup>. São estes os agentes responsáveis por um leque de funções que ampliam suas atuações, o que aumenta o nível de exigência quanto a sua própria formação didática e pedagógica,

---

<sup>8</sup> Segundo Barbosa (2005, p. 13): A criação e o uso de ambientes virtuais de aprendizagem têm crescido bastante no Brasil. As ferramentas como chats, fóruns, listas de discussões estão sendo amplamente usadas tanto na educação a distância quanto na educação presencial.

<sup>9</sup> Bolsista é a denominação adotada para caracterizar alguns trabalhadores da EaD, quanto a remuneração pelo trabalho realizado. Geralmente diz respeito aos tutores e aos professores pesquisadores.

<sup>10</sup> Moodle é a interface, o AVEA no qual alunos e os docentes da EaD se utilizam para realizar as suas tarefas.

quanto as suas habilidades e seu (re) conhecimento acerca das tecnologias e das interações diretas ou indiretas com os discentes. Os fazeres dos tutores estão estritamente conectados as três dimensões dos saberes docentes ressaltados por Belloni (2009): dimensão pedagógica (campo específico de conhecimentos da área), dimensão tecnológica (relacionando tecnologia e educação e seus usos) e dimensão didática (formação específica do professor em determinado campo científico).

A partir do exposto percebe-se que a ação do tutor é complexa, com grandes responsabilidades, sejam elas: institucionais, avaliativas, pedagógicas, teórico-metodológicas, tecnológicas e didáticas, além de ser responsável por desenvolver um espírito de motivação aos alunos. São os agentes da EaD que necessitam ter o senso de colaboração, de interação e serem ativadores da comunicação, além de precisarem dominar as novas tecnologias da informação e da comunicação para que, de fato, possam executar as suas tarefas com qualidade e excelência. Belloni (2009) contribui nessa discussão ao relatar que a principal característica do ensino a distância é a “transformação do professor de uma entidade individual para uma entidade coletiva” (BELLONI, 2009, p. 81), na qual haverá novos papéis de alunos e de professores. Na abertura para a atuação desses novos papéis há a possibilidade de auto-gestão e autonomia do estudante, há a aprendizagem aberta<sup>11</sup> (AA) e a aprendizagem aberta e a distância (AAD), descritas por Belloni (2009) que tem de ser considerada ao pensar na coletividade. Esses novos conceitos que permeiam a EaD fazem parte de um movimento dito pós-fordista que tenta encontrar caminhos para o ensino e a aprendizagem a distância, mais integrada entre os pares e menos industrializada, como fora no princípio de implementação do ensino a distância no Brasil (ALVES, 2009). Estudos estão sendo feitos para se pensar em estruturas que sirvam mais adequadamente ao momento da EaD e sua expansão de ensino. Segundo Belloni:

Mais coerente com as transformações sociais e econômicas, a aprendizagem aberta e a distância (AAD) se caracteriza essencialmente pela flexibilidade, abertura dos sistemas e maior autonomia do estudante. Embora este conceito enfatize o uso de meios técnicos para aumentar a eficácia do sistema, ele não prioriza a produção de materiais e a organização industrial [...] (BELLONI, 2009, p. 29).

---

10. Aprendizagem aberta (AA) Belloni (2009) a define como sendo relacionada ao acesso, ao ritmo de estudo e ao lugar. Ainda acrescenta que a AA não se opõe a EaD, reforçando que é justamente no cenário da EaD que existe campo fértil para se desenvolver.

É necessário salientar que o tutor-professor mantém contato direto com os alunos via ambiente virtual de ensino e de aprendizagem e que neste espaço há variadas possibilidades de interação e de construção efetivação da coletividade, sendo o objetivo focado na aprendizagem.

Ainda sobre isto, Mattar (2012, p. 4) considera que a EaD pode proporcionar um “contexto precioso para instilar princípios construtivistas, visando a participação motivada, interativa e colaborativa dos alunos em suas experiências de aprendizagem”.

O ensino deve ser centrado no aprendente este deve sentir-se como parceiro do professor. Belloni (2009, p. 81) contribui asseverando que “em EaD como na aprendizagem aberta e autônoma da educação do futuro, o professor deverá tornar-se parceiro dos estudantes no processo de construção do conhecimento, isto é, em atividades de pesquisa e na busca da inovação pedagógica”.

As interações entre os alunos e tutores ocorrem presencialmente, no caso de tutores presenciais, com encontros semanais nos pólos do ensino a distância e via ambiente virtual de ensino e de aprendizagem (AVEA) no caso de tutores a distância, possibilitando a comunicação síncrona e assíncrona entre ambos.

Para este estudo analisamos a possibilidade de construção de um coletivo de alunos e de tutores-professores, possibilitadas pelas interações, relações dialógicas, mediações, construções e trocas de experiências a partir de objetivos comuns dentro do AVEA, sendo este espaço, o ambiente onde a maioria dessas inter-relações pode ocorrer. Essas conexões deverão levar a construção e ao aprimoramento de conhecimentos que poderão se consolidar em aprendizagem significativa<sup>12</sup>. Sendo então o tutor, o docente da EAD, que desenvolverá, em parceria com os alunos, relações de ensino e de aprendizagem nas quais o saber poderá ser, buscado, compartilhado, trocado, depurado, mediado, construído, reconstruído, comunicado de forma coletiva. Segundo Mattar (2012) o tutor é o professor que ensina a distância e acrescenta que este é um personagem recente na educação brasileira e que realiza inúmeras funções docentes. Desse modo, concordamos com o autor e entendemos que tutor é professor.

Estamos, intencionalmente, utilizando o termo professor-tutor por considerarmos que o tutor a distância é também um docente e não

---

<sup>12</sup> Por aprendizagem significativa a entendemos sob os pressupostos teóricos de David Paul Ausubel (1918 – 2008), na qual aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental, capaz de relacioná-la e acessar novos conteúdos. Entendemos desse modo, que o conteúdo deve ser motivador, revelador, interessante e que o aluno tenha predisposição à aprendizagem, disposto a relacionar o conteúdo de modo consistente (MOREIRA & MASINI, 2001)

simplesmente um animador ou monitor nesse processo, e muito menos um repassador de pacotes instrucionais. Este profissional, como mediador pedagógico do processo de ensino e de aprendizagem, é aquele que também assume a docência e, portanto deve ter plenas condições de mediar conteúdos e intervir para a aprendizagem [...] (BRUNO & LEMGRUBER APUD: MATTAR, 2012, p. xxiv).

Porém, isso em momento nenhum apaga ou deleta o processo de precarização da função docente, que vem embutida nessa nova organização multidisciplinar proposta pelo MEC e muitos teóricos.

O conhecimento acerca da construção do coletivo proposto e experienciado por Makarenko (1987), partindo dos seus princípios pedagógicos favorece a reflexão de que podemos estabelecer o senso de coletividade dentro de um AVEA, onde os discentes serão respeitados, valorizados, a partir dos seus conhecimentos prévios, das suas elaborações cognitivas e consolidação do seu conhecimento, partindo para a importância de cada sujeito do grupo, na qual deverão ser estimulados a trabalharem no sistema de partilhamento dos saberes e desse modo favorecendo ao alcance dos objetivos de cada um e de todos em torno do curso. Não muito diferente de Makarenko (1987), os tutores do CLEC precisam mobilizar os alunos para uma aprendizagem coletiva, no sentido de que com a união dos pares pode-se alcançar os objetivos do ensino a distância, que está estritamente ligado a aprendizagem. Nossa intenção em propor a construção do coletivo docente-discente é justamente aproximar alunos e tutores-professores para as práticas coletivas que são intermediadas pelas relações, e que deverão possuir um objetivo comum, a aprendizagem de modo reflexivo e significativo na formação pedagógica-crítica desses discentes.

Desse modo, o tutor-professor deverá investir na construção de uma relação de confiança e de respeito, buscando despertar o interesse pelo conteúdo, pelo desenvolvimento da aprendizagem do educando, e oportunizando a partir dos diálogos a superação das dificuldades encontradas pelo aprendiz. Acreditar que a Educação a Distância se concretize apenas pelo movimento do aluno está inserido em uma prática de ensino a distância de modelo Fordista, visão essa muito questionada nos dias de hoje e que não encontra espaço nessa relação que propomos de coletivo docente-discente.

Na EaD também se faz necessária uma mudança de foco em relação ao processo educativo, sendo do professor para o aprendiz e do ensino para a aprendizagem, possibilitando a criação de novos métodos e práticas inovadoras para o trabalho docente. Com o princípio da coletividade, pensamos ser possível esse novo

enfoque. Só que para isso o tutor-professor não poderá ser apenas aquele que fará as cobranças quanto à elaboração das tarefas dentro do ambiente de ensino e de aprendizagem, mas precisa ser parceiro do aluno, auxiliando-o no processo de ensino e de aprendizagem, bem como o auxiliando de modo efetivo na construção de seu conhecimento. Como também precisa redesenhar sua relação com o professor conteudista, o professor/formador e a equipe técnica.

Para fazer frente a esta nova situação, o professor terá a necessidade muito acentuada de atualização constante, tanto em sua disciplina específica, quanto em relação às metodologias de ensino e novas tecnologias. A redefinição do papel do professor é crucial para o sucesso dos processos educacionais presenciais ou a distância. Sua atuação tenderá a passar do monólogo sábio da sala de aula para o diálogo dinâmico dos laboratórios, salas de meios, *e-mail*, telefone e outros meios de interação mediatizada; do monopólio do saber à construção coletiva do conhecimento, através da pesquisa; do isolamento individual à parceria no processo de educação e cidadania (grifo da autora) (BELLONI, 2009, p. 82-83).

Para Gonzales (2005) no cenário da EaD o tutor extrapola os limites conceituais descritos na sua nomenclatura, e a sua existência esta ligada ao aluno, devendo ser a sua ação embasada no movimento, na relação, no intercâmbio para que se possibilite a aprendizagem. É a conexão entre a instituição e o aluno. E o tutor deve aprimorar e fortalecer esse elo para que não se perca o foco da aprendizagem. Ainda afirma que:

A relação pedagógica conclama uma construção cotidiana. Sozinho, o aprendiz caminha vacilante, perdendo o rumo desejado. Nisso, o tutor pode ampará-lo, conduzi-lo e encaminhá-lo. À medida que o processo de aprendizagem se efetiva, a relação do aluno com o tutor muda, aprofunda-se, estreitando o laço afetivo e propiciando a permeabilidade educativa, uma vez que a educação deve ser vista como uma prática social, ligada à formação de valores e práticas do indivíduo para a vida social, com possibilidade de ir a busca a uma maior autonomia, liberdade e diferenciação. Um caminho e uma alternativa, encontrados pelo tutor em EAD, para a consecução de sua missão educativa é a sedução pedagógica (GONZALES, 2005 p. 80).

Os tutores do CLEC já atuam em um sistema de coletividade entre a equipe multidisciplinar para que no ambiente virtual de ensino e de aprendizagem envolvam os alunos na produção de aprendizagem significativa e que de fato possibilitem uma reflexão ativa quando aos seus processos de formação, preparando-os para as inovações tecnológicas, os desdobramentos destas para as práticas pedagógicas e também para a formação continuada na perspectiva de formação ao longo da vida (BELLONI, 2009) e para o saber-agir coletivamente. Pensar na EaD de modo dissociado de relações que

integrem os docentes-discentes é praticamente impossível, pois demanda o envolvimento de diversos atores da EaD que embora afastados temporal e fisicamente devem sentir-se próximos em seus objetivos de ensino e de aprendizagem, sendo um referencial para novos caminhos que o próprio aluno irá buscar.

### **Considerações Finais**

Ao procurarmos aproximar as ideias de Makarenko acerca do coletivo (1987) com as práticas dos tutores na EaD tentamos enfatizar as práticas coletivas de aprendizagem que o AVEA proporciona e que estão ao alcance dos tutores, seja a distância ou presencial, qualificando sua prática e aprimorando o seu conhecimento enquanto formador que atua em um curso de formação. Acreditamos que a educação a distância, pelo AVEA, e pelas ferramentas que compõem este espaço são favoráveis para que se possa pensar no princípio da coletividade, tendo por foco o objetivo comum, e as ações para o alcance dos objetivos da disciplina e do curso. O envolvimento, o movimento de ação e de reflexão proporcionadas por esse princípio pode ser transferido, para as ações práticas dos tutores, resultando em relevantes interconexões de ensino e de aprendizagem e que poderão favorecer alunos e professores na construção coletiva do saber e do conhecimento. E como o tutor e o professor estão diretamente envolvidos com o aluno nas suas práticas o trabalho coletivo é de fundamental importância para o estudante, o tutor e o professor no processo de ensino e de aprendizagem a distância. Reafirmamos a coletividade, como uma característica que deve estar contida nos espaços de formação em EaD, pois além de possibilitar as trocas entre os pares favorece reflexões acerca do próprio curso e incentiva a organização pedagógica de professores. Assim, conseguiremos buscar elementos de diferentes teorias pedagógicas para construir o conhecimento e ou o saber de forma coletiva e a partir da realidade de cada coletivo. O curso CLEC/UAB/UFPel, já tem uma forma de trabalho que reforça o coletivo pedagógico, a polidocência e portanto caminha nessa perspectiva. Porém se faz necessário desenvolver também o coletivo docente-discente, e isso poderá se consolidar a partir da ação dos tutores-professores sendo estes *a priori* agentes formativos e formadores da relação pedagógica de ensino e de aprendizagem com os discentes em ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem.

## Referências

- ALVES, João Roberto Moreira. A história da EaD no Brasil. IN: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brazil, 2009;
- BARBOSA, Rommel Melgaço. **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005;
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. São Paulo: Autores Associados, 2009;
- BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais para a Educação Superior a Distância**, MEC, 2007;
- GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **Revista São Paulo em perspectivas**. V. 14, n. 2, 2000, p. 3-11;
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010;
- GONZALES, Mathias. Fundamentos da tutoria em Educação a Distância. São Paulo: Editora Avercamp, 2005; MAKARENKO, A. S. *Poema Pedagógico*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987;
- MAKARENKO, A. S. *Poema Pedagógico*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- MATTAR, João. Interatividade e Aprendizagem. IN: LITTO, Frederic Michael. MILL, Daniel; FIDALGO, Fernando. Trabalho coletivo e coletivo de trabalho na educação a distância virtual: organização social e técnica dos trabalhadores na idade mídia. **Revista Trabalho & Educação**. V. 16, n. 1, jan-jun, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Docência Virtual: uma visão crítica**. São Paulo: Papyrus, 2012;
- MOREIRA, M. A; MASINI, E. F. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.
- TRIVIÑOS, Augusto N. Base teórico metodológica da pesquisa qualitativa em ciências sociais. **Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis**. V. 4, 2001.

## A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO: O OLHAR DOS PROFESSORES TUTORES

Graziela Gomes Stein Teixeira<sup>1</sup>  
Jéssica Schiller  
Carla Cristina DutraBúrigo  
Marina Bazzo de Espíndola  
Mirian Espindula

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a concepção de formação de professores tutores atuantes de cursos de licenciatura ofertados na modalidade de Educação a Distância (EaD) em uma Universidade Pública do Estado Brasileiro. Apresentaremos o resultado parcial de uma pesquisa qualitativa, em desenvolvimento, realizado pelo Núcleo de Formação do Laboratório de Novas Tecnologias (LANTEC). Os resultados apontam que, a formação é no geral a busca de saberes de uma forma linear, de apropriação. Porém, no singular, a essência desta concepção perpassa pela mediação desta formação com a prática, com o outro, com a realidade por eles vivenciadas. Todavia, acreditamos e potencializamos que faz-se pertinente uma formação do professor tutor que esteja em interação com a prática educativa e social e não apenas limitada a técnicas, de uma forma instrucional negando este professor como sujeito construtor de sua própria história.

**Palavras Chaves:** Formação; Professores Tutores; Educação a Distância.

### Introdução

A Educação a Distância (EaD) vem abrindo, por meio de práticas pedagógicas, gradativamente, propostas de trabalho que incluem o uso pedagógico das mídias, gerando novos desafios decorrentes da necessidade de integrar crítica e criativamente as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) aos processos formativos.

A partir deste contexto, entendemos por Educação a Distância todo o processo de ensino e de aprendizagem que está mediado pelas tecnologias no qual educandos e educadores estão separados espacial e/ou temporalmente. Ou seja, no qual “[...] o processo de ensino/aprendizagem ocorre quando professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet” (MORAN, 2002, s/p).

Uma particularidade dessa modalidade vincula-se à diferença na docência, ou seja, no compartilhamento da docência. Isto é, fazem parte da equipe docente, professores da disciplina (efetivos da universidade responsáveis pelo desenvolvimento

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina



do conteúdo de uma disciplina específica no material didático e/ou oferta da disciplina), tutores presenciais (selecionados semestralmente, que atuam no polo de apoio presencial) e os tutores a distância (também selecionados semestralmente, que atendem via ambiente virtual de aprendizagem e estão na instituição), que vão se responsabilizar pela ação pedagógica necessária ao desenvolvimento das diversas etapas do curso na modalidade a distância. (LAPA; TEIXERA, 2014, no prelo).

Compreendemos este compartilhamento da docência por meio da concepção de professor coletivo elaborado por Belloni (2003). A autora afirma que “Em EaD quem ensina é uma instituição, sendo o ato de ensinar segmentado em múltiplas tarefas que demandam um trabalho em equipe, transformando o professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva” (BELLONI, 2003, p. 81).

Estes profissionais (professores da disciplina, tutores a distância e presencial) fazem parte da equipe docente, aquela que é responsável pela mediação pedagógica, ou seja, a que:

[...] estabelece uma ponte entre o aprendiz e os conhecimentos a serem construídos, de maneira que o aprendiz chegue a seus objetivos pelo exercício de sua autonomia, tornando-se sujeito do processo de aprendizagem, de forma ativa e colaboradora (MASETTO, 2012, p. 145).

Nesse sentido, na perspectiva do trabalho da EaD, como podemos observar, há uma nova figura docente denominada tutor. A definição do papel docente na EaD não é tarefa fácil. Gatti e Barreto (2009) alertam que a tutoria tem sido, por sua vez, um dos aspectos mais vulneráveis na experiência de EaD, “[...] já que ele [o tutor], em sua missão precípua, é educador como os demais envolvidos no processo de gestão, acompanhamento e avaliação dos programas” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 115). Gonzalez (2005) corrobora com essa visão, quando afirma que o tutor é o tenuous fio de ligação entre os extremos do sistema instituição/aluno. E, apesar da tendência à redução do papel docente do tutor, o tutor é docente que integra um coletivo de professores, pois, ainda que em regime precário, o tutor é contratado “[...] para desempenhar o papel de professor [...]”, como alertam Lapa e Pretto (2010, p. 91).

Para além da forma de integração no sistema, a prática da tutoria configura uma prática docente, isto é, o tutor é um professor (presencial ou a distância) que trabalha com o professor da disciplina, atuando de forma a articular conteúdos, interagir nas discussões, ensinar e acompanhar a aprendizagem. Independentemente da

denominação que recebe, o tutor é responsável pela mediação pedagógica da construção do saber de seus alunos. O que caracteriza esse professor é sua função de acompanhar os alunos no processo de aprendizagem, que se dá pela intensa mediação tecnológica. (LAPA; TEIXERA, 2014, no prelo).

Nesse contexto, o Núcleo de Formação do Laboratório de Novas Tecnologias (LANTEC), situado em uma Universidade Pública do Estado Brasileiro, em parceria com alguns cursos de licenciatura ofertados na modalidade de Educação a Distância (EaD), tem como uma de suas responsabilidades a Formação para atuação docente na modalidade a distância e reflexões sobre seus desafios.

Ao fim de cada ação formativa, é aplicado um instrumento avaliativo para os professores tutores<sup>2</sup>, que irão atuar na modalidade à distância. O objetivo desta ação é compreender, em que medida a ação formativa, foi significativa para estes professores, bem como o apontamento de propostas futuras a serem exercidas pelo Núcleo.

Para o desenvolvimento do presente artigo, buscamos compreender a concepção de formação junto aos professores tutores atuantes nos Cursos de Licenciatura em Física e Matemática. Acreditamos que a palavra formação é utilizada por nós, educadores, nos mais diversos contextos, porém nos habituamos a nos referir a ela sem explicitar claramente nossa concepção sobre esse termo. Buscamos por meio dessa reflexão, de como os professores tutores entendem a formação, com vistas a compreender mais o universo que cerca o professor que esta interagindo com este Núcleo.

Optamos então, por uma pesquisa de abordagem qualitativa, no sentido de estudar “[...] as coisas em seus cenários naturais tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Dessa forma, a análise dos dados se deu a partir da Análise de Conteúdo (AC), que representa um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de distribuição do conteúdo das mensagens.” (BARDIN, 2011, p. 40).

Para a organização do presente artigo, partimos inicialmente da nossa realidade concreta, ou seja, do LANTEC. Logo, descrevemos as especificidades do Núcleo de Formação e o nosso entendimento sobre formação. Depois, apresentamos o nosso olhar sobre a fala dos professores tutores no que tange a concepção de formação. E ao final

---

<sup>2</sup> Neste texto você encontrará as formas 'tutor' e 'professor tutor' como sinônimas. Essa foi uma escolha das autoras para explicitar que compreendemos a tutoria como uma prática docente.

retornamos ao nosso ponto de partida, ou seja, a nossa prática LANTEC com vistas a desvelar olhares que esta caminhada possa nos propiciar.

### **Laboratório de novas tecnologias (LANTEC).**

O Laboratório de Novas Tecnologias - LANTEC é o laboratório de multimídias do Centro de Ciências da Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que tem por finalidade desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão relacionadas às tecnologias de informação e comunicação e apoiar os professores desse e dos demais centros de ensino ligados à formação de professores no que se refere à orientação pedagógica, à reflexão e produção de conhecimento e à infraestrutura tecnológica.

A especificidade de um Laboratório de Novas Tecnologias dentro de um Centro de Ensino como o de Educação caracteriza-se pela perspectiva humanista e social dada à abordagem das tecnologias contemporâneas. Na finalidade do CED de formar professores de todos os níveis de escolaridade, a integração de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino pressupõe uma apropriação criteriosa desses recursos na prática docente. Dessa forma, as ações educativas com o uso de TDIC, precisam ser orientadas por objetivos pedagógicos que almejem a formação de sujeitos capazes de um uso consciente, crítico e criativo dos recursos tecnológicos para sua emancipação, tanto na recepção quanto na autoria.

Quando falamos em incorporar as TDIC de forma crítica, não nos referimos apenas à sua instrumentalização, ou seja, priorizar unicamente o saber usar as TDIC no sentido de aprender a utilizar a ferramenta. Tão importante quanto saber utilizar a ferramenta é saber quando, de que maneira e por que fazer uso de cada TDIC em determinado conteúdo.

Neste contexto, Rüdiger (2011), aponta que os *cibercriticistas*, buscam identificar potencialidades, problemas e desafios que os sujeitos sociais enfrentam na atualidade diante da popularização dos dispositivos tecnológicos de informação e comunicação, posicionando-se criticamente sobre os novos aspectos que decorrem dela.

Para tanto, as ações desenvolvidas no LANTEC permeiam no contexto da interlocução entre a teoria e a prática. Para além de um espaço propício para a experimentação e a produção de materiais didático-pedagógicos realizados com o uso das TDIC, o LANTEC procura possibilitar um espaço para a reflexão crítica e pesquisa,

e também a formação permanente de seu quadro de professores, alunos, servidores e outros profissionais envolvidos nos projetos em que atua.

Isto posto, as atividades do LANTEC estão ancoradas na perspectiva de pesquisa e desenvolvimento em três dimensões: a formação, a avaliação e a criação e o desenvolvimento de materiais didáticos. Essas dimensões compõem os Núcleos deste Laboratório e sua estrutura de gestão interna (Figura 1 - Núcleos do Laboratório de Novas Tecnologias - LANTEC). As ações destes Núcleos são conduzidas de forma interdependente e articulada com a pesquisa e a produção de conhecimento, contexto em que se coloca um espaço educativo universitário (ESPÍNDOLA, M. B. et al, 2014).



Figura 1. Núcleos do Laboratório de Novas Tecnologias – LANTEC

Atualmente o LANTEC, por meio de seus Núcleos, em parceria com os centros de ensino, realiza a Coordenação Pedagógica de alguns cursos de licenciatura oferecidos pela UFSC na modalidade a distância. Além de realizar a Coordenação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura em Física, Matemática e Ciências Biológicas e do Curso de Especialização em Gestão de Bibliotecas Escolares, vinculados ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), é parceiro dos Cursos de Especialização em Educação na Cultura Digital, Especialização em Coordenação Pedagógica, do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação e do Programa Pacto pelo Ensino Médio.

### **ONúcleo de Formação e suas concepções teóricas.**

A origem da palavra formação vem do latim “formatio” e é definida como ação ou efeito de formar, e possui como substantivos mais comuns constituição e composição

(XIMENES, 2000). A definição da palavra formação assume um significado filosófico específico quando empregada na pedagogia e na psicologia, é compreendida como processo de educação ou civilização (ABBAGNANO, 2007).

Para além de uma única ação, a formação é entendida então como um processo de construção do sujeito que é realizado ao longo do seu desenvolvimento de vida. Assim, “o conceito de formação é tomado não só como uma actividade de aprendizagem situada em tempos e espaços específicos, mas também como acção vital de construção de si próprio”. (MOITA, 2000, p.114).

Quando nos remetemos a formação dos educadores nos aproximamos ainda mais da formação como um processo social, situado historicamente. Para Búrigo (2009) o processo de formação é uma atividade social, constituída por atividades acadêmicas, mas também, fundamentalmente elaborada e legitimada durante sua interação com o outro e com o meio.

Nos apoiamos na concepção de formação de Marin (1995), que traduz uma compreensão de que a educação é um processo que se estende por toda nossa vida, um processo em contínuo desenvolvimento. Este termo parte de uma perspectiva teórica que valoriza a pesquisa como fundamental no processo de formação do professor, que considera e valoriza os saberes dos professores, a sua prática pedagógica cotidiana.

Para além da ideia de que a formação permanente é um processo que ocorre, ou deve ocorrer, ao longo da vida profissional do professor, corroboramos com Freire (2005) que toma como pressuposto a condição de inconclusão dos seres humanos, pois;

Diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (FREIRE, 2005, p. 83).

Nesta direção, o Núcleo de Formação do LANTEC, articulado com os demais Núcleos, tem por objetivo pesquisar, planejar e desenvolver processos de formação para os professores e profissionais envolvidos no âmbito da inserção das TDIC na prática docente. Neste contexto, suas ações formativas buscam trazer uma reflexão para, com, e sobre, o uso de TDIC nos espaços educativos. Procuramos promover um olhar diferenciado, a partir do campo da educação, de seus princípios e fundamentos, para a

apropriação da tecnologia nos processos de ensino e de aprendizagem (ESPÍNDOLA, M. B. et al, 2014).

A linha teórica que nos ampara, no que tange o uso das TDIC nos processos formativos, refere-se a mídia-educação. Uma formação para a apropriação e o uso das mídias como objeto de estudo e como ferramenta pedagógica de criação, expressão pessoal e participação política para todos os cidadãos (BELLONI, 2010). Para essa direção, Belloni e Bevort (2009, p. 1083, grifo nosso) apontam que:

*A mídia-educação é parte essencial dos processos de socialização das novas gerações, mas não apenas, pois deve incluir também populações adultas, numa concepção de educação ao longo da vida. Trata-se de um elemento essencial dos processos de produção, reprodução e transmissão da cultura, pois as mídias fazem parte da cultura contemporânea e nela desempenham papéis cada vez mais importantes, sua apropriação crítica e criativa sendo, pois, imprescindível para o exercício da cidadania.*

Sendo assim, a mídia-educação trata de uma dupla dimensão: os meios da pedagogia e uma educação para os meios. Isto é, uma educação para as mídias, tomando as TDIC como objeto de estudo; e uma educação pelas mídias, tomando as TDIC como ferramenta pedagógica. Uma educação com as mídias e por meio das mídias que não apenas prepare os sujeitos para o uso de novos recursos tecnológicos, mas que os forme para uma apropriação crítica e consciente de seus conteúdos éticos e estéticos.

As principais atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Formação, amparadas pela concepção teórica da mídia educação, são compostas por ações formativas para os Cursos parceiros (licenciatura, especialização ou cursos de formação continuada) e ações formativas para a equipe LANTEC. Evidentemente que não queremos aqui afirmar que a formação dos professores e profissionais envolvidos com o LANTEC ocorrerão apenas nesses momentos pontuais de atividades, porque compreendemos que a formação é um processo, uma prática educativa e social construída e desenvolvida por meio de relações sociais.

O Núcleo busca então, planejar atividades pontuais para, iniciar/consolidar ou repensar junto com os sujeitos com os quais interage, as concepções teóricas que o permeiam e todas as demais atividades desenvolvidas pelo LANTEC. Acreditamos que esses momentos podem se constituir como um início de um processo de questionamento, que se desenvolvido por meio da reflexão permeada por pressupostos teóricos na interrelação com a prática, poderá possibilitar uma perspectiva de transformação da prática profissional.

Esses momentos de formação, que se consolidam com ações específicas planejadas e desenvolvidas para e com os Cursos parceiros são:

a) Formação para atuação docente na modalidade a distância e reflexões sobre seus desafios. O primeiro momento é desenvolvido por meio de um encontro de formação presencial, antes do início de cada semestre, e tem como público alvo professores da Universidade e tutores a distância. O objetivo é discutir algumas possibilidades didáticas dos materiais online que podem ser utilizados no ambiente virtual de cada disciplina ofertada no semestre. Essa formação também ocorre na forma semipresencial em alguns cursos. O segundo momento é realizado ao final de cada semestre. Neste momento buscamos reunir na Universidade, os professores, tutores a distância e tutores presenciais para discutir e planejar o próximo semestre letivo do Curso. Caso tenhamos professores e tutores que nunca tenham atuado na EaD, planeja-se uma formação inicial para que professores e tutores a distância, conheçam o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso, as especificidades da modalidade à distância bem como conhecimentos específicos do Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem (AVEA).

b) Formação para criação e desenvolvimento de materiais. O público alvo destas formações são os professores da Universidade ou de instituições parceiras que irão produzir junto com a equipe LANTEC materiais didáticos, sejam impressos ou online, para os estudantes dos cursos. Este encontro é realizado presencialmente, uma vez a cada semestre. O objetivo da formação é discutir sobre alguns recursos didáticos, afim de que estas discussões sejam propulsoras de ideias para o desenvolvimento de materiais didáticos para cada disciplina oferecida pelos cursos;

c) Formação docente para, com e sobre as TDIC. Essas ações formativas são planejadas conforme a demanda da comunidade universitária, Centros de Ensino ou Pró-Reitorias. Elas se constituem como eventos presenciais de socialização de pesquisas e reflexões, principalmente com foco no tema de formação de professores; e,

d) Ações formativas para a equipe LANTEC que visa preparar os profissionais para atender a demanda de atividades vindas dos cursos parceiros. São desenvolvidas: i) formações para os profissionais que atuarão como designers educacionais dos Cursos; ii) formações para os integrantes da equipe de audiovisuais; e iii) formações para integrantes da equipe de designer gráfico e de hipermídia. A periodicidade desses encontros é de acordo com a necessidade de cada equipe, assim como a definição do tema do encontro. Entretanto, sempre que temos um novo integrante na equipe

buscamos realizar um encontro presencial que aborde concepções gerais e à filosofia de trabalho do Laboratório. Sempre que possível são organizadas presencialmente oficinas técnicas que auxiliam no processo de desenvolvimento dos profissionais envolvidos nas equipes.

Assim, para que a mídia-educação se configure em uma proposta significativa dentro das formações exercidas no LANTEC, o Núcleo de Formação caminha a fim de buscar momentos de formação para professores, tutores e equipe de produção de materiais, que contemplem a: *inclusão digital*, no sentido do saber operar os novos artefatos tecnológicos para a produção de novas e diferentes mensagens midiáticas; *objeto de estudo*, ou seja, ler criticamente as mensagens que hoje são ampliadas de várias formas pelos meios de comunicação; *meio de expressão*, o que significa ser indispensável para o exercício da cidadania, estimulando a participação ativa dos profissionais; *ferramenta pedagógica*, de forma a usar as TDIC em situações de aprendizagem, ou seja, sua integração nos processos educacionais (BELLONI, 2012).

### **A formação na concepção dos professores tutores**

Reconhecendo os professores como sujeitos do conhecimento, considerando-os como colaboradores e copesquisadores (TARDIF, 2012), buscamos refletir sobre o que os professores tutores compreendem por formação. Todavia, cabe destacar que os resultados aqui apresentados é um recorte de uma pesquisa maior, ainda em desenvolvimento realizada pelo Núcleo de Formação LANTEC, que tem essencialmente, a intenção de conhecer, desvelar no olhar dos professores tutores do Curso de Licenciatura de Física e Matemática, a concepção de formação. Nesse sentido, perguntamos aos tutores: qual a sua concepção de formação?

Percebemos inicialmente, que emergem duas categorias para análise dos fragmentos das falas dos tutores: no geral a concepção de **formação como um processo unilateral** vivenciado em momentos “oficiais de formação”, e no singular a concepção de **formação como um processo de interação com o outro e com o meio** onde vivem e atuam como professores tutores.

A formação como um processo unilateral privilegia a ideia que os tutores são tabulas raras e que se deslocam até a universidade, que seria a detentora do conhecimento para serem formados e esclarecidos. Percebe-se que essa concepção de



formação está intimamente vinculada a concepção de educação, que se fundamenta na ideia da educação bancária de Paulo Freire (2005). Neste contexto, destacamos a fala do PT6M quando afirma que formação é “Agrupar e filtrar informações recebidas de modo a aprimorar”.

Nessa perspectiva, Marin (1995, p. 17) destaca que “a adoção dessa concepção [de formação] desencadeou, entre nós, inúmeras ações de ‘capacitação’ visando à ‘venda’ de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria”. Nesse sentido Mizukami (2002) traz a visão de acúmulos de conhecimentos teóricos para aplicação posterior na prática. O fragmento da do tutor PT4F elucida essa visão ao afirmar que formação:

É a aquisição de conhecimento para usar em situações da vida cotidiana, no caso da formação de tutores para melhorar o processo de ensino e aprendizagem das disciplinas do curso (PT4F).

O tutor PT4M também coloca que formar é “Preparar e capacitar para o bom desenvolvimento do curso.” Essa visão aponta para o constructo de que ser formado é um processo unilateral que resultará em bons resultados. Mas Marin (1995, p. 16) alerta que “não é mais possível, hoje, pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a ideia da educabilidade do ser humano”.

Nessa mesma concepção unilateral de formação o PT1F afirma que formação é um “Processo através do qual o indivíduo torna-se apto a desenvolver determinada atividade”. Aqui percebe-se que professores não consideram a formação na sua completude, no sentido de “auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão” (MARIN 1995, p.19).

Entretanto, percebemos em alguns fragmentos das falas inicialmente analisados, apresentam indícios da concepção de formação como um processo de interação e reflexão com o meio, que se constitui também a partir da prática educativa. Quando o tutor coloca que formação “É melhorar aspectos que talvez não estão dando muito certo, trocar ideias, dar sugestões”(PT1M) percebemos que ele consegue fazer um vínculo inicial entre situações de seu cotidiano de trabalho e a formação. Nessa fala também o tutor se coloca como aquele que pode sugerir, ou seja, que pode interagir

durante o processo de formação, aqui entendido como um encontro ou momento específico.

Ao referir-se a formação como momentos específicos, o tutor PT5M também coloca que formação é “Uma **troca de experiências** e delimitação de trabalhos” (grifos nossos). Novamente há indícios que nesse processo de formação a interação, a partir do contexto de atuação do tutor tem fundamental importância na concepção de formação.

Embora as falas contenham a palavra reflexão ao afirmar que formação é *i) Aprimorar meus conhecimentos, tirar as dúvidas, momento de reflexão para saber como agir (PT2M) e ii) Aperfeiçoamento, reflexão, melhoramento profissional (PT7M)*; a ideia não está baseada na reflexão como um processo de formação vindo a partir da ação da prática docente enquanto tutor. Mas, neste caso nos parece que a palavra reflexão é vista apenas como resultado deste processo de formação e não como um dos pontos de partida desse processo.

A relação que aqui se constitui nos apontam que mesmo no geral, se consideram a formação como um movimento instrucional de apropriação de saberes, no singular há indícios concreto de trocas, de interação neste processo com o outro e com o meio.

A reflexão, o pensar como resultado do processo de formação é seguramente, um ponto de partida para a constituição de novos olhares sobre a realidade por eles vivenciado. Agora, se esta formação estiver sem fundamentos sólidos, reais, que possam vir a sustentar a teoria e a prática, pouco se pode avançar em uma proposta de formação de professores tutores. Neste contexto, permaneceremos com um enfoque abstrato do processo de formação generalista. Precisamos elevar o processo de formação da e na prática educativa, possibilitando que o pensar e o refletir sobre a sua realidade, seja resultado da obra do pensamento e da consciência alicerçado em uma proposta pedagógica sólida da interrogação, da reflexão, da crítica, da investigação como uma forma de pensar.

### **Considerações Finais**

Resgatando o objetivo inicialmente proposto, compreender a concepção de formação junto aos professores tutores atuantes nos Cursos de Licenciatura em Física e Matemática, podemos pontuar que a formação é no geral a busca de saberes de uma

forma linear, de apropriação. Porém, no singular, a essência desta concepção perpassa pela mediação desta formação com a prática, com o outro, com a realidade por eles vivenciadas.

Todavia, não podemos negar os processos históricos que envolvem estes sujeitos, sendo pontuado aqui apenas os fragmentos de uma pesquisa maior. Contudo, por meio dos fragmentos de falas aqui contextualizados, podemos afirmar que há um caminho a ser percorrido que busque romper a concepção de formação como prática educativa, pragmática e formalista, distante da prática social.

Buscamos como Núcleo de Formação/ LANTEC planejar ações sob a perspectiva da discussão coletiva, da formação em processo, onde práticas podem ser socializadas e incorporadas, constituído-se num espaço privilegiado para repensar as ações, na interação da prática educativa e social, como essência da formação.

Acreditamos que estas reflexões nos auxiliam a direcionar os aspectos técnicos e pedagógicos que refletem em nossas ações formativas. Pois acreditamos que as circunstâncias históricas fixam padrões de ocultamento dos fenômenos sociais, com ações elevadas a uma noção de determinismo. Cremos que as delimitações pragmáticas e formalistas, que estão presente no processo de formação dos professores tutores, não podem se limitar a ser situadas como um futuro inexorável, mas como uma realidade determinada historicamente, criada pelos homens diante de determinadas necessidades e por eles pode ser modificada, na possibilidade do atendimento de novas necessidades.

Precisamos potencializar o processo de formação, como uma prática educativa e social, com vistas a possibilitar que este professor tenha condições de ir além do meramente instituído. Pois, já existe uma prática e a compreensão desta prática, se fundamenta na teoria, na ação educativa, na consciência sobre essa prática. Todavia, se este professor não conhecer os elementos teóricos de uma determinada prática, ele não compreenderá a prática, essa realidade e seus movimentos.

Acreditamos por meio da nossa vivencia junto ao LANTEC, que há possibilidades concretas para que se crie uma mentalidade social de questionamento da realidade constituída por meio de uma prática social no processo de formação do professor tutor. Para tanto, se faz necessário uma concepção teórica que dê sustentação à compreensão desta prática. Caso contrário, se constituirá em um vazio social. Faz-se necessário vivenciar, experimentar, adquirir atitudes e valores que é distinto de simplesmente conformar-se com o saber, o conhecer, o compreender e investigar aplicadamente. É necessário ir além, com a perspectiva de transformar o meio social.

Para isso, sem dúvida, faz-se pertinente uma formação do professor tutor que esteja em interação com a prática educativa e social e não apenas limitada a técnicas, de uma forma instrucional negando este professor como sujeito construtor de sua própria história.

## Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, R. G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. **Educação e Sociedade Online**, v.29, n. 104, p. 919-937, 2008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

BÚRIGO, C. C. D. **O trabalho, a formação do professor de educação básica e a universidade como espaço de formação**. Florianópolis: Editora UFSC, 2012.

\_\_\_\_\_. Um olhar sobre a formação de professores de educação básica nos sistemas educacionais da Argentina, do Brasil e do Uruguai. **In. A formação de Professores para Educação Básica na América Latina: problemas e possibilidades**. Organizadores: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; BURIGO, Carla Cristina Dutra e OYARZABAL, Graziela Macuglia. Florianópolis: Imprensa Universitária/UFSC, 2009.

CASTELLS, M. Conferência no Fronteiras do Pensamento. Blog Alexandre Matias. **Revista Galileu**, São Paulo, 11 jun. 2013. Disponível em: <<http://colunas.revistagalileu.globo.com/colunistas/2013/06/12/o-ponto-em-comum-entre-a-praca-taksim-e-avenida-paulista/>>. Acesso em: jun. 2013.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

ESPÍNDOLA, M. B. et al. Formação Docente para o Ensino Superior Mediado por Tecnologias de Informação e Comunicação: perspectiva teórico-metodológicas do Laboratório de Novas Tecnologias. In: **Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, XI, 2014 Florianópolis, Anais ...Santa Catarina: 2014. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128165.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAPA, Andrea Brandão e TEIXEIRA, Graziela G. S. Tutor é docente na EaD? São Carlos-SP: UFSCar, 2014. **No prelo**.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos Cedes** n.º 36. São Paulo: Papirus, 1995.

MASETTO, M. T. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A.. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2000. (p. 111-140).

MORAN, J. M. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em:<<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: fev. 2013.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RÜDIGER, F. **As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro-RJ: Vozes, 2012.

XIMENES, S. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Ediouro, 2000.

## **APROPRIAÇÃO E INTERAÇÃO DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): POSSIBILIDADES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CENÁRIOS DIGITAIS**

Eduardo Rangel Ingrassia<sup>1</sup>  
Patrícia Prochnow  
Rosa Maria Martini Filippozzi

**Resumo:** Refletir frente à formação de docentes para EAD é uma emergência em nossos contextos contemporâneos, uma vez que a deflagração da oferta dessa modalidade de ensino vem sendo ampliada cada vez mais nos entornos de nossa sociedade. As ações da EAD reforçam a necessidade de aprofundar algumas considerações na formação dos professores que irão atuar nesse campo, no qual o presente trabalho baseia-se na experiência vivenciada por um grupo de docentes de um Polo Universitário do sistema Universidade Aberto do Brasil (UAB), que objetivou perceber como se dão os processos de interação e apropriação dos docentes nesse cenário. Para isso partimos de análises quantitativas e qualitativas, percebendo como resultados a importância da apropriação do docente para tornar os espaços disponíveis no meio digital, uma possibilidade de desenvolvimento para as práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Formação, docente e práticas pedagógicas.

### **Introdução**

A formação de professores é tema de amplos debates nos cenários sociais e escolares, os quais buscam reflexões que possam contribuir para as práticas pedagógicas. Com a expansão das tecnologias da informação e comunicação, surge um novo caminho na educação a distância, ampliando a oferta de cursos de graduação em diferentes áreas do conhecimento e atuação. Esse novo caminho possibilita um cenário que apresenta a oportunidade de acesso ao ensino para muitos sujeitos da nossa sociedade. Tais considerações aproximam-se do que atualmente prevê as políticas públicas brasileiras, revelando que:

A educação a distância (EaD) é a modalidade educacional que mais tem crescido nos últimos anos no Brasil. O Ministério da Educação e a legislação brasileira, a partir da lei 9.394/96, têm gradativamente apresentado a EaD como forma viável de alcançar o ideal democrático de educação para todos [...] (KENSKI, 2013, p.109)

---

<sup>1</sup>Centro Universitário La Salle – UNILASALLE - cead.cneceduardo@gmail.com

Estes recursos e espaços indicam uma “democratização do ensino” através das propostas de educação a distância, onde o compromisso e seriedade com as práticas de ensino, visando a qualidade através das ações em espaços digitais, fortalecem essa modalidade. Nesse espaço não só o professor precisa estar apropriado e consciente de suas responsabilidades, mas também os estudantes. Essas relações devem ser efetivadas desde o primeiro passo no campo da EAD, pois cada sujeito tem uma identidade, potencialidades, habilidades e dificuldades diferentes, aspectos dos quais precisamos garantir para nortear o trabalho. Pensando no sujeito professor (tutor ou formador), que está frente esse trabalho, é preciso buscar novos elementos para sua formação, adicionando a sua bagagem pessoal, acadêmica e profissional, novos conceitos, temas, leituras e pesquisas, que em conjunto serão incorporados em sua identidade docente, atribuindo o sentido de pertencimento a essa função e ao caminho que irá trilhar em sua jornada.

Outro fator que surge quando falamos em EAD, ao pensarmos na participação dos sujeitos inseridos nessa modalidade, é a falta de presença em espaços geograficamente localizados, porém atualmente o ciberespaço nos possibilita criar espaços de convivência e presença estando em lugares diferenciados. Podemos considerar alguns aspectos ao falar em espaços de convivência no meio digital, sendo um deles a possibilidade de personalizar e garantir a identidade do professor nas práticas pedagógicas através das ferramentas e recursos destes espaços.

Na EAD os espaços digitais visam efetivar as ações que não podem ser realizadas presencialmente, pois através destes cenários que serão realizados os estudos e interações dos sujeitos envolvidos. Essas peculiaridades de interação e personalização são possíveis principalmente como o apoio dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) onde podemos dizer que é o espaço onde tudo acontece: nossa sala de aula.

[...] ambientes virtuais de aprendizagem, por exemplo, possuem filosofias, abordagens epistemológicas, dinâmicas e posicionamentos teóricos próprios. As possibilidades de interação e comunicação das tecnologias digitais facilitam a reorientação do foco do processo educacional para a preocupação maior com a aprendizagem e a participação personalizada do aluno, com seus tempos, seus ritmos e seus estilos de aprendizagem. (KENSKI, 2006, p.112).

As ferramentas disponíveis nos AVAs, possibilitam as mediações, trocas e relações entre os sujeitos inseridos no processo de ensino e aprendizagem, portanto não

podem ser comparados com um simples recurso de multimídia, pois dadas suas possibilidades e limitações, apresentam uma diversidade considerável para contribuir e favorecer nas ações da educação.

Na busca por novas possibilidades para as práticas pedagógicas na EAD, a missão de promover os elos entre as mediações nos espaços digitais que colaboram para aprendizagem não se torna atividade única e exclusiva do professor, pois nesse cenário a participação e responsabilidade do aluno é ainda mais importante para o sucesso de sua aprendizagem. As relações entre professores e alunos devem ser de parceria, valorizando ambos como atores da prática docente, assim teremos como mostra a Figura 1 que segue:

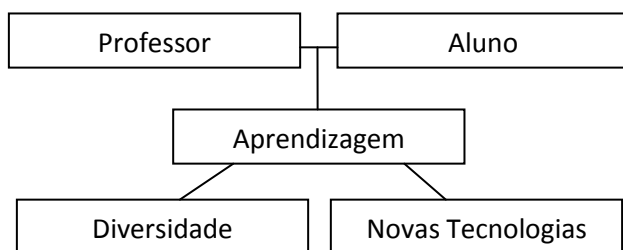


Figura 1: Aspectos do processo de aprendizagem

Para chegarmos ao resultado da aprendizagem, devemos respeitar a diversidade das identidades dos nossos sujeitos, utilizando as tecnologias como meio que auxilia o acompanhamento de suas ações e evoluções durante o processo educativo. Sendo assim, o professor é chamado a atender uma série de responsabilidades, que farão parte de sua rotina para legitimar a qualidade da formação do estudante.

Diretamente relacionada com as inovações tecnológicas, com as novas demandas sociais e com as novas exigências de um aprendente mais autônomo, uma das questões centrais na análise da EaD, e talvez a mais polêmica, refere-se ao papel do professor nesta modalidade de ensino, chamado a desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais não se sente, e não foi, preparado. (BELLONI, 2003, p.79)

Sendo assim, a formação continuada para professores é algo que precisa ser constante. Na EAD esse movimento só se confirma, uma vez que a apropriação do docente nesse espaço e a garantia da compreensão de como ocorrem as ações de planejamento, acompanhamento e avaliação auxiliam em sua rotina. Sendo assim Kenski (2006, p.113) complementa nossa reflexão dizendo que o perfil ideal do docente é de “um professor que saiba compreender os novos desafios à educação e desempenhar



profissionalmente bem sua função e profissão, independente de a modalidade ser presencial ou a distância.”

Podemos dizer que a EAD ainda é um campo a ser explorado no que diz respeito a formação de professores, porém a necessidade de garantirmos esse processo é algo necessário para atender o chamado que essa modalidade nos faz frente sua expansão na sociedade contemporânea.

### A apropriação de docentes nos espaços digitais

O estudo realizado em um Polo da Universidade Aberta do Brasil, apontou através de um questionário com perguntas analisadas no viés quantitativo e qualitativo, que no universo de oito docentes que atuam como tutores presenciais em Cursos de Licenciatura de Universidades Federais (Pedagogia, Matemática e Espanhol), somente dois já haviam explorado cenários digitais para realização de atividades educacionais. Em suas atividades na docência, até então, os recursos tecnológicos utilizados eram aparelhos de projeção e multimídia que auxiliavam em suas ações presenciais.

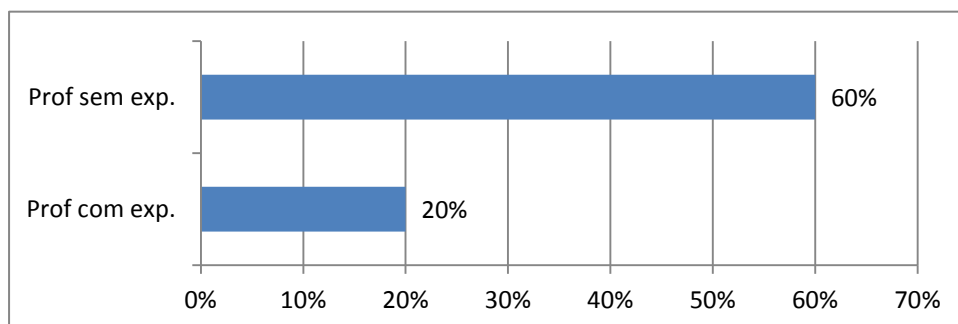


Gráfico 4: Gráfico dos professores com e sem experiência na EAD

Partindo dos dados do gráfico, vemos que grande maioria dos professores (60%), nunca havia exercido atividades de docência através de espaços digitais. As funções que estes sujeitos iriam assumir dada sua posse nesse exercício, seria de acompanhar os estudantes através de ambientes virtuais de aprendizagem sendo os responsáveis em garantir as interações nesse espaço juntamente com uma equipe de profissionais. A organização da oferta de cursos através do sistema UAB conta com uma estrutura de dois profissionais que acompanham o processo educativo do estudante: professor formador e tutor. O tutor aqui não deixa de ser um professor, porém tem funções que se embasam no acompanhamento e interação com o estudante, efetivando

suas ações de planejamento e prática partindo dos materiais construídos pelo professor formador. O professor formador por sua vez tem um papel voltado à construção de materiais didáticos que serão hospedados no Ambiente Virtual de Aprendizagem, desvinculando sua atuação direta com o aluno, onde é mais presente na orientação e participação do processo avaliativo.

Partindo do que nos revelam os dados obtidos através das falas dos docentes, podemos indicar que a ação que mais toma conta da prática pedagógica do trabalho em EAD é a que gera comunicação, uma vez que existem limitações no espaço que é estabelecida. No primeiro semestre de atuação, relatam os oito docentes, que necessitaram apropriar-se do uso de ferramentas síncronas e assíncronas para estabelecer relações com os alunos. A utilização de ferramentas de chat, envio de mensagem e fórum precisaram ser exploradas para que se pudesse perceber quando usar tais recursos, uma vez que alguns deles possibilitavam a comunicação com o aluno em tempo real (síncrono) e outros em tempos diferentes (assíncronos).

Através de formações de capacitação e exploração do Ambiente Virtual de Aprendizagem que atuam, foi possível apropriar-se das ferramentas e possibilidades que ele apresenta. Cabe ressaltar que uma vez “apropriados” do uso da tecnologia não quer dizer que os professor e estudantes possuem o domínio completo do espaço digital e suas ferramentas, pois através das relações e ações que irão ocorrer nesse cenário poderão surgir novas possibilidades para estabelecer diálogos e trocas que irão favorecer a aprendizagem de todos os envolvidos.

A necessidade de perceber os cenários digitais como um espaço que possibilita diferentes maneiras de exercer a docência propõe ao professor a exploração do recurso, para que este se torne um espaço de aprendizagem. Assim percebemos que o espaço não determina a qualidade do processo de aprendizagem, mas sim como o exploramos e organizamos em nossas atividades.

### **Aspectos da interação nas práticas pedagógicas**

Partindo da ideia de que a interatividade é um dos maiores aspectos da ação docente, conforme Tardif (2005, p.235) “A interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslançar um programa de interações com os alunos” podemos dizer que a relação estabelecida nos diálogos é parte fundamental para alcançarmos os

objetivos a serem propostos na rotina da sala de aula. Tardif (2005) em sua fala faz relações com o cenário da sala de aula presencial, porém é possível relacionar sua contribuição nos cenários digitais, uma vez que os aspectos da interatividade movimentam os envolvidos para compreensão dos conteúdos e informações disponibilizadas no AVA. Cada sujeito recebe e interpreta uma informação de formas diferentes, vejamos a figura 3:

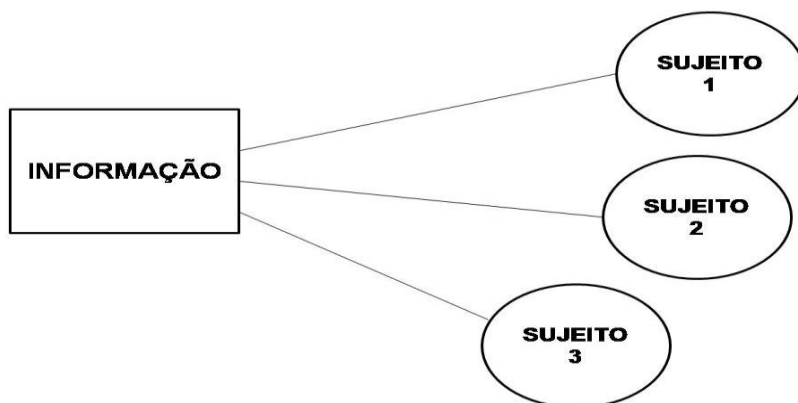


Figura 2: Relações de interação com a informação

Conforme apresentado na figura 2, trata-se da recepção da informação direta e individual, onde cada sujeito irá compreendê-la de sua maneira. Através da utilização de recursos disponíveis nos espaços digitais é possível estabelecer diálogos entre os sujeitos, receber e ofertar orientações, trocar ideias, discutir e criar conceitos. Assim, através da interação surgem as aprendizagens que são construídas de forma significativa, tornando o ato não somente individual e sim coletivo. Vejamos a figura 4 que apresenta um exemplo dessas interações.

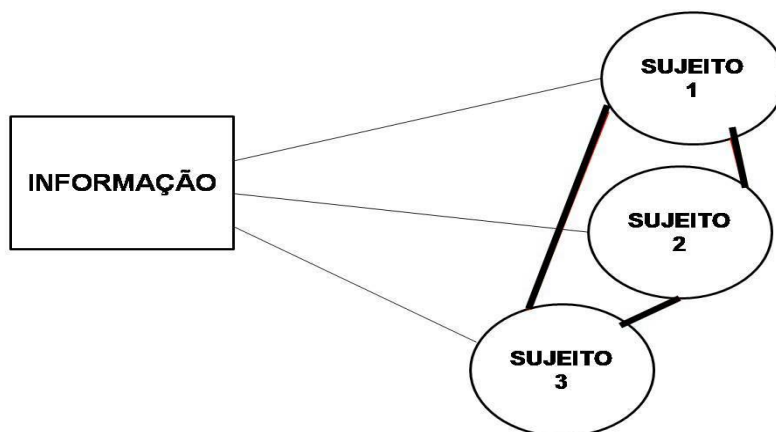


Figura 3: Relações de interação com a informação 2

Nas figuras 2 e 3 é possível perceber que na primeira a relação do aluno com a informação é individual, sem interação. Já na figura 3 iniciamos o processo de interação, criando uma rede de comunicação entre os sujeitos, que poderá proporcionar os aspectos de troca e aprendizagem coletiva expostos anteriormente.

Através do AVA construímos um espaço interativo para as práticas em educação a distância. Com suporte em algumas ferramentas que o AVA dispõe, ou até mesmo em espaços externos a ele, tais como: Facebook, Twitter, WhatsApp, entre outros, é possível efetivar ações que tornam possível a comunicação entre todos os envolvidos. Tanto nos cenários digitais como nos presenciais a interatividade é um fator que movimenta nossas ações docentes, cada informação disponibilizada que gera interação nos apresenta um novo conjunto de informações que podem ser de compreensão ou dúvida. Sendo assim a apropriação do docente frente aos cenários, ferramentas e recursos que terá como suporte de sua prática pedagógica, é indispensável para poder indicar quais caminhos serão trilhados no processo de ensino e aprendizagem.

Vemos que através das análises feitas no campo do Polo UAB que conforme os docentes se apropriavam das ferramentas do AVA suas práticas consideravam novos elementos, voltados a questões de maior acompanhamento no que tange o pedagógico. Uma vez conhecedores do cenário no qual exerciam suas atividades puderam qualificar os movimentos junto aos estudantes, resultando em um melhor desempenho dos mesmos e em uma maior permanência dos mesmos nos cursos.

Portanto fica a certeza de que temos muito a aprender e ensinar, afinal a formação é um constante processo na educação.

### **Considerações Finais**

As práticas da educação a distância na qual esse trabalho buscou apresentar como pano de fundo para reflexões, reforça a necessidade da formação continuada, uma vez que a apropriação e interação não se dá somente no conhecer as ferramentas e sim na busca de garantir a qualidade nas ações que serão efetivadas em um espaço que para muitos professores e estudantes pode ser algo novo. A apropriação dos espaços e modos de como serão efetivadas as práticas pedagógicas podem aqui ser vistas como um indicador necessário na formação de professores, valorizando a participação de todos os

sujeitos envolvidos e as possibilidades positivas que os espaços digitais oferecem nos cenários dessa modalidade.

### **Referências**

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias e tempo docente**. São Paulo: Papirus, 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 3ª Edição, 2010.

\_\_\_\_\_. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2ª Edição, 2010.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida, In.: NÓVOA, Antônio (organizador). **Vida de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

## **LAS POLITICAS PUBLICAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORES EN LA MODALIDAD A DISTANCIA EN BRASIL, COLOMBIA Y VENEZUELA.**

Rosangela M. Carrara<sup>1</sup>

Isabel Colina<sup>2</sup>

Guadalupe Roccío Pacheco Perdomo.<sup>3</sup>

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo presentar la política pública para la formación de profesores, en Brasil, Colombia y Venezuela en lo que tienen en común, por lo que es necesaria una breve introducción de estas políticas en cada uno de estos países. Usaremos una investigación documental, basada fundamentalmente en los documentos legales que se presentan en cada uno de los países involucrados. Comenzamos con una visión general de la regulación de estas políticas en Brasil, seguido de la normalización en Colombia y Venezuela. Este escenario parece ofrecer el equipo necesario para la elección de los puntos que tenemos en común. Como proyecto de Mercosur-CONESUL nuestro reclamo para el próximo año es ampliar esta discusión a otros miembros.

**Palabras clave:** política pública, la formación del profesores, Mercosur-CONESUL

### **Las políticas públicas de la formación del profesorado en la modalidad a distancia en BRASIL**

Los primeros registros de la educación en Brasil están marcados en el siglo XX, por la Constitución de 1988 como un marco legal que establece en su artículo 205 y 214:

Art. 205-. Educación, derecho y deber del Estado y de la familia será promovido y alentado con la colaboración de la sociedad para el pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo. Art. 214-La ley establecerá el plan nacional de educación, duración de varios años, con el objetivo de la coordinación y desarrollo de la educación en los distintos niveles y la integración de las acciones del gobierno que lleva a:

I -la erradicación del analfabetismo;

II-la universalización de la asistencia a la escuela;

III-la mejora de la calidad de la educación;

V-formación para el trabajo;

V-promoción humanística, científica y tecnológica del país.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação-UFRGS, Docente curso de Artes-FAMPER, Pesquisadora da Formação de Professores, Grupo de Pesquisa FORPRATIC/UFPEL e Grupo de Pesquisas a Formação do Professor Mercosul-Conesul-UFRGS, 2014. ([rotsaba@gmail.com](mailto:rotsaba@gmail.com))

<sup>2</sup> Magister en tecnología de la información y comunicación en educación. Licenciada en Educación, Especialista en docencia de la educación superior, Docente en la Escuela de Comunicación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela. Área de Investigación Las Tics en la educación superior en las modalidades presencial y a distancia.

<sup>3</sup> Doctor en Artes de la Universidad: Atlantic International University. Licenciada en Danzas y Teatro de la Universidad Antonio Nariño de Bogotá, Pertenezco a la Asociación ASOLDYT (Asociación de Licenciados en Danzas y Teatro.) desde el año 1995.

Por lo tanto, la Constitución Federal de 1988 prefigura la publicación de la Ley de Directrices y Bases-LDB N° 9394/96, que en su artículo 80, apartados 1, 2 y 3, legalmente reforzar la Educación a Distancia de la siguiente forma.:

Art 80-. El Gobierno fomentará el desarrollo y la difusión de programas de educación a distancia en todos los niveles y tipos de educación, y la educación continua.

§1 La educación a distancia, organizada con la apertura y el régimen especial se ofrecerán por entidades especialmente acreditadas por la Unión.

§2 La Unión deberá regular los requisitos para los exámenes y registro de los certificados relativos a los cursos de educación a distancia.

§3 Las normas para la producción, control y evaluación de programas de educación a distancia y la autorización para su ejecución, para adaptarse a sus sistemas de educación, puede haber cooperación y la integración entre los diferentes sistemas.

Para regular la LDB N° 9394/96, el Gobierno Federal emitió algunos decretos, incluido el Decreto N° 2494/98 de 10 de febrero de 1998, editado específicamente para la regulación del art. LDB 80 de 9394/96, en ese orden sus trece (13) artículos regulan todo el sistema educativo de la Educación a Distancia, en su art. 1° conceptualiza la educación a distancia es "una forma de enseñanza que permite el auto-aprendizaje, con la mediación de recursos didácticos sistemáticamente organizada, presentada en diferentes soportes de información, utilizados solos o combinados, y difundidas por varios medios de comunicación. "

El 27 de abril 1998 el Decreto N° 2591/98 hace enmienda a la redacción de las Artes. 11 y 12 del Decreto N° 2494 de 10 de febrero de 1998, que regulan las disposiciones del art. 80 de la LDB 9394/96

Y para reemplazar los dos decretos mencionados anteriormente surge el Decreto de regulación N° 5622 a partir del 19 de diciembre de 2005, con una nueva regulación de la ley en su art. 80 de la LDB 9394/96, destaca el art. 1 "A los efectos de este Decreto, que se caracteriza la educación a distancia como una modalidad educativa en la que la intervención didáctica-pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje se da a través del uso de tecnologías de la información y de la comunicación y los medios de comunicación, con los estudiantes y profesores desarrollo actividades educativas en distintos lugares y tiempos. "

El orden cronológico de 09 de mayo 2006 se emitió el Decreto N° 5773/06, que no es específicamente relacionados con la educación a distancia, pero en el Sistema Federal de Educación, únicamente en su art. 5, establece las funciones de la Secretaría

de Educación a Distancia. Luego el 11 de enero de 2007 se emitió la Ordenanza N° 7.2 para ordenar la forma de regulación de la acción y la evaluación de la educación superior en el modelo de educación a distancia. En 2007 el Ministerio de Educación y Cultura-MEC, preocupado por la educación a distancia, a través del Departamento de Educación a Distancia, establece, sin la fuerza de la ley, los Puntos de Referencia de Calidad para la Educación Superior a Distancia, que surgen para complementar acciones legislativas de este tipo de educación. A finales de 2007 el Gobierno Federal publica el Decreto N° 6303 del 12 de diciembre de 2007, que sintéticamente se plantea la modificación de las disposiciones de los Decretos N° 5622/05 y 5773/06. En términos generales el Decreto N° 6303/07 trae cambios a la educación a distancia en todas las áreas.

Sin embargo, después de la publicación del Decreto N° 6303/07 no había una nueva legislación para la Educación a Distancia, son casi 06 (años) sin renovación en las leyes que rigen este gran universo de la educación a distancia. Se puede afirmar que en este estudio, hemos hecho una línea de tiempo con respecto a la legislación de educación a distancia en Brasil, pero no hay mucho que investigar y explicar acerca de las leyes que regulan y garantizan el derecho de buscar información para la formación de nuestro conocimiento, a través de esta modalidad, sin embargo, con calidad.

De todos modos, hay leyes que protegen, ofreciendo equidad, integralidad y universalidad en esta enseñanza, somos conscientes de los avances de la educación en esta área y también que la educación a distancia vino a romper paradigmas, reinventar los modos de aprendizaje, fortalecer el conocimiento e innegablemente mostrar la calidad que establece como el mejor modelo de la educación en el mundo, pero aún no tiene una forma legal de eliminar los prejuicios injustificados a este tipo de educación.

En Brasil, tal como se muestra Carrara y Corá (2013) la educación a distancia se inició con fuerza en la década de 1990, cuando la Constitución Ciudadana define a la educación básica como un derecho público (art. 208, § 11) la ampliación de la educación básica en la segunda década con la promulgación de la LDB 9394 (20/12/1996). Esta secuencia fue creada FUNDEF-Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Fundamental y de Valorización de los maestros, por la Enmienda Constitucional N° 14, en la fecha de 12 de septiembre de 1996, regulado por la Ley N° 9.424, de 24 de diciembre de 1996, para impulsar la educación requerida en el territorio nacional.



Una política de expansión de la educación superior se resume en ese momento, con las fuerzas para el capital privado como marco normativo preliminar mínimo y establecido por la Ley N° 9131, de 24 de noviembre de 1995; LDB 9394 del 20 de diciembre de 2012; Medida Provisional N° 1477/39 del 08 agosto de 1997, convertido en la Ley N° 9870, de 23 de noviembre de 1999; Decreto N° 2.306, de 19 de agosto de 1997, la Ley N° 9649, de 27 de mayo de 1998, el Decreto N° 2.494, de 10 de febrero de 1998, y etc. Con esta fuerza la educación superior gana fuerza y crece el número de ofertas de cursos de formación en la modalidad presencial de forma exponencial. (CARRARA e CORÁ, 2013) De acuerdo con el Censo de la Educación Superior del Instituto Nacional de Estudios e Investigación Educativa Anísio Teixeira (INEP), y el Departamento de Educación y Cultura (SEEC) expande los números para instituciones, profesores, vacantes, matrículas, inscripciones, entradas y graduados de educación presencial, de 1962-1998 (después de la publicación de LDB N° 9394/96).

Este escenario muestra la expansión de la oferta de los cursos por área de conocimiento en un número de suscriptores frente al número de ingresados frente a los matriculados y a los graduados en orden ascendente. Esto confirma la existencia de una fuerte demanda de la educación superior. Según los mismos analistas de la expansión que muchos estudiantes estaban fuera de bancos de la escuela, ya sea por trabajo, ya sea a través de las tasas de matrícula, es la falta de disponibilidad de tiempo, espacio, transporte, distancia, entre otros, que en última instancia, se abren posibilidades para la modalidad a distancia.

La expansión de la educación superior brasileña posterior LDB 9394/96, fue impulsada por la oferta y esto lleva a la competencia y la búsqueda de otras formas de educación que atrae a estudiantes, antes de eso, el país comienza a caminar con un currículo flexible que permite diversificar los planes de estudio con cursos más cortos, asequibles y alineados con los valores de mercado, es decir, responden a una demanda local. En este caso, la educación a distancia está ganando terreno y fuerza.

Estas demandas legisladas por la política pública, en última instancia no se adhieren a la formación del profesor, significa que hasta hace unos años el profesor que lleva a la función en el modo de tutor en la modalidad a distancia, vemos poco preparados para tales. Las políticas animan y motivan y regulan que la educación a distancia no sea sólo un proyecto utópico si no que debe tratar de reducir el número de ciudadanos brasileños fuera de las escuelas y universidades, se atienden a este público, sin atención

al hecho de que el maestro entrenado en la modalidad presencial, está poco preparado para responder a la modalidad a distancia después de haber visto sus especificidades y uno de ellos es las TICs.

La legislación que se encuentra en el Decreto N° 5622 de 19/12/2005, regulado por el artículo 80 de la LDB 9394/1996, el capítulo de las disposiciones generales que:

Art. 1 A los efectos del presente Decreto, caracteriza la educación a distancia como una modalidad educativa en la que la intervención didáctica-pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje se da a través del uso de tecnologías de la información y de la comunicación y los medios de comunicación, con los estudiantes y profesores en desarrollo actividades educativas en distintos lugares o tiempos.

§ 1° La educación a distancia está organizada de acuerdo a la metodología, gestión y evaluación peculiar, para lo cual se debe proporcionar el tiempo obligatorio aula para:

I - evaluación de los estudiantes;

II - las etapas obligatorias, cuando se establece en la legislación pertinente;

III - la defensa de la finalización de trabajos de curso, cuando así lo estipule la legislación pertinente;

IV – las actividades relacionado con los laboratorios de enseñanza, cuando sea apropiado

En el artículo 2 se aclara y decreta que la educación a distancia se puede ofrecer en los siguientes niveles y modalidades educativas (...) V- la educación superior, entre ellos los siguientes cursos y programas: a) secuencial; b) de grado; c) de la especialización; d) de Masters; y e) de PhD.

Sin embargo, a pesar de la legislación así lo dispone, no se especifica el papel del profesor para actuar en la modalidad a distancia. De hecho, para promulgar cursos reglamentarios y de graduación en la modalidad a distancia (Pedagogía, Literatura, Historia, Artes Visuales, entre otros) tienen un vacío en la formación de profesores, para trabajar en la educación básica, no tiene incluso en su currículum de formación disciplinas que tienen que ver con esta modalidad

Las Redes de Educación a Distancia fue establecido por los Estados en 1995 para equiparar la formación adecuada de los maestros brasileños, especialmente en las zonas más remotas o periféricas. Creado el PROINFO y la Tv Escuela entre 1995 y 1996 se utiliza esencialmente como un apoyo para hacer frente a las clases, son ensamblados con cursos de capacitación y formación de los docentes de las instituciones públicas, también asistido a los profesores seculares titulado a la práctica docente. Por lo tanto, y de acuerdo con la LDB 9394/96, el artículo 62 y 87 el párrafo 41 y el FUNDEF - Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Fundamental

y de Valorización de Maestros, con apoyo legal y financiero para el avance de este tipo de cursos en el de distancia.

Abierto y lanzado hacia adelante, las instituciones privadas deberán comenzar en el año 2002 (según el Censo de la Educación Superior del INEP) para la formación del profesorado en la educación a distancia en Administración y Servicio Social. Impulsada por la iniciativa privada la Educación a Distancia crece exponencialmente en Brasil. En 2007 ampliamos la acción de la educación a distancia por instituciones privadas y se suman Pedagogía, Administración, ahora con énfasis en Administración, Gestión en Servicios Sociales, también se ofrecen la Ciencias Contables, Letras, Artes, Matemáticas, Biología, Historia y Normal Superior con un porcentaje de 97.3% de la matrícula en esta modalidad. (Fuente: Censo de la Educación Superior-MEC/INEP, 2007).

Al concentrarse en la educación de grado, la formación del profesorado en esta modalidad sigue un plan de estudios basado en la formación presencial que genera maestros capacitados en la distancia que en contraste no están facultados para actuar en la distancia, también la racionalización de los cursos de formación tanto en la modalidad presencial cuanto en la distancia, además de los bajos salarios contribuirá a la precariedad de la formación del profesorado.

### **La formación de docentes en el marco de la constitución del 91, la ley general de educación y la nueva normatividad en Colombia.**

El recorrido histórico de la formación de docentes en el contexto colombiano antes de la Constitución del 91 1991 y la ley 115 de 1994, manifiesta la inexistencia de un sistema de formación de docentes y la discontinuidad normativa derivada de políticas educativas que no trascendían la duración de cada gobierno y que impedían operar de manera sistemática y coherente en los planes de formación de docentes, en el ámbito nacional y regional.

Es así como la promulgación de la Constitución de 1991 y la ley 115 de 1994 o ley General de Educación, constituyeron un avance en la búsqueda de coherencia normativa en torno a la educación. Aunque la Constitución de 1991 no abordó la especificidad de la formación de docentes, sí definió un marco normativo al establecer en el artículo 68, las condiciones del docente y de su actividad profesional: “La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La ley

garantizar la profesionalización y dignificación de la actividad docente”. (Artículo 68, 1991)

En correspondencia con este mandato el artículo 109 la Ley 115 de 1994 plantea como finalidades de la formación de educadores: a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética; b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico; d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. (CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA)

Desde entonces creció el interés nacional por el nuevo marco normativo así como sobre la necesidad de impulsar políticas educativas producto de la participación social y se dio inicio en el país a diversas movilizaciones en torno a la educación. Una de ellas es la convocatoria, de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, (1993 - 1994). En el ámbito de la formación docente se identificaron problemáticas relacionadas con: la proliferación de currículos y títulos para un mismo nivel de enseñanza, la existencia de instituciones de formación de calidad desigual, la carencia de investigación pedagógica educativa básica y la ausencia de una concepción auténticamente profesional e intelectual de la educación.

También es representativo de esta movilización educativa la puesta en marcha del ámbito de la política educativa, estrategia que buscó reconocer las instituciones que han encontrado formas ingeniosas de enseñanza creativa, reunió documentación, puso al servicio de los maestros los desarrollos pedagógicos alcanzados en diversas instituciones de enseñanza y se convirtió en factor de fomento de amplios procesos de investigación y experimentación pedagógica. (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, p.30, 2001)

Como respuesta a las anteriores movilizaciones sociales y en concordancia con la Ley 115, se elaboró el Plan Decenal de Desarrollo Educativo 1996 - 2005, que contó con la participación de diferentes estamentos de la comunidad educativa a nivel nacional. En el Plan se establecieron dos programas, que por su pertinencia con la formación docente, merecen especial atención.

El primero fue la “Expedición Pedagógica Nacional”, proyecto liderado por el Ministerio de Educación y la Universidad Pedagógica Nacional, realizada para dar continuidad a los planteamientos del Movimiento Pedagógico de los 80. Tuvo como

propósito identificar las prácticas educativas cotidianas en diferentes zonas del país. Se planteó como: “estrategia que busca reconocer las instituciones que han encontrado formas ingeniosas de enseñanza creativa, documentar, clasificar y poner al servicio de todos los maestros los desarrollos pedagógicos alcanzados en las diversas instituciones de enseñanza y convertirse además, en factor que propicie amplios procesos de investigación y experimentación pedagógica”. (Ibid, p. 30, 2001) También ha sido caracterizada como “una experiencia de producción de saber y una forma renovada del movimiento pedagógico” (CASTRO y PULIDO, p. 43, 2007), pues muestra la posibilidad de movilizar a los docentes al diálogo, al intercambio de experiencias, a la creación de redes, a la investigación sobre la realidad escolar, a la producción pedagógica desde la sistematización de las prácticas cotidianas, analizadas y reflexionadas en colectivo.

En la estrategia relacionada con la elevación de la calidad de la educación, el Plan Decenal, 1996 - 2005, contempló la configuración del Sistema Nacional de Formación de Educadores (Programa 1), con los siguientes propósitos:

Asumir la formación y el desarrollo integral del educador como uno de los factores que ejercen mayor influencia en el logro de una educación de calidad y articularlo con las políticas y la dinámica del sistema educativo en su conjunto.

Crear las bases para la consolidación de una comunidad académica de la pedagogía que impulse la investigación avanzada y cuyos procesos y resultados tengan un influjo efectivo en la transformación de los programas, de formación. En este sentido impulsar la creación de Institutos Superiores de Pedagogía.

Establecer los requisitos básicos de creación y funcionamiento de instituciones y programas de formación de los educadores y los criterios que permitan su adecuación a las condiciones de la realidad nacional a los avances del conocimiento en general y de la pedagogía en particular y a las políticas y normas vigentes.

Fortalecer el ejercicio responsable de la autonomía de las instituciones y de las entidades territoriales y armonizarlas con las obligaciones que tiene a nivel el nivel central del estado en estos aspectos. (1998, p. 43 – 44)

En correspondencia con los anteriores propósitos el decreto 709 de 1996, definió:

[...] Las orientaciones, los criterios y las reglas generales para la organización y el desarrollo de programas académicos y de perfeccionamiento que tengan por finalidad la formación y el mejoramiento profesional de los educadores, para prestar el servicio en los distintos niveles y ciclos de la educación formal, en la educación no formal y de la educación

informal, incluidas las distintas modalidades de atención educativa a poblaciones. (Artículo 1)

Igualmente, estableció las instituciones encargadas de la formación inicial y permanente de los docentes, los subsistemas de formación de docentes (inicial, post gradual y permanente) y definió como campos de formación: el pedagógico, el disciplinar, el científico investigativo y el deontológico y en valores humanos. Desde estos parámetros, se caracterizó el perfil deseable del educador colombiano en los siguientes términos:

Ha de ser un profesional de la educación, capaz de producir conocimientos e innovaciones en el campo educativo y pedagógico; de superar el tradicional método de enseñanza magistral; de garantizar que los educandos se apropien del mejor saber disponible en la sociedad y de crear condiciones agradables en la institución educativa para el autoestudio y el auto aprendizaje grupal cooperativo (...), que el educador sea capaz de lograr que la apropiación de los conocimientos ocurra en un ambiente democrático, de autoestima y solidaridad; y, que las mejores experiencias y conocimientos pedagógicos construidos sean sistematizados, acumulados y reproducidos por las siguientes generaciones de profesionales de la educación, lo cual significa formar tradición pedagógica. (CAENS, 2000,p. 34)

Otro aspecto que cobra relevancia en la secuencia normativa derivada de la Ley 115 es la acreditación de los programas de educación. En consecuencia, a través de los decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998, se orientaron los procesos de acreditación previa de las escuelas normales que se transformaron en Escuelas Normales Superiores, y de los programas de licenciatura a nivel de pregrado y de especialización, respectivamente, haciendo realidad el concepto de acreditación para los programas de educación introducido por la ley 115 de 1994 en su Art. 74 y la especificidad para los programas de formación docente, Art. 113 de la misma Ley.

El Decreto 3012<sup>4</sup>, reglamentó el ciclo complementario en las escuelas normales (grados 12 y 13), para formación de docentes de la educación preescolar y la básica primaria, se definieron los requisitos para la verificación de la idoneidad de los programas académicos en estas instituciones formadoras, los núcleos del saber pedagógico, las acciones derivadas de los convenios con las universidades y los procedimientos para la acreditación de los programas, bajo la dirección del Ministerio

---

<sup>4</sup>Este Decreto fue modificado por Acuerdo 301 de 2002, en lo referente a la conformación del Consejo de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores y la asignación al Ministerio de Educación Nacional, la función de dictar las disposiciones relacionadas con la acreditación de los programas de formación de docentes ofrecidos por las Escuelas Normales Superiores.

de Educación Nacional. El anterior Decreto fue derogado por el Decreto 4790 de 2008. Por su parte, el Decreto 272 de 1998<sup>5</sup>, estableció los requisitos de creación y funcionamiento de los programas de formación de docentes en pregrado y especialización.

Igualmente, tiene en cuenta el carácter profesional de los educadores, considera el mérito como fundamento principal para el ingreso, la permanencia, la promoción en el servicio y el ascenso en el escalafón. Asegura la idoneidad en el desempeño a través de las competencias demostradas y de la gestión realizada, además, garantiza la igualdad en las posibilidades de acceso a la carrera a todos los ciudadanos aptos para el efecto.

En el segundo estatuto, es el Decreto 1278 de 2002, el cual articula el ejercicio profesional docente a la calidad educativa y en consecuencia, regula las relaciones del estado con los educadores a su servicio para garantizar que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, reconoce la formación, la experiencia, el desempeño y las competencias como los atributos esenciales que “orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente”, esperando con ello ofrecer una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes. (1998, p. 8.) Igualmente, tiene en cuenta el carácter profesional de los educadores, considera el mérito como fundamento principal para el ingreso, la permanencia, la promoción en el servicio y el ascenso en el escalafón. Asegura la idoneidad en el desempeño a través de las competencias demostradas y de la gestión realizada, además, garantiza la igualdad en las posibilidades de acceso a la carrera a todos los ciudadanos aptos para el efecto.

Igualmente, el Decreto reconoció la pedagogía como disciplina fundante e incorporó los siguientes núcleos del saber pedagógico como elementos estructurales, de las propuestas de formación, sin perjuicio de la autonomía universitaria:

- La educabilidad, que orienta el estudio del ser humano como sujeto de educación.
- La enseñabilidad, que aborda el problema de la enseñanza desde las dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural, a través de contenidos y estrategias formativas que comprenden el currículo, la didáctica,

---

<sup>5</sup>Este decreto fue derogado por el decreto 2566, sin embargo, la resolución 1036 de 200 decreto 272 de 1998, entre ellas el reconocimiento de la pedagogía como disciplina fundante en la formación de los maestros y conserva las condiciones de investigación y calidad exigidas a las instituciones de educación superior y determinó que para poder ofrecer este servicio, todo programa, requería la acreditación previa. En consecuencia, definió los requisitos del proceso y estableció que los programas ya registrados ante el ICFES deberían ajustarse a esta norma, otorgando plazo de dos años para la obtención de dicha acreditación.

la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de la información y la comunicación y el dominio de una segunda lengua.

- La estructura histórica y epistemológica de la pedagogía.
- Las realidades y tendencias sociales y educativas a nivel nacional e internacional.

Las anteriores normas en torno a la acreditación de programas, se han venido complementando con nuevas reglamentaciones. Es el caso del Decreto 2230 de 2003<sup>6</sup>, que otorga las funciones de supervisar el cumplimiento de las condiciones mínimas de calidad de la Educación superior en cualquiera de sus niveles: técnico, tecnológico, profesional y pos gradual, a la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, – CONACES –, función que ejercía el Consejo Nacional de Acreditación – CNA. En este sentido, le corresponde otorgar y renovar el registro calificado para todo programa de educación superior que inicia o que continúa, en el cual se encuentran los de formación docente de pregrado y posgrado. Igualmente certifica la acreditación de alta calidad, que se diferencia del registro, en la superioridad de los requisitos exigidos, en su carácter voluntario y en tener como premisa la autoevaluación y la evaluación de pares.

El Estatuto Docente en la política de formación docente. No podía faltar en el registro de la normatividad sobre formación docente alusión los dos Colombia la alusión a los dos estatutos docentes, que actualmente están en vigencia, en el país: el primero, el establecido por el decreto 2277 de 1979, mediante el cual se determinó un régimen de desarrollo de programas de pregrado y especialización en educación.

En el segundo estatuto, es el Decreto 1278 de 2002, el cual articula el ejercicio profesional docente a la calidad educativa y en consecuencia, regula las relaciones del estado con los educadores a su servicio para garantizar que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, reconoce la formación, la experiencia, el desempeño y las competencias como los atributos esenciales que “orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente”, esperando con ello ofrecer una

---

<sup>6</sup>Para desarrollar esta función se trabaja con pares académicos que visitan las instituciones y cuyas actividades interrumpidas han venido consolidando en los últimos años una cultura de la calidad en la educación superior. Se creó una sala específica para las ciencias de la educación especial para el ejercicio de la profesión docente y se creó el escalafón docente, que consiste en un sistema de clasificación de los educadores de acuerdo con su preparación académica, experiencia docente y méritos reconocidos; se definen los requisitos para el ascenso y el retiro del servicio. Hay que precisar que con esta norma cobraron relevancia los estudios de profesionalización y los cursos de formación permanente para la obtención de créditos, que permiten el ascenso en el escalafón docente



educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes. (Artículos 1 – 4)

Este estatuto exige a los profesionales con título diferente al de educación una preparación especial en pedagogía, una visión personal y profesional de sí mismo, una responsabilidad que involucra la fundamentación pedagógica en pro de una actitud de formación permanente y del mejoramiento progresivo de la práctica educativa. Por ello, se exige que los programas educativos dirigidos a los profesionales con título diferente al de docentes en período de prueba, desarrollen currículos basados en competencias pedagógicas que articulen las prácticas educativas con los contextos; currículos en los que se valore la interdisciplinariedad como recurso para el aprendizaje; el conocimiento y la profundización en teorías, enfoques, modelos, nuevas metodologías y tecnologías relacionadas con la práctica del educador; así como, los fundamentos y fines de la evaluación. (DECRETO 2035/ 2005)

### **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela 2000**

El pueblo de Venezuela, en ejercicio de su poder originario representado por la Asamblea Nacional Constituyente, mediante el voto libre y en referendo democrático aprobó la Constitución de la República, quedando consagrada la educación como un derecho humano y un deber social fundamental, correspondiéndole al Estado asumirla como función indeclinable y de máximo interés en todos los niveles y modalidades.

En el Artículo 104 ajusten, queda establecido que la educación quedará bajo responsabilidad de personas con reconocida moralidad y comprobada idoneidad académica; y el Estado estimulará su actualización permanente y garantizará la estabilidad en el ejercicio de la carrera docente.

**Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2000).** En el marco del Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, se entiende por personal docente tanto a quienes tengan la condición de personal ordinario como a quienes ostenten el carácter de personal interino. El ejercicio profesional de la docencia constituye una carrera y, como tal, está supeditada al cumplimiento de funciones determinadas en las condiciones, categorías y jerarquías que establece el Reglamento y estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de idoneidad docente comprobada. Son, algunos, deberes del personal docente: 1 Observar una conducta ajustada a la ética profesional, a

la moral, a las buenas costumbres y a los principios constitucionales; 2 Cumplir las actividades docentes conforme a los planes de estudios y desarrollar la totalidad de los objetivos, contenidos y actividades, establecidos en la programación oficial; 3 Planificar el trabajo docente; 4 Cumplir con las disposiciones de carácter pedagógico, técnico, administrativo y jurídico que dictaminen las autoridades educativas; 5 Orientar y asesorar a la comunidad educativa en la cual ejerce sus actividades docentes; 6 Contribuir a la elevación del nivel ético, científico, humanístico, técnico y cultural de los miembros de la institución en la cual trabaja.

A los profesionales de la docencia, además de los derechos consagrados en el Reglamento de Ejercicio de la Profesión Docente, y en la Constitución y las Leyes de la República, se les garantiza, entre otros, el derecho a participar en los concursos para ingreso, ser promovidos o ascender en jerarquía o categoría; ser incorporados en idéntica jerarquía y categoría al cesar responsabilidades en cargo de libre remoción, percibir las remuneraciones correspondientes, realizar estudios de perfeccionamiento, actualización, especialización, maestría y doctorado; participar en actividades de investigación y estudios en el campo pedagógico, cultural y científico; gozar de beneficios económicos para estudios, asociarse en 45 agrupaciones académicas, gremiales y sindicales para participar en el estudio y solución de los problemas educativos.

**Programa Nacional de Formación de Educadores (2005).** El Estado Venezolano, ante los desequilibrios de la distribución de la riqueza nacional, los índices de exclusión que mantenían a más de 500 mil bachilleres sin cupos en la Educación Superior y políticas educativas desvinculadas de la realidad social, ha venido estructurando el Sistema Educativo Bolivariano como proceso de producción abierto y dinámico, y al mismo tiempo ha iniciado las denominadas Misiones Educativas para saldar la deuda social acumulada.

En esta perspectiva y el contexto de la Misión Sucre, el Ministerio de Educación Superior y el Ministerio de Educación y Deportes han concretado esfuerzos para un nuevo proyecto de formación de educadores, denominado: Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE), tiene como objetivo general: Formar un Educador Bolivariano, solidario, laborioso, honesto, justo, latinoamericanista, consciente de su papel transformador, que aplica en su labor profesional métodos científicos que le permiten interactuar con los educandos, la familia y la comunidad en

general, atendiendo la diversidad del ser humano y contextualizando el proceso formativo para lograr el nuevo republicano.

**Ministerio de Educación Superior/Ministerio de Educación y Deportes/Universidad Bolivariana de Venezuela/Fundación Misión Sucre. (2005). Programa Nacional de Formación de Educadores.** Como funciones se establecen tres: a) Docente, para desarrollar la labor formativa establecida según su especialidad, estimulando la formación integral de sus estudiantes y la comunicación necesaria con la familia y la comunidad; a su vez, contribuirá en la formación de los nuevos educadores como Maestro(a) Tutor(a); b) Investigativa, para aplicar métodos científicos en su labor cotidiana en el diagnóstico de las/los estudiantes, la institución docente, la familia y la comunidad, para estimular el desarrollo, dentro y fuera del contexto escolar, teniendo en cuenta los avances de las Ciencias de la Educación; y c) Comunitaria, para desarrollar una activa labor con los estudiantes, familias y otros entes comunitarios que confluyen en el proceso formativo de manera que sea un promotor dinámico y dinamizador del desarrollo endógeno de la comunidad donde vive y/o labora, en correspondencia con las exigencias y necesidades del país y de su papel como educador.

La vigente Ley de Universidades, contempla que los miembros ordinarios del personal docente y de investigación, tienen un escalafón que contempla las siguientes categorías: Instructor, Asistente, Agregado, Asociado y Titular, y se ubicarán y ascenderán de acuerdo con las credenciales o méritos científicos y sus años de servicio. Además, para pasar de una categoría a otra, será necesario presentar a la consideración de un jurado nombrado al efecto, un trabajo original como credencial de mérito. El régimen de ubicación, ascenso y jubilación del personal docente y de investigación, será establecido en el correspondiente reglamento.

Establece también la Ley, que toda persona que se inicie en la docencia o en la investigación, lo hará en calidad de Instructor, donde solo 86 se requiere el título universitario, a menos que por méritos profesionales, docentes o científicos, pudiera ubicarse en una jerarquía superior.

Los profesores Asistentes, aparte de poseer título universitario, deben mostrar capacitación pedagógica y haber ejercido como Instructores al menos durante dos años y durarán cuatro años en el ejercicio de sus funciones. Los profesores Agregados deben poseer título universitario y durarán cuatro años en sus funciones. Concluido el lapso

pasarán a la categoría de Asociados. Los profesores Asociados deben poseer el título de Doctor y durarán, por lo menos, cinco años en el ejercicio de sus funciones.

Para ser Titular se requiere haber sido profesor Asociado por lo menos durante cinco años. Como las condiciones de ubicación, ascenso y jubilación del personal docente y de investigación, quedarán establecidas “en el correspondiente reglamento”, algunas de las Universidades Nacionales han venido definiendo jurisprudencia en lo que se refiere a las exigencias para ascender en el escalafón; como solicitar grado de Especialista o Magíster para ser Agregado o modificar la solicitud del título de Doctor, por otros requisitos, para ascender a la categoría de Asociado.

Aclarados los términos de las categorías en el escalafón universitario y su relación con los niveles de formación, veamos un panorama general retrospectivo. De acuerdo con información disponible en la OPSU y de la recopilada por las mismas universidades, para el año 2000, una muestra de 11 universidades públicas venezolanas presentaban el siguiente panorama en relación al profesorado activo con doctorado y acreditados en el 87 Programa de Promoción del Investigador (PPI), donde se solicita título de doctor y publicación de artículos en revistas indexadas: Universidad Doctores Activos PPI , Universidad Central de Venezuela 581 450, Universidad del Zulia 279 297, Universidad de Los Andes 199 283, Universidad de Carabobo 56 32, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez 36 10, Universidad Nacional Abierta 20 2, Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos 10 1, Universidad Nacional Experimental de Guayana 11 1, Universidad Pedagógica Experimental Libertador 56 16, Universidad de Oriente 81 57, Universidad Centro-occidental Lisandro Alvarado 22 40.

Al 2005, la situación ha cambiado muchísimo: las Universidades Oficiales tienen 3.115 investigadores adscritos, mientras que las Universidades Privadas tienen 53. Para las mismas Universidades señaladas en el cuadro anterior, ahora los datos son los siguientes: UCV 659, UZ 800, ULA 622, UC 162, UNESR 36, UNA 6, UNERG 12, UNEG 22, UDO 153, UPEL 87 y UCLA 123. Ello muestra, grosso modo, como los niveles de formación se han ido incrementando en el profesorado universitario. Pero aún queda mucho por recorrer.

El Programa de Promoción al investigador está dirigido al profesorado activo en condiciones de dedicación exclusiva y tiempo completo; cuando se hace la comparación entre los datos precedentes, con el número y el porcentaje correspondiente

de profesores a dedicación exclusiva y tiempo completo, se observa lo siguiente: en la UCV apenas participa el 28,41% de sus 2.362 de sus profesores a DE y TC; en la UZ participa el 36,91% de 2.165; la ULA participa con el 29,97% de 2.079; la UC participa con el 11,95% de 1.330; la UNESR participa con el 4,75% de 758; la UNA participa con el 1,47% de 407; la UNERG participa con el 3,88% de 309; la 88 UNEG participa con el 6,36% de 346; la UDO participa con el 7,45% de 2.053; la UPEL participa con el 4,55% de 1.914 y la UCLA participa con el 12,94% de 123.

### Consideraciones Finales

En general, los tres países miembros del Mercosur-Cono Sur presentan la legalización de las políticas públicas para la formación de profesores tanto en la modalidad presencial cuanto a distancia, y sus consecuencias. Nos damos cuenta de que, en común con un ensayo que se asemeja a los dictados generales de formación, tenemos las categorías:

a) La regulación y la normalización de Profesores de formación para la Educación Básica:

- a. Brasil- regido por la Constitución Ciudadana (art.208, §11), LDB9394/96
- b. Colombia- establecido en los años 90 Por La Ley 115/95
- c. Venezuela- establecido en los años 90 por el la Carta Magna en 1999.

b) la regularización y normalización de la Formación de Docentes en el modo de la Educación a Distancia:

- a. Brasil- El 90- LDB9394/96- art.80 (§ 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> y 4<sup>a</sup>)
- b. Colombia- El 90 Por La Ley 115/95
- c. Venezuela- El 90 por la Carta Magna del 1999.

c) El plan de estudios de la formación docente en la modalidad a distancia:

- a. Brasil- Directrices Curriculares Nacionales- DCN, Curricular Nacional Parámetros- PCN y PPC- Educación Curso Proyecto.

b. Colombia – Decreto 2035 de 2005

d) La Calidad de la Educación en la modalidad a distancia:

a. Brasil -SINAES, CONAES, puntos de referencias de semillas de calidad

b. Colombia- Plan Decenal 1996-2005, Decreto 2230/2003,

CONACES y CNA.

c. Venezuela-Educadores Nacionales Formación Programa (PNFE).

Estos elementos comunes son parte de las organizaciones internacionales que en algún momento han mostrado el potencial de formación de la educación a distancia, para democratizar la educación, apoyados por las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO) con el lanzamiento del documento político para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior de 1995, y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que abarca el Mercosur-Cono Sur L (CASTRO, 2006 Y DOURADO, 2002)

## Referencias

### 1) Brasil

BRASIL. Lei Federal n. 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 139, n. 7, 10 jan. 2001a. Seção 1, p.1-20. Acesso em: 06 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal n. 6.303. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 dez. 2007b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, 2007c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/referenciaisqualidadeead.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2008.

CARRARA, R.M. e CORA, C. T. **Políticas Públicas para a Formação do Professor na modalidade a distância**. Trabalho apresentado no XXI Seminário Internacional de Formação de Professores no Mercosul-Conesul, Bahía Blanca/AR, 2013.

CASTRO, A. M. D. A.. Ensino superior no Brasil: expansão e diversificação. In: CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes. (Orgs.). **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CERNY, Roseli Zen. **Gestão pedagógica na educação a distância: análise de uma experiência na perspectiva da gestora**. Tese de doutorado apresentada ao Setor de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. São Paulo, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set./2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, v. 23, 2002, n. 80, p. 234-252. Campinas.

## 2)Colombia

(1) CONSTITUCIÓN Política de Colombia, Artículo 68. Bogotá: Editorial Panamericana, 1991

(2) UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Expedición Pedagógica Nacional: Pensando el Viaje. Bogotá: 2001, p. 30.

(4) CASTRO, Jorge y PULIDO, Óscar y otros. Maestro: Condición Social y Profesión Docente en Colombia 1991 – 2002. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – IDEP, 2007, p. 43

(5) MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores. Bogotá: MEN, 1998, p. 43 – 44.

(6) MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Formación de Maestros, Elementos para el Debate. Bogotá: CAENS, 2000,p. 34

(7) (8) (9) CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. Criterios y Procedimientos para la Acreditación Previa de los Programas Académicos de Pregrado y de Especialización en Educación. Bogotá: 1998, p. 8.

(10) (11) MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1278. Estatuto de Profesionalización Docente. Artículos 1 – 4. Bogotá: 2002.

(12) PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Decreto 2035 de 2005. Bogotá: Diario oficial 25942, p.1-2. Disponible en Internet:<http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85830.html>. Fecha de consulta:17 de julio de 2.009

## 3)Venezuela

CÁCERES, Julio. (2010): Antítesis Global. Trabajo de investigación. Universidad Central de Venezuela. FACES. Caracas

CAÑAS, J.J, (2004). Personas y máquinas. Ediciones pirámides, colección psicología. Madrid

COLL, c. (1990).Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La construcción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. Madrid. Alianza Editorial  
Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Caracas, 2000.

IGYOSEIDA Giménez y LENNYS Nieves. (2012).Constructivismo Social de Lev. Vigotsky. Relación con las Tics. Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”. Subdirección de Investigación y Postgrado. Trabajo de Investigación  
Ley orgánica de ciencia, tecnología e innovación. Ministerio de Ciencia y Tecnología.  
[www.fundacite-anz.gob.ve/.../Plan Nacional de Alfabetizacion Tecnologica .pdf](http://www.fundacite-anz.gob.ve/.../Plan_Nacional_de_Alfabetizacion_Tecnologica_.pdf).  
(Consultado en fecha 6 y 7 julio 2014)



## **EIXO 5 - CURRÍCULO**

## EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA E PSICOLOGIA: BREVE ANÁLISE DO CATÁLOGO NACIONAL DOS CURSOS TÉCNICOS

Silvana Maia Borges<sup>1</sup>  
Guilherme da Silva dos Santos<sup>2</sup>

**Resumo:** Este estudo refere-se a uma pesquisa bibliográfica acerca da Educação Profissional Tecnológica (EPT) no Brasil. Com o objetivo central de analisar as possíveis contribuições da Psicologia à EPT, visando à formação integral dos educandos, buscou-se compreender o que o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos contempla acerca da inserção de estudos sobre relações humanas, uma vez que este documento serve como parâmetro para os currículos das instituições que ofertam cursos técnicos no país. Neste sentido, foram avaliadas as proposições sobre dois cursos técnicos descritos no Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios do referido Catálogo. Para atender aos objetivos traçados, o referencial teórico que embasou este artigo abordou os seguintes aspectos: breve apanhado histórico referente à educação profissional no país; considerações sobre o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos; compreensões em torno da presença da psicologia neste âmbito educacional e, por fim, contemplou algumas percepções sobre a necessidade de uma formação integral, visando o entendimento do ser humano de modo completo, para além dos fatores meramente técnicos, comumente abordados nas formações profissionais. Concluiu-se, que o país tem caminhado no sentido de valorizar e contemplar uma formação mais voltada ao aspecto humano e suas relações. No entanto, ainda há que se avançar muito neste sentido.

**Palavras-chave:** Educação Profissional Tecnológica. Psicologia. Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.

### Introdução

De longa data é conhecida a relação entre os campos da Psicologia e da Educação. A Psicologia, ou disciplinas que a abordem de alguma forma, visam contemplar o ser humano de modo global, estimulando a reflexão, a crítica, a autonomia, enfatizando a cidadania, a ética, a compreensão do comportamento, das relações interpessoais e inúmeros outros aspectos, os quais servem para que os profissionais atuem de forma comprometida com a sociedade.

Neste sentido, o presente estudo buscou aproximar-se da realidade da Psicologia na Educação Profissional e Tecnológica, com base no seguinte questionamento: em que medida, ou, de que modo, os cursos técnicos contemplam essa

---

<sup>1</sup>Universidade Federal de Santa Maria - [silvanamborges@gmail.com](mailto:silvanamborges@gmail.com)

<sup>2</sup>Universidade Federal de Santa Maria- [santos.sm@hotmail.com](mailto:santos.sm@hotmail.com)

formação essencial para a promoção de um diferencial dos profissionais, ofertando disciplinas que contemplam as relações humanas? Tendo formação, para além dos aspectos meramente técnicos, acredita-se que os profissionais estarão melhores preparados para encarar a realidade do mundo do trabalho que, cada vez mais, tem apontado para a necessidade de profissionais que saibam trabalhar com pessoas, gerenciando conflitos, fazendo mediações, tendo equilíbrio entre razão e emoção, enfim, sabendo relacionar-se com aqueles que estão ao seu redor e, tornando-se, portanto, um profissional de destaque.

Para responder a questão norteadora, este trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental. O objetivo central foi analisar as contribuições que psicologia (disciplinas de relações humanas ou afins) possivelmente proporciona à educação profissional técnica de nível médio. Para atingir tal proposição, houve uma análise da descrição dos cursos Técnico em Administração e Técnico em Contabilidade, obtida por meio do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT), no Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios. Logo, a pesquisa contemplou aspectos como: histórico acerca da Educação Profissional no Brasil; análise das diretrizes do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos; considerações a respeito da presença da Psicologia nesta modalidade educacional e a necessidade da formação integral na Educação Profissional Tecnológica.

O estudo justifica-se pela importância de formar profissionais capacitados e comprometidos com os aspectos humanos e sociais e que atuem de modo ético, sendo verdadeiros cidadãos.

### **Breve histórico sobre a educação profissional no Brasil**

Antes de apresentar o histórico sobre a EPT<sup>3</sup> no Brasil, cabe definir o que se compreende por este termo.

Curso técnico, de acordo com o Ministério da Educação (2012, p.149), é:

[...] um curso de nível médio que objetiva capacitar o aluno com conhecimentos teóricos e práticos nas diversas atividades do setor produtivo. Acesso imediato ao mercado de trabalho é um dos propósitos dos que buscam

---

<sup>3</sup>Ao fazer referência a Educação Profissional Tecnológica utilizou-se a sigla EPT e, CNCT para designar Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.

este curso, além da perspectiva de requalificação ou mesmo reinserção no setor produtivo. Este curso é aberto a candidatos que tenham concluído o ensino fundamental e para a obtenção do diploma de técnico é necessária a conclusão do ensino médio.

Já, de acordo com a Lei Federal nº 9.394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a EPT configura a identidade do ensino médio como uma etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e a cidadania. A LDB (2013, p. 26) dispõe, ainda, que "a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva".

Finalizando as definições acerca da EPT, cabe salientar alguns pontos citados no Parecer 16 de 1999:

[...] As diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico regem-se por um conjunto de princípios que incluem o da sua articulação com o ensino médio e os comuns com a educação básica, também orientadores da educação profissional, que são os referentes aos valores estéticos, políticos e éticos.

Outros princípios definem sua identidade e especificidade, e se referem ao desenvolvimento de competências para a laborabilidade, à flexibilidade, à interdisciplinaridade e à contextualização na organização curricular, à identidade dos perfis profissionais de conclusão, à atualização permanente dos cursos e seus currículos, e à autonomia da escola em seu projeto pedagógico.

A educação profissional é, antes de tudo, educação. Por isso mesmo, rege-se pelos princípios explicitados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar, a valorização dos profissionais da educação e os demais princípios consagrados pelo artigo 3º da LDB devem estar contemplados na formulação e no desenvolvimento dos projetos pedagógicos das escolas e demais instituições de educação profissional (CNE, 1999, p.579).

Após estas elucidações, segue-se com um breve histórico sobre a educação profissional e tecnológica (EPT) no país. Destaca-se que os dados obtidos na literatura, ou seja, as informações encontradas como sendo referências do surgimento desta modalidade educacional, de modo geral, dizem respeito à esfera pública. Portanto, as exposições a seguir são relacionadas a essa realidade.

De acordo com Pacheco, Caldas e Sobrinho (2012), a origem da educação profissional remonta ao ano de 1909, com a criação de uma rede de Escolas de Aprendizizes Artífices, a qual, no ano de 1930, passou a chamar-se Liceus Industriais. No

ano de 1942, passou a serem chamadas de Escolas Técnicas Federais. Com o passar do tempo, em Centros Federais de Educação Tecnológica – Cefets. Atualmente, são denominadas de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs.

Complementando as ideias dos autores supracitados, a Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica (2009) expõe que no ano de 1909 foi assinado o Decreto nº 7.566, pelo então Presidente Nilo Peçanha, o qual criava dezenove Escolas de Aprendizes Artífices no país.

[...] a criação da rede federal de educação profissional no Brasil [...] ocorreu no final da década de 1910, quando o governo federal criou e instalou em cada capital brasileira uma Escola de Aprendizes Artífices, com a finalidade de ministrar o ensino de ofícios referentes às especialidades industriais de cada Estado, proporcionar aos considerados ociosos e desprovidos da fortuna uma profissão, um ofício, e formar os futuros operários úteis às indústrias nascentes (KUNZE, 2009, p. 9).

Para Kunze (2009), a razão de oferecer ao povo, que se aglomerava nas cidades, uma profissão, uma ocupação/ofício por meio do ensino profissional era a geração de maiores incentivos ao trabalho e mão-de-obra às indústrias que começavam a surgir no país, devido às mudanças que vinham ocorrendo na economia agrário-exportadora. Ainda, do advogar de Kunze (2009), o público alvo deste ensino era o considerado desprovido da riqueza (posses) e, conseqüentemente, encontrava-se à margem da sociedade e desvinculado dos setores produtivos, engrossando um grupo urbano periférico que obstaculizava o desenvolvimento do país. Desse modo, o medo era gerado no restante da população.

Este público, tal como ex-escravos, mendigos, negros, loucos, prostitutas, rebeldes, desempregados, órfãos e viciados, que se avolumava com o crescimento das cidades, na visão dos governantes, precisava ser atendido, educado e profissionalizado, transformando-se, assim, em operariado útil e, especialmente, incapaz de se rebelar contra a Pátria. Nesse liame, surge, como uma estratégia política, esse tipo de educação popular, pois, o povo precisava ser educado (KUNZE, 2009).

Neste contexto, para a administração federal, a educação dessa massa era considerada um dos caminhos que levariam ao progresso do país, sendo que possibilitaria crescimento ordenado da vida urbana, sem vadiagem ou proliferação de ideias contrárias ao novo regime. Um progresso voltado à constituição da força de trabalho e ao seu desenvolvimento, ao controle técnico cada vez maior sobre o processo

produtivo e sobre a natureza, à intensificação das transações comerciais financeiras, entre outros. Por isso, a criação de escolas estaria corroborando com propósitos políticos, econômicos e sociais. Cabe frisar ainda que, com tais propósitos, a instalação dessa rede escolar foi o marco inicial do processo de escolarização do ensino profissional no regime republicano e significou a efetivação da primeira política nacional dessa modalidade de ensino (KUNZE, 2009).

Dando continuidade aos aspectos históricos do surgimento da EPT, Cardoso dos Santos Neto (2009) contribui expondo que nos anos de 1930 e 1940 do século XX, com a intensificação da industrialização (com forte apoio do Estado), as Escolas Industriais acompanharam o novo modelo de desenvolvimento, qualificando mão-de-obra, tendo em vista o seu papel estratégico para o país, principalmente na formação das áreas de infraestrutura para o desenvolvimento econômico das décadas seguintes. Com isso, o país chegou às décadas de 60, 70, 80 e 90 com Escolas Técnicas mais autônomas, as quais enfrentaram mudanças paradigmáticas nas políticas de educação profissional (implicadas pela necessidade da modernização da estrutura produtiva, devido à globalização econômica e pelo uso de novas tecnologias de informática). Sintetizando, é neste cenário complexo que surgiram os Institutos Federais, com o objetivo de se comprometer com a sociedade para fundar a igualdade na diversidade social, econômica, geográfica e cultural de nosso país. Logo, os Institutos Federais dão continuidade ao papel político significativo que possui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

No que diz respeito à regulamentação da EPT, conforme Zank e Corrêa (2010), a reforma educacional se solidificou por meio da LDB 9394/96 e, principalmente, por meio dos dispositivos de regulamentação. Os mais importantes dentre estes dispositivos são o Decreto Lei 2.208/97, o Parecer CNE/CEB 16/99e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico do ano de 2000.

Reforçando estes dados, Conciani e Figueiredo (2009) explicitam que a década de 1990 marcou o início da reforma na EPT, a partir, especialmente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. A LDB/96 apresenta um capítulo dedicado à educação profissional. Com isso, houve a singularização da educação profissional. O que abriu espaço para que a mesma passasse a ter uma correlação de dependência no nível técnico com o ensino médio. Ainda nesse cenário, conjuntamente com a promulgação da LDB/96, ocorreu a reforma de estado

que mudou o foco da expansão da rede federal para os estados, contando, inclusive, com apoio financeiro. Assim, a LDB/96 trouxe fim ao histórico comando vertical da educação nacional. De modo geral, inaugurando um novo momento no âmbito a educacional no país.

Finalizando as considerações acerca da origem e estruturação da EPT no país, cabe expor que atualmente ela vem recebendo investimentos e incentivos significativos por parte do governo, sendo percebida a importância de profissionais técnicos para o desenvolvimento, especialmente econômico, do país. Além disso, vem buscando-se modificar a finalidade desta educação, para que se distancie do que a caracterizou inicialmente. Com relação a estes aspectos, Pacheco e Sobrinho (2012) referem que um dos grandes desafios da nova perspectiva da EPT é construir uma visão da formação profissional e do trabalho que ultrapasse o sentido da subordinação às restritas necessidades do mercado, podendo contribuir e estando atenta ao fortalecimento da cidadania dos trabalhadores e a democratização do conhecimento em todos os campos.

Cabe, portanto, uma relevante citação dos autores:

[...] considera-se fundamental a articulação das políticas da EPT com os programas de trabalho, emprego, renda, inclusão e desenvolvimento social, cabendo às primeiras agir como indutoras de emancipação, enquanto as últimas devem ter caráter provisório (PACHECO e SOBRINHO, 2012, p.19).

Concluindo, o fortalecimento descrito só será possível, conforme os autores referidos, com a democratização da oferta da EPT, com a adoção de políticas diferenciadas no sentido de assegurar o acesso e permanência e, com a manutenção da qualidade do ensino ofertado, o que implica, necessariamente, a ampliação da rede de educação profissional, especialmente a pública, como vem ocorrendo em todo o país. Por meio da retomada histórica percebeu-se que a EPT vem passando por transformações e realizando avanços em nosso país, entretanto, ainda cabem muitas reflexões e reestruturações.

### **Catálogo nacional dos cursos técnicos**

Para compreender o que se espera da formação nas áreas abarcadas neste estudo (Técnico em Administração e Técnico em Contabilidade), torna-se necessário conhecer o que está estabelecido pelos parâmetros da educação nesta modalidade de

ensino. Assim, são oportunos alguns esclarecimentos acerca do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT), documento formulado pelo Ministério da Educação, o qual propõe algumas bases para a EPT.

O Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, conforme o Ministério da Educação (2012) é uma publicação que reflete o resultado da continuidade da política de sistematização e organização da oferta dos cursos técnicos no país, iniciado, em 2008, pela publicação do primeiro Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. As exposições aqui realizadas foram pautadas na Resolução CNE/ CEB nº 04 de 06 de junho de 2012, que trata da publicação atualizada do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Neste sentido, conforme afirma o Ministério da Educação (2012, p.6), o CNCT “é uma importante referência para a oferta dos cursos técnicos de nível médio nos diferentes sistemas de ensino Federal, Estadual/Distrital e Municipal do país. Com isso, a adoção da nomenclatura, a carga horária e o perfil descritivo, apresentados no CNCT, possibilitam às instituições de ensino qualificar a oferta de seus cursos e ao estudante uma maior aceitação no mercado de trabalho.

Conforme o referido Ministério, a versão 2012 do CNCT contempla 220 cursos, distribuídos em 13 eixos tecnológicos, e constitui-se em referência e fonte de orientação para a oferta dos cursos técnicos no país.

Cabe salientar que o CNCT está disponível para consultas online na página da web do Ministério da Educação (descrita na bibliografia deste estudo). Abaixo, segue-se com as descrições obtidas por meio do referido catálogo acerca dos cursos que são o foco desta pesquisa, ambos pertencentes ao Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios, eixo que para o Ministério da Educação (2012):

Compreende tecnologias associadas aos instrumentos, técnicas e estratégias utilizadas na busca da qualidade, produtividade e competitividade das organizações. Abrange ações de planejamento, avaliação e gerenciamento de pessoas e processos referentes a negócios e serviços presentes em organizações públicas ou privadas de todos os portes e ramos de atuação.

Este eixo caracteriza-se pelas tecnologias organizacionais, viabilidade econômica, técnicas de comercialização, ferramentas de informática, estratégias de marketing, logística, finanças, relações interpessoais, legislação e ética.

Destacam-se, na organização curricular destes cursos, estudos sobre ética, empreendedorismo, normas técnicas e de segurança, redação de documentos técnicos, educação ambiental, além da capacidade de trabalhar em equipes com iniciativa, criatividade e sociabilidade (CNCT, 2012, p. 52).



Além do exposto, o CNCT descreve que o Curso Técnico em Administração deve estruturar-se em no mínimo 800 horas aulas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012). Com relação às atribuições do técnico em administração, o CNCT estabelece que este execute as funções de apoio administrativo, a saber: protocolo e arquivo, confecção e expedição de documentos administrativos e controle de estoques. Opera sistemas de informações gerenciais de pessoal e material. Utiliza ferramentas da informática básica, como suporte às operações organizacionais.

Como possibilidades de temas a serem abordados no decorrer desta formação, o Ministério da Educação (2012) propõem:

Organização empresarial. Matemática financeira. Legislação trabalhista, tributária e empresarial. Arquivamento. Rotinas trabalhistas, financeiras e contábeis. Métodos e técnicas administrativas. Redação oficial (CNCT, 2012, p. 53).

O Curso Técnico em Contabilidade também prevê a carga horária mínima em 800 horas aula. O Ministério da Educação (2012, p.54), por meio do CNCT descreve, com relação às funções do técnico em contabilidade que:

Efetua anotações das transações financeiras da organização e examina documentos fiscais e parafiscais. Analisa a documentação contábil e elabora planos de determinação das taxas de depreciação e exaustão dos bens materiais, de amortização dos valores imateriais. Organiza, controla e arquivam os documentos relativos à atividade contábil e controla as movimentações. Registra as operações contábeis da empresa, ordenando os movimentos pelo débito e crédito. Prepara a documentação, apura haveres, direitos e obrigações legais.

Em torno dos possíveis temas a serem abordados na formação do técnico em contabilidade, o CNCT (2012, p.54) indica: “Organização empresarial. Análise financeira e orçamentos. Direito público e privado. Legislação trabalhista, tributária e empresarial. Normas brasileiras de contabilidade. Fiscalização. Contabilidade. Custos e patrimônio. Matemática financeira”.

É relevante frisar que no CNCT não está previsto estágio curricular ou obrigatório para nenhum dos cursos técnicos aqui mencionados. Além do que foi exposto, o CNCT possui descrições acerca de todos os cursos técnicos do país e, outras disposições gerais e esclarecimentos de dúvidas frequentes.

Após esta breve exposição relativa ao CNCT, compreende-se que na descrição do eixo tecnológico em questão são feitas menções sobre o que esta área de formação deve contemplar como temas de estudo. O aspecto humano se faz presente por meio das citadas relações interpessoais, gestão de pessoas, ética e equipes. Porém, quando se trata da descrição pormenorizada de cada um dos cursos aqui analisados, não há especificação de que devam ser desenvolvidos os mesmos assuntos ou correlatos a eles no decorrer das formações. Logo, a contribuição do CNCT, quanto à necessidade de uma formação integral e mais humanizada dos profissionais, com o incentivo ao desenvolvimento das relações interpessoais, é muito generalista e pouco explicitada no referido Catálogo. Diante disso, fica a critério de cada instituição de ensino incluir ou não estes temas em seus currículos.

Conclui-se, portanto, que se não há, ou se é pouco notório, o estímulo ao desenvolvimento da humanização no documento que serve como subsídio para estruturar a EPT no país, as formações e atuações dos profissionais desta área permanecerão tecnicista e com pouca preocupação com as relações interpessoais, o que impede imensamente avanços na educação, prática profissional e, conseqüentemente, na sociedade, de modo geral.

### **A presença da psicologia na educação profissional**

Após as retomadas realizadas até aqui, restacompreender de que forma a Psicologia vem contribuindo no âmbito da educação, dentre outros aspectos, especialmente no que tange ao universo do trabalho. Por esta razão, cabe analisar de que forma esta área do conhecimento tem se feito presente na EPT, ou seja, com que conhecimentos ela se insere nesta modalidade educacional e o que ela vem abordando.

Para Resende (2010), o ser humano viabiliza sua sobrevivência e realização, por meio do trabalho. Desde a Revolução Industrial, o capitalismo inaugurou um novo funcionamento social, reduzindo as práticas artesanais e intensificando as atividades racionalizadas com o auxílio da reformulação da educação laboral, a qual substituiu o prolongado aprendizado de um ofício pelo treinamento específico de uma tarefa. É relevante compreender que, neste sentido, a psicologia organizacional e seus modelos de educação profissional são frutos dessa racionalização que atingiu a organização do trabalho no século XVIII e se institucionalizou definitivamente no início do século XX.

A partir desta exposição, compreende-se que a presença da psicologia na EPT vincula-se basicamente aos estudos relacionados à psicologia organizacional, por isso, faz-se necessário contemplar o sentido deste campo específico da psicologia.

De acordo com Schultz (1992), a psicologia organizacional surgiu nos Estados Unidos, no início do século XX, em um momento caracterizado pelo aumento da procura por vagas em escolas públicas, devido ao crescimento industrial e iminência de uma guerra mundial.

Uma definição mais atual acerca da psicologia organizacional é aquela formulada pelo Conselho Profissional da categoria. Conforme o Conselho Federal de Psicologia - CFP (1992), a psicologia organizacional se refere à esfera da psicologia voltada para o mundo do trabalho, isto é, as organizações e suas políticas de gestão de pessoas. O profissional que atua nesta área vislumbra aplicar o conhecimento psicológico na compreensão, intervenção e desenvolvimento das relações, dos processos individuais e grupais e de suas articulações com as dimensões política, econômica, social e cultural.

Com base nesta definição, cabe retomar as ideias de Resende. Para a autora, a psicologia organizacional em seus objetivos iniciais, apresentava uma estreita relação com os princípios da administração científica, especialmente com os modelos *toyotista* e *taylorista* (os quais se fundamentavam no treinamento repetitivo e operacional, sem espaço para a subjetividade), atendendo exclusivamente as necessidades de produção, ou seja, ao mercado capitalista. Porém, ao longo dos tempos, vem se percebendo a transformação da psicologia organizacional. Assim, para a autora, o treinamento sistemático, como por exemplo, o utilizado no taylorismo, vem sendo substituído pelo flexível modelo de gestão participativa e, a psicologia organizacional reestruturou suas técnicas de educação do trabalhador, buscando conciliar produtividade com qualidade de vida. Para esclarecer tais aspectos, cita-se a referida autora:

As reestruturações do capitalismo aumentaram, gradativamente, a exigência de que o conhecimento sobre os processos psicológicos se tornasse um instrumento relacionado à eficiência no mundo empresarial. Mudanças como o avanço da informatização, o aumento da terceirização e a homogeneização das estruturas de consumo mostraram às empresas a necessidade de investir no aprendizado do funcionário, com o objetivo de aproximar ideologicamente educação e trabalho para que o indivíduo seja capaz de responder com agilidade às demandas organizacionais (RESENDE, 2010, p. 9).

A partir destas afirmações, compreende-se que a psicologia organizacional tem priorizado as exigências do capitalismo, buscando adaptar a educação às necessidades dominantes, sem aprofundar a compreensão da relação homem-trabalho, necessária para alavancar transformações sociais e superar desigualdades.

Neste sentido, Adorno (2006) refere que, para romper com a dominação, a educação deve se pautar no objetivo de produzir condições econômicas e sociais que tornem conscientes os motivos que levam à discriminação, desumanização, exploração, enfim, a todo tipo de violência. Conseqüentemente, a formação não deve buscar apenas o aprimoramento tecnológico, mas também possibilitar o desenvolvimento pleno da humanidade. Para o autor, o objetivo da educação deve se dar em torno de revelar contradições e irracionalidades da realidade, ampliando a crítica em relação aos mecanismos de dominação para, desse modo, possibilitar a conquista da liberdade individual e social. Isso deve possibilitar ao sujeito não só a capacidade de se adaptar ao seu meio, mas também de transformar as condições materiais e subjetivas.

É importante ressaltar que as discussões da teoria crítica sobre a educação não se restringiram às organizações formais de ensino, pois se referem a todas as instituições que envolvem “um plano subjacente à educação formal do eu” (ADORNO, 2006, p. 52). Em consequência, a educação profissional demanda grande reflexão para resistir à pressão da sociedade administrada. Assim, para o autor em questão, a educação deve visar à emancipação, conscientização, possibilitando um movimento dialético entre adaptação e autonomia. É preciso criar condições para que o sujeito seja capaz de distinguir seus desejos dos interesses da racionalidade administrada para romper com o princípio do desempenho e superar a concepção de trabalho como forma de autoconservação.

Para complementar o que fora exposto até o momento, cabe trazer algumas ideias que se referem ao que a psicologia vem buscando desenvolver atualmente na área da educação, considerando especialmente as noções de subjetividade.

Conforme Grinspun e Azevedo (2000), no século XX, tanto nas ciências sociais quanto nas ciências físicas e naturais, começou a surgir a tentativa da valorização da autonomia e de uma subjetividade que fosse aliada ao objeto da ciência. Surge, assim, no cenário da modernidade, a subjetividade como eixo articulador da mesma, devendo ser entendida como a questão do sujeito numa perspectiva social, cultural, portanto coletiva. O sujeito deixa de ser visto, apenas, como o indivíduo com

determinadas características pessoais para assumir o papel do sujeito social, fruto de uma cultura, de um espaço, de um momento histórico-social. Neste sentido, conforme os autores mencionados, o mais significativo nisto tudo está centrado na construção dessa subjetividade, verificando que papel a escola tem a desempenhar para que haja uma coerência e harmonia nas condições promotoras dessa construção.

Além do referido, as autoras expõem que a contribuição da Psicologia da Educação, está no viés das inter-relações que o sujeito manifesta nos seus diferentes espaços sociais. A partir do momento que acreditamos que essas relações existam, e em especial na escola, há que se pensar no cultivo das relações interpessoais. Ao valorizar as experiências particulares de grupos e indivíduos estamos aceitando a coexistência e postura de códigos e de mundos com diferentes campos e objetivos, reconhecendo então a heterogeneidade dentro da singularidade. Fica claro, portanto, que precisamos entender o conceito de subjetividade para garantir ao sujeito uma construção própria, com as marcas de um tempo complexo pela sua própria estrutura social. Não nos afastamos do todo, mas buscamos compreender e auxiliar esse sujeito social que é o nosso aluno. Complementando as explicações acima:

Caberia a uma psicologia da educação tentar clarear as relações entre os fins da educação e o conhecimento que vem das teorias em psicologia, no bojo de um ambiente que contextualiza esses fins e esse conhecimento, o sistema escola, a escola, a família, uma comunidade [...] (GATTI, 1998, p.10).

Segundo Gatti (1998), esta é a visão que temos que ter da tessitura contemporânea: a busca de novas perspectivas. Precisamos entender a sociedade contemporânea, com suas transformações, nuances, contemplando, especialmente, a questão da ciência, do conhecimento e da própria sociedade, bem como, permitir que os novos olhares surjam, a partir de novas dimensões científicas em favor da melhoria do sujeito que produz o conhecimento. A educação não se esgota no aprendizado de metodologias, de procedimentos que modifiquem o indivíduo em termos de aquisição de conhecimentos; ela ajuda e forma o indivíduo enquanto sujeito de sua cultura e da sua história. A nova dimensão, hoje, está no espaço de se garantir ao sujeito a possibilidade dele colaborar na transformação da sociedade, transformando-se, também.

Por meio destas exposições, compreende-se que, para além do que caracterizou os primórdios da psicologia na educação (especialmente na educação para o trabalho - administração científica), atualmente busca-se considerar também a importância da

construção da subjetividade dos indivíduos, valorizando suas particularidades na educação e no trabalho, a fim de que contribua na formação/transformação da sociedade, princípios estes que devem também ser aliados à qualidade de vida.

De acordo com estes princípios também tem sido amplamente debatida a importância de que a educação permita ao seu público o desenvolvimento de competências globais, o que abre caminho para pensar em uma formação integral.

Neste sentido, Carneiro (2011, p.38) refere que “educação é mais do que conhecimento”. A função da educação não se restringe a ensino. Deve-se, “ampliá-la para um campo de compreensão potencializador e emancipador que envolve ações e processos complexos como: desenvolver, formar, qualificar, aprender a aprender, aprender a pensar, aprender a intervir e aprender a mudar”(CARNEIRO, 2011, p. 38). Por meio das considerações do autor em questão, compreende-se que as atividades da educação escolar visam o desenvolvimento humano, isto é, as potencialidades em quatro perspectivas complementares e convergentes: “realização pessoal, qualidade de vida, participação política e inclusão planetária” (CARNEIRO, 2011, p. 39).

Reforçando as ideias de Carneiro, cita-se o artigo 2º da LDB, que aborda os Princípios e fins da Educação Nacional:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2013, p. 1).

No que concerne a EPT, na seção IV da LDB 9394/96, que aborda a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Carneiro (2011) afirma que a preparação geral para o trabalho refere-se a uma plataforma de conhecimentos disponibilizados ao aluno, com a intenção de desenvolver competências e habilidades para uma atuação adequada no mundo do trabalho. Em um novo cenário, a EPT rechaça a ideia de mero treinamento do trabalhador, de trabalho *acerebral* e, portanto, da qualificação de alguém destituído de conhecimento de sua ocupação, atuando como um autômato ou robô e, reduzindo as operações produtivas apenas ao aspecto físico-maquinal. A EPT é componente que deve andar conjuntamente com a emancipação humana e a cidadania política.

Com base nas elucubrações aqui expostas, percebe-se que para estarem de acordo com a proposta da LDB, os cursos (em qualquer nível de ensino) devem contemplar os aspectos humanos, nas mais diversas formações.

Refletindo especialmente sobre a EPT, uma vez que esta modalidade educacional visa preparar, em amplos aspectos, o profissional para o mundo do trabalho e exercício da cidadania, a formação global e integral, que capacite os profissionais para as relações interpessoais, para além dos aspectos meramente técnicos, torna-se necessária e imprescindível.

## **Conclusão**

Conforme verificado por meio da bibliografia exposta neste estudo, a EPT apresenta uma trajetória marcada por transformações. Com tantas mudanças, não só na EPT, mas na educação brasileira em geral, percebe-se que a educação profissional vem sendo mais valorizada, bem como reestruturada, nos últimos anos. Isso indica que, atualmente, busca-se que ela deixe de ser unicamente uma formação que vise suprir as necessidades do mercado capitalista, fornecendo mão de obra barata para o país, passando a se constituir em formação qualificada e que pretende formar verdadeiros cidadãos, conscientes e comprometidos com a sociedade. Entretanto, estas reestruturações ainda não contemplam todas as mudanças necessárias. Neste estudo, houve análise de apenas dois cursos. Mesmo com esta pequena amostra, pode-se observar que o interesse para com as relações humanas ainda é restrito e pouco explorado. Compreende-se que para o educando concretizar o desenvolvimento pleno de suas habilidades e competências no mundo do trabalho, é de suma importância que o tema “relações humanas” seja mais explorado, aprofundado e enfatizado no CNCT. Isso conduz a reflexão de que o CNCT precisa ser revisado, dando maior espaço e valorização à dimensão comportamental e as relações interpessoais, campos estes que podem ser trabalhados pela psicologia, mas que também devem ser contemplados nas demais disciplinas ou eixos temáticos dos diferentes cursos técnicos.

Destaca-se ainda que, anualmente, em período pré-definido pelo Ministério da Educação, há oportunidade para que a sociedade contribua e emita suas opiniões em torno da educação profissional, especialmente o CNCT. Este momento deve servir para que os apontamentos revelados neste estudo sejam observados e discutidos, visando implementar melhorias no referido Catálogo, implicando em transformações (especialmente curriculares), na EPT. Na realidade, verificou-se que as diretrizes legais apontam para uma formação completa do educando, a qual visa o desenvolvimento

humano, bem como competências transversais. Porém, percebe-se que isso nem sempre está garantido e contemplado, o que indica que os cursos ainda necessitam incluir e aprimorar a formação voltada para as relações humanas. Nosso país necessita desenvolver sua visão de formação integral no que se refere à EPT.

Além do exposto, compreendeu-se que a contribuição da Psicologia à educação profissional vai muito além da psicologia organizacional, costumeiramente abordada nos componentes curriculares, a qual normalmente vincula-se a administração. A Psicologia ou disciplinas que a contemplem, deve considerar os sujeitos de modo completo, contribuindo para que os profissionais consigam compreender as diferenças entre os seres humanos, suas personalidades, a importância da flexibilização das relações em um ambiente de convívio, o respeito pelo outro, a ética nas relações, etc. Assim, a Psicologia deve contribuir na compreensão da importância e significado do trabalho na atualidade, especialmente na percepção de que trabalho não é apenas autoconservação, mas também uma forma de transformação da realidade. Percebe-se que enquanto a formação voltada para o fator humano não for realmente encarada como uma necessidade e inserida na EPT, encontraremos muitas carências na atuação dos profissionais.

Conclui-se, portanto, que a formação dos profissionais da EPT deve estar voltada para a compreensão integral do ser humano e da sociedade, possibilitando a compreensão da realidade e o contexto ao qual está inserido.

## Referências

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2006.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996. [recurso eletrônico]. – 8. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. 18. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Atribuições Profissionais do psicólogo no Brasil**. 1992. Disponível em: <[http://www.pol.org.br/legislacao/pdf/prof\\_psicologo](http://www.pol.org.br/legislacao/pdf/prof_psicologo)>. Acesso em: 23 junho 2013.



CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **PARECER Nº 16/99 – CEB**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 1999.

GATTI, Bernadete. **O que é Psicologia da educação? Ou o que ela pode vir a ser como área do conhecimento?** Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 1998.

GRINSPUN, Mírian; AZEVEDO, Nyrma. **Subjetividade, Contemporaneidade e Educação: A Contribuição da Psicologia da Educação**. Anuário do GT de Psicologia da Educação ANPED, n. 1, set. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 05 junho 2013.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/cnct/>>. Acesso em: 01 fevereiro 2013.

\_\_\_\_\_. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica: **O surgimento da Rede Federal de Educação Profissional nos primórdios do Regime Republicano Brasileiro**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, v. 2, n. 2, nov. 2009.

\_\_\_\_\_. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica: **A produção de ciência e tecnologia nos Institutos Federais, 100 anos de aprendizagem**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, v. 2, n. 2, nov. 2009.

\_\_\_\_\_. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica: **Da Escola de Aprendizagem ao Instituto Federal de Sergipe: 1909 – 2009**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, v. 2, n. 2, nov. 2009.

PACHECO; MORIGI. **Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre: Tekne, 2012.

RESENDE, Juliana Cherobino. **Psicologia Organizacional e Educação Profissional: os limites da aprendizagem para a emancipação na sociedade administrada**. Universidade federal de Goiás, 2010.

SHULTZ, D. E. **História da Psicologia Moderna**. Editora Cultrix: São Paulo, 1992.

## O PAPEL DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL: A IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR NO LÓCUS ESCOLAR

Andreilisa Goulart de Mello<sup>1</sup>  
Rosane Carneiro Sarturi<sup>2</sup>  
Sonia Marli Righi Aita<sup>3</sup>

**Resumo:** O artigo trata das influências das políticas públicas no processo educacional brasileiro que repercutiram na implementação curricular do Ensino Médio Politécnico (EMP) no Rio Grande do Sul (RS). A problemática da pesquisa surgiu das reflexões da dissertação de mestrado e das discussões em nível de doutorado, acerca do papel que este nível de ensino ocupa no *lócus* escolar. O objetivo foi compreender a reforma do EMP no RS, considerando os pressupostos históricos, políticos e sociais, que a promoveram, a partir dos desafios e impactos vivenciados na implementação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico de uma Escola Estadual de Educação Básica. A metodologia é quanti-qualitativa de enfoque materialista histórico dialético, com coleta de dados realizada em: documentos legais, observação participante, questionário, entrevistas semiestruturadas e coleta nas bases de dados do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Foram sujeitos: professores do EMP; equipe diretiva e alunos dos primeiros anos de 2012. O referencial teórico baseou-se em: movimentos internacionais; legislação nacional; estadual (RS) e em autores que versam sobre a temática. Verificou-se que são muitos os desafios que se apresentam para a construção curricular e qualificação de uma proposta pedagógica de Ensino Médio Politécnico.

**Palavras-chave:** Reestruturação Curricular. Ensino Médio. Politecnia.

### Introdução

O presente artigo insere-se no sub-tema das pesquisas que versam sobre currículo e faz parte de uma pesquisa que desenvolveu-se mediante as interlocuções entre teoria e prática com a educação básica e a educação superior. O desenvolvimento teórico e prático foi tratado na dissertação de mestrado intitulada: “A proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: a implementação no *lócus* escolar” vinculada à Linha de Pesquisa: Práticas Escolares e Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e nas discussões em nível de doutorado estabelecidas a

---

<sup>1</sup> Doutoranda da Universidade Federal de Santa Maria - andrelaizes@gmail.com

<sup>2</sup> Professora Doutora Associada I do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação – Universidade Federal de Santa Maria/ Brasil - rcsarturi@gmail.com

<sup>3</sup> Doctoranda de La Universidad de València- España - sonia.aita@hotmail.com

partir dos estudos do Grupo de Pesquisa Elos, a qual contou com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil.

O eixo temático da investigação é a Educação Básica, especificamente a última etapa denominada conforme Art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>4</sup> (LDB), Lei nº 9.394/96, de Ensino Médio (BRASIL, 1996). Este nível de ensino tem suscitado contemporaneamente um amplo debate em nível nacional e reflexões sobre sua estrutura curricular pedagógica, com o intuito de assegurar educação básica de qualidade, o direito à permanência e à aprendizagem para todos.

Assim, delineou-se como problema a seguinte questão: Como a reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, considerando os pressupostos históricos, políticos e sociais, que a promoveram, pode repercutir na implementação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico nas escolas gaúchas?

Deste problema elencou-se como objetivo geral, compreender a reforma do EMP no RS, considerando os pressupostos históricos, políticos e sociais, que a promoveram, a partir dos desafios e impactos vivenciados na implementação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico de uma Escola Estadual de Educação Básica.

A pesquisa quanti-qualitativa de enfoque materialista histórico dialético, utilizou o método da observação participante em uma escola estadual pública na cidade de Santa Maria – RS. Acredita-se que a vivência no espaço escolar promove relações de diálogo e comprometimento com os aspectos reais do cotidiano pedagógico. Dessa forma, possibilita a constatação dialética entre a teoria e a prática, bem como a compreensão e transformação da realidade em possibilidades (KONDER, 1997; TRIVIÑOS, 1987).

A pesquisa de dissertação e as discussões de estudo em nível de doutorado, considerou em sua totalidade, como campo de análise, alunos, professores, coordenação pedagógica e equipe diretiva. Foram coletados dados nas bases do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); analisados os principais documentos referente ao Ensino Médio brasileiro, elaborados

---

<sup>4</sup> Em 20 de dezembro de 1996 o Presidente da República Fernando Henrique Cardoso promulgou a Lei nº 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No capítulo I identifica-se a composição dos níveis e das modalidades de educação e ensino brasileiro, definidas no Art. 21 como: I- educação básica, formada pela- educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e no inciso II- educação superior.

pelo Ministério da Educação (MEC); Conselho nacional de Educação (CNE); Câmara de Educação Básica (CEB) e documentos elaborados pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC – RS), que orientaram a implementação curricular do Ensino Médio Politécnico no RS.

Para este artigo priorizou-se o recorte a partir de alguns dados do INEP e da análise documental, bem como, das impressões resultantes da observação participante. Para abranger e ampliar a descrição, explicação e compreensão dos dados realizou-se a triangulação de todos os aspectos acima destacados. Situados, segundo Triviños:

[...] em primeiro lugar, aos Processos e Produtos centrados no Sujeito; em seguida, aos Elementos Produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade e, por último, aos Processos e Produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito (1987, p. 139).

Trabalhar a partir da realidade subjetiva dos processos e produtos centrados nos, professores e estudantes é uma possibilidade de apresentá-los como sujeitos protagonistas da escola. Estes são especialistas do cotidiano educacional que, por sua vez, são pouco ouvidos na hora de criar estratégias e documentos legalizados referentes à área educacional e, sobretudo, de documentos que dizem respeito ao seu futuro intelectual, formativo e cidadão.

As categorias de método que nortearam a análise da pesquisa foram historicidade e totalidade (MARX, 2009; GRAMSCI, 1989; KOSIK, 1976; KONDER, 1997). Através delas, buscou-se nesse artigo apresentar as principais reflexões da dissertação de mestrado e as discussões preliminares em nível de doutorado, assim compreendendo a reforma do EMP no RS, considerando os pressupostos históricos, políticos e sociais, que a promoveram, a partir dos desafios e impactos vivenciados na implementação curricular da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico de uma Escola Estadual de Educação Básica.

### **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico no RS: uma breve síntese da reestruturação curricular**

Em 2011, a população de 15 a 17 anos era de 10.580.060 pessoas, deste total de jovens foram matriculados 8.400,689 nas instituições de Ensino Médio do Brasil. Além disso, ainda temos o registro de 2% desta população ser analfabeta, o que

demonstra a necessidade de esforços e políticas públicas educacionais que promovam a inserção e integração desses jovens no universo escolar, estamos falando de aproximadamente 170 mil jovens nessa situação (INEP, 2013).

Desse universo brasileiro de matrículas, destaca-se a parcela de 354.509 matrículas que correspondem à realidade da Rede Estadual do RS responsável pela maior oferta em relação às Redes Federais, Municipais e Privadas do Estado (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Esses alunos foram distribuídos em 1.053 escolas, destas 104 para o curso Normal, 156 aos cursos profissionalizantes e 793 para o curso do Ensino Médio, o qual contou com 22.747 professores de um total de 24.763. No Estado, esse nível de ensino apresentou uma defasagem de idade-série de 30,5%, somada a um índice de 13% de evasão e uma taxa de 21,7% de reprovação, nas turmas de primeiro ano (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 5). Esse diagnóstico que envolve o movimento populacional da juventude<sup>5</sup> de 2011 fundamentou a elaboração de uma proposta que pudesse dar conta dessa realidade.

Assim, a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC), em 2011, elaborou e apresentou a “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014”, como um documento-base para as escolas de Ensino Médio de todo o Estado (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Este documento-base é considerado parte do Plano de Governo para o Rio Grande do Sul no período 2011-2014 (RIO GRANDE DO SUL, 2011), o qual, atende aos requisitos básicos legais das discussões internacionais, acolhendo principalmente as pautas traçadas em 2001 na Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio, em Beijing, e da LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), e da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, sobre a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos (BRASIL, 2009a), também atende os princípios curriculares traçados nos seguintes documentos legais: os Parecer CNE/CEB nº 07/10 (BRASIL 2010a) e a Resolução nº 4 do CNE/CEB de julho de 2010 (BRASIL, 2010b), que definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

---

<sup>5</sup>Sobre o termo juventude concordamos com Silva, quando diz que a juventude expressa categoria histórica e social que, “para ser compreendida, necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões. Juventude, no singular, expressa uma condição geracional ou populacional; no plural, juventudes, situam-se os sujeitos em face de heterogeneidade de classe, gênero, cor, credo, enfim da diversidade de condições em que os jovens produzem suas identidades (2013, p. 60-61).

(DCNEB) e o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 (BRASIL, 2011) que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio definida pela Resolução nº 2 CNE/CEB de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012).

No decorrer da pesquisa e das discussões de estudos, verificou-se que, além desses documentos, a Proposta Pedagógica do RS também contemplava os pressupostos do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), designado pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009b). Sendo que, em uma análise superficial, comparando a Proposta do RS, com o ProEMI e também com os “Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo”, elaborado em maio de 2011 por pesquisadores ligados a UNESCO (UNESCO, 2011), pode-se dizer que a organização curricular do Ensino Médio do RS, segue as orientações contidas nos documentos com grandes semelhanças teóricas e metodológicas. É importante considerar que este artigo não tratou minuciosamente desses dois documentos mencionados, apenas foi observado e destacado a semelhança dos mesmos, sendo oportuno em um outro momento fazer a retomada desta questão.

A execução da proposta pedagógica para o Ensino Médio, demandou uma reorganização pedagógica e curricular das escolas. Para atender os alunos no ano letivo de 2012, as escolas deveriam optar e oferecer uma das seguintes organizações curriculares:

Ensino Médio Politécnico, Ensino Médio Curso Normal, Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, podendo assumir a forma de concomitância externa, e Educação Profissional Técnica de Ensino Médio na forma subsequente, e contempla o acesso à escolaridade nas modalidades: educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena, educação do campo, educação de quilombolas e educação profissional (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 10).

Sendo assim, muitas escolas do RS tiveram que, em curto espaço de tempo, se adequar a fim de atender a essa organização curricular, uma vez que a Proposta foi apresentada as escolas nos meses de outubro e novembro de 2011, período tardio e de encerramento de atividades escolares. A mesma previa o início das atividades letivas em 2012 com alunos do primeiro ano do Ensino Médio, e de forma gradual estendida, em 2013, para os segundos anos, objetivando finalizar o ciclo, em 2014, com os terceiros anos.

É importante destacar que as mudanças de reestruturação curricular referentes ao Ensino Médio que estão ocorrendo no RS têm suscitado preocupações no ambiente

escolar, acerca da sua aplicabilidade e, sobretudo, da forma que foram construídas e implementadas, provocando apreensão em relação à qualidade das mesmas. A dúvida que permeia a realidade das escolas do Estado corresponde a questões estruturais pedagógicas, pois ainda não se sabe se as escolas estão servindo como um laboratório para mais um experimento de reforma educacional ou se, de fato, elas estão passando por uma reestruturação curricular qualitativa ancorada em uma política pública de Estado e não de governo, ou seja, teme-se que seja apenas mais uma ação política temporária (MELLO, 2014).

O atual Governo do Estado do RS aponta, em seu documento-base, que a proposta de reestruturação do Ensino Médio foi construída levando-se em consideração o “Plano de Governo no período de 2011- 2014”, permitindo, assim, a interpretação e as angústias referentes à continuidade do trabalhopedagógico e do futuro identitário deste nível de ensino (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 3).

A proposta pedagógica lançada no Estado do RS tem como objetivo construir metas e perspectivas educacionais para ser ofertado aos jovens do século XXI, propondo mudanças e novos paradigmas que buscam ultrapassar as barreiras e fragilidades da educação, até aqui não resolvidas.

A proposta pedagógica prevê a contemplação e integração com o mundo do trabalho, estabelecendo relações entre conhecimento, tecnologia e prática, com a intenção nuclear de reestruturação curricular gradual. A intenção documental prevê um currículo de Ensino Médio Politécnico “que tem por base na sua concepção a dimensão da politecnia, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 4).

Dessa forma, é pertinente considerar que o (re)conhecimento das políticas públicas educacionais permiti compreender a proposta de reestruturação curricular para o Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul, sinalizando a intenção do Ensino Médio Politécnico como alternativa curricular.

### **Os princípios curriculares organizadores do Ensino Médio Politécnico do Rio Grande do Sul: implementação no *locus* escolar**

A Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico - RS, perpassa pela ideia das escolas trabalharem com duas etapas concomitantes: a formação geral e a parte

diversificada em seus currículos. De acordo com o documento, a organização curricular do Ensino Médio Politécnico é dividida em três anos de ensino, com 3.000 horas, sendo que:

[...] a carga horária no primeiro ano será de 75% de formação geral e 25% de parte diversificada. No segundo ano, 50% para cada formação e, no terceiro ano, 75% para a parte diversificada e 25% para a formação geral. Também se considera a possibilidade de um acréscimo de 600horas de carga horária, totalizando o curso em 3.000horas, não implicando em aumento do número de anos do curso. Este acréscimo, dividido nos três anos, se traduzirá por possibilidades de estágios ou aproveitamento de situações de emprego formal ou informal, desde que seu conteúdo passe a compor os projetos desenvolvidos nos seminários integrados e, com isso, venha a fazer parte do currículo do curso (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 22-23).

Entende-se por formação geral o núcleo comum, conforme consta no Artigo 26 da LDB, Lei nº 9.394/96:

Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 10-11).

Convém destacar que a Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico do RS baseou-se na legislação atual (Lei nº 9.394/96) para propor uma formação geral que trabalhe com conteúdos contextualizados, assegurando que os educandos vivenciem relações concretas entre conhecimento e contexto. Por isso, a interdisciplinaridade torna-se relevante e essencial no currículo, englobando as quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. O objetivo é articular o “conhecimento universal sistematizado e contextualizado com as novas tecnologias, com vistas à apropriação e integração com o mundo do trabalho” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23).

Já a parte diversificada é caracterizada pelo documento como a parte “humana – tecnológica – Politécnica”. Trabalha a articulação das quatro áreas do conhecimento partindo das experiências e vivências dos alunos, com o mundo do trabalho (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23).

No documento-base, menciona-se que o Ensino Médio Politécnico articula:



- uma formação geral sólida, que advém de uma integração com o nível de ensino fundamental, numa relação vertical, constituindo-se efetivamente como uma etapa da Educação Básica, a
- uma parte diversificada, vinculada a atividades da vida e do mundo do trabalho, que se traduza por uma estreita articulação com as relações do trabalho, com os setores da produção e suas repercussões na construção da cidadania, com vista à transformação social, que se concretiza nos meios de produção voltados a um desenvolvimento econômico, social e ambiental, numa sociedade que garanta qualidade de vida para todos (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 22).

Nesse sentido, o documento da SEDUC/RS não propõem nada de novo (MELLO, 2014), procura atender a legislação nacional atual referente, sobretudo, aos Artigos 24, 25 e o já mencionado Artigo 26, além do que, segue o atendimento do Artigo 36 da LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

O que se propõe é uma retomada de um Ensino Médio que integre as diferentes e diversas dimensões da formação humana. Promovendo a compreensão do processo histórico-social, como está previsto na legislação nacional e nos muitos documentos que regem a constituição humana, ou seja, o alunado conclui sua formação básica, a qual precisa necessariamente se constituir nas dimensões cognitivas, não focando apenas em disciplinas recheadas de conteúdos e deslocadas da realidade e do contexto.

Por isso, o Ensino Médio não pode estar preso às amarras da preparação para o vestibular e também não pode estar restrito no processo avaliativo e quantitativo das notas, pois o que se propõem é uma avaliação e um ensino de aprendizagens que visam a autonomia e a percepção de valores e atitudes que fomentem a participação cidadã e a emancipação (KUENZER, 1997) .

Cabe destacar que os princípios curriculares organizadores da Proposta Pedagógica do atual Ensino Médio do RS tais como: Politecnia; trabalho como princípio educativo; interdisciplinaridade; contextualização; pesquisa como princípio pedagógico e avaliação emancipatória são princípios baseados em pressupostos teórico-metodológicos de grandes clássicos como Marx (1964); Gramsci (1989) e Kosik (1976), fundamentados pela perspectiva materialista histórico-dialética a qual também tem representantes contemporâneos brasileiros, como, Frigotto (2004); Kuenzer (1997); Saviani (1987). Os autores clássicos discutiam todos esses princípios antes de 1980 e os autores contemporâneos, a partir da década de 1980, já traziam esses assuntos para o debate em torno da qualidade da educação.

A vinculação dessa concepção curricular apresenta-se como uma necessidade da escola média. Assim, deve ser entendida como elemento articulador na formação

humana, possibilitando educação intelectual, cultural e tecnológica, o que significaria ser uma educação politécnica (SAVIANI, 1987). Mas, o que se entende por politecnia? E como seria um ensino Politécnico? Nos apropriamos das reflexões de Machado, a qual diz:

[...] é a compreensão teórico-prática das bases das ciências da natureza ou ciências humanas. Não podemos continuar pensando conforme a visão positivista de ciência herdada do século passado. Compreensão teórico-prática dos princípios gerais das técnicas e da tecnologia; compreensão teórico-prática das particularidades, dos métodos tecnológicos; dos princípios da organização da produção e da economia, situando historicamente esta organização da produção e da economia, os processos através dos quais ocorrem a reprodução e a transformação criativa da natureza; os fundamentos da estrutura e da dinâmica da formação social brasileira e as relações entre o processo produtivo e a sociedade, dentro de uma abordagem histórico crítica (1991, p. 59-61).

O Ensino Médio Politécnico resgata a centralidade desse conceito de politecnia, desmitificando a ideia de ensino profissionalizante, e trazendo para sua concepção o trabalho como princípio educativo, o qual já está mencionado indiretamente na vigente LDB (BRASIL, 1996). Resgata, portanto, todas as categorias que já foram tratadas nas análises anteriores, o que se traz, de forma diferente na Proposta Pedagógica de reestruturação curricular do Ensino Médio do RS, são os Seminários Integrados (SI).

Os Seminários Integrados foram pensados para atender as especificidades e as dimensões do trabalho, ciência e cultura. Estes são responsáveis pela articulação da formação geral e diversificada, trabalhadas por projetos, estimulando a pesquisa e a participação no planejamento e execução dos mesmos por professores e alunos, “a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente” e “incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23). Sobre a realização do SI, o documento diz que:

Constará na carga horária da parte diversificada, proporcionalmente distribuída do primeiro ao terceiro ano, constituindo-se em espaços de comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas do curso (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23).

Os espaços mencionados acima precisam ser organizados e realizados pela equipe diretiva da escola, mais especificamente, pela supervisão e orientação educacional, sendo estes os responsáveis pela coordenação e funcionamento dos

projetos e trabalhos desenvolvidos.

Nesse sentido, os Seminários Integrados precisam ser organizados de forma integrada, tendo uma base unitária sobre a qual podem os seus sujeitos assenhorearem das diferentes possibilidades e de diversas formações específicas; no trabalho, como formação profissional; na ciência como iniciação científica, proporcionado pela pesquisa e na cultura como ampliação da formação cultural.

Importante referir que a base unitária, na Proposta Pedagógica do Ensino Médio do RS, aparece como forma para abordar e interligar a diversidade do mundo jovem. A unidade estaria, dessa forma, na integração da diversidade do ser humano. Assim, objetiva-se, através dessa Proposta, romper com o processo dual, que fomenta a separação daqueles que procuram o Ensino Médio exclusivamente para o vestibular, daqueles que procuram para se inserirem no mercado de trabalho. Mas a questão é: isso seria possível? Pois, culturalmente, a escola e seus sujeitos ainda estão presos a concepção dual.

Dessa forma, percebe-se que existe uma oscilação de políticas educacionais na tentativa de estabelecer uniformidade e identidade para a etapa final da Educação Básica. Essas fomentam constantemente estratégias para o surgimento de novas propostas político-pedagógicas. No entanto, essas novas propostas, assumem princípios curriculares já tratados em outros momentos históricos da educação. Os quais, interferem na gestão escolar, no currículo e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas dos professores atuantes nas instituições, dando a impressão que estão diante de novas determinações legais e de novos conceitos curriculares.

Essas, com certeza são as grandes dificuldades e impasses que surgem na implementação curricular da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico nas escolas do RS. Acredita-se que se os sujeitos identificassem as causas e considerassem as especificidades dos momentos históricos, em particular no âmbito educacional, seria possível perceberem que as orientações curriculares proposta no RS para o Ensino Médio Politécnico, seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais e princípios internacionais, sendo uma retomada de conceitos e ações.

### **Considerações Finais**

A dificuldade de definição e de afirmação de uma identidade no Ensino Médio

tem se manifestado ao longo da história da educação escolar brasileira. Por isso, é que se problematizou: como a reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, considerando os pressupostos históricos, políticos e sociais, que a promoveram, pode repercutir na implementação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico nas escolas gaúchas?

Nesse contexto, para responder essa questão, foi preciso compreender a reestruturação curricular do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, tornando-a concreta no espaço da escola. Significou considerar a historicidade como uma categoria central. Por essa razão, está pesquisa centrou-se na perspectiva materialista histórico-dialética, para procurar através da história as contradições que promoveram e promovem as atuais mediações sobre a identidade deste ensino de nível médio.

Desse modo, seguindo as prerrogativas que essa concepção trouxe, e principalmente a relação da categoria história e totalidade, observou-se que o ser humano está constantemente envolvido pelo processo de totalização, que “nunca alcança uma etapa definitiva e acabada” de modo que a identidade também não poderá ser total e definitiva (KONDER, 1997, p. 36).

Essa afirmação é comprovada a partir da visão de conjunto entre: escola, sujeitos, Leis, normas, políticas públicas, propostas pedagógicas, currículo e práticas escolares que representam ora a categoria da possibilidade e ora a categoria da realidade, do papel do Ensino Médio no *locus* escolar.

A dialética dessa relação promovida pela subjetividade mostra que a objetividade exterior não pode ser entendida “tão mecanicamente”, por isso Gramsci questionava: “pode existir uma objetividade extra-histórica e extra-humana? Mas quem julgará esta objetividade? (1989, p.169). Nesse sentido, observou-se que é imprescindível identificar o indivíduo como sujeito, pois ele é parte de todo o processo de transformação. Freire corrobora que “é na História como possibilidade que a subjetividade, em relação dialético-contraditória com a objetividade, assume o papel do sujeito e não só de objeto das transformações do mundo” (2011, p. 51).

Nesse sentido, a partir da percepção do sujeito e pesquisador em relação ao papel do Ensino Médio no *locus* escolar é que se levantou algumas considerações sobre a implementação curricular do Ensino Médio Politécnico nas escolas do RS.

Constatou-se que as reformas para Ensino Médio são uma discussão que já vem sendo realizada por muitos e há muito tempo. As questões e problemas levantados não são novos. Em pauta desde a década de 90 aos dias atuais, giram em torno dos

objetivos e funções do Ensino Médio e, sobretudo, de definições curriculares. Dessa forma, verificou-se que a Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico do RS envolveu as discussões e políticas públicas educacionais dos movimentos internacionais e da legislação brasileira.

O (re)conhecimento das políticas públicas educacionais permitiu analisar a proposta de reestruturação curricular para o Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul, sinalizando a intenção do Ensino Médio Politécnico como alternativa curricular. Sendo possível destacar os princípios curriculares organizadores da Proposta tais como: Politecnia; trabalho como princípio educativo; interdisciplinaridade e pesquisa.

Com relação a essa proposta, percebeu-se a intensão teórica de fortalecer práticas pedagógicas que estimulam a relação entre os sujeitos e suas ações a partir do seu contexto e realidade. Uma visível tentativa de estabelecer identidade ao Ensino Médio. Por isso, na proposta de reestruturação curricular, o objetivo não é mais a separação do conhecimento e das técnicas, mas o aproveitamento de ambos para a inserção do trabalhador no campo científico, tecnológico, cultural e intelectual. Princípios esses baseados na literatura dos clássicos como: Gramsci (1989); Marx (1964) e Kosik (1976) e os estudiosos contemporâneos, Kuenzer (1997) e Saviani (1987).

No entanto, essa construção teórica demanda uma nova visão da realidade. Nesse sentido, verificou-se que este foi o desafio enfrentado pelas Escolas gaúchas e em especial pela Escola observada. As categorias teóricas da Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico do RS geraram dúvidas e muitos impasses no cotidiano da escola e das práticas escolares. O que explica em parte o distanciamento de alguns docentes e discentes em relação à implementação do Ensino Médio Politécnico.

Evidenciou-se, na pesquisa, que ainda existe uma lacuna entre a teoria e prática, em especial a dificuldade de trabalhar com os conceitos da Proposta Pedagógica do EMP, pois os professores não se consideram preparados para o salto qualitativo do ensino vinculado ao contexto e realidade do educando na visão global de educação para a vida. Ainda estão presos ao ensino, no qual o conhecimento parte da relação dos conteúdos fragmentados e isolados das demais áreas, a lista de conteúdo ainda existe no espaço curricular das práticas pedagógicas de nível médio.

Este é apenas um exemplo de contradição e ambiguidade em que se insere o refletir sobre o papel do Ensino Médio no *locus* escolar. Para mediar as contradições e avançar, faz-se necessário superar esses impasses.

Dessa forma, o Ensino Politécnico pode ser uma possibilidade para instituir uma unidade dentro dessa diversidade. De acordo com Gramsci, “possibilidade quer dizer “liberdade”. Isto nos faz questionar: as Escolas estão prontas para usar as possibilidades de libertação, utilizando-as em sua totalidade a favor da transformação administrativa, burocrática e pedagógica, atualizando-se nos mais diferentes aspectos, científicos, tecnológicos, culturais e estruturais que cabe a uma sociedade moderna? Ou utilizará essa Proposta Pedagógica mantendo a antiga ótica de controle e poder sobre o processo educativo, preso a práticas autoritárias e antidemocráticas, típicas de uma educação bancária, que ainda infelizmente se faz presente em muitas escolas? (GRAMSCI, 1989; FREIRE, 1996; 2011).

Dada, porém, a possibilidade e/ou a liberdade, diria Gramsci “ainda não é suficiente: é necessário “conhecê-las e saber utilizá-las. Querer utilizá-las” (1989, p.47). Entende-se que a Proposta de Ensino Médio Politécnico do RS é apenas o meio, e não o fim, por isso, para ser legitimada, será necessário (re)conhecer os seus pressupostos curriculares, saber utilizá-los e querer utilizá-los.

## Referências

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009a. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 mai. 2013.

BRASIL, LDB. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 7 de 7 de abril de 2010a. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Educação Básica**. Brasília: Diário Oficial, 9 de julho de 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010b. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Educação Básica**. Brasília: Diário Oficial, 14 de julho de 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 5 de 04 de maio de 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Diário Oficial, 24 de janeiro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jul.2013.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Diário Oficial, 31 de janeiro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2013.

BRASIL. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009b. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 20 de mar. 2013.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R. e VANNUCHI, P. (Orgs.) **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo Escolar 2012**. Brasília, DF, 2013.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1997.

KUENZER, Acácia Z. O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 4, Jan/Fev/Mar/Abr 1997.

MACHADO, L. R. de S. Politecnia no ensino de segundo grau. In: GARCIA, W.; CUNHA, C. (Coords.) **Politecnia no Ensino Médio**. São Paulo/Brasília: Cortez/Seneb (Cadernos Seneb, 5), 1991.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Lisboa, 1964.

MARX, K; ENGELS, F. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão popular, 2009.

RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio politécnico e educação profissional integrada ao Ensino Médio. 2011- 2014**.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório Final Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio no Século XXI:** desafios, tendências e prioridades. cadernos UNESCO. Série Educação, volume 9. Beijing, República Popular da China, 2001.



## **LA RE-SIGNIFICACION DE LA RENOVACIÓN MACRO Y MICRO CURRICULAR EN CO-PARTICIPACIÓN DE LOS EQUIPOS DE TRABAJO UNIVERSITARIO. CASO DE ESTUDIO REGIÓN DEL BÍO-BÍO (CHILE)**

Mónica Reyes Núñez<sup>1</sup>

### **Introducción**

Este artículo presenta los resultados de una investigación que contempló el estudio de un caso cuya finalidad fue la comprensión del rediseño curricular del plan de estudios (RCPE) en relación con la re-significación que los sujetos le atribuyen en sus prácticas cotidianas macro y micro-curricular de la carrera de diseño Gráfico en co-participación con sujetos del área de la Ciencias de la Educación de la Universidad del Bío-Bío. La región del Bío-Bío se ubica en la zona centro sur de Chile y entre sus características más atrayentes se encuentra la diversidad cultural presente en ella. La metodología usada en esta investigación fue comunicativa. Las técnicas para la recopilación de la información se utilizó el grupo de discusión comunicativo. Lográndose a partir de ello, develar la construcción de tres categorías (macro curricular, micro curricular y plan de estudio de la carrera de Diseño Gráfico) que permiten sostener los aspectos de re-significación de sentido de una carrera que se encuentra dentro de la reforma institucional.

Los resultados encontrados evidencian avances de comunicación en las claras tensiones constructivas entre el tipo de percepción y práctica identitarias que asumen los equipos de RCPE de carrera de Diseño Gráfico de la Facultad de Arquitectura y las orientaciones institucionales (en el caso del Área Pedagógica), lo que resulta también en una diferenciada re-significación de sentido y de racionalidad para el diseño curricular al interior del caso que se presenta.

### **Antecedentes Generales**

Estamos en presencia de un momento más de la continua transformación que ha marcado a la universidad latinoamericana sometidos a escenarios de sucesivos

---

<sup>1</sup> Universidad del Bío-Bío.- [reyesn@ubiobio.cl](mailto:reyesn@ubiobio.cl)

cambios, en general asociados a las racionalidades que se desnudan en ideas dominantes, las configuraciones organizacionales y a la expansión de los saberes. Esa introducción de reformas con diversas intensidades y aciertos se han viabilizado dado el escenario de autonomía, cogobierno y libertad, esta realidad ha sido base y requisito para esos procesos de cambios, que lentos y consensuados, han conformado las actuales resignificaciones de los sistemas universitarios y en particular de la Universidad del Bío-Bío, pública y de estado. En este nuevo escenario, se está constituyendo un nuevo movimiento reformista materializado en la diversidad curricular, pedagógica y de accesos, en toda América Latina, como parte de una demanda de acompañar la diferenciación institucional con la diversidad educativa, y acercar más la universidad a las distintas demandas de la sociedad. Esta reforma en curso a su vez se conforma diferenciadamente en función de la distinta intensidad en los sistemas universitarios del impacto de las grandes macro tendencias (masificación, diferenciación, regulación, mercantilización, internacionalización y virtualización), que hacen aún más diversos esos impulsos reformistas que finalmente se unifican contra las regulaciones.

En relación a lo anterior, la universidad chilena ha sido impactada y transformada en el siglo XXI por diversas y sucesivas reformas, en tanto visiones y concepciones sobre cómo construir *el puente* entre la universidad a la sociedad. La condición para la irrupción de estos proyectos reformistas es la autonomía y la libertad, en tanto ellas han hecho posible su formulación e instrumentación pero bajo los marcos políticos.

La reforma a nivel país introdujo estándares y controles de calidad públicos ante una oferta diversa y un reclamo de información pública del valor de las certificaciones. Aunque hubo intentos de introducir los sistemas de aseguramiento bajo lógicas sistémicas, ante la incapacidad de lograr consensuar, finalmente se aprobaron marcos legales por los cuales los gobiernos nacionales se constituyeron en los garantes de la producción de la información y en la regulación mediante el establecimiento de condiciones básicas de funcionamiento de los sistemas de educación superior en tanto prestadores del complejo servicio de formación y habilitación profesional. Tal dinámica nacional e internacional, en Chile se estableció como condiciones de borde la reducción de la duración de las carreras, avanzar hacia la titulación oportuna, sintonizar el curriculum con el medio, desde el sentido de flexibilidad con salidas intermedias, articular el pre grado con post grado, incorporar los SCT (Sistema de crédito

transferible), incorporar en el curriculum el idioma inglés, avanzar a la empleabilidad pertinente y favorecer la movilidad estudiantil<sup>2</sup>.

Siguiendo la idea anterior, el proceso educativo conducente a la formación de profesionales en las Instituciones de Educación Superior (IES), se estructura a partir de la definición del Perfil de Egreso. Music (2010) lo define como el perfil de profesional de de iniciación o de inserción laboral distinguiéndose del perfil profesional que se alcanza con la triada; del perfil de egreso, la experiencia laboral y la formación continua<sup>3</sup>.

Los Perfiles de Egreso formulados por competencias son la expresión concreta de las aspiraciones formativas de algunas Instituciones Educativas Superior (IES) y para con sus egresados. En este sentido, los perfiles de egreso deben ser capaces de cumplir una doble función:

- Entregar las guías y orientaciones necesarias para garantizar la coherencia del conjunto de las actividades curriculares que integran un Plan de Estudios.
- Expresar el nuevo contrato entre la IES y la sociedad del conocimiento. Esto significa egresar profesionales comprometidos y altamente competentes para desarrollar su labor con profesionalismo<sup>4</sup>.

En relación a este marco país e institución universitaria UBB, surgen en el escenario constructivo del curriculum, las voces disidentes que requieren de tiempo, reflexión y empatía para iniciar el proceso de rediseño curricular desde una mirada co-participativa, que impulsa la convivencia democrática y más activas de todos los actores de la comunidad triestamental de las carreras en reforma.

### **Consideraciones metodológicas**

Este estudio consideró el apoyo de la técnicas metodológica propias de la investigación a fin de sistematizar a través de los grupos de discusión los hallazgos aquí presentados, pero salvaguardando especialmente la propia construcción del equipo de trabajo y la comunidad académica de la carrera de Diseño Gráfico. Hoy en día nuevas

---

<sup>2</sup>Orientaciones de Renovación curricular. ORD. N 157/2012. 06 Junio 2012. Universidad del Bío-Bío-Chile. Concepción.

<sup>3</sup> (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH, 2012, “Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores”; R. Pey y S. Chauriye, p.23. Universidad de Valparaíso Ediciones, 1ª edición, octubre 2012).

<sup>4</sup> María Del Carmen Gabriela Flores Talavera Instituto Transdisciplinario de Estudios de la Consciencia.

corrientes locales y mundiales sitúan la producción de conocimientos más allá de los especialistas y en amplios procesos colaborativos. El grupo de discusión consistió en “confrontar la subjetividad individual con la grupal, y pretende poner en contacto diferentes perspectivas, experiencias, puntos de vista, etc” (Gómez, 2006:81)

Desde esta comprensión, este estudio, consideró la participación de seis personas en su construcción, 5 de ellas pertenecen a la comunidad docente de la carrera, quienes voluntariamente se interesaron en perseguir la construcción de conocimiento (perfil de egreso del Diseñador Gráfico), las otra participante de Ciencias de la Educación especialista en Evaluación curricular perteneciente al Área de Desarrollo Pedagógica y Tecnológico (ADPT) de la institución.

La técnica usada para la recolección de la información fue la de grupo de discusión y para su registro se apoyó en evidencias obtenidas a través de las propias construcciones curriculares y fotografías de momentos de discusión y socialización que se ha realizado a la comunidad académica, estudiantes y administrativos, se desarrollaban en las dependencias de la carrera (sala de reunión y oficina de la jefa de carrera) con diseñadores gráficos y un arquitecto. El proceso de recogida de información contó con la construcción de hitos curriculares desde las voces de los propios actores de la carrera. Posterior a ello, se socializó con la comunidad académica y administrativos estos últimos en claustros discutían, argumentaban y dejaban sus consideraciones por escrito cada uno de los productos curriculares: perfil de egreso, matriz de tributación, plan de estudio y malla curricular eran socializados entre todos los participantes de este estudio, más tarde fueron interpretados y discutidos por la comisión para discutir y argumentar los diferentes aportes por los 6 co-participantes del RCPE de la carrera con pertenencia a la comunidad académica y la miembro de pedagogía.

Estos procesos interpretativos realizados desde los propios miembros de estas unidades permitieron ofrecer una construcción fidedigna del plan de estudio del Diseñador Gráfico que se construye a partir de este conjunto de personas, al mismo tiempo que para quienes no somos integrantes de ellas, nos permite alfabetizarnos de saberes disciplinares que no son del área de la ciencias de la educación y mirar con otros significados muchas de las interacciones sociales producidas en el plan de estudio identitario. Los significados producidos resultado de esta interpretación colectiva permitieron configurar la construcción del perfil de egreso de Diseñador Gráfico, y los

hitos curriculares anteriormente descritos y presentes a partir de tres categorías denominadas macro curricular, micro curricular y plan de estudio de la carrera.

### **Antecedentes Generales del Proceso de Rediseño del Plan de Estudio de la Carrera de Diseño Gráfico**

Para el inicio de construcción del plan de estudio de la carrera de DG, se estableció un protocolo; “La firma del Protocolo Renovación Curricular es un acto formal en el que participan el/la Decano/a de la Facultad, el/la Director/a de Escuela o Jefe de Carrera, los Directores de Departamentos involucrados y el Vicerrector Académico<sup>5</sup>”. También se constituye dentro de la dinámica de re-construcción del plan de estudio, un Cronograma de Trabajo construidos con el equipo, incorporando productos curriculares: la elaboración del Perfil de Egreso con Competencias Genéricas y Competencias Específicas, Matriz de Tributación, Plan de Estudios con SCT, Malla Curricular, Programas de Asignaturas de Primer Año, Esquemas Básicos de las Asignaturas de Segundo Año en adelante, Guías Didácticas de las Asignaturas de Primer Año. En coherencia con lo anterior, se consideran instancias de capacitación por parte del ADPT como elemento central dentro de estos hitos.

Para un control de calidad del levantamiento del perfil de egreso la carrera bajo un marco que se establece en la UBB definió un conjunto de criterios a nivel de diseño de curricular tales como:

- Recopilación de información relevante pertinentes a la carrera obtenida de fuentes tales como avance científico de la disciplina, de las tecnologías asociadas, desde diferentes actores; egresados, empleadores, expertos de las líneas disciplinares, tendencias nacionales internacionales (proyecto Tuning europeo y latinoamericana, libros blancos entre otros), lineamientos establecido por los colegios profesionales, directrices establecidas por la Comisión Nacional de acreditación (CNA) y criterios internacionales de acreditación.

- Consultas a informantes claves: Los mecanismos para avanzar en la definición del perfil del egresado fueron variados, tales como aplicación de encuestas y cuestionarios, entrevistas a relevantes del medio externo como interno, focus group, con académicos, representantes de colegios profesionales, estudiantes, titulados y empleadores, vinculados a la disciplina.

---

<sup>5</sup> 2 de junio 2011

- Análisis de los datos obtenidos en el proceso: esto permitió determinar las competencias fundamentales que le son propias a la profesión. Incorporando en este proceso de síntesis las competencias genéricas identitarias de la institución.

- Precisar las capacidades que el estudiante debe desarrollar durante la trayectoria formativa: implica determinar las competencias específicas y genéricas que se van a considerar en los distintos ciclos especificando perfiles de egreso para salidas intermedias, en el caso de la Escuela Diseño Gráfico, salida intermedia, licenciatura y título profesional con puentes de articulación con postgrado. En relación a estas razones “las orientaciones del modelo educativo guían la gestión curricular de la Universidad del Bío-Bío, considerando los siguientes aspectos contextuales:

- La sociedad actual. La necesidad de integrar nuevos componentes al proceso de formación que den respuesta a recientes conocimientos, habilidades y actitudes que derivan del entorno regional, nacional y mundial, tales como:

- la internacionalización del país, la necesidad de mantenerse competitivos a través de la innovación y el emprendimiento, la transición hacia una sociedad del conocimiento y las exigencias de aseguramiento de la calidad en los procesos educativos

- El estudiante<sup>6</sup>. El actual contexto sociocultural basado en la configuración de un sujeto con características, necesidades y expectativas de formación diferentes, lo que comporta el desarrollo de nuevas habilidades y actitudes que le permiten una definición de las condiciones mínimas de ingreso “las universidades del Consejo de Rectores (*Cruch*), conocidas también como universidades tradicionales, han definido un mecanismo común de selección de postulantes que consiste en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). El puntaje PSU mínimo exigido para ingresar a una de estas universidades, a partir del proceso de ingreso del año 2012, un conjunto de universidades privadas. Asimismo, es importante tener en cuenta que hay entidades donde no se exige un puntaje mínimo, sino sólo se requiere PSU rendida”<sup>7</sup>. (PSU) que debiera cumplir el postulante: La definición del perfil del egresado y las competencias y sub-competencias asociadas permite establecer los requisitos de ingreso deseables para iniciar su trayectoria formativa en el programa o carrera.

- Instancias Colaborativas de Validación y Aprobación del Diseño del Currículo de Diseño Gráfico. Una vez consensuado el perfil de egreso de la carrera, éste

<sup>6</sup> Vicerrectoría Académica. Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío.

<sup>7</sup> <http://www.mifuturo.cl/index.php/2011-09-25-19-46-31/como-ingresar>.

deberá ser evaluado y validado nuevamente por instancias pertinentes, lo que constituye un hito clave para la construcción del plan de estudio y la trayectoria formativa del estudiante. La construcción del plan de estudio de la carrera de carrera de DG fue monitoreado y evaluado de manera de que estuviera perfectamente en sintonía científica, con el avance de la disciplina, tecnologías asociadas, dinámica de los campos laborales entre otros aspectos.

Para el proceso de evaluación y validación del perfil de egreso se consideran cuatro criterios, que sea: Consistente, pertinente, suficiente y evaluable<sup>8</sup>.



Figura 1: proceso de evaluación y validación del perfil de egreso

### **El Sentido del Curriculum Basado en Competencias para la Institución UBB y su implicancia en la carrera de Diseño Gráfico.**

Para la comunidad universitaria del Bío-Bío y, en particular a la unidad de Diseño Gráfico se consideraron marcos de calidad para las construcciones del plan de estudio de la carrera, aprender constantemente y también enseña a reflexionar lo aprendido. Supone transparencia y coherencia del sentido en los descriptores que se fijan para un determinado programa de asignatura e incorpora la pertinencia de los programas de asignatura, como indicadores de calidad, y de dialogo con el perfil de egreso declarado.

Para los docentes que se encuentra en la comunidad académica de la carrera:

<sup>8</sup> Basado en Ideas para los procesos de validación de perfil de egreso de los planes de Estudios de las carreras de pregrado.

Propulsa trabajar en el perfeccionamiento pedagógico del cuerpo docente como línea de acompañamiento en la mejora del perfil del docente UBB. Ayuda en la elaboración de los objetivos, contenidos y formas de evaluación de los planes de estudio de las materias, incorporando nuevos elementos. Permite avanzar en un conocimiento y un seguimiento permanente del estudiante, para su mejor evaluación y la visualización en proceso del egresado. Esta configuración de sentido macro y micro curricular del perfil de egreso permite la coherencia del diseño y desarrollo del currículo. En relación a esta afirmación (Zabalza, 2003) pone en el escenario de discusión que “obtener mejoras en la formación de las personas que participan en él.”; y que un proyecto es una unidad con manifiesta coherencia interna”, en esta red de relación “gira toda la reflexión pedagógica y didáctica del profesor/a universitario/a orientado por un enfoque por competencias. A partir de ella, son múltiples los cambios que tienen lugar la forma de trabajo de los docentes. (Perrenoud., Ph., 1999)<sup>9</sup>.

El verdadero nudo que se presenta está en que el docente Identitario (de las distintas disciplinas) y docente de pedagogía se deben a actos de empatía para una co-participación argumentativa más plena que permita contribuir a aportar con una figura conceptual de competencias basado en la construcción, lo que podría allanar el camino para desarrollar una concepción de formación de competencias más coherente a los saberes y opiniones de las personas y del grupo. Esta concepción más comprensible respecto al accionar interno, mirar desde distintas perspectivas; des-centrarse y colocar en el centro de sus preocupaciones al aprendizaje de los estudiantes desde una perspectiva. El modelo UBB basado en competencias, como se señaló en párrafos anteriores, ha brindado la oportunidad única de abrir un importante espacio de reflexión y acción para el profesorado y la comunidad triestamental, Las oportunidades palpables en el trabajo de re-diseño con la comisión de profesores ha sido:

- Permitir acceder a un currículo derivado del contexto, que tenga en cuenta sus necesidades e intereses y provisto de una mayor flexibilidad.
- Posibilitar un desempeño autónomo, el obrar con fundamento, interpretar situaciones, resolver problemas, realizar acciones innovadoras.
- Implicar la necesidad de desarrollar: el pensamiento lógico, la capacidad de indagar, el, la comunicación verbal, el dominio de otros idiomas, la creatividad, la empatía y conducta ética.

---

<sup>9</sup> Perrenoud, Ph, 1999 D'une métaphore à l'autr: transférer ou mobiliser ses connaissances? En J. Dolz et. Ollagnier (eds.), l'énigme de la compétence en éducation. Bruxelles: Editions De Boeck Université.



- Contribuir a tornar preponderante el autoaprendizaje, el manejo de la comunicación y el lenguaje.
- Preparar para la solución de problemas del mundo laboral, en una sociedad en permanente transformación.
- Priorizar la capacidad de juzgar, que integra y supera la comprensión y saber hacer e Incluye el estímulo de cualidades que no son específicas de una disciplina, aún de características específicas de cada disciplina, que serán útiles en un contexto más general, como en el acceso al empleo y en el ejercicio de la ciudadanía responsable. (Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina, informe final-Proyecto Tuning, 2007)<sup>10</sup>

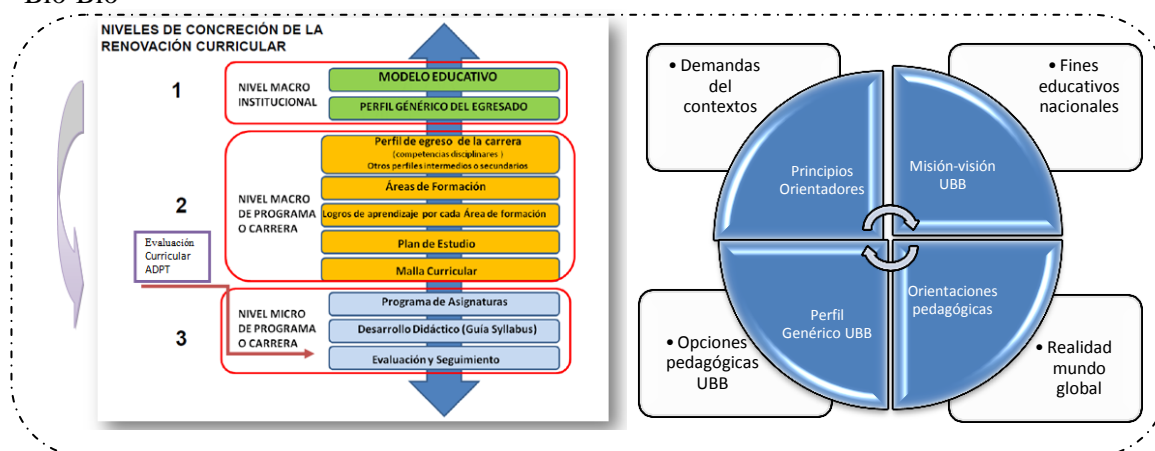
### Diseño Gráfico Configurada en los Niveles de Concreción del Currículo

Metodológicamente el currículo como un Proyecto Educativo, se operacionaliza en dos niveles de concreción:

#### Primer Nivel Macrocurricular. Construcción de Sentido Oficial:

Las carreras de la Universidad del Bío-Bío, transitan en el proceso de Renovación Curricular en distintas etapas y niveles de avances en el escenario de Niveles de Concreción Curricular (Fase 1, imagen adjunta) que la universidad otorga el **sentido** para la elaboración del currículum institucional.

Imagen 1. Niveles de Concreción en el marco de la renovación curricular de la universidad del Bío-Bío



<sup>10</sup> Proyecto Tuning, 2007 Informe final - Proyecto Tuning - América Latina 2004-2007, Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina.

El primer nivel de Concreción: Macro-Institucional UBB, está referido a los elementos constitutivos y característicos, propios de la Universidad UBB o su propuesta educativa. Es decir, sus principios filosóficos orientadores desde su creación; misión y visión, carácter propio y opciones pedagógicas<sup>11</sup>. “El Modelo Educativo de la UBB tiene como propósito la formación integral de los estudiantes, considerando su desarrollo como persona y en la disciplina, aunando para ello en el modelo enseñanza y aprendizaje, el conocimiento, las habilidades y las actitudes<sup>12</sup>”.

Es fundamental que toda la comunidad de la carrera conozca y entienda las particularidades de la institución, reflejada en los aspectos correspondientes a este nivel. Son los elementos “macro” del currículo, inspiradores y que deben impregnar los otros dos niveles microcurriculares (referido a los perfiles, plan de estudio, entre otros, programas de asignaturas, diseño y desarrollo de guías didácticas y la elaboración de material didáctico). Considerando también las demandas de la sociedad y del contexto, así como los lineamientos nacionales para la educación universitaria.

Los aspectos correspondientes a la Propuesta Educativa que el equipo de rediseño curricular del plan de estudio (RCPE) se ven reflejados en el perfil general de los estudiantes de la UBB, expresado en las competencias genéricas de los profesionales que egresan de las carreras. Es el sello que pone la universidad a sus estudiantes, que atraviesa de manera transversal las diferentes dinámicas y que hacen vida en los espacios formativos, formales e informales. En relación a lo expuesto la carrera de Diseño Gráfico, el desafío de la elaboración del re-diseño de plan de estudio constituye el objeto de estudio y, a través del diálogo, “se constituye una interpretación colectiva del tema de estudio, que recoge la base científica existente sobre éste (las teorías e investigaciones científicas más relevantes sobre el tema de estudio) y su contraste con las personas que componen el grupo” (Op. cit: 2006:83). En este caso, las personas que participan en el rediseño se conocen participan de un contexto conocido, fueron elegidos voluntariamente, y suelen coincidir y juntarse en diversas actividades académicas. Estas condiciones descritas reúnen una orientación comunicativa.

---

<sup>11</sup> Orientaciones. Documento N°1.UBB.

<sup>12</sup> Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío

## **El segundo nivel es la Propuesta Curricular, Micro-carrera Carrera Diseño Gráfico.**

En fin, la construcción del currículo para los participantes del comité y la miembro de educación, seleccionaron, organizaron y evaluaron las diferentes instancias expresadas en la figura. La operacionalización significó construir los procesos de elaborar, diseñar o producir el plan de estudio y programas de estudio para hacerlos operativos en la sala de clase. Es decir, construir fue un proceso de elaboración social, o sistémico social y, como señala Pinto (2008:91) “es un instrumento ordenador de la intención y el contenido de una intervención educativa”.

La construcción curricular de la carrera de Diseño Gráfico se expresa en el perfil del egresado en función de sus competencias, los componentes y las áreas y líneas curriculares que la estructuran. Es el nivel “meso” del currículo y considera aspectos de índole teórica, técnica y de administración del currículo.

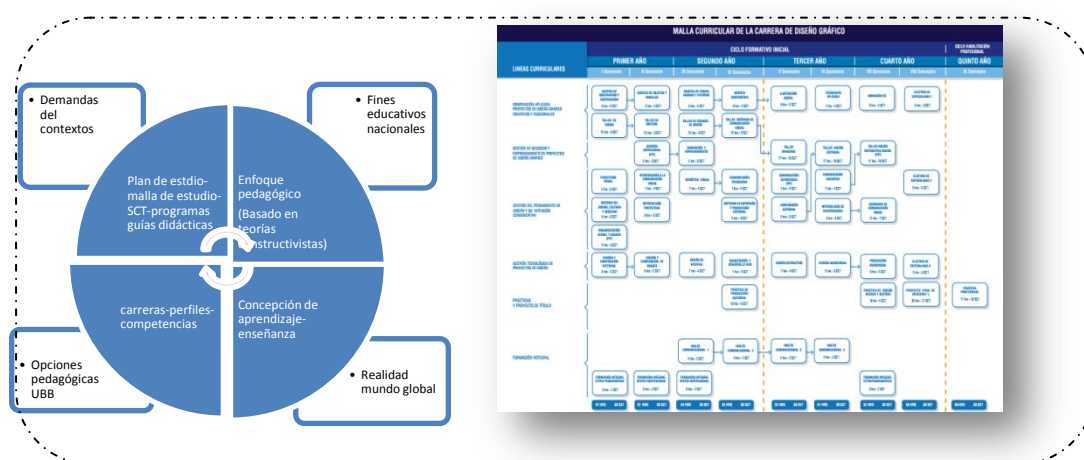
Según el enfoque por competencias, orientado a las teorías constructivistas y filosóficas asumidas en coherencia con la propuesta educativa. Para el proceso de diseño curricular, paralelamente se capacitan a los profesores para configurar en las voces de los actores la discusión académica; la concepción de aprendizaje y de enseñanza, y la aplicación de esta concepción en las áreas de conocimiento. Esta reforma implicó la revisión del para qué o la intencionalidad de cada área y/o unidad curricular, y del cómo se asumirá en la práctica pedagógica, gran debate de los miembros de la comunidad docente. Aspectos relacionados con lo teórico del currículo plasmado en el Diseño curricular. Después de estas consideraciones, el siguiente un párrafo interpreta una de las mejores conceptualizaciones de autores que dan sentido al proyecto educativo institucional UBB. Del Carmen y Zabala (1989:pág.32) son los autores, y dice así: “*El proyecto curricular es el conjunto de decisiones articuladas y compartidas por el equipo docente de un centro educativo, tendiente a dotar de mayor coherencia a su actuación, concretando el diseño curricular de base en propuestas globales de intervención didáctica, adecuada a su contexto específico*”

Por otro lado, se abordaron los aspectos técnicos curriculares. Se diseño el plan de estudio, la malla curricular, construidos desde áreas de formación, líneas curriculares, asignaturas troncales por semestre y años, construcción de programas y guías del desarrollo curricular que “Guían la ruta” didáctica del profesor/a; considerando cada uno de los aspectos del primer nivel de concreción-macrocurricular

especialmente los énfasis y opciones pedagógicas. Igualmente, se consideran las demandas de las prácticas (decadentes, presentes y emergentes) de la profesión y su diagnóstico contextual (Disciplina, profesión).

Asimismo, se definen aspectos relacionados con la administración del currículo, es decir, la duración de las carreras y de los períodos académicos (semestres, SCT y las correspondientes horas cronológicas), el número de horas y su distribución, las unidades crédito y consideraciones para su cálculo, entre otros.

Imagen 2. Segundo nivel Propuesta Curricular, Micro-Carrera de Diseño Gráfico.



Fonte: Diagrama propio

Malla curricular de la carrera de Diseño Gráfico

## Reflexiones Finales

La presente discusión se sitúa en la indagación paradigmática que sustenta la re-significación de la construcción el re-diseño curricular que subyace en los distintos hitos macro y micro curricular del plan de estudio de la carrera de Diseño Gráfico. Las transformaciones suscitadas por los cambios en la organización, los contenidos del trabajo y los modos de producción, han originado en la educación grandes cambios principalmente en la introducción de una nueva forma de ver y pensar la educación. A partir de las necesidades laborales, las instituciones educativas se han planteado la necesidad de proporcionar a los estudiantes elementos esenciales para enfrentar las múltiples y variables demandas existentes en el contexto para la vida como para el trabajo, es así como el currículo basado en competencias surge como una nueva “orientación” educativa que pretende dar respuestas a estas demandas.

La educación basada en un enfoque en competencias ha permitido a las distintas unidades de la UBB en sus niveles macro y micro curriculares, procesos de revisión y actualización curricular orientados a tomar decisiones sobre qué enseñar y aprender, lo cual ha provocado importantes implicaciones, complicaciones y reflexiones en diversos ámbitos, entre ellos, la organización del quehacer mismo de las instituciones sea desde re-mirar la cultura estratégica, como re-mirar el quehacer propio transversal de la comunidad académica desde todos sus actores. Este re-significar ha constituido nudos en los diálogos de participación y acuerdos en los diseños de plan de estudio. En términos de aseguramiento de calidad, tendería que sostener que el contexto organizacional institucional se vuelve el marco ideológico, orientador en lo administrativo-académico para el diseño curricular, cualquiera sea el nivel, propósitos y alcances de éste. La cultura de la organización hará sentido en cuanto a los énfasis, espacios y ritmos que se impregnan al currículo en su conjunto. La articulación de las distintas instancias, las formas de agrupación y las formas de trabajo dan curso a las políticas y estrategias definidas institucionalmente y que se traducen en procesos conducentes a resultados, en lo curricular, y en lo pedagógico. La calidad aparece como el elemento aglutinador **sine qua non** del quehacer en las organizaciones educativas y, en especial en la UBB, institución pública y de estado. La calidad no es algo externo a las instituciones, ni una cualidad que se quiera adosar. Es un componente inherente a las definiciones políticas y estratégicas de las organizaciones, que se construye al interior de las mismas y que fundamentalmente se entiende, en el marco de este trabajo, como consistencia interna. La relación entre propósitos que definen las instituciones o programas, las estrategias derivadas de dichos propósitos y definiciones que se ponen en curso y los resultados derivados de los mismos.

El currículo de Diseño Grafico basado en competencias se construye en un paradigma que avanza como afirma Varela, a la **presencia plena**, que la idea esté presente en la praxis en la experiencia corpórea cotidiana de lo que desean como formación y la relación que tendrán los estudiantes con los contextos y las comunidades. De acuerdo a esta afirmación, se requiere desde la realidad institucional en primer lugar, clarificar suficientemente lo que la institución ha definido como tal. El concepto de competencia que se ha de utilizar en el trabajo curricular tiene que ver con esa intención primera. Es necesario que la formación de competencias se asiente en un pensamiento complejo, donde todos los estamentos involucrados en la comunidad educativa participen en base de un proyecto educativo institucional compartido, con un claro

liderazgo y trabajo en equipo que gestione con calidad el aprendizaje de todos los miembros involucrados y desde esta afirmación es necesario también avanzar en los que señalan Varela y Maturana en las teorías del conocimiento que lleva a comprender que las competencias como fenómenos cognitivos con propiedades distintivas y diferentes de otras capacidades humanas. La gran cantidad de definiciones y perspectivas que existen en la literatura del término de competencias, van desde las más abarcadoras, como “las competencias no podrían abordarse como comportamientos observables solamente, sino como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas donde se combinan conocimientos, actitudes, valores y habilidades con las tareas que se tiene que desempeñaren determinadas situaciones”(Gonczi y Athanasou, 1998)<sup>13</sup>, hasta las más concretas, “repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada”(Levy-Leboyer, 2000). Sin embargo, independiente del término competencia utilizado, el enfoque adoptado por el grupo organizador supone un marco conceptual asentado en dimensiones específicas de naturaleza educativa, psicológica, sociológica y laboral. No obstante, si la definición de competencias obedece a una u otra orientación, lo más importante es transversalizar al interior una definición que dé cuenta de la propuesta educativa institucional, de su significado de calidad de la educación y de cómo la institución hace que en el trabajo cotidiano de esa propuesta se vaya materializando según el significado epistemológico que ha declarado.

## Referencias

Gómez y otros (2006). Introducción a la metodología de la investigación científica. 1º Edición. Argentina. Editorial las Brujas.

Luis M. del Carmen, Antoni Zabala Vidiella, Antoni Zabala (1991). Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares .CIDE.

Huerta, J.; Pérez, I.; Castellanos, A. (2000). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. Educar. Revista de educación / nueva época. Abril-junio. Num. 13. Recuperado el 7 de abril de 2008. Disponible en:

---

<sup>13</sup> Gonczi, A., y Athanasou, J. 1998. Instrumentación de la educación basada en competencias: Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia. Limusa. pág 45.

<http://educar.jalisco.gob.mx/13/13Huerta.html>.

Juan Music T (2010). Criterios de Evaluación y Puntos críticos de la calidad de carreras y programas de pregrado en calidad de carreras y programas de pregrado en nuestro país.

Maturana, H. y Varela, F. (1984): El árbol del Conocimiento. las bases biológicas del entendimiento humano. Editorial universitaria, Santiago de Chile.

Perrenoud, Ph, (1999). D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? En J. Dolz et. E. Ollagnier (eds.), l'énigme de la compétence en éducation. Bruxelles: Editions De Boeck Université.

Pinto, R. (2008). El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana. Editorial Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.

Triviños, Augustonivaldo Silva; Búrigo, Carla Cristina Dutra & Colao, Magda Maria. (2003). "A formação do educador como pesquisador". Triviños, Augusto Nivaldo Silva(org.). A formação do educador como pesquisador no MERCOSUL–CONE SUL, (17–60). Porto Alegre: UFRG.

Zabalza, M., (2003). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea.

## O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTANCIA

Rosângela M. Carrara<sup>1</sup>

Rosana Horschitz<sup>2</sup>

Sérgio Ricardo de Oliveira Araújo<sup>3</sup>

**Resumo.** Para efeitos de introdução apresentamos neste artigo algumas reflexões sobre o currículo de formação de professores na modalidade a distancia, o que a lei determina e normatiza e o que especialistas que pesquisam o tema vem apontando como avanços para essa formação. Dialogamos com esse tema partindo de uma formação profissional presencial numa reflexão para compreender como esse processo vem sendo “pensado” pelas instituições credenciadas no que tange ao currículo de formação de professores na modalidade a distancia. Como um estudo preliminar, objetivamos destacar os avanços que o currículo de formação de professores na modalidade a distancia apresenta em relação ao currículo de formação de professores na modalidade presencial. A perspectiva teórica no qual esse campo do conhecimento tem sido discutido se funda na teoria crítica.

**Palavras-chave:** currículo de formação, educação a distancia, políticas públicas.

Partindo do entendimento de que a educação não se reduz a transferência de informações, e que a instituição universitária é um agente de socialização, faz se necessário preparar o aluno para o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam que eles tenham uma formação crítica e autônoma diante da vida. A formação de professores na modalidade a distancia vem sendo oferecida voltada para uma mudança qualitativa nos processos de aprendizagem, numa perspectiva pautada na inteligência coletiva, da aprendizagem cooperativa presente nas comunidades virtuais de aprendizagem, de forma colaborativa gerando aprendizagem coletiva, ou seja, através da cooperação e colaboração todos se beneficiam e se transformam.

Com isso na educação a distancia o centro decisório da aprendizagem é do aluno e não do professor, em uma perspectiva construtivista, que valoriza o processo de

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação-UFRGS, Docente curso de Artes-FAMPER, Pesquisadora da Formação de Professores, Grupo de Pesquisa FORPRATIC/UFPEL e Grupo de Pesquisas a Formação do Professor Mercosul-Conesul-UFRGS, 2014. ([rotsaba@gmail.com](mailto:rotsaba@gmail.com))

<sup>2</sup> EspecializaçãoPIGEAD/UFF/UAB-Planejamento, gestão e implementação da EaD no Brasil. Pedagoga. Professora da Educação Básica Rede Pública Município de Salto/SP.

<sup>3</sup> EspecializaçãoPIGEAD/UFF/UAB-Planejamento, gestão e implementação da EaD no Brasil. Graduado em Engenharia Metalúrgica pela UFF, 1998.



construção do conhecimento, levando alunos, professores tutores, a aprender a aprender, e o aluno assumindo seu papel autônomo e ativo na sua construção do conhecimento.

Com essa mudança de papel do professor na EaD reforça a necessidade de uma formação profissional conectada com esta nova realidade que contemple o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem ao futuro profissional estar plenamente inserido na sociedade.

Nesse cenário pensamos o currículo de formação e nos remetemos aos limites do papel, uma herança tecnicista, a compreensão de um currículo com base em uma teoria crítica, que lhe confere significados entre conhecimento e poder, que contesta o pensamento dominante, subjetivo, que transponha a teoria para a prática pedagógica (BOBBITT, 2004).

Tal compreensão nos conduz a refletir sobre qual escola, que aluno e que ensino que fundamentam as finalidades educativas para a melhoria da qualidade da educação e nisto vemos a estreita e fundamental relação do pedagógico com a construção de um currículo que oriente o processo de aprender determinando princípios e formas de atuar que como afirma Libâneo (2000) uma intencionalidade educativa que implica escolhas, valores e compromissos éticos.

Bobbitt(2004) ao conceber o currículo para além da padronização de atividades e pessoas o concebeu como um espaço político e econômico. Conferindo ao currículo conteúdos implícitos de dominação e poder, através da ideologia dominante, percepção essa captada por Michael Apple precursores da Escola de Frankfurt no campo da educação e do currículo reavivando de forma explícita, o cunho político do ato educativo e curricular com a teoria crítica para a compreensão do fenômeno da escolarização. (apud, PARASKEVA, 2005)

Vagula e Gonçalves (2009) apresentam uma discussão para além das teorias tradicionais que fundamentam o currículo nas suas concepções de ensinar e de aprender na educação a distancia - EaD. Apontam o currículo como *construção histórico-cultural*”, sujeito as transformações durante o processo, com alguns conceitos de currículo *e suas manifestações acerca do ensinar e do aprender*. Segundo eles a normatização da EaD no Brasil através dos documentos legais expressa as prioridades da política para a EaD, ressaltam o decreto nº 5.800/2006 que dispõe sobre o “Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB” e do credenciamento de instituições para a oferta de cursos na modalidade a distancia tendo por critério a qualidade de ensino a ser oferecido versus suprir a demanda emergente do mercado de trabalho com a expansão

dos cursos de formação de professores a distancia. Abrem para um questionamento sobre o que significa educar a distancia considerando, o que normatiza a lei como uma formação de qualidade no qual o objetivo da educação *é o desenvolvimento e a formação integral do ser humano*, questões essas que tratam do modo como esta configurado a formação do professor na modalidade a distancia e aos aspectos internos e externos que interferem nessa formação.

Nesse sentido podemos inferir um ponto divergente da formação do professor a distancia já que de um lado temos as políticas educacionais com a oferta de cursos e o maior acesso ao ensino superior e de outro lado as resistências quanto a formação do professor nesta modalidade que como afirma os autores com o não reconhecimento dos certificados emitidos por instituições promotoras de cursos na modalidade a distancia e aos questionamentos que advém dessa situação como pano de fundo quanto ao significado desta formação, para que e por que formar professores a distancia e qual o perfil profissional que se pretende formar. Por fim, Vagula e Gonçalves (2009) apontam para as diferenças existentes entre uma formação na modalidade a distancia x modalidade presencial posto nas novas maneiras de interação que refletem os objetivos dos cursos oferecidos pela instituição e a forma como o aluno é orientado tanto nos polos presenciais quanto no ambiente virtual de aprendizagem, como um novo processo cultural com diferentes agentes nele envolvidos como a instituição universitária, quem propõe o curso, os orientadores, os alunos, os tutores, os coordenadores de conteúdo, entre outros. Uma nova metodologia de ensino que basicamente está centrada nas relações humanas e no desenvolvimento de processos de interação e de parcerias tendo por foco o aluno com vistas ao conhecimento tecnológico, à construção de novos saberes e a produção de conhecimento. Esse estudo aponta o currículo de formação de professores na modalidade a distancia como uma construção dialógica do conhecimento, com ênfase na interatividade, rompendo com o paradigma conservador, estimulando e fortalecendo a necessidade de se buscar outro modelo que possibilite reformulações das concepções sobre o ensinar e o aprender.

Cervi e Torres (2009) aponta para a desconstrução e reconstrução do currículo de formação como a grande contribuição das políticas curriculares para a formação do professor na modalidade EaD. Centra a discussão na formação do professor num paradigma que ultrapassa o modelo tradicional para a educação superior e que por sua vez se reflete no processo de aprender e de ensinar com uma perspectiva de políticas de avaliação institucional que baliza as ações nas instituições de ensino superior refletidas

no que tange ao currículo de formação do professor. As autoras, no levantamento histórico desse processo apontam para o caminho pelo qual o mesmo foi se desenvolvendo, ampliando sua forma de atuação desde o surgimento da expressão “tecnologia educacional”, momento áureo do behaviorismo quando Skinner publicava *A Ciência da Aprendizagem e a Arte de Ensinar*, época essa, também, marcada pelo início da influência dos psicólogos cognitivistas na área do ensino, com Ausubel propondo a ideia de *organizadores avançados* como uma nova maneira de se encarar os processos de aprendizagem. Assim também na Inglaterra, Novak e DeBono acreditavam em novas ferramentas de aprendizagem, como *mapas conceituais*, além de Piaget na Suíça, com suas ideias inovadoras no campo da teoria construtivista (apud ROMISZOWSKI, 2004).

Nessa caminhada histórica a educação a distancia vai adquirindo corpo e presença nos meios educacionais, apoiada pelas políticas públicas, e como emergente para as demandas presentes num país de tamanhos geográficos como esse nosso. As gerações da EaD como são conhecidas alavancam esse processo até chegarmos à Universidade Aberta. Cervi e Torres (2009) apontam para Maia e Mattar (2007) como as precursoras da trajetória da educação a distancia numa perspectiva histórica daquilo que denominam de *gerações da EaD*. Classificam-nas em três gerações: a primeira geração seriam os cursos por correspondência, a segunda constituir-se-ia nas novas mídias e as universidades abertas, e por fim, a terceira geração seria o advento da EaD on-line. Fruto do desenvolvimento das TICs (tecnologias de informação e da comunicação), que tiveram seu apogeu em 1995 com o advento da internet, apontam os especialistas para um *novo paradigma de educação que questionaria o modelo tradicional de se desenvolver o processo ensino-aprendizagem*. No período que se estende de 1980 ao início de 1990, a educação a distância brasileira teve um grande salto, alicerçada pelas políticas públicas através da lei de diretrizes e bases, decretos e portarias.

Como marco político a LDB 9394/96 os decretos que a normatiza nº 2.494/98 e nº. 2.561/98, e a Portaria Ministerial nº. 301/98 possibilitam a ampliação da EaD no Brasil e as universidades são estimuladas a oferecer cursos de graduação, educação profissional e tecnológico na modalidade a distancia, inaugura-se um novo período de expansão final da década de 90 e início dos anos 2000, “que somada à explosão da internet, surge a possibilidade para que pessoas situadas em diferentes espaços, e inseridas num contexto de flexibilização da organização do tempo no mundo

contemporâneo, possam ter a oportunidade de estudar e interagir com as novas formas de aprendizagem”. (p. 28)

Esta fase de expansão da educação a distancia - EaD no país é também marcada pela preocupação recorrente de se estabelecerem práticas e metodologias pedagógicas para que essa interação se dê com certo nível de qualidade, ou seja, que a prática do ensino a distância possa desempenhar no educando uma aprendizagem significativa. O Ministério da Educação publicou, em outubro de 2001, a Portaria nº. 2.253, significando um novo estímulo para os entusiastas da EaD no Brasil, sobretudo as Instituições de Ensino Superior que passam a enxergar nesse processo novas possibilidades de expansão de suas vagas. Dessa forma e com a EaD em plena efervescência, em 2002, reconhece o Ministério da Educação e Cultura a necessidade de criar uma comissão de assessoramento de especialistas em EaD cujo objetivo era “esclarecer as instituições e o próprio Ministério da Educação e Cultura - MEC sobre as principais diretrizes para o desenvolvimento da EaD no Brasil, com o uso das TICs”.(p.29) Defendia a referida comissão que na Educação a Distância: *o processo de desenvolvimento pessoal e profissional no qual professores e estudantes interagem virtual ou presencialmente, por meio da utilização didática das tecnologias da informação e da comunicação, bem como de sistemas apropriados de gestão e avaliação, mantendo a eficácia do ensino e da aprendizagem.* (MAIA e MATTAR, 2007).

Nessa sequência e com a ampliação de ofertas o número crescente de instituições do ensino superior crescem na modalidade a distancia surge a necessidade de se pensar as políticas curriculares da formação do professor nessa modalidade, que segundo Lopes (2004) “ [...] trata-se de uma processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas, capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado.” (p. 111) Dessa forma pensar a formação do professor determinada pela políticas públicas e nelas as avaliação institucional e o currículo de formação, estará sempre vinculada ao contexto histórico-social e cultural de sua época, não contrapondo o currículo da modalidade a distancia com o da modalidade presencial.

Considerando que em educação a distancia pensar e planejar o currículo passa pelo uso de tecnologias da informação e que nessa perspectiva, o aluno passa a ser o centro do processo de aprender e o professor-tutor, o mediador desse processo. Cervi e Torres (2009) apontam que “A metodologia da problematização de temas e de

propositura de uma situação-problema permite, destarte, que o e- aluno trabalhe esses conteúdos tendo como eixo organizador de seus estudos a transversalidade e a interdisciplinaridade, sobretudo nas atividades didáticas relacionadas nos Fóruns e Chats”. (p.3-4) Nessa abordagem o professor (na figura de um tutor) assume “o papel de mediador pedagógico, organizador e facilitador da aprendizagem; não é a pessoa mais importante da “sala de aula”, passando o aluno a ocupar o centro do processo de ensino-aprendizagem (SAUAIA; CERVI, 2007, p. 3-4).”

O que conduz a educação a distancia a um currículo centrado na “aprendizagem ativa”, tendo o aluno responsável por sua caminhada escolar apontado por Freire (1996) como uma das tarefas essenciais da escola. Apple (1989) afirma que nesse contexto o currículo é visto como “uma produção social em que se determinam critérios de validade e de legitimidade.” A forma como se organiza sua estrutura e sua aplicação como uma construção ideológica no qual age para além dos conteúdos que o contem e que devem ser cumpridos, mas que vá agregando valores “quantitativo ao aluno” como uma “ via de acesso à aprendizagem em que a intenção principal é transformar o aluno um sujeito autônomo no processo de construção do conhecimento.” (NEDER, 2005).

Nesse sentido, refletir sobre a formação de professores na modalidade a distancia, se torna uma tarefa complexa a romper com uma postura que tenha o caráter de “mera transmissão de conteúdos pratica normal desse tipo de formação nas práticas curriculares dos cursos de formação docente” (BARBOSA, 2008 p. ). E nesse sentido, algumas questões vão surgindo que buscamos refletir em nosso trabalho, pautado nesse cenário atual da formação de professores quais são os desafios dessa formação? e diante dos determinantes das políticas públicas, como se configura essa formação? Posto que diante da crítica que se forma nos dias atuais sequer temos professores formados na modalidade presencial que atenda ao menos o determinante da “qualidade” dessa educação no cenário brasileiro, quiçá essa formação atender a esse determinante na modalidade a distancia. Parece-me que ficamos frente a uma situação que nem a pesquisa e as discussões teóricas e práticas estão conseguindo dar conta, ao menos até o presente momento. Oxalá após muitas incursões nesse campo temático consigam atingir a tão almejada “qualidade” na educação brasileira.

No relatório apresentado pela Comissão Assessora para a Educação Superior a Distancia (Portaria MEC nº 335/2002) os autores apresentam e reforçam a EaD como mais uma alternativa para a formação de professores atendendo de primeira uma

demanda interna pela falta de profissionais para atender ao mercado de trabalho, e aqui cabe apresentar o que contrariamente os autores apontam que tais processos de formação não se restrinja somente ao atendimento das demandas do capitalismo tardio e sim para a necessidade de uma metodologia específica não somente baseada na listagem de conteúdos que compõe o currículo de forma lógica, mas também na comunicação midiática, no diálogo interativo como suporte a alunos e professores, um projeto rigoroso e eficiente de cada curso. Desta forma o projeto de curso deve ser elaborado partindo de princípios filosóficos e pedagógicos o que certamente dará credibilidade a instituição e ao curso oferecido comprometido com o ensino e a aprendizagem a uma formação de cidadãos éticos e competentes para o exercício da profissão, mas também motivados e estimulados de forma competente a pesquisa e a extensão. O projeto de educação à distância desenvolvido deve ser coerente com o projeto pedagógico do curso com o cuidado de não ser uma cópia do presencial uma vez que a EaD tem peculiaridades e especificidades próprias, o que exige uma administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos e pedagógicos condizentes com esse formato, ou seja, uma identidade própria.

Vale destacar que não há um único modelo de currículo na modalidade a distancia e os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. O que define é a natureza do curso, as condições reais do dia a dia e a necessidade do aluno. O projeto de um curso superior na modalidade a distancia deverá estar integrado ao Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e contemplar o oferecimento de processos de ensino-aprendizagem centrados na construção do conhecimento pelos sujeitos da educação. Assim a qualidade de um curso a distancia parte do desenho do projeto no qual o processo de ensino e aprendizagem e a organização curricular para a educação a distancia deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione ao aluno a interatividade, o desenvolvimento de projetos compartilhados respeitando e reconhecendo as diferentes culturas e as formas de construir o conhecimento numa interação com o mundo e com os objetos e as pessoas colocando o aluno de frente a situações problemas que deverá ser resolvido pela busca de informações que signifiquem a construção do conhecimento. (PORTARIA 335/2002 - RELATÓRIO)

Na EaD, conforme consta no relatório a interação professor-aluno é fundamentalmente estratégica, decorrendo daí a importância do projeto pedagógico do curso e de uma organização curricular inovadora no qual haja a integração entre as

disciplinas e suas metodologias numa interação com os sujeitos da aprendizagem. No quesito curricular a avaliação institucional deve buscar sua estrutura, a organização, o encadeamento lógico, a relevância, a contextualização, o período de integralização, entre outros elementos que formam o currículo de formação. Ressaltam a importância da avaliação institucional contemplando as dimensões interna e externa.

Por fim, sugerem que o Ministério da Educação e Cultura - MEC em colaboração com os demais conselhos educacionais definam estratégias e abordagens relativas a construção de Padrões Nacionais de Qualidade para a educação a distancia, revisão de critérios e procedimentos para a autorização e o reconhecimento de cursos superiores a distancia, a revisão das diretrizes curriculares e dos padrões de qualidade de cursos de educação a distancia, como afirmado no relatório com o objetivo de contemplar o potencial pedagógico das Tecnologias da Informação e do Conhecimento - TIC's na organização curricular, na oferta da educação superior na efetivação da avaliação e da supervisão da educação a distancia - EaD. (REFERENCIAIS DE QUALIDADE DA EAD, 2007)

Nesse estudo os autores apresentam as contradições das avaliações sistêmicas no Brasil voltado para a melhoria da qualidade da educação, mostrando que a centralidade dessa avaliação tem promovido efeitos colaterais nos sistemas, a partir da publicação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e aponta para a necessidade de se buscar outras propostas de avaliação da educação brasileira coerentes com os princípios e diretrizes que constam no CONAES (2014).

É da conjugação de três pilares principais, a avaliação institucional, a avaliação dos cursos e o desempenho dos estudantes medido pelo Exame Nacional de Desenvolvimento de Estudantes - ENADE, que nasce o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES enfatizando a análise das diversas dimensões institucionais: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e outros aspectos utilizando como instrumentos de avaliação interna, externa e de auto-avaliação dos cursos de graduação. Segundo Dias Sobrinho citado no texto, a avaliação foi colocada como instrumento fundamental nas reformas e desencadearam a descentralização e a expansão privado do sistema educacional representados pela função reguladora, a prestação de contas e a responsabilização do que incentivar a tomada de decisão para a solução dos problemas levantados.

Desta forma a avaliação deixa de ser um processo construído coletivamente se tornando um instrumento de medida da eficiência e eficácia das instituições para atender as demandas do mercado, o que indica certa fragilidade do sistema uma vez que essa centralidade acaba por gerar nas instituições através de seus cursos de formação uma adequação curricular baseado nos conteúdos cobrados no Exame Nacional de Desenvolvimento de Estudantes - ENADE, o que caracteriza uma inversão no papel da avaliação e segundo os autores uma ameaça à autonomia institucional. Esse problema da avaliação institucional relacionado a mercantilização do ensino acaba por não contribuir para a efetiva melhora da qualidade do ensino, o que expressa a incapacidade do exame de larga escala em promover mudanças qualitativas no desempenho do estudante, ficando a mercê de críticas quanto as políticas educacionais e à demanda de ações mais efetivas para a melhoria da qualidade do ensino.

Segundo os autores termos como mercantilização, padronização, terceirização, responsabilização são conceitos que estão embutidos nas avaliações em larga escala no Brasil seguindo a mesma lógica implantada em outros países que se submetem a mesma lógica concorrencial das políticas de cunho neoliberal (Freitas, 2007). Este cenário aponta para a necessidade de se buscar outros formatos avaliatórios que possam traduzir os princípios estabelecidos pelo Fórum Nacional de Educação, apresentados pelo CONAES 2014.

E neste cenário, aponta Brito (2006) para um planejamento curricular de cursos de licenciatura com um paradigma “positivista”, linear e sequencial que se consolidou como hegemônico nas licenciaturas, e apresenta a ideia de um novo desenho curricular para os cursos de licenciatura a distancia, para isso as universidades como produtoras de conhecimento são pressionadas a se remodelarem continuamente e os currículos de formação dos cursos de licenciaturas são foco centrais das políticas e dos sistemas educacionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais tencionaram novas configurações nos currículos de formação de professores, mas as fragmentações por disciplinas ou por campos de conhecimento ainda é uma realidade nos cursos. Brito (2006) em sua análise contextualiza a modernidade em relação a linearidade da história o que põe em cheque conceitos e a possibilidade da emergência de rupturas de diversas forças sociais, culturais, econômicas, educativa o que acaba por gerar uma imprevisibilidade que tem que ser admitida e administrada por diferentes caminhos conceituais, conduzindo para uma noção de sujeito diferente da lógica cartesiana como centro da ação, desta forma sendo



o sujeito mais uma das forças, o princípio da contemporaneidade muda de identidade para diferença.

Diferente de uma formação do professor, preconizada e regulamentada pela LDB 9394/96 que em seu art. 62 indica uma formação plena em nível superior, complementado pela Resolução CNE/CP1/2002, art. 7º, inciso I, que aborda uma formação autônoma, com identidade própria, o que significa inserir a formação de professores em campos de conhecimentos que permita formar profissionais com um perfil próprio num curso com estrutura, o que também preconiza as Diretrizes Curriculares ao configurar um currículo de formação de professores fragmentado por disciplinas ou campos do conhecimento especializado, próprios de um modelo linear e sequencial de currículo produto de uma epistemologia racional-positivista que ao longo dos anos se consolidou hegemônico definindo espaços/tempos do processo de aprender moderno, o que contribuiu para uma formação de professores baseado numa prática docente tutelada e limitada a uma prescrição de conteúdos disciplinares, apontado por Foucault (apud Brito, 2006) para uma sociedade disciplinada numa organização do tempo/espaço numa lógica moderna do vigiar e por Deleuze (apud Brito, 2006) como uma transição entre o que Foucault preconizou e uma sociedade de controle, no qual a organização do tempo/espaço é outra. Enfim Brito (2006) apresenta uma reflexão sobre esse espaço de transição paradigmática que põe em cheque um currículo moderno.

O que não condiz com as transformações e avanços que as TIC's tem causado na educação desde o final do século passado e, neste sentido, Félix Guattari (1993), ao problematizar as transformações tecnológicas apresenta uma conceituação da subjetividade humana no qual as TICs interferem nos sistemas de memória e de inteligência dos sujeitos, operando na sensibilidade, nos afetos e nos alerta para o perigo de uma homogeneização universalizante e reducionista das subjetividade, uma preocupação apontada pelos críticos da EaD e como ponto positivo é a criação, a invenção de novos universos de referência. Levy (1996) contrapõe dizendo que o ciberespaço se apresenta mais acolhedor do que dominador, porque surge como um instrumento de difusão, de comunicação interativo de coletividades humanas e de contato para comunidades heterogêneas.

Para Levy (1996) não há problemas de totalitarismo, porque a comunicação é transversal, multipolar, que rompe compartimentos, libertando a construção de conhecimentos das amarras institucionais de ensino e o saber é acessível aos sujeitos que se integram a comunidades virtuais destinadas ao aprendizado cooperativo, o que

difere dos meios de informação, rádio, TV, cinema e imprensa pois seguem a linha do universal totalizante iniciada pela escrita. A internet, segundo o autor na rede emerge uma nova forma universal que não se dispõe a totalizar os sentidos. A grande contribuição de Levy (1996) se pauta na história da inteligência, uma vez que a humanidade produz tecnologias de conhecimento, estas tecnologias são artefatos históricos construídos de acordo com as condições e possibilidade de cada tempo histórico, e a utilização destas tecnologias, segundo Levy (1996), estruturam profundamente o uso das faculdades de percepção, de manipulação e de imaginação dos sujeitos. Ainda segundo o autor os processos educativos foram se constituindo baseados na escrita, visível no conjunto das políticas e filosofias pedagógicas que fundamentam as práticas educativas indo desde os cursos de formação de professores até a construção curricular. A autora aponta para uma formação a partir das novas TICs como um modelo que se baseia na aprendizagem colaborativa e na abertura aos contextos sociais e culturais, a diversidade dos alunos aos seus conhecimento, experimentação e interesses, diferente do modelo que privilegia a transmissão de conhecimentos e sua suposta assimilação.

Diante deste contexto, Brito (2006) apresenta um novo pensar o currículo de formação como um rizoma, utilizando o conceito de currículo como um campo de lutas por significações que se expressam por meios tensões e relações de poder, contribuindo para a produção de subjetividades e nesse sentido uma proposta curricular centrada na possibilidade da construção de um processo que rompa com a disciplinarização moderna e, para isso, ousar e apostar na construção de redes de conhecimento partindo de um transito transversal entre os campos do saber. Assim a autora assume a construção de um currículo de formação de professores na modalidade a distancia, propondo um currículo rizomático que contemple o “princípio de conexão”, ou seja, ausência de um centro pré-determinado, no qual os campos de saberes não possuem uma hierarquia, uma centralidade curricular e sim uma rede de conhecimentos; o “princípio de heterogeneidade” saberes que se desterritorializam e se interpenetram produzindo novas abordagens conceituais e metodológicas; o “princípio de multiplicidade” que não pode ser reduzida a unidade, ou homogeneidade e o “princípio de ruptura a-significante” no qual sua cartografia é um devir, ou seja, cada está em constante constituição, produzindo devires do sujeito e a rede de conhecimento. Finaliza apresentando um desenho curricular para um curso de licenciatura em matemática a distancia que rompe com a hierarquização disciplinar dos saberes e suas

relações de poder comprometendo-se com a transversalidade ente os conhecimentos que compõe o currículo do curso.

### **Consideração Finais**

De forma geral apresentamos o que se tem discutido e analisado até o presente momento, como o casulo que tem todo um tempo de maturação para se transformar numa linda borboleta, a educação brasileira e especificamente a educação a distancia, pouco a pouco vai se consolidando como mais um espaço-tempo de formação haja visto termos legalizado, regulado e normatizado leis, decretos, portarias, referenciais, diretrizes, entre outros documentos que fortalecem esse espaço-tempo de atuação da EaD no Brasil.

Assim sem encerrar uma discussão tão profícua como essa apontamos nesse sentido, a ênfase que alguns desses documentos oferecem. Os Referenciais de Qualidade trata da EaD (2007) como “uma política permanente de expansão da educação superior” da EaD no Brasil, sendo “ fundamental a definição de princípios, diretrizes e critérios como referenciais de qualidade para as instituições que oferecem cursos na modalidade EaD, de acordo com o que determina a LDB 9394/96, o Decreto 5.622/2005, o Decreto 5.773/2006 e as Portarias Normativas 1 e 2 de 2007. É um referencial norteador que não tem força de lei para “subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação” da modalidade a distancia. Este documento deve ter a função indutor nas concepções teórico-metodológica e na organização de sistemas da EaD. Tem como “preocupação central apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de educação a distancia e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior” uma preocupação uma vez que “verificada em alguns modelos de oferta de EaD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade. (REFERENCIAIS DE QUALIDADE, 2007)

A Portaria 335/2002 apresenta de forma histórica o contexto geral da Educação a Distancia brasileira e seu quadro normativo, os elementos essenciais de um projeto de curso superior na modalidade a distancia e a integração da EaD no PDI assim como os elementos que compõe um projeto de curso a distancia. Também uma proposta

de regulamentação para a EaD baseado no art.80 da LDB 9394/96, no qual apresenta a definição da EaD, o credenciamento de Instituições que se propõe a oferecer cursos na modalidade a distancia, a autorização e reconhecimento dos cursos assim como a avaliação de alunos e a avaliação institucional. Aponta que mesmo com um “arcabouço legal” a EaD reflete uma visão segmentada uma vez que atende com a educação a distancia uma alternativa para situações emergenciais, considerada uma visão reducionista que não corresponde ao potencial da EaD para democratizar o acesso e melhorar a qualidade da educação superior, além de “contribuir para a incorporação de atitudes autônomos que levam o cidadão a aprender ao longo da vida”.

Neste cenário a proposta que a Comissão Assessora apresenta pretende contribuir para o estabelecimento de um novo quadro normativo, que oriente os procedimentos de supervisão e avaliação, contribuindo para o potencial que as TIC's apresentam e as novas metodologias de ensino e uma perspectiva de expansão flexibilizada da oferta e melhoria da qualidade da educação superior. Para que um curso a distancia tenha qualidade de ensino, o ponto de partida é o desenho do projeto que deverá ter os seguintes tópicos (p.13): (I). Processo de ensino e aprendizagem e organização curricular; (II). Equipe multidisciplinar; (III). Material didático; (IV). Interação de alunos e professores; (V). Avaliação de ensino e de aprendizagem;(VI). Infra-estrutura de apoio; (VII). Gestão; (VIII). Custos.Como fundamentação teórica, a Comissão Assessora neste Relatório se utiliza de Paulo Freire(1975) e Mizukami(1986).

As Diretrizes Curriculares tem por objetivo contemplar as potencialidades pedagógicas das tecnologias de informação e comunicação na organização curricular e na oferta da educação superior com padrões de qualidade para os cursos de educação a distancia.

Desta forma e a pretexto de conclusão a pesquisa aponta para a necessidade de programa de formação de professores na modalidade a distancia levarem em consideração as circunstâncias históricas de alunos e professores, o contexto, a cultura, e as especificidades que as tecnologias da informação e do conhecimento supõe para tal formação para que a complexidade inerente a tais processos de formação não se restrinja somente ao atendimento das demandas do capitalismo.

## Referenciais

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1989.

BARBOSA, Ricardo Rodrigues. **Gestão da informação e do conhecimento: origens, polêmicas e perspectivas**. In *f. Londrina*, v.13, p.1-25, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/viewFile/1843/1556>. Acesso em junho de 2013.

BOBBITT, John Franklin. **O Currículo**. Porto: Didáctica Editora. 268 pps. 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **LDB 9394/96** Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Decreto 2494/1998**. Brasília, agosto de 1998.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Decreto 2561/1998**. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP1/2002**. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Portaria 2253/2001**. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Decreto 5622/2005**. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Decreto 5773/2006**. Brasília, 2006

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Decreto 5800/2006**. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Portarias Normativas 1 e 2/2007**. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA**. Brasília, agosto de 2007.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. COMISSÃO ASSESSORA PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA. (PORTARIA MEC nº. 335, de 6 de fevereiro de 2002). **RELATÓRIO**. Agosto de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf> Acesso junho 2014.

- BRITO, Eliana Povoas Pereira Estrela. **Contribuições da EaD para um novo planejamento curricular das licenciaturas**. Seminário, 2006. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc006.pdf> Acesso maio de 2014.
- CERVI, M. L.; TORRES, Julio Cesar. Políticas curriculares e formação de professores. Revista E-Curriculum, PUCSP-SP , Volume 4, número 2, junho 2009. Disponível em <http://www.pucsp.com.br/ecurriculum> Acessado em: maio de 2014.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.  
\_\_\_\_\_, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura)
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em maio de 2013.
- GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 4 ed. Campinas: Papyrus, 2006.
- LEVY, PIERRE. **O QUE É O VIRTUAL**. SÃO PAULO: ED. 34, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de Ciências e matemática. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.) **Currículo de Ciências Alice Casimiro Lopes em debate**. Campinas, Papyrus, 2004.
- MAIA, C.; MATTAR, João. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- MIZUKAMI, Maria. G. N. **Ensino: As abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- NEDER, M. L. C. **A educação a distância e a formação de professores: Possibilidades de mudança paradigmática**. In: Educação a distância, Brasília: Liber Livro Editora, 2005
- PARASKEVA, João M. **Resenhas Educativas/ Education Review**. Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Universidade do Minho – Portugal. 3 de agosto de 2005
- ROMISZOWSKI, A. **Design Instrucional: o que é? Quam faz? Como fazem?**. Aquifolium Educacioanal. Disponível em <http://www.aquifolium.com.br/educacional> 2004. Acesso em 04 de agosto de 2014.

SAUAIA, A. C. A. ; CERVI, M. L. **Atividades centradas no participante em curso expositivo de Estatística: os estudantes como agentes na aprendizagem. In: XIV SIMPEP - Simpósio de Engenharia de Produção, 2007, Bauru, SP. Anais do XIV SIMPEP da UNESP. Bauru - SP, 2007.**

VAGULA, Edilaine e GONÇALVES, Carlos Eduardo de Souza. As teorias curriculares e as concepções sobre o ensinar e o aprender na educação à distância. **Revista Educação & Linguagem.** v. 12, n. 19, pp. 36-51, jan-jun. 2009. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/487/891> Acesso maio de 2014.

## EXPERIENCIA CURRICULAR INTERSUBJETIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE FUTUROS PROFESORES

Ricardo Souza de Carvalho<sup>1</sup>  
Miguel Del Pino<sup>2</sup>  
Caroll Schilling<sup>3</sup>

**Resumen:** En el contexto de la formación inicial docente, en la línea de prácticas pedagógicas curriculares, de las carreras de Educación general básica y Pedagogía en Educación Física, se hace necesario un abordaje curricular integrador para dar continuidad a las demandas de transformación educativa en contextos de alta vulnerabilidad. Por ello, la construcción curricular integradora se realiza sobre la base de procesos de interacción comunicativa entre estudiantes en práctica, docentes universitarios y profesores de las escuelas, a través de los siguientes procesos articuladores: definición de contenidos desde aspectos instrumentales, motrices y afectivo – sociales; contextualización de los saberes vivenciales y experienciales desde los centros de prácticas; operacionalización de las acciones a partir de procesos didácticos interactivos e interdisciplinarios; y finalmente, la evaluación comunicativa, para la retroalimentación de los procesos curriculares en función de la mejora de la realidad educativa.

**Palabras clave:** Enlazando Mundos; Prácticas pedagógicas curriculares; Interdisciplinariedad.

Se puede afirmar que la sociedad del conocimiento presenta nuevos desafíos a las instituciones, e impacta profundamente sobre las funciones que tradicionalmente han desempeñado los profesionales al interior de los centros escolares. Específicamente en Chile, la política educativa ha realizado fallidos intentos por mejorar las condiciones de calidad y equidad de un sistema educativo profundamente desigual.

El último tiempo, las nuevas disposiciones legales van progresivamente abriendo el espacio pedagógico hacia la incorporación de distintos profesionales en el aula. Pese que aún no hay claridad sobre cuál es la función específica que debe realizar cada profesor (profesor básico, educadora diferencia, sicopedagoga, etc.) durante el desarrollo de la clase, si es posible reconocer un cambio desde un trabajo pedagógico individual hacia un trabajo pedagógico colaborativo. A esto se suma, la incorporación de profesionales, en su mayoría recién egresados, que están siendo contratados como

---

<sup>1</sup>Universidad Santo Tomas, Talca-Chile - [ricardosocar@hotmail.com](mailto:ricardosocar@hotmail.com)

<sup>2</sup>Universidad Santo Tomas, Talca-Chile - [migueldelpinospulveda@gmail.com](mailto:migueldelpinospulveda@gmail.com)

<sup>3</sup>Universidad Santo Tomas, Talca-Chile - [cas11975@gmail.com](mailto:cas11975@gmail.com)



co-docentes de aula, a partir de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Por lo tanto, el aula rompe su dimensión privada.

De esta forma se avanza hacia un nivel mayor de integración avanzando desde lo que Bernstein define como curriculum de colección donde las formas de conocimiento siempre están delimitadas y aisladas. El conocimiento debería transmitirse preferentemente en un contexto en que el profesor goce del máximo control o vigilancia, como en las relaciones escolares jerárquicas o en la relación tutorial universitarias...” (BERNSTEIN, 1988, Pág.71)

El fomento de una cultura de colaboración, requiere que todos los profesionales implicados en estos procesos sean capaces de generar condiciones de autonomía, diálogo y reflexión compartida conducente a la construcción intersubjetiva del conocimiento escolar, en condiciones reales de participación de la transformación de su espacio profesional.

Con ello se busca transitar hacia un código integrado “la integración implica relaciones entre profesores. Además podemos distinguir dos variedades en función de si la integración se refiere a un grupo de profesores de una misma asignatura, o al grado de implicancia de los profesores de distintas asignaturas como consecuencia de la integración” (Ibid, pág.88).

Por lo tanto, considerando las necesidades de formación interdisciplinaria en la ejecución de las prácticas docentes, se hace necesario plantear nuevas formas de interacción para la formación inicial docente, con la intención de generar espacios de trabajo colaborativo que integren las distintas disciplinas del currículo.

El objetivo que define este trabajo es impactar la formación de los estudiantes de educación básica y educación física a través de la articulación de las prácticas de formación interdisciplinaria, donde se han propiciado nuevas experiencias de aprendizaje y la construcción de propuestas de transformación pedagógica en los centros de práctica en los cuales se incorporan los estudiantes.

Se asume el compromiso de incorporar una dinámica interactiva de trabajo donde el proceso pedagógico busca ejecutar desde la diversidad del aula, otorgando variadas experiencias a los estudiantes y distintos referentes sociales en cada interacción de aula, conformando una comunidad dialógica.

Desde una mirada que pretende avanzar en la implementación progresiva de este modelo pedagógico de carácter transformativo, se plantea como uno de los desafíos potenciar la participación de nuevos agentes educativos que puedan integrarse al trabajo

de aula, a fin de establecer vínculos con distintos referentes sociales, teniendo presente el sentido propuesto por Ferrada (2012) en un *diálogo en acción* y posteriormente *diálogo de acción*, en que la participación de las familias, la comunidad u otros actores sociales, que sea un proceso fluido que facilita la colaboración entre escuela y sociedad.

Dado lo anterior, como base epistemológica, el Modelo Dialógico de la Pedagogía Enlazando Mundos, permite la articulación, en conjunto con los programas de estudios de prácticas progresivas curriculares de formación inicial de la universidad, para el marco de organización/estructura del trabajo en prácticas pedagógicas en la región.

El Modelo Enlazando Mundos centra su acción en un interés dialógico, dirigido a la construcción intersubjetiva de todos los componentes pedagógicos que lo constituyen, a la vez que se desarrolla los principios del aprendizaje dialógico<sup>4</sup> como elementos que posibilitan la organización cooperativa-colectiva. En el caso de la organización de aula, se asume la didáctica interactiva.

Con la finalidad de aportar al trabajo colaborativo, se asume el compromiso de incorporar una dinámica interactiva de trabajo en estaciones que permita hacerse cargo de la heterogeneidad y complejidades de los estudiantes que asisten a los establecimientos educacionales. El proceso pedagógico busca trabajar desde la diversidad del aula, otorgando variadas experiencias a los estudiantes y distintos referentes sociales en cada interacción de aula.

A nivel didáctico se trabaja con la metodología de los Grupos Interactivos propia del modelo dialógico de la pedagogía (FERRADA y FLECHA, 2008).

Operativamente, los *Grupos Interactivos* corresponden a un conjunto de estrategias didácticas diferentes, para un determinado aprendizaje, que se desarrollan simultáneamente coordinados cada una de ellas por uno o más colaboradores de aprendizaje. Ante este nuevo escenario, es evidente que los roles al interior del aula se modifican programática y paradigmáticamente, pues al presentarse una mayor diversidad de interacciones, para ofrecer la mayor diversidad de formas de enseñar y formas de aprender; el profesor, por ejemplo, debe asumir un rol coordinador de las acciones pedagógicas ahora incorporando a los colaboradores de aprendizaje en el

---

<sup>4</sup>Ramón Flecha (1997), sistematiza siete principios del aprendizaje dialógico que surgen al interior de las comunidades de aprendizaje y luego, Ferrada, lo propone extensamente en el año 2009.

desarrollo de los grupos interactivos (FERRADA y FLECHA, 2008; ANDAUR y Cols., 2008).

En este sentido, la acción didáctica debe promover fundamentalmente la interacción social mediada por el lenguaje, la cooperación, la expresión a través de lo corpóreo y la solidaridad, pues de ese modo se activan capacidades y destrezas en proceso de aprendizaje que son desconocidas al momento de realizar tareas individuales.

Como los grupos interactivos tienen en su base la construcción intersubjetiva y en la contextualización de la didáctica, no pueden diseñarse como un modelo cerrado y estático, sino más bien, una elaboración abierta, creativa y al servicio de las necesidades de los cursos en los cuales colaboran los estudiantes que realizan sus prácticas curriculares progresivas.

Para el proceso de formación práctica, estos grupos interactivos responden a la necesidad de realizar un trabajo de integración interdisciplinaria, y un cambio en la percepción de la formación inicial docente, atendiendo la necesidad de trabajo en equipo entre los docentes y futuros docentes, así como romper las barreras disciplinarias, fortaleciendo la colaboración, atención a la diversidad, y potenciando los saberes disciplinares de su propia área de actuación.



Figura 2: Organización interdisciplinaria del trabajo en las prácticas

Un primer nivel de interacción, comienza con el trabajo interdisciplinario de académicos que participan en los procesos de formación inicial docente, en una mirada dialógica, complementaria y fundada en alcanzar acuerdos.

Un segundo nivel corresponde a la retroalimentación, diálogo y seguimiento en el contexto educativo. Ello implica distintos momentos y tiempos de conversación con actores educativos, implementación de planificaciones construidas interdisciplinariamente y consensuadas a nivel de escuela, apertura a nuevos agentes educativos que se incorporan de manera colaborativa en el proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación metacognitiva de la propuesta. A partir de estos espacios se resignifica la función que cumplen las supervisoras que evalúan el trabajo de los estudiantes en las escuelas. Dado que más que estar centrados en el control de la ejecución, deben rotar su labor hacia la mediación y colaboración entre estudiantes y la comunidad educativa.

Un tercer nivel se visualiza en la puesta en práctica interdisciplinaria, entre estudiantes de distintas carreras de formación inicial docente, lo que conlleva diálogos, acompañamiento, seguimiento y retroalimentación en la universidad y en el contexto educativo por parte de académicos.

Un cuarto nivel de interacción se establece a partir de la articulación que se realiza entre los procesos de práctica y el currículum de formación general de los estudiantes. Los estudiantes de práctica profesional vinculan el desarrollo de esta innovación a su seminario de título. Por lo tanto, además de las intervenciones en aula, son los mismos estudiantes quienes investigan y van aportando a la construcción de conocimiento, desde la sistematización de distintos aspectos de la experiencia.

En relación a los procesos del trabajo interdisciplinar entre todas las personas involucradas, se definen los contenidos desde aspectos instrumentales, sociales y experienciales. De esta manera se comprenden desde tres dominios: el *dominio productivo*, que hace referencia a los saberes instrumentales, es decir, la articulación entre saberes desde distintas disciplinas involucradas: área físico-motriz y de lenguaje y matemática (vinculación saber- hacer); el *dominio cultural*, hace referencia a aquellos aspectos de la cultura de los contenidos oficiales que se traducen en contenidos en la escuela, como también saberes culturales-sociales no sistematizados, es decir, la articulación entre saberes físico-motores culturales (ej. Juegos, cuentos motores, etc) y socioculturales, y; el *dominio afectivo-experiencial*, hace referencia a la capacidad de reflexión que hacen los estudiantes frente a los otros dos dominios, y los aporta al proceso de aprendizaje, además de saberes provenientes del mundo de la vida, es decir, la articulación de la expresividad en la corporeidad de los sujetos vinculados a la expresividad emocional, sentimental. Para el trabajo interdisciplinar, el contenido sólo

es un fin en sí mismo cuando no busca la reproducción de conocimientos sistematizados, sino que, son un medio para la transformación, y por lo tanto, son transformados una vez enseñados, ya que cada contexto de enseñanza es diferente históricamente.

Finalmente, la evaluación comunicativa, para efecto del trabajo interdisciplinar curricular y de prácticas progresivas, tiene un interés dialógico, lo que quiere decir, que se articula en función del eje intersubjetivo de construcción colaborativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, en cuanto persigue la finalidad de valorar dicho proceso. En este sentido, la evaluación comunicativa es concebida como una instancia de aprendizaje, proporcionando a los sujetos insertos en el proyecto de acción transformadora, las herramientas para involucrarse en el transcurso real del desarrollo educativo, así, posibilita la construcción de herramientas de evaluación procesuales, y finales (tanto curricular como evaluación de aprendizajes). Para esto, se entiende la evaluación como procesual, es decir, la capacidad de las personas de ser honestas en cuanto a la recolección de datos para observar la realidad, comprenderla y buscar vías de acción posibilitadoras. Esto se condice, con la evaluación de tipo sumativa, como la valoración de la suma de la recolección de datos procesuales para la toma de decisiones. Es decir, una evaluación sumativa, no consiste en su aplicación al final del proyecto, sino, implica su construcción y aplicación en determinadas ocasiones en relación a las demandas educativas emanadas desde el centro educativo en base a los datos provenientes de evaluación procesuales curriculares.

## **Conclusiones**

Para los procesos de transformación escolar, las prácticas pedagógicas constituyen un espacio de creación, articulación y desarrollo de propuestas innovadoras, al generar puentes de colaboración entre los distintos niveles de práctica y entre las prácticas de distintas carreras.

El desarrollo de un modelo pedagógico de carácter dialógico en la línea de prácticas docentes favorece la integración de los distintos actores educativos en espacios de construcción interdisciplinaria y otorga un nuevo sentido profesional a las interacciones al interior del aula.

El trabajo colaborativo en grupos interactivos requiere de espacios de planificación colectiva al interior de los centros de práctica, y la participación activa de los profesores guías a cargo de los cursos.

La participación organizada y articulada de las prácticas pedagógicas establece nuevas relaciones entre universidad y escuela, favoreciendo los procesos de autogestión de los centros escolares que participaron en el proyecto y propiciando transformaciones para la cultura universitaria. Progresivamente, se establecen nuevas coordinaciones y una gestión más inclusiva de los directivos y equipos de profesores, conjuntamente con supervisores de práctica.

El trabajo colaborativo presenta nuevos desafíos a los docentes universitarios, dado que se requiere la resignificación de roles y funciones que tradicionalmente han estado centradas en el control de la ejecución y el resultado de esta.

La articulación de la línea de prácticas con los seminarios de título, potencia los procesos reflexivos desde la praxis educativa y desarrolla habilidades investigativas que movilizan a los estudiantes hacia la construcción de conocimiento, y aporta al mejoramiento de las intervenciones en el aula.

## Referencias

ANDAUR, A., GUTIERREZ, M., SCHREIBER, B. y VENEGAS, C. (2008). La profesionalización del profesor en el contexto del proyecto Enlazando Mundos. En Revista Rexe, (7), N° 13. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

BERNSTEIN B. (1998) Clases códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Londres: AKAL.

ELBOJ, C., PUIGDELLIVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2002). Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Grao.

FERRADA, D. (2007). “Enlazando Mundos”: un relato de un proyecto de transformación social y educativa. En HUBERMAN, H. (comp.). El otro va a la escuela. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens. (En prensa).

FERRADA, D. (2009). “El principio de emocionalidad/corporeidad: un complemento al modelo de aprendizaje dialógico”. En Revista Educere. Vol. 13, N° 44. Merida, Venezuela.

FERRADA, D. (2012) Construyendo escuela, compartiendo esperanza: La experiencia del proyecto “Enlazando Mundos”. Chile: RIL editores.

FERRADA, D. y FLECHA, R. (2008). “El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizajes”. En Revista de Estudios Pedagógicos. Vol. 34, N° 1, Valdivia.

FLECHA, R. (1997). Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. España: Paidós.

HARGREAVES, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva. Barcelona: Editorial Octaedro.

HARGREAVES, A. (2005). Profesorado, Cultura y Postmodernidad. España: Morata.

VARELA, F. (2000/2010): El fenómeno de la vida. Santiago de Chile: JC Editor.

## **EIXO 6 - MÉTODO E PRÁTICA EDUCATIVA**



## MAPAS CONCEITUAIS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Daiane Cristina Faust<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste artigo, proponho a utilização de mapas conceituais no ensino de Filosofia – disciplina que integra os currículos escolares do ensino médio das escolas do Brasil –, tendo em vista o caráter versátil desse recurso, bem como a íntima relação que há entre Filosofia e conceitos. Para tanto, teço breves considerações acerca da análise conceitual e sua relevância para a Filosofia, além de caracterizar os mapas conceituais, conforme a teoria de Joseph Novak (1932 -). Por fim, para ilustrar e, ao mesmo tempo, corroborar a minha proposta, apresento cinco modelos de mapas conceituais resultantes de minha prática como professora de Filosofia no ensino médio.

**Palavras-chave:** Ensino de Filosofia. Ensino Médio. Análise Conceitual. Mapa Conceitual.

### Introdução

No presente artigo, proponho a utilização de um recurso didático já conhecido no campo da educação, porém ainda pouco explorado pelos professores de Filosofia que atuam no ensino médio das escolas do país, a saber, o mapa conceitual. Outrossim, teço breves considerações acerca da análise conceitual e sua relevância para a Filosofia. Tal esforço se faz pertinente na medida em que procura contribuir para a resolução do seguinte problema: como ensinar Filosofia? O objetivo específico da proposta em questão é precisamente este: mostrar diferentes possibilidades de aplicação dos mapas conceituais no ensino de Filosofia, a fim de auxiliar os professores no desenvolvimento da prática docente específica e, sobretudo, tornar mais acessíveis os conteúdos da disciplina aos estudantes do ensino médio.

O estudo se torna oportuno por duas razões. A primeira delas é que os mapas conceituais podem ser utilizados não apenas no ensino de Filosofia, mas em qualquer outra disciplina, uma vez que sua função básica é representar graficamente relações conceituais, e conceitos se fazem presentes em todas as áreas do aprendizado. A segunda razão é que este recurso didático vai ao encontro de um objetivo fundamental

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS - daianefaust@hotmail.com

para o ensino de Filosofia e, de modo geral, para a educação, qual seja, a promoção do pensamento crítico<sup>2</sup>. Tendo em vista que um mapa só pode ser compreendido à medida que o estudante se empenha em extrair as proposições resultantes das ligações estabelecidas entre os conceitos, com efeito, podemos afirmar que a apropriação dos mapas conceituais requer esforço intelectual e, mais do que isso, pensamento crítico.

### **Filosofia no ensino médio**

Desde 2008, a presença da Filosofia nos currículos escolares de todas as séries do ensino médio das escolas brasileiras é obrigatória<sup>3</sup>. Quando falamos do ensino de Filosofia na educação básica do Brasil, portanto, estamos tratando de um assunto relativamente novo, já que se passaram menos de dez anos a contar de sua regulamentação<sup>4</sup>. Dado seu caráter hodierno, muitos professores da área encontram dificuldades com relação à escolha dos métodos e técnicas para lecionar a disciplina. Um agravante para essa situação reside no fato de que a Filosofia não possui um corpo consensual de conhecimentos, diferente de disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa, por exemplo. Devemos compreendê-la como uma disciplina de caráter “naturalmente aberto”, no sentido de que as questões filosóficas nascem a serviço do debate e se expandem através do intercâmbio de perspectivas, num movimento incessante. No entanto, há certa conformidade de opiniões quanto à prática filosófica, em que a investigação por meio da análise conceitual se destaca. Diante dessa convergência, a Filosofia pode ser minimamente definida como “[...] uma atividade crítica que procura resolver problemas de caráter conceitual [...], apresentando teorias sustentadas por argumentos.” (MURCHO, 2002, p. 21-22). Além disso, no que tange ao seu ensino, devemos fazer da Filosofia algo instigante, inquisidor, mas nunca impositivo. Qualquer que seja a metodologia adotada ou o recurso didático utilizado, o importante é convocar a atenção do aluno, mas não apenas isso: desenvolver nele a

---

<sup>2</sup> O inciso terceiro do artigo 35 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, aponta como finalidade do ensino médio “o aprimoramento do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

<sup>3</sup> Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, que altera o artigo 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

<sup>4</sup> Há um precedente da Filosofia como disciplina obrigatória nos currículos escolares brasileiros na primeira metade do século passado (XX), no entanto, este tópico não será contemplado no presente trabalho.

capacidade de análise conceitual é condição necessária para que a natureza aberta da Filosofia seja resguardada.

### **Conceitos, análise conceitual e Filosofia**

Os conceitos são instrumentos de representação daquilo que é mais geral ou comum a vários objetos. Conceituar é conceber; assim, um conceito é algo concebido pela mente, com o intuito de ordenar experiências (ROCHA, 2008). Ao apontar o conceito de um objeto, fazemos referência às diferentes concepções que o circundam, na medida em que estas concepções sejam convergentes (WILSON, 2005). Por exemplo: se um indivíduo (A) diz *cachorro*, enquanto outro indivíduo (B) diz *dog* e um terceiro indivíduo (C) diz *perro*, sabemos que nos três casos o referencial é o mesmo: um animal não-humano, que anda sobre quatro patas, é coberto de pelos, dentre outras características. Portanto, apesar das diferentes perspectivas, há convergência entre (A), (B) e (C).

O processo de aquisição de conceitos tem início ainda na infância. Ausubel; Novak; Hanesian (1978) estabelecem uma distinção entre dois tipos principais de aquisição de conceito: *formação* e *assimilação*. Segundo eles, “a formação de conceitos ocorre em crianças pré-escolares, enquanto que a assimilação é a forma dominante da aquisição de conceitos para crianças numa faixa etária mais elevada, assim como para adolescentes e adultos.”(Ibid., p. 77). No processo de formação de conceitos, a criança adquire ideias genéricas de modo espontâneo – mas não automático –, fazendo descobertas a partir da própria experiência empírica. Esta espontaneidade diz respeito à vontade da criança em descobrir coisas novas, à sua inclinação para o esclarecimento, o que só é possível através do esforço intelectual, da reflexão. Um exemplo disso é a aquisição do conceito de *casa*: a criança aprende empiricamente que casas são feitas para abrigar pessoas, pois ela mora em uma e observa que o mesmo ocorre com seus avós, amigos, vizinhos, etc. No processo de assimilação, não há a necessidade da experiência empírica concreta, isto é, podemos inferir termos genéricos a partir de conceitos já adquiridos, fazendo uma equivalência dos significados novos e antigos. Como exemplo, podemos tomar o termo *apartamento*, cujo significado pode ser associado ao de *casa*, no sentido de que ambos possuem a mesma finalidade, a saber, servir de moradia às pessoas.

Em Filosofia, *análise conceitual* é uma expressão recorrente. Analisar um conceito é mapear os usos possíveis e efetivos deste conceito. Perguntar sobre conceitos, segundo John Wilson (2005), não é perguntar sobre fatos, tampouco sobre juízos de valor. A análise conceitual tem a ver não com o significado das palavras, mas sim com o uso delas, isto é, com critérios que determinam o uso deste ou daquele termo. Somado a isto, a análise conceitual é “o processo de dividir um conceito em partes mais simples para revelar sua estrutura lógica.” (BLACKBURN, 1997, p. 13).

Notrabalho de filósofos como Frege, Russell e Wittgenstein (em sua primeira fase), por exemplo, a análise conceitual é vista como um meio de compreender certas questões tradicionalmente apontadas como problemáticas na Filosofia, o que é bem ilustrado por Blackburn na seguinte passagem:

A análise filosófica proporcionaria uma abordagem científica e objetiva dos problemas tradicionais. Tal como um matemático pode fornecer a definição de uma noção complexa, revelando sua identidade como uma sequência de operações mais simples, também o filósofo deve conseguir identificar a natureza de um conceito complexo em termos de ideias e operações simples que o constituem. (Ibid. p. 13).

Ademais, a compreensão de conceitos faz-se necessária não apenas para a Filosofia. Em qualquer tentativa de aprendizagem, para que haja assimilação de conteúdo, é imprescindível que o aprendiz se dedique, primeiramente, à apropriação dos conceitos básicos específicos daquela área de estudo (WILSON, 2005). Em matemática, por exemplo, para entender o que são números complexos antes é preciso saber o que é um *número*.

Tanto a análise conceitual quanto a argumentação, ambas consideradas ferramentas básicas da Filosofia, caracterizam o pensamento crítico. De acordo com John Dewey (1953), pensamento crítico é o estudo criterioso de crenças ou teorias através da análise de seus fundamentos, bem como das conclusões que destes resultam. Diferentemente do que prega o senso comum, o termo *crítico* não se refere a uma dimensão negativa, no sentido de julgar de modo diminutivo. Na verdade, “a essência do pensamento crítico é suspender a formação de juízos; e a essência desta suspensão é provocar uma investigação para determinar a natureza do problema antes de tentar resolvê-lo.” (Ibid., p. 81).

Desidério Murcho (2002), por sua vez, observa que o pensamento crítico lança seu olhar para as ações do cotidiano e sobrevoa os mais variados ambientes, das artes à religião. Nessa direção, a Filosofia surge como o estudo disciplinado e rigoroso dos

conceitos de beleza, Deus, justiça, entre tantos outros, bem como dos problemas ligados a eles.

### **Mapas conceituais no ensino de Filosofia**

Uma vez que a análise conceitual se mostra imprescindível à Filosofia, devemos nos perguntar: de que maneira ela pode ser mais bem trabalhada no ensino dessa disciplina? Na década de 1970, o pesquisador norte-americano Joseph Novak desenvolveu um importante estudo sobre conceitos, que resultou na *teoria dos mapas conceituais*. Penso que em tal teoria reside uma boa resposta à pergunta anterior.

Vejamos: um mapa conceitual deve ser entendido como um “[...] esquema gráfico utilizado para representar a estrutura básica de partes do conhecimento sistematizado.” (FARIA, 1995, p.1). É constituído basicamente de conceitos, proposições e verbos de ligação. Os critérios de seleção dos itens que devem compor um mapa conceitual estão presentes na *teoria da aprendizagem significativa*, de Ausubel. De acordo com ele, os itens relevantes são “os conceitos e proposições unificadores de uma dada disciplina que tenham maior poder explicativo, inclusividade, possibilidade de generalização e de relacionamento com o conteúdo do assunto daquela disciplina.” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1978, p. 139). Desse modo, é recomendável que façamos primeiro uma delimitação do tema a ser representado e listemos os conceitos (ou melhor, as palavras-chave que correspondem a eles) de maior abrangência, isto é, aqueles conceitos mais gerais e inclusivos.

Graficamente falando, os conceitos mais gerais ocupam uma posição superior na rede conceitual, enquanto os conceitos de segunda ordem, isto é, aqueles que estão diretamente subordinados aos primeiros, apresentam um caráter de generalização menor. A disposição dos conceitos no mapa deve, portanto, respeitar uma determinada ordem, conforme o grau de universalidade ou particularidade dos mesmos. Além disso, os conceitos ligam-se por verbos e é fundamental que a ordem das ligações seja indicada por setas, a fim de propiciar uma leitura correta dos elementos (FARIA, 1995). Ademais dessas condições, precisamos escolher um meio para a construção dos mapas, o que não caracteriza um problema, pois um mapa conceitual pode ser estruturado tanto em uma simples folha de papel, quanto numa lousa, ou ainda, com a ajuda de *softwares* próprios, disponíveis para descarga gratuita na internet, como *CmapTools*, por exemplo.

O que faz do mapa conceitual uma ferramenta interessante e, ao mesmo tempo, funcional para a educação é precisamente seu caráter multifacetado. Os mapas conceituais podem assumir diferentes funções didáticas. Faria (Ibid.) sugere as seguintes aplicações: mapa como estratégia de apresentação, como estratégia de estudo e como instrumento de avaliação. Também podemos utilizá-lo na revisão de conteúdo ou na comparação dos modos de apreensão do aluno acerca de um determinado tema em diferentes etapas do ensino.

Quando utilizado como estratégia de apresentação de conteúdo, o mapa conceitual deve ser bastante simples, isto é, deve conter um número relativamente pequeno de conceitos e ligações para que as proposições possam ser compreendidas imediatamente. A disposição dos elementos também é importante, uma vez que ela dita a ordem correta do pensamento para quem observa o esquema.

Quando utilizado como estratégia de estudo, recomenda-se que o mapa conceitual seja precedido de um texto ou apresentação oral. Nesse caso, o mapa funciona como uma espécie de resumo textual, já que para construí-lo é necessário que se faça uma leitura atenta do texto, identificando os conceitos centrais, bem como as relações entre eles estabelecidas. A diferença entre um mapa conceitual enquanto estratégia de estudo e um simples resumo é que o primeiro causa maior impacto visual do que o segundo. Isso acontece porque o *layout* de um mapa é menos *poluído* do que o de um resumo, quer dizer, o mapa concentra apenas os termos centrais do texto – conceitos e verbos de ligação – facilitando, assim, a assimilação e até a memorização dos mesmos, enquanto que o resumo requer frases completas para que possa fazer sentido.

Segundo Faria (Ibid., p.23), “os mapas conceituais podem instrumentalizar o sistema de avaliação, dando-lhe mais eficácia, pois focalizam aspectos relativos à estrutura conceitual do conteúdo”. As representações gráficas parecem cumprir um papel avaliativo satisfatório quando integradas ao processo de ensino, isto é, quando utilizadas durante o desenvolvimento dos conteúdos como uma espécie de medidor do progresso do aluno, mas sem ter como finalidade a atribuição de uma nota.

Por último, o mapa conceitual pode ser utilizado como instrumento de revisão de conteúdo. Trata-se de uma ferramenta bastante útil, pois os professores podem utilizar um mapa de revisão tanto como preparação para provas/avaliações quanto para introduzir um novo conteúdo que exija a compreensão manifesta de esquemas específicos anteriores.

Para elucidar a teoria, apresento agora cinco modelos de mapas conceituais aplicados à Filosofia. Trata-se de um material utilizado em minha prática docente em uma escola pública da cidade de Porto Alegre, RS, no ano de 2011, com alunos do ensino médio. Os primeiros dois exemplos são compostos por mapas conceituais utilizados como estratégia de apresentação; no terceiro caso, mostro um esquema gráfico adotado como estratégia de estudo; o quarto exemplo refere-se a um mapa conceitual que serviu de instrumento de avaliação; por fim, exponho um modelo utilizado como instrumento de revisão de conteúdo.

No primeiro exemplo (FIGURA 1), como introdução à Teoria do Conhecimento, destaco os dois elementos básicos constituintes da relação de conhecimento, a saber, os conceitos de *sujeito* e *objeto*. Ao buscar uma aproximação com a linguagem ordinária, estabeleço uma relação destes conceitos centrais com os conceitos correspondentes *homem* e *realidade*. Desta forma, os conceitos de *sujeito* e *objeto* são transpostos em termos simples, presentes no cotidiano, facilitando, assim, a compreensão por parte dos alunos.

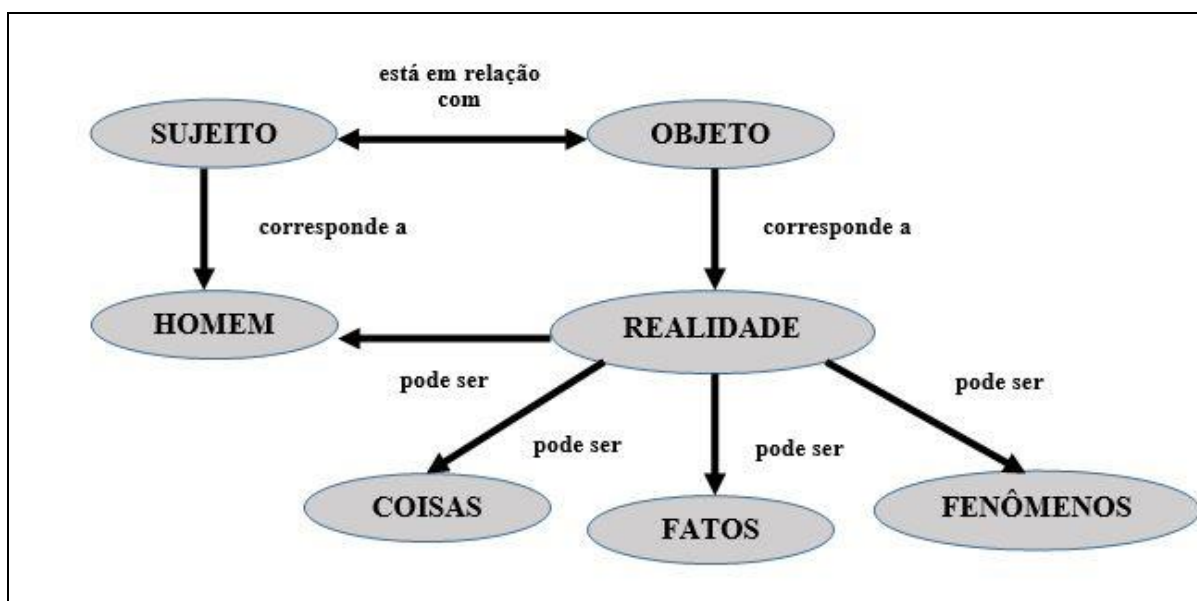


Figura 1 – Mapa conceitual utilizado como estratégia de apresentação dos elementos básicos do conhecimento

Ao destacar a estrutura lógica do mapa em questão, notemos que a linha superior apresenta a relação dos conceitos mais abrangentes, enquanto a segunda introduz os equivalentes. Neste caso, uso a estratégia do mais geral ao mais particular. Já na linha seguinte, o conceito de *realidade* é analisado mais a fundo, desmembrando-se em outros três novos termos: *coisas*, *fatos* e *fenômenos*. Este ponto pode ainda ser acrescido de uma quarta linha, com a citação de exemplos: o conceito de *coisas* pode ser

ligado ao conceito de *cadeira*, *mesa* ou *porta*; o conceito de *fatos* ao conceito de *guerra* ou *eleição presidencial*; o conceito de *fenômenos* ao conceito de *chuva*, *vento*, etc.

No segundo caso (FIGURA 2), os conceitos posicionados no topo do mapa são os mesmos utilizados na representação gráfica anterior: *sujeito* e *objeto*. No centro do mapa são distribuídos os conceitos secundários que, neste caso específico, indicam os diferentes meios de aquisição de conhecimento.

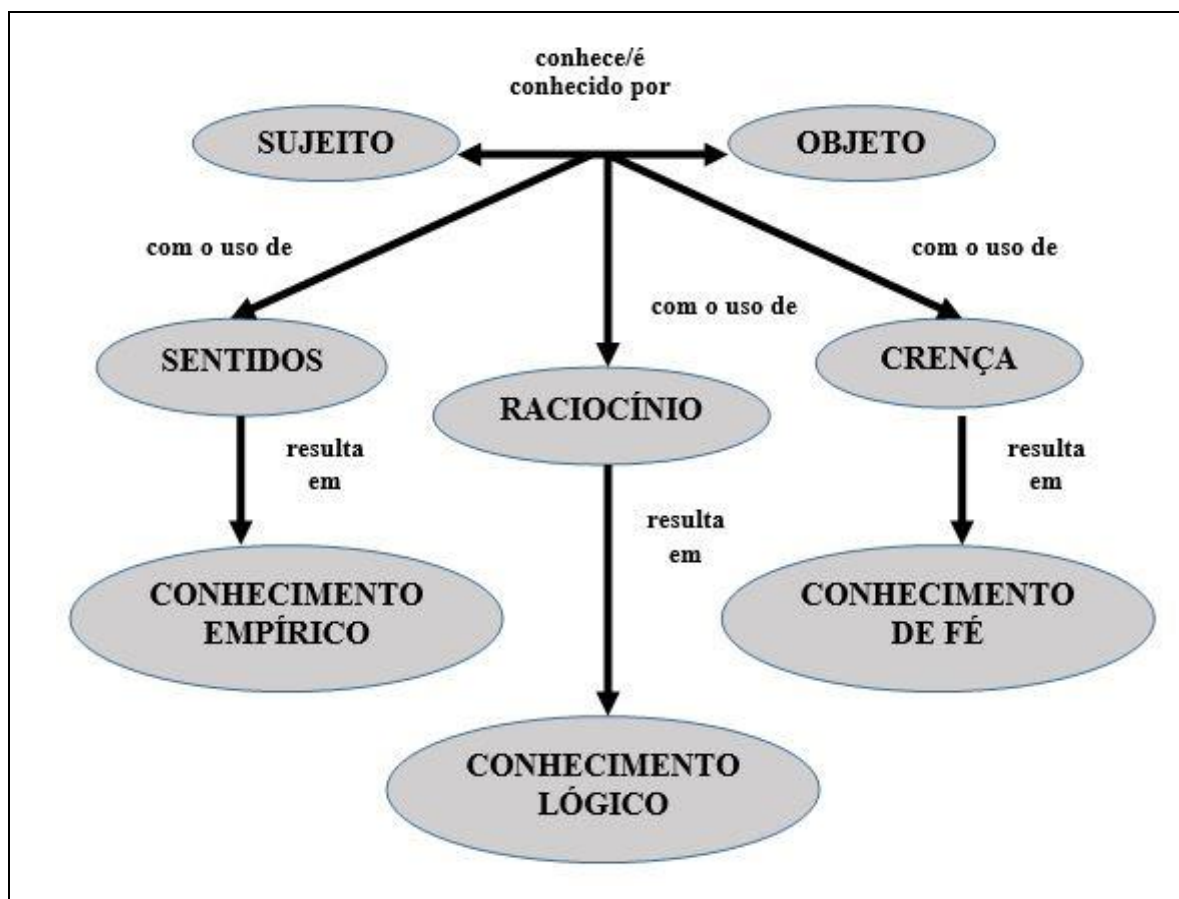


Figura 2 – Mapa conceitual utilizado como estratégia de apresentação dos tipos de conhecimento

Segundo o esquema, o conhecimento pode ser adquirido através dos sentidos, do raciocínio ou pela crença. Estes termos, por sua vez, podem ser ainda mais explicitados se seguidos de exemplos: visão, audição ou tato para o conceito de *sentidos*; análise ou comparação para o conceito de *raciocínio*; e autoridade para o conceito de *crença*. A última linha introduz os tipos de conhecimento, que variam de acordo com seu fundamento. O objetivo deste esquema é conduzir uma investigação a partir de conceitos mais gerais ligados ao conceito de *conhecimento* para então chegar a uma classificação do mesmo. A partir do mapa, podemos concluir que:

- a) O conhecimento obtido através dos sentidos chama-se empírico;
- b) O conhecimento que parte do raciocínio denomina-se lógico;



- c) O conhecimento baseado na crença é dito conhecimento de fé.

O exemplo a seguir (FIGURA 3) também resultou de uma aula de Teoria do Conhecimento, em que trabalhei o diálogo platônico *Teeteto*. A passagem selecionada apresenta a segunda tentativa de Teeteto, um jovem matemático e discípulo de Sócrates, em definir o que é conhecimento.

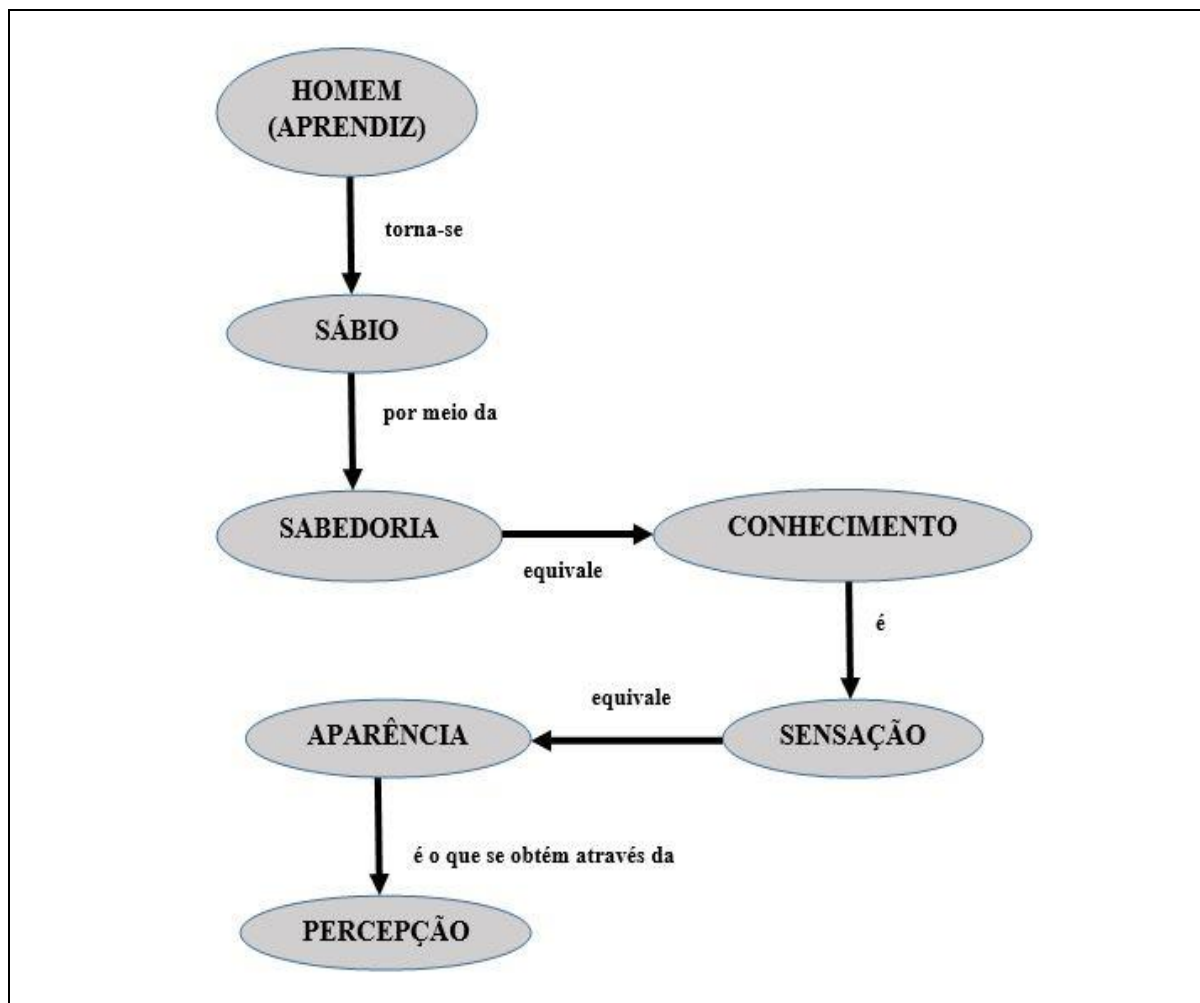


Figura 3 – Mapa conceitual utilizado como estratégia de estudo da segunda definição de conhecimento no diálogo *Teeteto* (PLATÃO, 2007, p. 46 - 58)

Neste caso, foram destacados previamente os conceitos centrais da passagem, a saber, *homem (aprendiz)*, *sábio*, *sabedoria*, *conhecimento*, *sensação*, *aparência* e *percepção*. Coube então aos alunos distribuir os conceitos em um sistema gráfico, respeitando a ordem de aparição dos mesmos e as relações estabelecidas no diálogo. Notemos que os conceitos foram posicionados de cima para baixo, revelando um movimento em direção ao conceito final, isto é, aquele que, no excerto selecionado, segundo Teeteto, definiria o conhecimento: o conceito de *percepção*.

O esquema a seguir (FIGURA 4) foi precedido pela seguinte tarefa: primeiro, entreguei aos alunos uma lista de onze termos com os quais já estavam familiarizados, uma vez que estes haviam aparecido ao longo do período letivo nas aulas de Filosofia Política. Os termos listados foram: *bom*, *controle*, *Estado*, *legitimidade*, *leis*, *mau*, *obediência*, *poder*, *punições*, *regras* e *sujeição*. Solicitei aos estudantes que explicassem cada conceito à luz da discussão político-filosófica anteriormente praticada. Após esta etapa, orientei-os sobre a construção de um mapa conceitual. Expliquei que eles deveriam estabelecer relações conceituais partindo do conceito de *Estado*, que deveria ocupar o topo do esquema, por se tratar do conceito mais inclusivo e geral da lista. Além disso, salientei o cuidado na disposição dos elementos no mapa, para que ficasse clara a subordinação dos conceitos restantes.

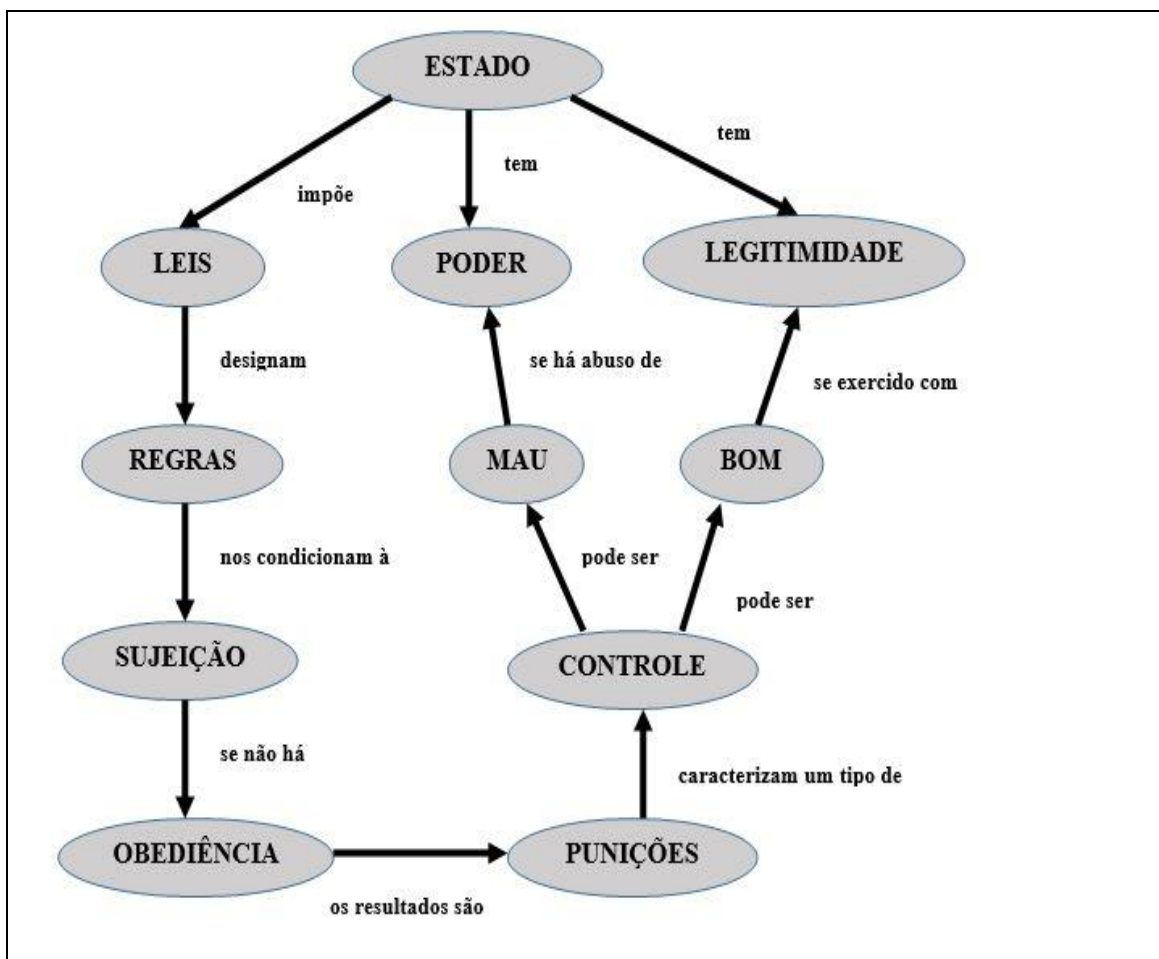


Figura 4 - Mapa conceitual utilizado como instrumento de avaliação de conceitos subordinados ao conceito de Estado na Filosofia Política

Neste exemplo, podemos notar um movimento circular, à medida que os conceitos de menor generalização são subordinados ao conceito de Estado, partindo dele e a ele retornando. Ao final, podemos extrair as seguintes proposições:

- a) O Estado impõe leis;
- b) As leis designam regras;
- c) As regras nos condicionam à sujeição;
- d) Se não obedecemos as regras, os resultados são punições;
- e) As punições caracterizam um tipo de controle;
- f) O controle pode ser bom ou mau;
- g) O controle é mau se há abuso de poder;
- h) O controle é bom se exercido com legitimidade;
- i) Poder e legitimidade são características do Estado.

O modelo a seguir (FIGURA 5) foi construído de forma conjunta com os alunos. Para tanto, utilizei apenas o quadro-negro e giz. O conteúdo representado foi a Filosofia Política de Aristóteles e o conceito que serviu como ponto de partida foi *política*.

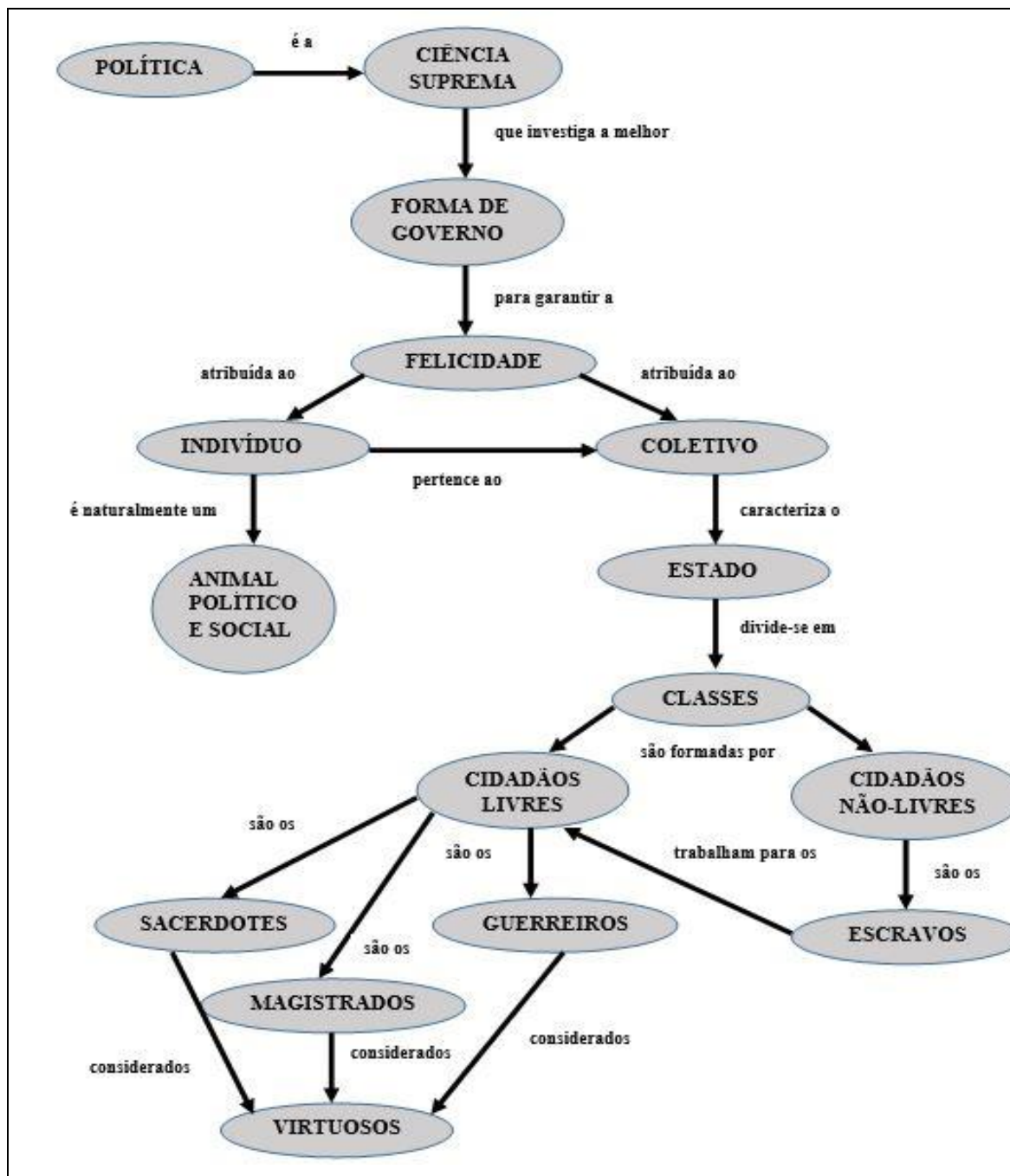


Figura 5 – Mapa conceitual utilizado como instrumento de revisão da Filosofia Política de Aristóteles

Neste caso, distribuí no mapa os conceitos da esquerda para a direita e de cima para baixo, como mostram as setas. Alguns conceitos presentes apresentaram ramificações, dando origem a novas relações conceituais que, em determinados pontos, se ligaram a conceitos de mesmo nível ou superiores. Podemos observar isso em duas ocasiões específicas: a) nas linhas 3 e 4, referentes aos conceitos de *felicidade*, *indivíduo* e *coletivo*; b) nas linhas 7 e 8, referentes aos conceitos de *cidadãos não-livres*, *escravos* e *cidadãos livres*. Vejamos as proposições formadas a partir do esquema:

- Política é a ciência suprema que investiga a melhor forma de governo;

- b) A melhor forma de governo é aquela que garante a felicidade tanto do indivíduo quanto do coletivo;
- c) O indivíduo (homem) é naturalmente um animal político e social;
- d) O coletivo (sociedade) é formado por indivíduos (cidadãos);
- e) O coletivo (sociedade) caracteriza o Estado;
- f) O Estado divide-se em classes;
- g) As classes do Estado podem ser formadas por cidadãos livres e não-livres;
- h) Os cidadãos não-livres são os escravos, que trabalham para os cidadãos livres;
- i) Os cidadãos livres podem ser: sacerdotes, magistrados e guerreiros;
- j) Os cidadãos livres são considerados virtuosos.

### **Conclusão**

Como forma de apresentação, os mapas conceituais organizam o tema a ser trabalhado pelo professor, propiciando ao aluno visualizar na totalidade o campo da investigação que será realizada. Isso significa que, enquanto o aluno começa a apropriar-se dos conceitos e elementos que envolvem o tema em questão, ele desenvolve uma competência para relacionar, distinguir, separar e selecionar conceitos, conforme o objetivo estabelecido.

Quando usados como estratégia de estudo, os mapas servem para guiar o foco do estudante durante a leitura de um texto, exigindo dele máxima atenção para os termos centrais, isto é, para os conceitos mais básicos daquele conteúdo. Além disso, para estabelecer as ligações entre os conceitos e explicitá-las no esquema gráfico, o estudante é impelido a reconstruir a linha de raciocínio adotada pelo autor do texto.

Já como instrumento de avaliação, os mapas auxiliam o educador na tarefa de mensurar o desenvolvimento das habilidades de seus alunos, seja no que diz respeito à análise conceitual, assim como no desenvolvimento da argumentação e também com relação à compreensão do conteúdo. É preciso haver coerência nas ligações estabelecidas entre os conceitos de um mapa, e a coerência resulta do raciocínio lógico, que está por trás da argumentação.

Por último, como instrumento de revisão, o mapa conceitual se mostra um excelente recurso didático tanto para professores quanto para alunos. Para o estudante ele fornece melhores condições de obter sucesso na demonstração de seu conhecimento acerca de dado conteúdo em provas e trabalhos escolares. Para o professor, é um meio mais rápido, prático e eficaz de retomar conteúdos vistos anteriormente junto aos alunos, cujo domínio é necessário para que haja avanço no estudo da disciplina.

Como vimos, o mapa conceitual é um recurso versátil, capaz de assumir diferentes funções no âmbito educacional. Em todos os casos citados, estão envolvidas competências indispensáveis à promoção do pensamento crítico que, por sua vez, integra o quadro de finalidades do ensino médio, conforme a legislação do nosso país. No que concerne ao ensino de Filosofia no ensino médio, especificamente, o uso de mapas conceituais se mostra não apenas em conformidade com as leis que regem a educação brasileira, mas também favorável ao exercício da Filosofia como uma atividade crítica que, ao constituir-se como tal, opera *por* conceitos, enquanto ferramentas de investigação da realidade e *sobre* conceitos, enquanto espaço investigativo.

## Referências

ARISTÓTELES. *Política*. Tradução Mário da Gama Kury. 3ª edição. Brasília: Editora UNB, 1997. 317 p.

AUSUBEL, David P; NOVAK, Joseph D; HANESIAN, Helen. *Psicologia Educacional*. Tradução Eva Nick et al. 2ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Interamericana Ltda., 1978. 625 p.

BLACKBURN, Simon. *Dicionário Oxford de Filosofia*. Tradução Desidério Murcho et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. 437 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

BRASIL. Planalto. Lei 11.684, de 2 de Junho de 2008. *Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)>. Acesso em: 16 mar. 2014.

CMAPTools [software livre]. *IHMC*. [s.d.]. Disponível em: <<http://cmap.ihmc.us/>>. Acesso em 16 mar. 2014.

DEWEY, John. *Como Pensamos*. Tradução Godofredo Rangel. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953. 274 p.

FARIA, Wilson de. *Mapas Conceituais: Aplicações ao Ensino, Currículo e Avaliação*. São Paulo: EPU, 1995. 59 p.

MURCHO, Desidério. *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2002. 102 p.

PLATÃO. Teeteto. In: \_\_\_\_\_. *Diálogos: Teeteto – Sofista – Protágoras*. Tradução Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2007. p. 46 (145 d) – 58 (152 c).

ROCHA, Ronai Pires da. *Ensino de Filosofia e Currículo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. 208 p.

WILSON, John. *Pensar com conceitos*. Tradução Waldéa Barcellos. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 166 p.

## AULA DE HISTÓRIA: ESPAÇO DE INTEMPESTIVIDADES E INFÂMIAS<sup>1</sup>

Carlos Eduardo Ströher<sup>2</sup>

**Resumo:** A proposta deste texto é refletir sobre acontecimentos intempestivos e infames que emergem na aula de História, optando-se por realizar uma reflexão ao mesmo tempo teórica e metodológica. Sem a intenção de esgotar as mais variadas questões de investigação possíveis dentro do campo do ensino de História, busca-se destacar alguns elementos gerais que caracterizam uma “aula de História”, segundo Fernando Seffner: os saberes da disciplina, os saberes da docência e os imprevistos. Estes saberes são aprofundados e contextualizados ao ambiente escolar, possibilitando uma reflexão crítica acerca do fazer docente na disciplina de História na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Professor. Aula.

### A aula de História

Abre-se a cortina. Ou melhor, a porta. Por ela entra o protagonista. O palco está aí, montado. Não espere uma organização meticulosa. A plateia dificilmente estará silenciosa. Talvez impaciente. Quem sabe sonolenta. Quiçá interessada no que virá. O espetáculo vai começar. Não, o show. Será que chamaremos assim? O que irá iniciar não é entretenimento. Aliás, também é, ou deveria ser. Mas também é algo sério. Digamos assim, um encontro. Por vezes informal, às vezes até cerimonioso. Enfim, é a aula. De História. Na escola. Espaço do devir. O lugar onde os sujeitos mergulham para sair transformados, tal qual o rio de Heráclito.

A proposta deste texto é refletir sobre acontecimentos intempestivos e infames que emergem na aula de História, optando-se por realizar uma reflexão ao mesmo tempo teórica e metodológica. Esta estratégia, utilizada por Fernando Seffner, permite a discussão de uma série de temas relevantes que vão além dos conteúdos tradicionais – relações de gênero e sexualidade entre alunos, gostos musicais, pertencimentos religiosos, além de aspectos da história local e regional. O autor destaca a importância de o professor realizar uma etnografia em sua sala de aula, anotando o que pode ser

---

<sup>1</sup> Este trabalho é um excerto adaptado da dissertação de mestrado “Intempestivo e infame: o ensino de História na perspectiva foucaultiana”, defendido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em junho de 2014.

<sup>2</sup> Universidade Feevale - [carlosetuardo@feevale.br](mailto:carlosetuardo@feevale.br)



promissor para pensar. Essa coleta de cenas, porém, ao mesmo tempo em que desenvolve o saber docente e possibilita uma reflexão e um aperfeiçoamento da prática do professor, também pode gerar certo desconforto a alguns profissionais:

Muitos professores apenas “sofrem” com as cenas, queixam-se delas, e nada aprendem com elas. É isso que temos que evitar. Anotar cenas de sala de aula, discutir com colegas e refletir sobre elas é formar-se enquanto um professor pesquisador, capaz de refletir sobre sua prática docente e encontrar respostas originais aos seus desafios. Constituem as cenas de sala de aula um acervo de matéria-prima para reflexão. São elas a fonte dos dados que podem orientar nossa reflexão e a busca de respostas aos desafios educacionais (SEFFNER, 2010, p. 213-229, grifo do autor).

O que se convencionou chamar “aula” – que não pode ser igualado a uma palestra, um pronunciamento, um ensinamento ou uma lição – constitui um diagrama de variadas linhas e curvas que formam um conjunto geométrico aberto e instável, um mar aberto onde se busca navegar rumo a um destino pré-estabelecido, mas sem certeza do trajeto a ser percorrido e dos obstáculos e descobertas que a jornada poderá enfrentar.

Diversos autores brasileiros vêm, especialmente a partir das renovações historiográficas das décadas de 1980 e 1990, se dedicando ao estudo e à pesquisa referentes ao ensino de História. Sem a intenção de aprofundar as mais variadas questões de investigação possíveis desta seara, podem-se destacar alguns elementos gerais que caracterizam uma “aula de História”, segundo Fernando Seffner: os saberes da disciplina, os saberes da docência e os imprevistos.

Estas três categorias, conjugadas ou isoladas, podem fornecer interessantes cenas em sala de aula: relacionam questões teóricas e metodológicas envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem e permitem momentos de irrupção de infâmias, “pequenos dramas” em que as intempestividades vêm à tona.

### **A infâmia da teoria**

Os saberes teóricos da disciplina constituem-se no elemento fundamental para uma “aula de História”. Dominar os conceitos básicos da área é requisito para um bom professor de História. Isso não significa, no entanto, supervalorizar os aspectos teóricos, afinal, não é interesse docente formar “historiadores em miniatura”, pois a seleção de conteúdos e atividades deve ser feita pelo docente levando em conta o entorno social e político dos alunos.

Porém, a regra de adaptar-se à realidade discente não pode ser elevada à máxima potência. É preciso fazer concessões – privilegiando, por exemplo, aspectos da história local ou regional em detrimento ao estudo de peculiaridades das monarquias europeias do período moderno –, mas é necessária sabedoria no processo de escolha, uma vez que a trajetória humana, com suas rupturas e continuidades, progressos e atrasos, constitui um conhecimento acumulado, e que não pode ser simplesmente descartado na lixeira. Assim, remetendo ao exemplo anterior, compreender a formação do Estado moderno português é importante para entender o processo de ocupação lusitana nas terras brasileiras a partir do século XVI.

Flávia Caimi alerta que muitas aulas de História se fundamentam no chamado *ensino mecânico*, baseado na memorização de fatos, personagens ilustres, causas e consequências; um esquema previsto com organização e método, bem ao gosto do professor positivista, que deseja ser Zeus, detentor de todo o saber. No entanto, a autora questiona: o que resta destes conhecimentos ensinados nestas aulas de História mecanizadas? E responde:

Nada mais do que fragmentos desconexos de fatos, datas, nomes, muitas vezes sobrepostos aleatoriamente, formando um “samba do crioulo doido”, tal como denuncia Sérgio Porto na sua música homônima. Pode-se pensar, então, que, se os conteúdos escolares subsistem tão superficialmente, sua quantidade e extensão importam menos que a qualidade do trabalho desenvolvido, ou, ainda, que não vale a pena priorizar a memória de fatos eventuais em detrimento do raciocínio, da construção e da descoberta do conhecimento histórico, sob pena de se perder um tempo realmente valioso para aprendizagens mais significativas (CAIMI, 2006, p. 20).

Esta realidade nos remete a uma forma de ensino predominante que estabelece uma supremacia dos saberes da disciplina, ou seja, que fixa o domínio dos conhecimentos históricos como condição fundamental para uma efetiva aprendizagem em História. Sem desconsiderar a importância deste saber teórico, Caimi atenta para a necessidade de equalizá-lo com os saberes pedagógicos, pois “é possível supor que a aprendizagem poderá ficar menos qualificada, se o professor desconsiderar os pressupostos e os mecanismos com que os alunos contam para aprender e os contextos sociais em que estas aprendizagens se inserem” (CAIMI, 2006, p. 21).

Ao menosprezar o ambiente sociocultural em que estão inseridos os alunos, o professor corre o risco de ter a sua aula invalidada, uma vez que esta não produz significações para estes sujeitos. Carla Meinerz, analisando as aulas de História e as percepções dos alunos para além das paredes da sala de aula, reflete sobre sua própria

atuação enquanto professora. Segundo ela, na tentativa de produzir criticidade em seus alunos, apresentava soluções prontas, limitando a capacidade dos discentes de experimentar e elaborar alternativas aos problemas propostos.

Creio que isso acontecia, em parte, por que eu não estava atenta às questões apresentadas por eles, assim como não procurava compreender os pontos de vista dos alunos sobre os problemas, conduzia-os aos caminhos previstos como desejáveis, que eu conhecia, ou melhor, que eu havia, de certa forma, percorrido (MEINERZ, 2010, p. 205).

Além disso, é preciso atentar para a confusão, muitas vezes presente, entre posição teórico-metodológica e posição político-partidária. Seffner (2000, p. 259) observa que estas duas questões estão imbricadas, mas não podem traduzir-se em apresentações simplificadas aos alunos. Dessa forma, representar a teoria marxista unicamente através das lutas de classe entre opressores e oprimidos, ou ricos e pobres, é esvaziar e deturpar discursos mais complexos e transformá-los em “indigência teórica” (p. 260). O professor precisa ter a sensibilidade em perceber a heterogeneidade da sua classe discente, composta por sujeitos das mais variadas procedências, que carregam consigo culturas que lhe são próprias, bem como visões de mundo derivadas de pertencimentos políticos, religiosos e étnicos particulares e muitas vezes divergentes.

### **A infâmia do método**

Os saberes de caráter metodológico, ou seja, prático, constituem conhecimentos que normalmente o professor acumula ao longo do exercício da docência. São “em geral pouco sistematizados e pouco refletidos, pouco discutidos, pouco valorizados, mas essenciais para a gerência e condução das aulas e para a ‘sobrevivência’ do professor no ambiente escolar (SEFFNER, 2010, p. 215, grifos do autor)”. Contrariamente a essa importância, escassas também são as produções direcionadas a essa temática. Uma exceção é a obra de Leandro Karnal, *Conversas com um jovem professor*, em que ironiza uma situação ideal:

O professor entra na escola e parece que nasceu para dar aula: sabe como lidar com os alunos, faz camaradagem com os colegas, dialoga com os pais. Nunca comete um deslize, passa muito bem o seu recado e todos o adoram. Será que ele nasceu sabendo ou foi aprendendo ao longo de alguns sucessos e outros tantos fracassos? (KARNAL, 2012, Contracapa).

Os métodos de aplicação de uma aula são os mais variados: vão desde as estratégias de trabalho – leituras de textos, questionários, jogos de perguntas e respostas,

análise de documentos, debates, apresentações – até os mecanismos de “gerenciamento” da classe de alunos, que envolvem o conhecimento das regras da escola e da legislação educacional; o manejo sutil da expressão oral e da linguagem corporal; a organização e o controle do tempo de aula de forma viável; o aproveitamento dos momentos de “agitação criativa” e o estímulo para despertar o clima de apatia; a forma de relacionamento e comunicação com alunos, colegas de docência, direção e pais. Constituem, portanto, um conjunto complexo de saberes, fruto de práticas e de vivências.

Seffner alerta para uma homogeneização da função docente, que não permite a configuração de um “estilo” próprio de ser professor, uma construção pessoal que permite a identificação de características originais em cada profissional. Esse processo, contínuo e móvel, deve vir acompanhado de uma constante reflexão do docente, pois seu estilo carrega consigo suas marcas, suas opiniões e também as influências que ele exerce sobre os alunos.

Dessa forma, o método deve ser aliado ao estilo, de forma que estes se conjuguem como experiências válidas, uma vez que a falta de reflexão sobre o dia a dia do trabalho docente empobrece o professor. Tendo em vista que os saberes da disciplina sobrepõem-se em importância aos saberes práticos, questões relevantes deixam de ser discutidas. Muitas vezes, por exemplo, o docente busca igualar-se ao aluno, seja no vocabulário – usando gírias e linguagens próprias dos jovens – ou nas atitudes – discutindo, ofendendo e revidando acusações, esquecendo-se que é de grande relevância a sua constituição do “adulto de referência” diante daquela criança ou jovem.

Embora compreender crianças e jovens não apenas como alunos sugere ultrapassar nossa função e formação original de professor, constitui uma necessidade dentro do contexto educacional vigente, marcado pela transitoriedade e multifacetação das relações identitárias. Neste aspecto, é importante salientar que essa aproximação com a realidade do aluno não deve representar uma solução simplista a um problema mau colocado. Uma ferramenta retórica que pode auxiliar nessa mediação didática é a *negociação de distâncias*, citada por Monteiro a partir da conceitualização de Meyer:

*A retórica é a negociação da distância entre os sujeitos.* Esta negociação acontece pela linguagem (ou, de modo mais genérico, através da - ou de uma - linguagem), pouco importa se é racional ou emotiva. A distância pode ser reduzida, aumentada ou mantida consoante o caso. Um magistrado que pretenda suscitar a indignação, procura impedir quaisquer aproximação ou identificação entre o réu e os jurados. Em compensação, um advogado que pleiteia a favor de circunstâncias atenuantes, esforçar-se-á por encontrar pontos de contato e semelhanças entre os jurados e o acusado (1998, p. 199).

Na perspectiva de Meyer, uma negociação de distâncias é constituída por três elementos: *ethos*, o orador professor; o *pathos*, auditório dos alunos; e *logos*, o discurso que permeia estes sujeitos. Desta forma, a aproximação ou o distanciamento entre docentes e discentes é intercambiável conforme as relações estabelecidas entre eles. O estilo, o caráter que o *ethos* do professor define precisa estabelecer uma conexão com o *pathos*, o sentimento de paixão, indiferença ou revolta que cada aluno carrega em si.

O domínio desse conhecimento um tanto abstrato, a “química” entre professor e aluno, não dificilmente ocorrem quando o docente permanece apegado à continuidade dos fatos e não permite “parar” a matéria e visualizar o caminho percorrido, percebendo as novas rotas possíveis. A obstinação por seguir o traçado conhecido e seguro faz perder a riqueza de transitar por aberturas da diferença, da novidade.

O professor que estabelece uma relação diferente em suas aulas é aquele que desenvolve a autonomia. Este conceito vai muito além de segurança e firmeza em atitudes ou liberdade de criação; refere-se a uma constante autorreflexão do docente sobre o seu saber e o seu fazer, um exercício de alteridade, buscando enxergar o contato com o outro como um valor para a aprendizagem e o enriquecimento pessoal.

O *timing*, o olhar aguçado sobre a classe, a abertura e a receptividade ao intempestivo são características de um professor autônomo. Não autômato, que repete mecanicamente teorias, profere discursos vazios para plateias surdas. Todavia, convêm questionar: quando um docente se torna autônomo?

Luis Fernando Cerri e Maria Antônia Marçal, ao realizarem pesquisas com professores de História em grupos de estudos, apontaram que os professores costumam relatar as suas experiências como estudantes e com aqueles profissionais que lhes marcaram de alguma forma e se tornaram referência para suas próprias práticas. Por exemplo, docentes mais jovens costumam lembrar os seus professores universitários, parecendo sentir uma necessidade constante de balizar-se em parâmetros considerados confiáveis. No entanto, professores mais antigos parecem ter mais elaborada uma ideia de identidade docente pessoal. Dessa forma, na visão dos pesquisadores

Podemos sugerir que a constituição da autonomia docente dá um salto de qualidade quando estes sujeitos passam a se posicionar, no que se refere à prática de sala de aula, de forma independente e auto-referenciada, sem a necessidade de buscar em seus formadores o alicerce para suas atitudes em sala de aula (CERRI, 2009, p. 164).

A autonomia aproxima-se, portanto, do que Seffner chama de estilo docente. Este não é algo previamente constituído, mas algo que se constrói e se redefine constantemente, tendo características originais: pelos materiais que utiliza, pelas opiniões que tem, pelo modo de lidar com os alunos, até mesmo pela roupa que veste e pelo linguajar que utiliza para se comunicar (2010, p. 215). Para Seffner,

[...] esse ensino precisa trazer também a marca de intensa autonomia intelectual do professor, que elabora atividades e vai com isso montando seu programa, o que significa que vai expressando seu modo de entender a história [...] Em outras palavras, pensamos em um professor com autonomia para eleger determinados temas em um programa, e a eles dedicar o que chamaremos de um “tempo suficiente” de estudo, saindo do epidérmico e permitindo mostrar a complexidade (SEFFNER, 2013, p. 31).

A autonomia docente não é fruto de um populismo pedagógico do tipo “na minha aula, o interesse dos alunos define o que vamos estudar”. Esta atitude muitas vezes revela a incapacidade ou a preguiça do professor de conduzir as situações que forma que produzam aprendizagens significativas. Neste tipo de aula, os alunos assumem o controle e levam a aula de História muitas vezes para um vazio de sentido tão grande quanto a cronologia de fatos do professor positivista.

Outra infâmia metodológica atinge os professores com longo período de trabalho. A repetição do trabalho docente, as dificuldades estruturais e a desmotivação provocam, muitas vezes, um “esvaziamento” de sua atividade, ocorrendo o oposto do que seria mais evidente: ao invés do saber docente aperfeiçoar-se ao longo do tempo, ele se degenera, se descarrega como uma pilha.

### **Lidar com as intempetividades**

Apesar de muitas vezes parecer monótono, o trabalho docente é efetivamente imprevisível. Diversas questões que emergem nas aulas não são planejadas ou desejadas. Simplesmente surgem, aparecem, acontecem. A forma como lidar com os imprevistos constitui outro conhecimento importante ao professor: estes não podem ser ignorados nem supervalorizados.

É preciso ter ciência de que há uma gama enorme de questões extras que se embatem quando um grupo de jovens ocupa um mesmo reduzido espaço de uma sala de aula. Discussões sobre identidades de gênero e sexualidade afloram e precisam ser consideradas.

O mesmo entusiasmo demonstrado pelos alunos ao discutir preconceitos sexistas muitas vezes desaparece quando os questionamentos se dirigem para a História dos grandes nomes presente nas narrativas tradicionais. Esse discurso, que teve no professor positivista seu maior exemplo, compreendia a transmissão de conhecimento de forma direta e simples. A lição, como se convencionou chamar, era objetiva. A dualidade pergunta/resposta, causa/consequência, personagem/ano não permitia grandes questionamentos. O saber acadêmico era unicamente resumido para caber dentro dos moldes escolares. Conforme Lautier,

foi necessária a massificação da escola, no ensino fundamental e, seguidamente, no ensino médio, e as dificuldades de aprendizagem dos *novos públicos*, para que as pesquisas começassem a se interessar seriamente pelos saberes disciplinares de acordo com modalidades próprias de compreensão (LAUTIER, 2011, p. 41-42).

Ao contrário do que pensavam aqueles que viam a História como uma ciência asséptica e sem contato com subjetividades, o discurso histórico é construído e (re)significado constantemente, não somente por historiadores, mas também pelos professores, influenciados pelo contexto em que vivem e produzem. Essa *transposição didática*, termo utilizado pela maioria dos pesquisadores na área de ensino, envolve uma relação de trocas e adaptações com a *noosfera*. Esse conceito, criado por Chevallard a partir de estudos na área da Matemática, pode ser comparado como uma grande nuvem que aglutina todas as ideias e pensamentos que circulam no meio social. A tarefa do professor é captar e selecionar, entre as inúmeras informações discordantes e difusas, aquelas que podem ser úteis em sua aula, pois

Na *noosfera* se negociam as ideias sobre o que e como deve ser ensinado, entre os produtores de conhecimento, os detentores de poder político e seus grupos de pressão e aqueles que ocupam os postos principais do funcionamento didático. Esse é um âmbito privilegiado da vida prática que exige dos historiadores os resultados de sua reflexão didática, já que o ensino, embora possa dar a ilusão de estabilidade, não é estático, mas pelo contrário incorpora dinâmicas de seleção, apropriação e abandono de conteúdos (CERRI, 2009, p. 43).

A *noosfera* constitui, portanto, em um ambiente favorável e propício para o planejamento do professor, espaço em que são coletadas as ideias que podem servir de “gatilhos” para boas aulas de história. Por mais simples que possa parecer essa

atividade, ela é de grande importância, constituindo o que a tese de Fernando Penna defende ser uma operação historiográfica escolar realizada em duas etapas.

A primeira ocorre no nível da *noosfera*, e corresponde a produção de conhecimentos históricos escolares, predominantemente na forma escrita, como os materiais didáticos (livros, revistas, jogos, imagens e vídeos); enfim, todo o tipo de publicação que tenha como objetivo a divulgação a um público amplo. A fase seguinte acontece a partir da ação do professor, que seleciona os conteúdos e textos muitas vezes já transpostos didaticamente para a realidade escolar em que está inserido.

Nesta operação e neste lugar social, o professor não teria como objetivo específico a produção de textos do conhecimento histórico em regime escolar voltados para a publicação e o alcance de um grande auditório. O professor teria como objetivo a produção de versões locais do texto do conhecimento escolar adaptadas especificamente para cada uma de suas turmas, de acordo com suas características e dificuldades (PENNA, 2013, p. 222).

Apesar das semelhanças existentes entre as duas formas de produção de discursos históricos adaptados ao âmbito escolar, uma vez que as versões locais dos professores se baseiam, muitas vezes, nos textos didáticos produzidos anteriormente, a finalidade principal da aula de História é o diálogo entre professor e alunos a fim de que os textos do conhecimento histórico possam ser compreendidos pela turma. Esse trabalho exige um esforço considerável do docente para que, a partir das explicações que contextualizam, exemplificam e/ou ilustram os conteúdos, os alunos possam se apropriar dos elementos deste saber histórico e ressignificá-lo a partir de suas vivências.

No tocante a produção do conhecimento histórico e a necessidade de se estabelecerem relações cada vez mais próximas com os jovens educandos, cada vez mais questionadores, estão inseridas as questões referentes aos recursos tecnológicos. A crescente ampliação do acesso à internet e as redes sociais vêm permitindo com que cada vez mais pessoas utilizem essas ferramentas para fins tanto pessoais como profissionais. A educação, assim, também é atingida, desde o ensino básico até o superior. Por mais que ainda existam algumas resistências quanto ao emprego e a eficácia destas novas tecnologias, as mudanças que vêm ocorrendo constituem um caminho sem volta.

As mudanças de paradigmas contemporâneos vêm exigindo profissionais cada vez mais flexíveis e adaptados às modificações nas estruturas sociais e culturais. Cabe ao docente, portanto, familiarizar-se com a nova linguagem virtual e transformá-la em



aliada no processo de ensino e aprendizagem. Mas ela efetivamente acontece? O pesquisador Antonio Marques analisou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) no final dos anos 1990 e apontou a inexistência de indicações a respeito da obrigatoriedade da utilização dos recursos tecnológicos no trabalho docente, logo, “o aluno vai ficar restrito à utilização de livros e outros documentos”.

Nos casos em que as ferramentas tecnológicas são utilizadas é comum a realização de pesquisas no laboratório de informática. Neste momento aparece um vilão de boa parte dos professores: o plágio. Conhecido na linguagem digital como Ctrl+C e Ctrl+V, os instrumentos de copiar e colar informações da internet nada mais são do que uma atualização do velho sistema de cópia de textos escritos da época analógica, com a diferença de que agora ela é mais rápida e fácil. A enxurrada de informações presentes na web facilita para o uso indiscriminado de textos pelos alunos, que não se preocupam, muitas vezes, em indicar a autoria.

Geralmente, quando o professor repassa um tema para pesquisa, os alunos simplesmente recorrem a um site de busca e após uma rápida consulta encontram uma gama variada de páginas na internet, com inúmeros textos e imagens. Acreditam, neste momento, que a pesquisa já foi concretizada. Selecionam a página que consideram possuir o conteúdo que melhor se adéqua a solicitação do professor e, literalmente, copiam na íntegra as informações contidas no site, sem qualquer análise. Vários alunos copiam textos e, inclusive realizam a impressão sem sequer ter realizado uma leitura prévia. É a banalização da pesquisa obsoleta, sem reflexão ou crítica. Torna-se uma mera oportunidade de conseguir alguns pontos em uma disciplina (SILVA; FIGUEIREDO, 2013, p. 102).

O que torna essas novas tecnologias tão desafiadoras? Um aspecto que certamente repercute é o excesso de informações que circulam na internet. Nesse ambiente, o passado se torna presente, armazenando milhões de dados, duplicados e replicados para as mais diversas finalidades. Como não perder-se neste emaranhado digital? Como separar o dado confiável do boato descartável? É possível separar o “joio do trigo” no campo virtual?

Sonia Wanderley, analisando a aproximação entre a narrativa midiática e a narrativa didática da história, percebeu a influência permanente da primeira sobre a segunda. Considerando a amplitude de divulgação dos meios de comunicação de massa, não só a internet, mas também a televisão, o rádio, o celular; “não há dúvida de que pensar a história na contemporaneidade nos obriga a considerar a produção midiática, haja vista sua capacidade de produzir eventos e constituir sentidos” (WANDERLEY, 2013, p. 220).

Dessa forma, o interesse despertado pela cultura juvenil dos alunos deve aliar-se ao conhecimento histórico, garantindo a segurança necessária para aventurar-se em uma atividade investigativa, afinal uma aula se desenrola num território sempre movediço, onde prioridades e importâncias são sempre negociadas e transitórias.

A tessitura de uma linha de tempo sobre um determinado assunto usando o da rede social Facebook, constitui um interessante exemplo de que é possível utilizar o saber acadêmico em uma linguagem próxima daquela utilizada pelo aluno em sua comunicação cotidiana, possibilitando a construção de narrativas que ressignifiquem os saberes e fazeres dos jovens estudantes. Na visão de Rüsen,

Se não devemos abrir mão do caráter científico de nossa disciplina – científico no sentido de ser um saber metodizado, que obedece a regras de produção coletiva e institucionalmente definidas, que implica o aprendizado do saber fazer –, isso não pode implicar o desconhecimento de que nosso ofício tem como resultado final a produção de uma narrativa. As técnicas pedagógicas, por exemplo, não podem elidir o fato de que uma boa aula de história está assentada na capacidade do professor de urdir uma boa narrativa, em levar os alunos a construir sentidos e significados para textos e relatos já tramados (RÜSEN, 2001, p. 38).

Urge destacar novamente que uma boa narrativa pode ocorrer independente das tecnologias empregadas em aula, uma vez que estas possuem um papel difuso no processo de aprendizagem, conforme a antropóloga Paula Sibilia pontua:

Há o risco de que os aparelhos se convertam num novo agente de dispersão [...] É preciso ter um projeto pedagógico realmente inovador, capaz de reconcentrar a atenção dos alunos na aprendizagem – que continuará a ocorrer prioritariamente entre as paredes da sala de aula. Tudo isso parece conspirar contra a plena consumação da vida em rede... Na escola deveríamos aprender a pensar. Não a usar as tecnologias, ou não somente isso. Mas ensinar a pensar é muito mais difícil e tem pouco a ver com a informação e com a opinião, dois ingredientes que saturam nosso cotidiano e que imperam nas redes. Ao contrário, para poder pensar hoje é preciso cultivar certa capacidade de resistir ao fluxo constante de informações e às conexões intermitentes. Sem procurar bloqueá-las ou se isolar, mas também sem sucumbir à dispersão promovida pelas infinitas distrações nem à banalidade da opinião (LUCENA, 2012, online).

A facilidade conferida pelo uso das tecnologias digitais para a pesquisa acaba tendo uma consequência muitas vezes nociva: o desinteresse por aprender. A abundância e a rapidez com que as informações são transmitidas cria uma impressão de que nada precisa ser buscado, que tudo está disponível sempre. Esta certeza que de tudo está ao alcance da mão contrapõem-se a incerteza, a transitoriedade contínua e a

incompletude absoluta que marcam o pensamento do sujeito contemporâneo. Em meio a tudo isso, cabe ao professor aproveitar situações de questionamentos intempestivos e imprevistos contingenciais para propiciar momentos em que os acontecimentos ocorram em sala de aula e os alunos possam pensar historicamente. Isso vai muito além de estar buscar no passado explicações para o presente,

É dispor-se em abertura, é constituir uma subjetividade como abertura, o que se realiza com um exercício de padecimento e amor diante de um passado sempre reconstruído; é desprender-se das determinações do presente, num deslocamento que toma o passado como a absoluta abertura, uma contínua fenda que se deixa interpretar na constituição de futuros, no lugar incerto do “eu outro”, na esteira imprevisível de criação de novos modos de vida. Pensar historicamente, então, é colocar-se no lado do aberto, quando um contato com a história é, ao mesmo tempo, em favor de um futuro, um exercício de esquecimento (PEREIRA; GIACOMONI, 2013, p. 17-18).

Mas uma vez remetemos a figura do professor Sísifo. Ele é obstinado, não aceita nenhuma interrupção em sua aula. Comentários que não se direcionem ao conteúdo trabalhado são considerados “perda de tempo”, afinal o mais importante é “dar o conteúdo”, metaforicamente “seguir rolando a pedra morro acima”. É preciso enfrentar os alunos que constantemente interpõem obstáculos a esta jornada, inserindo perguntas e questionamentos em meio ao caminho, buscando desviar o professor de sua rota pré-determinada.

Por outro lado, surge a figura do professor Ícaro. Seu objetivo é voar, subir além dos conteúdos, sem se preocupar para onde ir. É aquele que se deixa levar a partir de qualquer indagação do aluno, que aproveita todos os “ganchos” para elevar-se a outras esferas. Seu dia preferido é a segunda-feira. Os alunos chegam recheados de informações e dúvidas, afinal não entenderam o que aquela reportagem do Fantástico mostrou: Hitler pode não ter morrido ao final da Segunda Guerra e ter fugido para a Argentina, onde viveu mais um bom tempo. O professor, radiante, inicia a sua explanação falando do conflito, segue referindo-se ao líder nazista, ao poder do Exército alemão e então relembra seus tempos de juventude, quando alistou-se e serviu às Forças Armadas. Relata peripécias da vida militar, piadas sobre o assunto, que são emendadas em outras que os alunos contam e por fim a aula de História se torna um grande palco para um comediante fracassado travestido de professor e a plateia de já nem lembra mais quem foi Adolf Hitler.

Ter a capacidade de aproveitar os imprevistos é uma tarefa que exige enorme sensibilidade e perspicácia do professor. Jogo de cintura é essencial para lidar com as

intempestividades. Portanto, o caminho do meio, do equilíbrio, pode ser o mais eficaz. Evitar cegar-se diante da rocha de Sísifo ou das asas sonhadas por Ícaro.

### **Qual o espaço da aula de História?**

Seffner destaca que o resultado dessa busca pela “verdade” fora do espaço interno da aula é que “a aula de História, no ensino fundamental ou no ensino médio, tira sempre uma ‘nota baixa’ nesse exercício de comparação, [pois] é vista como local de saberes degradados” (SEFFNER, 2012, p. 122).

A aula vista de fora perde em vários aspectos, segundo Seffner. Primeiramente, não consegue acompanhar os avanços historiográficos, é vista como lugar de anacronismos, informações erradas ou pouco atualizadas. Além disso, frequentemente não cumpre seu papel de formação de sujeitos críticos, ativos e participativos na sociedade, pois pressupõe um estereótipo de cidadão – branco, urbano, moderno – que não conduz com muitas realidades encontradas. Por fim, em relação aos avanços educacionais e tecnológicos ela também sai perdendo, pois frequentemente esses recursos só alcançam a sala de aula quando já se encontram disseminados em outros meios e são preteridos pelo velho sistema da cópia, decoreba e apego ao livro didático, o guia do conhecimento que é a “bengala” que sustenta muitos professores.

Uma aula de História deve possibilitar o exercício de um diálogo no pretérito, mas que faça sentido no presente. Um encontro de alteridade, buscando reconhecer a si no outro. Pereira sugere a possibilidade de o estudante ter encontros com o passado.

Ao invés de contemplá-lo como conjunto morto de acontecimentos, como verdades estabilizadas produzidas pelo rigoroso método científico, ele se torna um misto de imaginação e realidade, de onde só se pode experimentar, levando-o a se tornar fonte de uma aprendizagem, matéria de esquecimento. Ter experiência com o passado é esquecer os fatos, é suspender os ciclos cronológicos do tempo, é reconhecer que na memória dos infantis e dos pouco afetados pelo sentido histórico, não há cronologia, não há espaço, o que é a duração da experiência. É com ela que se aprende e se pode permitir criar (PEREIRA, 2013, p. 242).

Os encontros nas aulas de História são prejudicados quando o objetivo de aproximação da realidade do aluno leva a um apagamento da diferença e da novidade. O professor que se dispõe a seguir um “currículo da estranheza” (PEREIRA, 2012) precisa ter em mente que sua aula não é uma novidade contínua. São clarões, relâmpagos que

iluminam certos momentos e que se ofuscam em outros. A aula deve ser o espaço do novo, mas este só existe por ser irrepetível, eternamente mutável.

As situações vivenciadas em cenas infames e intempestivas de aulas de História aproximam-se do que Larossa entende como experiência: “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21). O saber da experiência difere-se da mera informação – disponível com facilidade – e da opinião – imperativo do sujeito atual, e está cada vez mais distante dos espaços educacionais. O sujeito da experiência proposto por Larossa é um sujeito “ex-posto”. Para o autor, o importante não é a posição, nem a oposição, a imposição ou a proposição. Importa sim a exposição, isto é, colocar-se na condição de espera, de passividade, não no sentido de comodidade, mas de “vulnerabilidade” e “risco”, ou seja, assumindo a responsabilidade pelo hipotético, pelo possível, pelo que não está posto, mas pode tornar-se.

O devir, o exercício de transformar-se sempre de acordo com o sentido que a experiência confere ao sujeito, para o professor representa se constituir em um ser em infundável construção, uma obra continuamente inacabada. A docência exige, portanto, extrema sensibilidade para compreender a condição humana de incompletude e de falta de controle sobre a totalidade das situações. Cabe, portanto, seguir o conselho de Seffner: “Quem deseja algo mais ‘sólido’ sob seus pés deve buscar outra profissão. Lidar com pessoas e sua formação é correr riscos, levar uma vida em que a surpresa pode estar a cada passo” (SEFFNER, 2012, p. 133).

O ser professor é um sujeito em formação, instável, moldado de acordo com as condições de sua própria existência. Ele exercita uma ética de si, que envolve um cuidado com suas práticas, uma reelaboração constante de saberes não estratificados. Projeta feixes de possibilidades que se cruzam conforme ideias, palavras, discursos, indagações surgem, se chocam, se apagam, se revelam, se tornam acontecimentos.

O cenário escolar é o ambiente propício para as aprendizagens contingenciais. Elas podem ocorrer através de trilhas já abertas ou de rotas sem planejamento. Não há receita. É necessário tentar, mas ao mesmo tempo parar e refletir. Infâmias e intempestividades são acanhadas, modestas, percorrem traçados indignos. Normalmente não estão na ponta do giz, mas na ponta da língua.

## Referências

CAIMI, Flávia Eloisa. *Por que os alunos (não) aprendem História?* Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Revista Tempo*. Rio de Janeiro, vol. 11, nº 21, p. 17-32, jul. 2006.

CERRI, Luis Fernando; MARÇAL, Maria Antônia. *Autonomia do docente de História em grupos de estudo*. **História Revista - Revista da Faculdade de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás, vol. 14, nº 1, 2009, p. 149-176.**

KARNAL, Leandro. *Conversas com um jovem professor*. São Paulo: Contexto, 2012.

LARROSA BONDIA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp. 20-28.

LAUTIER, Nicole. *Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação*. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 39-58, jan./abr., 2011.

LUCENA, Eleonora de. *Escola troca formação de cidadãos pela capacitação de clientes, diz antropóloga*. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2012/10/1164953-escola-troca-formacao-de-cidadaos-pela-capacitacao-de-clientes-diz-antropologa.shtml>. Acesso em: 26 jun. 2014.

MARQUES, Antônio Carlos Conceição. *As Tecnologias no ensino de História: uma questão de formação de professores*. p.01-14, p. 5. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1415-8.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2014.

MEINERZ, Carla Beatriz. *Ensino de História: a relação pedagógica existente em nossas práticas*. In: *Ensino de História: desafios contemporâneos*. BARROSO, Vera Lúcia Maciel [et al.] (orgs.). Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010, p. 203-212

MENESES, Sônia. *Internet, História e Esquecimento: sobre pensar o passado escrito no universo virtual*. *Fronteiras. Revista Catarinense de História*. ANPUH-SC, nº 21, 2013, p. 10-26.

MEYER, Michel. *Questões de Retórica: linguagem, razão e sedução*. Lisboa: Edições 70, 1998 apud MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011, p. 199.

PENNA, Fernando de Araújo. *Ensino de História: operação historiográfica escolar*. 2013. 254 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PEREIRA, Nilton Mullet. *História, expressividade e ensino*. Projeto de pesquisa do Departamento de Ensino e Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS, Porto Alegre, 2012.

\_\_\_\_\_. *Sobre o valor do ensino de história para a vida*. Revista Latino-Americana de História. PPGH, Unisinos. p. 235-248. Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013, p. 242

PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz. *Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História*. In: *Jogos e ensino de história*. GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). Porto Alegre: Evangraf, 2013.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história – fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Ed. UnB, 2001.

SEFFNER, Fernando. *Aprender e ensinar história: como jogar com isso?* In: *Jogos e ensino de história*. GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 27-45.

\_\_\_\_\_. *Comparar a aula de história com ela mesma: valorizar o que acontece e resistir à tentação do juízo exterior (ou uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa)*. *Historiæ*, Rio Grande, vol. 3, nº1: p. 121-134, 2012.

\_\_\_\_\_. *Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História*. In: *Ensino de História: desafios contemporâneos*. BARROSO, Vera Lúcia Maciel [et al.] (orgs.). Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010, p. 213-229.

\_\_\_\_\_. *Teoria, metodologia e ensino de História*. In: GUAZZELLI, C. A. B. et al. (Org.). *Questões de teoria e metodologia de História*. Porto Alegre, Ed. UFRGS, 2000, p. 257-288

SILVA, Camila Gonçalves; FIGUEIREDO, Vítor Gonçalves. *Os desafios da educação contemporânea: o ensino de História e o emprego das novas tecnologias*. Revista OPSIS, Departamento de História e Ciências Sociais – Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, v. 13, n. 1, p. 99-119 - jan./jun. 2013.

WANDERLEY, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk. *Narrativa midiática e narrativa didática de história: caminhos entrecruzados na contemporaneidade*. Revista História Hoje, v. 2, nº 3, p. 217-234 – 2013.

## A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: PRINCÍPIOS PARA AS PRÁTICAS DOCENTES

Fernanda Cristofari Machado<sup>1</sup>  
Naila Cohen Pomnitz<sup>2</sup>  
Rosane Carneiro Sarturi<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente artigo, realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil, tem por objetivo apresentar a análise dos princípios e mecanismos da gestão democrática no âmbito das políticas públicas educacionais, e sua contribuição para a autonomia da prática docente. Serão analisadas as influências da gestão democrática na função social e qualidade das práticas educacionais na escola a partir de políticas públicas educacionais. Concebida como uma pesquisa bibliográfica embasada no método de abordagem qualitativa, esta pesquisa utiliza os estudos de Luck (2006), Libâneo (2004 e 2005) e Ball e Mainardes (2011) para fundamentar a análise. Espera-se com esta pesquisa demonstrar como a gestão democrática pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e transformadores de suas realidades sob a ótica das políticas públicas educativas, construindo valores para a formação de uma sociedade humanista que fortalece a integração entre escola, família e sociedade aprimorando a educação como um todo.

**Palavras-chave:** Gestão escolar. Políticas Públicas Educativas. Prática docente. Autonomia.

### Introdução

Atualmente a escola e, conseqüentemente, a gestão escolar vêm sofrendo mudanças e alterações de acordo com as exigências da sociedade, o crescimento e desenvolvimento populacional, o avanço da tecnologia e as inúmeras variáveis que afetam o desenvolvimento de um país. Assim exigem-se atualmente cidadãos preparados, conscientes, críticos e capazes de acompanhar as mudanças e contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e humana para todos.

Neste contexto a gestão escolar advém de princípios democráticos que organizam e criam condições para obtenção dos objetivos propostos para o alcance do sucesso do sistema educacional, passando assim, pela democratização da escola, primeiramente de maneira interna contemplando os processos administrativos, a participação da comunidade escolar nos projetos pedagógicos, e, externa fazendo a

---

<sup>1</sup>UFMS/RS – Brasil. E-mail: fecristofari@hotmail.com

<sup>2</sup>UFMS/RS – Brasil. E-mail: naila.cohen@gmail.com

<sup>3</sup>UFMS/RS – Brasil. E-mail: rcsarturi@gmail.com



ligação da função social da escola, na forma como produz, divulga e socializa o conhecimento com a comunidade que a cerca.

Uma gestão escolar de sucesso revela-se, nos dias de hoje, como área de conhecimento humano, cheia de complexidade e desafios, pois cada organização escolar requer a tomada de decisões e a coordenação conjunta de diversas atividades. Portanto, a condução de pessoas, avaliação de desempenho dirigido aos objetivos, o enfrentamento dos desafios que vão surgindo ao longo dos processos são fundamentais para a melhora significativa da qualidade das práticas pedagógicas.

Sendo a escola uma instituição social que visa o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos de maneira contextualizada buscando formar cidadãos participativos na sociedade em que vivem, o seu desafio é oferecer um ambiente que favoreça o aprendizado, no qual a escola deixe de ser apenas um ponto de encontro para tornar-se um local de encontro com o saber com descobertas de forma prazerosa e funcional.

De acordo com Libâneo (2005) precisamos compreender que a educação de qualidade é aquela que promove o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, ou seja, busca-se a qualidade da educação para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem daqueles que estão inseridos no meio escolar, priorizando a formação de um sujeito cidadão.

Dessa maneira o objetivo das escolas de ensinar e educar se cumpre pelas atividades pedagógicas, curriculares e docentes, viabilizadas pelas formas de organização e de gestão presentes na mesma. Este objetivo, balizado pelas políticas públicas voltadas para a educação, oportuniza a busca pela compreensão das contribuições da gestão democrática para o sucesso das práticas educacionais, em especial das práticas sociais.

Neste ínterim, este artigo aborda o conceito de gestão democrática, no âmbito das políticas públicas educacionais, enfocando as ações destas políticas, além dos princípios e mecanismos da gestão escolar citados na legislação. Para finalizar serão analisadas as influências da gestão democrática na função social e qualidade das práticas educacionais na escola, objetivando apresentar a análise dos princípios e mecanismos da gestão democrática, enquanto uma política pública para educação, e sua contribuição para a autonomia da prática docente.

Assim, para o presente estudo, realizou-se primeiramente uma pesquisa bibliográfica, que como explica Gil (2002) é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científico de forma explicativa com a preocupação central de identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência do fenômeno.

Neste contexto, percorrem-se os caminhos da abordagem qualitativa de análise dos dados, pois esta pode admitir “[...] a interferência dos valores do pesquisador e considera a existência de múltiplas realidades (JUNG, 2004, p. 61)”. Ainda, “os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto” (TRIVIÑOS, 1987, p. 129). Nesse sentido, a subjetividade é inerente ao ser humano e está contida na ação dos pesquisadores e do grupo a ser investigado, rico em diversidades culturais, e por isso merece ser valorizada.

Deste modo, é um estudo pautado na prática docente que desperta a necessidade de buscar subsídios para compreender a prática docente e poder transformá-la. Portanto, trata-se de um estudo teórico exploratório (TRIVIÑOS, 1987) que balizará estudos futuros.

### **Gestão Escolar e Gestão Democrática**

A administração educacional de outrora transformou-se na gestão escolar de hoje que, de acordo com Lück (2006), não apenas representa novas ideias, mas um novo paradigma, que busca estabelecer na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização de rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo, superando limitações e ousando mais, onde tudo é responsabilidade de todos, partilhando ideias, sugestões, planos e realizações em prol do desenvolvimento educacional.

Cury (2009) relembra que o termo gestão vem do latim, *gestio*, que por conseguinte, deriva da palavra *gerere*, que pode ser compreendida como trazer em si, produzir. Neste sentido, “a gestão não só é o ato de administrar um bem fora de si (alheio), mas é algo que se traz em si, porque nele está contido” (CURY, 2009, p. 201). Compreender a gestão no ambiente educacional é primar pela participação de todos os atores sociais que compõe a instituição escolar, com a finalidade maior da promoção da democracia, partindo das bases das políticas educacionais.

E, quando falamos todos os atores, nos referimos a pais, alunos, funcionários,

professores, que ao escolherem seus representantes não estão eximindo-se de suas responsabilidades perante a gestão, mas sim reafirmando seu compromisso de comprometimento com todas as ações desenvolvidas pela escola e para a escola.

Para Libâneo (2004), a gestão é a atividade que põe em ação um sistema organizacional e a escola é uma organização que apresenta seus objetivos, resultados, processos e meios relacionados com a formação humana. Sendo que nas escolas prevalece o elemento humano, precisam ser democraticamente administradas, uma vez que a concepção democrática participativa de gestão valoriza o desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional e a competência técnica; a escola é um espaço educativo, lugar de aprendizagem em que todos aprendem a participar dos processos.

Ball (2011) contextualiza que muitas pesquisas voltadas para o âmbito da escola ou para a prática docente não consideram a influência que as políticas públicas educativas exercem sobre a formação do cidadão, como se esses espaços não fossem “afetados ou mediados pela nova economia moral do setor público” (BALL, 2011, p. 36).

Para Azevedo, a gestão é concebida como “construção da ação coletiva, como empoderamento do protagonismo político da comunidade, reconhecendo suas lideranças, seus processos políticos e suas competências” (2009, p. 66). Do mesmo modo, considerando a gestão como construção coletiva, Saviani (2000) aponta que a gestão escolar significa uma gestão exercida com sabedoria e comprometida com a construção de um mundo mais humano e justo defendendo a participação, a construção coletiva dos projetos realizados, sendo isto base fundamental para a prática da gestão democrática.

Com isso, a escola precisa estar atenta a sua gestão e a visão da sociedade na qual está inserida, pois, de acordo com Paro (1997), a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, sendo que administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma, conteúdo e métodos para alcançá-los.

Concernente aos ideais de Paro, Oliveira (2009a) complementa, apontando que todas as diferentes esferas da administração pública tem o papel de garantir a educação básica para toda a população, ou seja, uma gestão, considerada sobre a égide de uma política educacional e compreendida sobre o enfoque da democracia necessita ser pautada com o ideal de universalização do ensino; acesso e permanência à educação para todos.

Com efeito, para que tenhamos uma gestão democrática de sucesso é preciso que a educação se preocupe com a formação integral dos sujeitos, visto que, a mesma representa uma mudança no enfoque da organização, pois é fundamentada nos princípios e mecanismos de participação, de autonomia, de autocontrole e de responsabilidade com participação ativa dos cidadãos.

Necessita ser entendida como um espaço de participação nos processos de organização e gestão para a descentralização do poder e o exercício da cidadania. Assim a gestão escolar é orientada por princípios democráticos que para Lück (2010a, p. 107) são “[...] linhas orientadoras da ação, que definem uma postura e uma forma de agir que extrapola a própria ação”. Estes princípios democráticos apontam ao gestor escolar alguns caminhos para que se efetive realmente uma gestão democrática.

Ao discutir a gestão democrático-participativa, é preciso destacar como princípios elementares e principais da escola as quatro dimensões da autonomia: a financeira, a política, a administrativa e a pedagógica, as quais necessitam estar relacionadas e articuladas entre si. Lück (2010a, p.104) coloca que “[...] nenhuma delas se basta a si mesma para caracterizar a autonomia da gestão escolar, uma vez que são interdependentes e se reforçam reciprocamente, estando umas a serviço de outras”. Só se desenvolve e se pratica a autonomia quando a gestão da escola consegue articular sua ação de acordo com estas quatro dimensões da autonomia com compromisso pela sua efetivação e com responsabilidade por seus resultados.

A conquista da autonomia da escola resulta de muitas lutas, em busca da democratização da educação, por todos os envolvidos que objetivam um espaço democrático.

A noção prevalecente na atualidade é a de planejamento descentralizado, onde orientações gerais indicam o norte que a organização deve seguir e, concomitantemente, atribuem mobilidade as unidades dos sistemas para que possam adequar as especificidades da realidade circundante. Dai a importância que a autonomia adquire nos novos modelos de gestão. (OLIVEIRA, 2009b, p. 88).

Neste ínterim, o planejamento descentralizado remete-se a autonomia das instituições no sentido de contextualizar a realidade de cada escola. Os mecanismos de gestão democrática se traduzem em linhas norteadoras para a conquista da autonomia na escola, entre eles podemos citar: a construção e implementação coletiva do projeto

político pedagógico, a formação de órgãos colegiados, a eleição de diretores, e a autonomia financeira pela descentralização dos recursos financeiros.

Neste contexto, o projeto político pedagógico, é um documento articulador da gestão da escola, em que a mesma traça finalidades, metas e ações educacionais; assim é importante ressaltar que a gestão da escola deve ter claros as finalidades e os objetivos a serem definidos. Portanto, o projeto político pedagógico traz consigo desafios como a “[...] exigência de entender e considerar o projeto como processo sempre em construção, cujos resultados são gradativos e mediatos [...]” (BUSSMANN, 2002, p. 38).

Com isso, o projeto político pedagógico deve considerar as especificidades de cada instituição: como a mesma concebe o processo de ensino/aprendizagem, o educando e quais suas estratégias para a efetivação dos objetivos da escola, pensados e delimitados no conjunto da comunidade escolar, composta pelos estudantes, professores, gestores, pais/responsáveis de alunos e funcionários.

Assim, a sua construção deve propiciar discussões críticas e coletivas, de esforço comum, para que ofereça uma possível garantia de aperfeiçoamento da qualidade do trabalho pedagógico da escola.

Outro mecanismo são os órgãos colegiados, que tem o dever de representar a comunidade escolar em suas concepções e necessidades, além de buscar meios para que os pais participem da vida escolar de seus filhos, primando pela efetivação e a integração da comunidade com a escola e vice-versa para uma maior qualidade na educação.

Conforme o artigo 53º, da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, parágrafo único: “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”. Deste modo, a efetiva participação de pais ou responsáveis na escola deve ocorrer de diversas maneiras, seja na construção do projeto político pedagógico, na participação na Associação de Pais e Mestres (APM), conselho escolar e de classe.

Tem-se também a eleição de diretores, que tem grande influência no processo de democratização da escola por ser um instrumento para o exercício democrático.

O perfil do diretor de escola é o de gerente que domina a tecnologia referenciada na gestão empresarial. Trata-se de indicar as competências desejadas, definir desempenho, estabelecer metas mensuráveis, quantificáveis, dentro dos padrões de eficiência, eficácia e produtividade, preconizados pela administração científica. (AZEVEDO, 2009, p. 65).

Este movimento de descentralização e construção da autonomia da escola passou durante muito tempo por diversos formatos desde a indicação até a escolha por meio de votação dos diretores. A escolha de diretores corresponde a um processo global, por meio da participação de todos os envolvidos na comunidade escolar, que culmina num ato construtivo e significativo, justamente por se estar traçando e amarrando uma proposta de escola aos preceitos da gestão democrática.

Ball (2011) comenta que através deste movimento de descentralização a educação começa a ser compreendida através do viés da excelência, da efetividade e da qualidade, que se refletem na gestão e no papel dos diretores, numa perspectiva voltada para a autonomia e promoção da democracia.

O último mecanismo se refere a autonomia financeira, com a descentralização dos recursos financeiros, que vem atender às necessidades do cotidiano escolar. São recursos para despesas com atendimento, manutenção e aquisição de material permanente, como, por exemplo, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE<sup>4</sup>), fonte financiadora de instituições que ofertam educação básica, objetivando a melhora da infraestrutura física e pedagógica das escolas que, a partir do ano de 2009, passou a prestar assistência financeira suplementar também às escolas de educação infantil (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2014b).

Nesta perspectiva, Dourado (2001) comenta que a gestão escolar tem características próprias, efetivando procedimentos que promovem o desenvolvimento, o comprometimento e a participação das pessoas. Fortalecendo a presença e a atuação de todos, a gestão democrática abrange o exercício do poder, incluindo o planejamento, a tomada de decisão e a avaliação dos resultados, buscando o fortalecimento e a integração de todos os seguimentos interessados na construção de propostas coletivas de educação, indo além da gestão administrativa com processos que busquem estimular a participação de diferentes pessoas e articular aspectos financeiros, pedagógicos e administrativos para promover uma educação de qualidade para todos.

---

<sup>4</sup>Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, e às escolas privadas de educação especial, mantidas por entidades sem fins lucrativos. Até 2008, o programa contemplava apenas as escolas públicas de ensino fundamental. Em 2009, com a edição da Medida Provisória nº 455, de 28 de janeiro (transformada posteriormente na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009), foi ampliado para toda a educação básica, passando a abranger as escolas de ensino médio e da educação infantil. Fonte: Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Dessa maneira, Freire (2003) diz que o homem, enquanto ser político, não pode deixar de ter consciência do seu ser ou do que está sendo, é preciso que se envolva permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias. A vocação do ser humano não é de ser dominado, massacrado, modelado ou dirigido, mas, de ser mais, fazer e refazer a sua história, intervindo no seu meio.

O paradigma de gestão escolar, na visão de Luck (2006) tem como base a realidade, que é global e dinâmica, quando tudo está interligado e construído pelas interações entre as pessoas; o ambiente social e o comportamento humano são dinâmicos e imprevisíveis e no momento em que são observadas as incertezas, ambiguidades, contradições, tensões, conflitos e crises naturais estas se apresentam como condição e oportunidade de crescimento e transformação.

A busca de realização e sucesso o qual correspondem a um processo e não a uma meta, em que a responsabilidade maior do dirigente é a articulação e a resignificação das peculiaridades locais e organizacionais em que se prioriza a participação conjunta e a mobilização das equipes, pois os talentos e a sinergia humanos são recursos poderosos numa organização. Estes aspectos são essenciais na visão democrática como garantia de mudanças comportamentais e organizacionais.

### **Políticas públicas que regulamentam a gestão democrática**

No Brasil, a gestão democrática da escola, encontra suporte na Constituição Federal (BRASIL, 1988), que em seu artigo 1º institui a "democracia participativa" e cria instrumentos que possibilitam ao povo exercer o poder diretamente. Sobre a educação, a Constituição estabelece no artigo. 206º, como princípios básicos o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino público.

Assim, esses artigos fundamentam a autonomia da escola e a gestão democrática. Ainda a Constituição Federal (BRASIL, 1988) no seu artigo 211º, estabelece a divisão de responsabilidades dos serviços educacionais entre a União, os Estados e os Municípios. Dessa forma, a base legal para a implantação de novos modelos de gestão educacional descentralizada fora definida.

Legalmente, a gestão democrática está amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) que contempla a gestão democrática explicitando que:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
 [...] VIII- gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino [...].  
 Artigo 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:  
 I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;  
 II- participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes; [...]  
 Art. 15- Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais do direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

Neste contexto, o atual Plano Nacional de Educação, Projeto de Lei nº 8.035, de 2010, define entre seus objetivos e prioridades a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação.

Dourado (2001) explica que Plano Nacional de Educação tem a duração de dez anos e se caracteriza como um plano de Estado, o que significa dizer que o Plano Nacional de Educação continuará vigente independentemente do governo, o que possibilita a estruturação e a consolidação de suas políticas educacionais onde os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, segundo o artigo 9º, deverão aprovar leis específicas, disciplinando a gestão democrática da educação em seus respectivos âmbitos de atuação no prazo de um ano contado da publicação desta Lei.

O Plano Nacional da Educação - PNE (BRASIL, 2014a) estrutura-se a partir de 20 metas, que contemplam as diferentes modalidades educativas, quais sejam:

Meta 1 – Universalizar a Educação [...];  
 Meta 2 – Universalizar o Ensino Fundamental de nove anos [...];  
 Meta 3 – Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos [...];  
 Meta 4 - Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...];  
 Meta 5 - Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.  
 Meta 6 - Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas [...];



- Meta 7 - Fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades [...];
- Meta 8 - Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano [...];
- Meta 9 - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 [...];
- Meta 10 - Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, na forma integrada à Educação Profissional, nos Ensinos Fundamental e Médio.
- Meta 11 - Triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio [...];
- 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 [...];
- Meta 13 - Elevar a qualidade da Educação Superior pela ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício [...];
- Meta 14 - Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu [...];
- Meta 15 - Garantir [...] política nacional de formação e valorização dos(as) profissionais da Educação [...];
- Meta 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica [...];
- Meta 17 - Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica [...];
- Meta 18 - Assegurar, no prazo de 2 anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino [...];
- Meta 19 - Assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
- Meta 20 - Ampliar o investimento público em Educação pública [...]. (BRASIL, 2014a).

A meta 19 representa a gestão democrática como um dos objetivos e prioridade a ser atingida; para que a gestão seja autêntica, há que se promover o autêntico federalismo em matéria educacional, a partir da divisão de responsabilidade, deve se promover à efetiva desburocratização e descentralização da gestão nas dimensões pedagógicas, administrativas e de gestão financeira e no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar gestão democrática.

Entretanto, para que o PNE tenha êxito é indispensável que Estados e Municípios elaborem seus planos e venham realmente a colocá-los em prática, para o cumprimento das ações propostas no PNE.

A legislação aborda a gestão democrática regulamentando-a, apesar disso, as possibilidades de mudanças nas organizações educacionais públicas devem continuar sendo discutidas e reclamadas para que a gestão democrática se concretize efetivamente.

## **A gestão democrática como promotora da qualidade da educação e de sua função social**

Os fins educativos propostos pela sociedade para a escola têm como função social formar o cidadão, construindo valores, conhecimentos, fazendo com que a educação passe por momentos de grandes discussões sobre a qualidade do ensino, o tipo de indivíduos que as escolas estão formando, a gestão democrática, entre outras.

Conforme Moran (2005, s/p), a função social da escola é: “organizar os processos de aprendizagem dos alunos, de forma que eles desenvolvam as competências necessárias para serem cidadãos plenos e contribuam para melhorar nossa sociedade”.

Freire (1996) nos diz que só é possível formar sujeitos conscientes, autônomos, que saibam ler as palavras, mas, sobretudo, o mundo ao seu redor se a escola articular-se para formar cidadãos aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando soluções individuais e para a comunidade onde se vive, pois quando todos participam, o envolvimento e o comprometimento de todos se amplia. Descubrem que têm uma causa em comum, comprometem-se com a vida dos educandos e com o futuro da escola e assumem responsabilidades com as mudanças.

Os princípios básicos para a concretização da democracia da escola, de acordo com Lima (2000), são a participação e a descentralização que implicam autonomia num contexto de democracia participativa.

De acordo com Libâneo (2004), o princípio da autonomia é a base da concepção democrático-participativa, defendendo que a comunidade escolar tenha um grau de independência e liberdade para, coletivamente, pensar, discutir, planejar, construir e executar seu projeto político-pedagógico de acordo com a realidade da escola e, que expresse o projeto de educação almejado pela comunidade, ou seja, entende-se a autonomia e a gestão como espaços articulados de construção diária e, portanto, resultado do envolvimento de todos no compartilhamento do poder e no compromisso com o aprendizado político desse processo, que se realiza na construção das várias formas de participação, sendo que através da autonomia é que a escola pode traçar seu próprio caminho envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade como corresponsáveis pelo sucesso de seu trabalho.

Para Gadotti (1997) a luta pela autonomia da escola se dá dentro do seu sistema de ensino, fortalecendo a confiança para administrar seus problemas, criando relações sociais, opondo-se à uniformização. A ideia de autonomia é intrínseca à de democracia

e cidadania. Admite a diferença e, por isso, supõe parceria. Diz que a escola autônoma não significa escola isolada, mas uma instituição capaz de romper com as políticas centralizadoras e monopolizadoras administrando os recursos destinados a educação de modo que a escola possa geri-los de forma responsável, proporcionando uma educação de qualidade para a população.

### **Considerações Finais**

Após analisar os princípios e mecanismos da gestão democrática enquanto política pública educacional percebe-se que a mesma vem da preocupação com a melhoria da qualidade da educação.

A necessidade de descentralizar e democratizar a gestão escolar passou a ser reafirmada por seus defensores e apresentada como instrumento de política de gestão educacional e de uniformidade de ações, sendo urgente buscar a ressignificação dos processos pedagógicos de forma que a comunidade escolar participe refletindo e agindo em conjunto, pois assim, o trabalho educativo poderá se tornar mais significativo e prazeroso e, conseqüentemente, apresentar resultados mais eficientes.

Assim, devemos repensar como a escola poderá ser um lugar privilegiado para o exercício da democracia e da cidadania consciente e comprometida com os interesses da maioria, pois discutir sobre gestão e democracia na escola é uma necessidade constante.

Mudar uma prática de gestão é uma tarefa complexa, uma vez que requer mudança de paradigmas, de ideias, de visão de mundo, que produz uma nova realidade. Para isso, é preciso propor-se a construir novas experiências, pautadas na coletividade da comunidade escolar e local.

A Gestão escolar situa-se na esfera das políticas públicas educacionais, definidas e implementadas pelo governo, a partir das intervenções de suas diferentes instâncias e sua efetivação envolve toda a comunidade escolar e as diversas funções que cada um desempenha para a aprendizagem dos alunos. Este processo inicia com a construção do projeto político pedagógico da instituição, onde estão presentes as concepções de sociedade, de homem, de escola, de diversos saberes daqueles que o constroem, expressando a compreensão dos educadores e a proposta de sua formação continuada.

Não pode-se esquecer, porém, que para que exista todo esse processo de democratização da gestão escolar e da educação, é preciso que as mudanças comecem desde a formação dos professores, que devem oferecer embasamento ao exercício da democracia, uma vez que a mesma impõe uma construção coletiva que começa na formação dos professores.

A importância de uma gestão de qualidade está nos efeitos positivos que ela representará nas escolas e nos sistemas de ensino, dando ênfase ao processo de ensino/aprendizagem dos alunos, no planejamento criterioso, na implementação do projeto pedagógico e na melhoria das condições de trabalho.

Uma educação de qualidade engloba, mais que o planejamento, a organização, a direção e o controle dos processos educacionais: engloba o passado, o presente e o futuro das necessidades concretas dos seres humanos e da sociedade, não perdendo de vista a educação como prática social, cabendo a nós educadores a busca pela construção de novos meios para a gestão da educação e da escola.

Nesse sentido, é visível que a escola possui um desafio a vencer, isto é, buscar a participação de todos no desenvolvimento de suas ações, investindo em espaços onde a comunidade possa se sentir mais participante, reconhecendo a importância do trabalho em grupo, que oportuniza a troca de saberes, valoriza as diferenças, promove a interação e exercita a responsabilidade de todos no resultado da educação.

A partir desta contextualização é necessário que a escola abra suas portas para o mundo, por meio de práticas participativas, autônomas e democráticas contribuindo assim para o saber ser, o saber fazer e o saber conviver para que a democracia faça parte de todas as ações, reflexões, decisões e encaminhamentos do cotidiano como um valor inerente à vida das pessoas na promoção de um ambiente e de uma cultura participativos com perspectivas de mudanças significativas na sociedade atual.

## Referências

AZEVEDO, J. C. Mercantilização versus cidadania: dilemas para uma gestão democrática com qualidade social. In: LEITE, D. (org.) **Avaliação Participativa e qualidade: atores locais em foco**. Porto Alegre: Sulina; Porto Alegre: Editora Universitária metodista IPA, 2009.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S.

J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, Ano CXXVI, nº 191, p. 1 – Anexo.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação: decênio 2011 – 2020.** Brasília, 2010.

Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=7244&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7244&Itemid=>) Acessado em: 04 mai. 2014a.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO.

Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>>. Acesso em 04 mai. 2014b.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O projeto político pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.) **Projeto político-pedagógico: uma construção possível.** 15ª Ed. Campinas: Papirus, 2002. BUSSMANN, 2002

CURY, C. R. J. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, D. A. (org.) **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DOURADO, L. F. [et. al]. **Progestão: Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? Módulo II.** Brasília: CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Autonomia da escola: princípios e propostas.** São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JUNG, C. F. **Metodologia para pesquisa e desenvolvimento: aplicada a novas tecnologias, produtos e processos.** Rio de Janeiro: Ed. Axcel Books do Brasil, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S. **Educação escolar: políticas estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LIMA, L. **Organização e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2000.
- LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- LUCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- MORAN, J. **Aprender e colaborar**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/colaborar>>. Acesso em: 22 out. 2012.
- OLIVEIRA, R. P. A municipalização do ensino no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A. (org.) **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009a.
- OLIVEIRA, D. A. Educação e Planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: OLIVEIRA, D. A. (org.) **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 33. ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

## A FORMAÇÃO DO EDUCADOR AMBIENTAL: REFLEXÕES A PARTIR DA CATEGORIA DE IDEOLOGIA

Ricardo Gauterio Cruz<sup>1</sup>  
Luis Fernando Minasi<sup>2</sup>  
Alana das Neves Pedruzzi<sup>3</sup>  
Tamires Lopes Podewils<sup>4</sup>

### Introdução

A crise do modo de produção que temos entendido estar em curso apresenta-se para além da crise financeira capitalista, como problema de ordem ambiental, como crise ligada à totalidade do potencial de autodestruição da humanidade no atual desenvolvimento histórico, principalmente por meio da destruição irrevogável da natureza pelo Capital. Neste contexto, temos compreendido a Educação Ambiental para além de um simples campo do saber, mas como a estratégia político-pedagógica para emancipação dos sentidos humanos acerca dos fundamentos do modo de produção material de nossa sociedade, que guarda em sua essência o fundamento desta crise de proporções civilizatórias que vivemos.

Assim, o que esperamos do pesquisador egresso do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), de acordo com os objetivos constantes de seu Projeto Pedagógico, é que seja capaz de compreender as relações sociais para além de sua manifestação aparente, de modo a compreender a essência dos fenômenos materiais – tanto no desenvolvimento de sua dissertação de mestrado, como em sua vida e militância. É neste sentido que compreendemos necessário distinguir que tipo de saberes estão sendo trabalhados no PPGEA, considerando sua vocação crítica e emancipadora do homem.

A formação dos educadores ambientais pelo PPGEA-FURG é a expressão material, produto do modo de organização e sistematização do Programa, cujo compromisso se apresenta como formador de intelectuais humanizadores, e, portanto,

---

<sup>1</sup> PPGEA/FURG

<sup>2</sup> PPGEA/FURG

<sup>3</sup> PPGEA/FURG

<sup>4</sup> PPGEA/FURG

comprometidos com o desenvolvimento de práticas emancipatórias. Partindo desta premissa, nos propusemos a analisar as representações sociais que os mestres em Educação Ambiental desenvolvem em suas dissertações, de modo que seja possível compreender o compromisso político e o posicionamento ideológico que motiva sua prática social – e que se materializam no modo como desenvolveu seus processos formativos.

### **Caracterização do Estudo e Metodologia**

Enquanto fundamento teórico-metodológico da pesquisa, elegemos o enfoque crítico-participativo com visão histórico-estrutural, voltado para os aspectos materiais da realidade social, cujo objetivo é compreender a realidade para transformá-la. Estamos compreendendo este enfoque como o adequado ao desenvolvimento de nossa pesquisa, pois se apresenta como a metodologia essencialmente direcionada para um fazer pesquisa que se quer transformador da realidade, emancipador dos sentidos, desvelador das ideologias, comprometido com o desenvolvimento de uma consciência justa, exata, das relações sociais.

Guardada a relevância dos aspectos quantitativos do fenômeno, e ressaltando que toda a qualidade se apresenta como a unidade de quantidades determinadas, filiamo-nos a uma abordagem qualitativa do fenômeno de pesquisa, desenvolvendo a compreensão de que podemos conhecer a essência e o fundamento dos fenômenos materiais, as leis de seu movimento, conhecendo suas qualidades determinantes e a forma de sua interação. À interação das qualidades – em cujo interior reside certa quantidade – que determinam o fundamento e as leis do desenvolvimento do fenômeno, estamos chamando totalidade.

A totalidade é uma representação, uma abstração altamente elaborada, que jamais se restringirá ao concreto meramente sensível, mas buscará conhecer suas contradições internas, seu movimento, suas leis e fundamentos, suas relações, é a mais completa e profunda abstração sobre o fenômeno material. Compreender a totalidade é compreender a relação das partes com o todo, as leis de seu movimento, isolando o fenômeno de forma abstrata e decompondo-o no mundo das idéias, interpretando-o e compreendendo-o de forma que seja possível descrever suas múltiplas determinações (LUKÁCS, 1979).



O processo da pesquisa científica, segundo a compreensão que estamos desenvolvendo, parte do concreto sensível – do fenômeno material, de sua forma, de sua aparência – e por meio do processo de abstração, busca compreendê-lo em sua concretude enquanto uma totalidade, uma síntese de múltiplas determinações, uma unidade dialética da interação de inúmeras contradições.

O resultado da pesquisa se apresenta, portanto, como a consciência máxima possível que o pesquisador, em um dado momento histórico, é capaz de desenvolver a respeito de seu fenômeno de pesquisa. É o nível de abstração possível ao pesquisador, compatível com o nível particular de seu próprio desenvolvimento intelectual.

Como toda a síntese é provisória, pois é a expressão das capacidades e possibilidades do pesquisador em um dado momento, o fenômeno enquanto totalidade representada na consciência do pesquisador está sujeito a novas decomposições e recomposições, de forma que o nível de compreensão de sua essência e de seus fundamentos aproxime-se, cada vez mais, da concretude do fenômeno que se quer conhecer. A compreensão, enquanto fenômeno que ocorre na consciência do seres humanos, também está sujeita a lei universal do movimento, ou seja, também está em constante transformação.

O fenômeno material-social particular que nos propomos estudar, a Formação dos Educadores Ambientais do PPGEA/FURG e suas contradições, do modo que o fizemos, nos levou a selecionar algumas dissertações de egressos do PPGEA, entre o período de 2005-2010, na linha de pesquisa Educação Ambiental, Ensino e Formação de Educadores, buscando compreender por meio de que teorias estão sendo constituídos os sujeitos pesquisadores, e por consequência, que tipo de ação política, que tipo de prática social, é desenvolvida pelo Educador Ambiental.

A amostra foi analisada, em um primeiro momento, com o objetivo de realizar o levantamento de categorias que serviram de suporte para análise do conteúdo das dissertações. Feita a categorização – levantadas as categorias empíricas – procedemos a análise crítica do conteúdo das dissertações, apoiando-nos nas categorias filosóficas do Materialismo Dialético e nas categorias sociológicas do Materialismo Histórico, de modo a conhecer as representações sociais desses mestres, que como a temos compreendido, são a essência do fenômeno material social particular, Formação do Educador Ambiental.

## Aspectos Gerais do Fenômeno Estudado

Segundo o Projeto Pedagógico do PPGEA, a Educação Ambiental é parte indissociável de uma educação problematizadora, que tem por objetivo a formação de cidadãos capazes de desvelar criticamente a trama das relações econômico-político-ecológicas nas quais as suas vidas estão inseridas e transformar a realidade, ”rumo a uma sociedade sem opressores nem oprimidos e em intercambio sustentável com a natureza não-humana” (SCHMIDT, 2010, p.11).

Esta compreensão, presente no Projeto Pedagógico do PPGEA, aponta de forma inequívoca para aquilo que é denominado por Loureiro (2006) Educação Ambiental Transformadora, que se alinha com uma compreensão de mundo calcada na teoria marxista e no ideal de uma sociedade sem classes.

A Educação Ambiental Transformadora é compreendida por nós, como a educação essencialmente comprometida com a transformação, mudança da forma, alteração radical no modo de organização da sociedade, por meio da emancipação dos sentidos dos sujeitos, de maneira que lhes seja possível desenvolver uma consciência crítica, verdadeira, dialética da realidade. É, portanto, um instrumento a serviço da classe oprimida, um meio para a revolução do proletariado. Parafraseando o título de uma obra de Paulo freire, esse instrumento seria a Educação Ambiental do Oprimido.

Afirmando nosso entendimento de que a exata compreensão da realidade social será a arma decisiva na luta de classes, e que a luta de classes se traduz na luta pela consciência do oprimido, então compreendemos a Educação Ambiental, no sentido posto pelo Projeto Pedagógico do PPGEA, como o fazer educativo necessariamente comprometido com a superação do Modo de Produção Capitalista e das relações opressivas e destrutivas dele advindas.

Esta compreensão figura de modo bastante claro no Projeto Pedagógico do curso, ao apontar que “o horizonte de sentido e significado que o programa consagra na formulação de suas linhas de pesquisa (...) a fim de transfigurar o mais fielmente possível o seu propósito”, qual seja, “o de formar sujeitos íntegros e integrados aos processos sociais”. O documento define, na seqüência, integridade “como o processo mesmo de humanização do humano” (SCHMIDT, 2010, p.17).

Tal questão é tratada de modo particular quando o Projeto Pedagógico ocupa-se de esclarecer que o processo de humanização do humano é um processo inacabado,

tal como o inacabamento ontológico é trazido por Paulo Freire em seu imortal ensinamento: “ensinar exige a consciência do inacabamento”.

É neste sentido que compreendemos a humanização do humano como o fazer histórico e social por meio do qual os indivíduos realizam, ou buscam realizar, as suas potencialidades. No mesmo sentido, estamos compreendendo o trabalho alienado, a reificação da força de trabalho e a produção de mais valia como entraves a realização do vir-a-ser humano, da sua possibilidade de ser-mais humano, de desenvolver as suas potencialidades, enfim, de dar segmento ao processo de humanização.

É neste sentido que compreendemos necessário distinguir que tipo de saberes estão sendo trabalhados no PPGEA, considerando sua vocação crítica e emancipadora do homem. A formação dos educadores ambientais pelo PPGEA-FURG é a expressão material, produto do modo de organização e sistematização do Programa, cujo compromisso se apresenta como formador de intelectuais humanizadores, e, portanto, comprometidos com o desenvolvimento de práticas emancipatórias.

Os saberes produzidos por seus egressos, na forma como estamos compreendendo o devir do PPGEA, necessitam ser saberes comprometidos com a emancipação humana e com a superação do modo de produção em cujas relações o ser humano e a natureza são levados a produzir além das necessidades humanas e da capacidade de suporte das relações produtivas, fazendo com que as forças produtivas essenciais, que estamos compreendendo como sendo o homem e a natureza não humana, encontrem-se próximos de seu estado de esgotamento.

## **Discussão**

As considerações que passaremos a tecer passam centralmente pela categoria de Ideologia. Nos cabe lembrar a carga conceitual desta categoria: entendemos a ideologia como um conjunto de saberes por meio dos quais os indivíduos toma decisões e conduzem suas ações, a partir de determinados interesses. É importante salientar que, neste contexto, nem sempre os indivíduos produzem sua vida cotidiana a partir dos interesses que lhe são próprios, mas ao contrário, na sociedade capitalista é comum que se opere uma inversão no campo ideológico, ou seja, os indivíduos produzem sua vida cotidiana a partir saberes que são antagônicos a seus próprios interesses.

O sujeito que reproduz a ideologia contrária a seus próprios interesses e a toma como elemento referencial de sua prática social, entretanto, não é um falseador intencional da realidade, um mistificador mal intencionado que reproduz uma mentira, mas sim um sujeito preso a certas determinações de classe que, por suas condições sócio-políticas e histórico-econômicas, reproduz idealmente o modo dominante de reprodução da vida material, ou seja, faz das forças materiais dominantes de uma época também as suas forças espirituais dominantes<sup>5</sup>.

Estamos compreendendo que as representações sociais dos egressos do PPGEA denotam grande comprometimento social e alinhamento conceitual com as compreensões de humanidade, meio ambiente e natureza que consideramos adequados a uma prática autêntica e revolucionária, necessária a superação das relações destrutivas engendradas pelo Capital.

A compreensão de natureza a partir da categoria de totalidade, como estamos convencidos, é capaz de conduzir a uma percepção adequada do movimento de nossa sociedade e das relações que realmente estão em desacordo com o desenvolvimento da humanidade de modo harmônico com o seu meio.

Igualmente importante, segundo estamos entendendo, é a superação do dualismo entre homem e natureza. Uma marca muito presente no movimento ambientalista, e que se faz presente em muitas discussões do PPGEA, diz respeito a um certo reducionismo, e a um certo barateamento conceitual<sup>6</sup>, que querendo opor o ser social à natureza, insiste na aplicação das adjetivações “antropocêntrico” – adjetivo dos “maus” – e “biocêntrico” – adjetivo dos “bons”.

Este maniqueísmo anti-dialético vem se mostrando um grande entrave na produção das condições objetivas para compreensão dos problemas centrais da humanidade: a exploração do homem pelo homem para a satisfação das necessidades crescentes do metabolismo do capital, e conseqüente degradação do meio natural.

Reduzir as discussões ambientais a tal nível de simplificação implica na produção de alternativas igualmente reducionistas – e ineficazes – de enfrentamento. Uma delas – a principal e mais perigosa, segundo compreendemos – consiste em uma agenda puramente comportamentalista, que desloca ao indivíduo a responsabilidade pelo modo como a humanidade vem relacionando-se, destrutivamente, com a natureza.

---

<sup>5</sup> Mais uma vez, em alusão direta à obra *A Ideologia Alemã*, de Marx e Engels.

<sup>6</sup> O que tanto Emir Sader (2003) como Edward Thompson (1981) chamariam de Miséria da Teoria.

A partir desta compreensão invertida, passam a se reproduzir representações ideias inexatas que querem reorientar os padrões de consumo dos indivíduos, sem, entretanto, sequer cogitar qualquer possibilidade de alteração no modo de produção – que é o responsável não apenas pela produção da riqueza material da sociedade (do conjunto de seus valores de uso) como também por sua disfunção, que engendra nas relações de troca e de acumulação o sofrimento humano e a degradação ambiental.

Igualmente importante no enfrentamento da crise ambiental é o entendimento do meio ambiente como mediação. A mediação é um dos aspectos mais relevantes da dialética, pois segundo estamos entendendo, os fenômenos enquanto totalidades se constituem por contradições em constante movimento. O meio ambiente, assim, não é apenas o espaço geográfico ocupado pela esfera biológica, o lócus que os dicotomizadores maniqueístas querem proteger a qualquer custo, mas o conjunto de mediações sociais e biológicas que determinam o conteúdo material da natureza enquanto totalidade.

Aqueles que entendem que exista o “bem” e o “mal” na relação entre humanidade e natureza, tendem a entender o meio ambiente como o conjunto de biomas que formam o ecossistema planetário, e cuja homeostase encontra-se ameaçada pela forma como os recursos naturais são consumidos pelo ser humano nos atos singulares de sua vida. Esta compreensão não se faz presente nas representações que analisamos, mas surge de modo recorrente em diversas discussões, em especial para defender o barateamento conceitual ante as exigências de um estudo aprofundado dos determinantes histórico-econômicos da crise ambiental.

Concepções como esta estão em notória expansão no meio acadêmico, e em particular, no PPGEA, objetivando-se em um construto teórico que reúne saberes eivados dos interesses reformistas do capital, que em nossa compreensão, não poderão conduzir a humanidade a outro destino que não seja à reprodução indefinida do mesmo, enquanto houver humanidade e natureza para sustentar esta reprodução.

Se faz necessário, ainda, problematizar o currículo do Programa, a partir, sobretudo, da observação, da abstração e da discussão com colegas e professores, das mediações experimentadas tanto nas salas de aula como nos diferentes espaços formativos do PPGEA. Compreendemos o currículo como condicionante prioritário na formação do educador, e neste sentido, temos compreendido a organização curricular do PPGEA como inadequada a formação de educadores – adjetivados ou não de

‘ambientais’ – críticos e capazes de promover mudanças significativas na ordem social vigente.

Compreendemos a formação do educador ambiental do PPGEA como calcada em uma perigosa autonomia, na ausência de parâmetros para definição dos componentes curriculares que fizeram/farão parte do currículo particular que cada discente irá cursar no PPGEA. O regimento original do PPGEA, aprovado no ano de 2005, trazia um núcleo de componentes curriculares obrigatórios, dentro do qual existiam disciplinas relativas à Filosofia, Sociologia, Meio Ambiente e Metodologia da Pesquisa. Este regimento sofreu alterações ao longo dos últimos anos, que culminaram na abolição das disciplinas obrigatórias no Programa.

No desenvolvimento desta pesquisa, reafirmamos nossa compreensão de que a vocação ontológica do ser social, que é seguir se humanizando, se desenvolvendo, realizando o seu vir-a-ser (vocação esta que se coaduna com os objetivos expressos no Projeto Pedagógico do PPGEA) encontra na forma particular de metabolismo social do Modo de Produção Capitalista um entrave à objetivação deste desenvolvimento. Temos compreendido, assim, que não há possibilidade de humanização que venha a ocorrer em um modelo societário erigido sobre a exploração do homem pelo homem. Temos entendido que, enquanto perdurar a dominação imposta sobre a classe trabalhadora, sobretudo por meio do complexo da ideologia, pela venda da força de trabalho, não haverá liberdade, muito menos humanização, ou solução possível para a crise ambiental que vem demonstrando possibilidades muito concretas de ameaça a vida humana no planeta.

Neste ponto, não conseguimos encontrar uma terceira via, uma “caminho do meio”, que não passe pela revolução contra o capital ou pela barbárie humana, pois não há terceira via: ou se é favorável a exploração do homem pelo homem ou se é contrário a ela; e em sendo contrário à estas relações, se é contrário ao modo de produção que nelas encontra sustentáculo, pois não há como acabar com a exploração do homem pelo homem sem acabar com o modo de produção que depende de relações desta natureza para se reproduzir.

São estes saberes que, não raramente, deixam de fazer parte dos conteúdos programáticos do PPGEA, cedendo espaço para questões cada vez mais pontuais (e menos fundamentais) que desviam o foco da análise da luta de classes para focá-la em um relativismo incapacitante, incapaz de produzir o novo (capaz apenas de reproduzir o velho).

Os saberes necessários à formação do educador ambiental capaz de ser agente da transformação, capaz de operar de forma consciente no/com o mundo, como temos compreendido, são os saberes do mundo concreto, e necessitam ser os saberes da essência do mundo concreto – não da realidade aparente que os meios de comunicação de massa nos mostra, que a ideologia dominante apresenta como sendo o cerne de nossos problemas, quando de fato são meras conseqüências do próprio modo de produção.

A ideologia se apresenta como categoria científica – ou, como categoria do marxismo científico – central na análise das categorias empíricas do fenômeno estudado. Cabe, entretanto, apontar que nossa compreensão de representação social, em certa medida, se funde com a compreensão de ideologia em seu sentido amplo, ou seja, aquele apresentado na Ontologia do Ser Social de Lukács (1976) e retomado em O Poder da Ideologia de Meszaros (2004): a compreensão máxima possível que, em um determinado momento histórico, um grupo ou a sociedade com um todo, é capaz de produzir acerca da realidade objetiva.

Mas o sentido de ideologia que encontramos como central na formação dos egressos do PPGEA não é esta, mas sim aquela de A Ideologia Alemã de Marx e Engels, ou seja, Ideologia em seu sentido restrito: conjunto de idéias, crenças e valores que conduzem os indivíduos a desenvolverem uma compreensão de mundo determinada a partir dos interesses de classe dos intelectuais que a produzem. E neste sentido, a partir da análise sobre as representações sociais dos mestres em Educação Ambiental, estamos convencidos de que a ideologia burguesa é um forte componente da constituição destes pesquisadores.

Chegamos a esta abstração por inferirmos que, não raramente, existe um processo de inversão na compreensão dos pesquisadores, de forma que passam a compreender seus fenômenos de pesquisa a partir de um complexo de relações causais que, na realidade objetiva, se mostra equivocado. Esta natureza de inversão, como a temos compreendido, serve não somente à reprodução das mesmas relações sociais que se destinam a satisfação das necessidades do capital – em oposição aos interesses genuinamente humanos – como também à reprodução do modo de produção que tem, em sua essência, a necessidade de crescente destruição dos meios de produção – força de trabalho e natureza.

Este tipo de inversão mistificadora do real se objetiva na compreensão das conseqüências do modo de produção como se fossem suas causas. Ao confundir causas

e conseqüências do fenômeno – do modo de produção, no geral, e da relação do modo de produção com seus fenômenos de pesquisa, no particular – o pesquisador irá apontar para soluções inócuas frente às reais necessidades que emergem da relação entre o fenômeno de pesquisa e os seres sociais que com ele se relacionam.

Este tipo de inversão – que compreendemos não como um falseamento intencional da realidade, mas como uma inversão na ordem de prioridade dos fatores – leva os pesquisadores a compreenderem a realidade confundindo os aspectos aparentes dos fenômenos como aspectos que lhes são fundamentais (essenciais). Assim, o movimento de desenvolvimento do fenômeno é entendido por sua exterioridade imediata, por sua manifestação aparente, não por sua essência, pelas leis reais e objetivas que constituem o seu fundamento.

Estamos convencidos de que esta natureza de inversão vem operando de forma crescente no fenômeno geral formação de professores, e em particular, na formação dos educadores ambientais. Tais relações não se mostram presentes apenas nas dissertações que analisamos – mas fundamentalmente nelas – permeando outros espaços formativos e de constituição dos sujeitos no interior do PPGEA.

Como fato relevante, e revelador deste tipo de relação, podemos destacar a ameaça de descredenciamento a que estão submetidos docentes de diversos programas de pós graduação (inclusive do PPGEA) uma vez que a manutenção de seu vínculo enquanto pesquisadores-orientadores está condicionada à certo quantitativo de publicações em periódicos de excelência avaliados pela CAPES. Esta condição se motiva pela relevância das publicações na avaliação dos cursos, e conseqüências daí advindas, como obtenção do *status* auferido por conceitos mais elevados e concessão de bolsas.

Em nossa compreensão, a avaliação dos programas de pós-graduação e sua qualificação junto à CAPES deve ser uma conseqüência da qualidade objetiva do Programa, que demanda um certo currículo, certos conteúdos programáticos, certa bibliografia, certa rigorosidade teórica e metodológica, que em unidade dialética, irão resultar nas dissertações e teses que, dada sua relevância, inediticidade e qualidade de forma e conteúdo, irão lograr aceite para publicação nos periódicos avaliados como de excelência pela CAPES. A qualidade do programa – refletida na produção de seus discentes e orientadores – constitui-se na causa, da qual o conceito obtido junto à CAPES é (ou deveria ser) conseqüência.



Ao estarem submetidos à certa exigência de produtividade sob pena de desvinculação do Programa, a relação que se desenvolve é de inversão, ou seja, as conseqüências são tomadas como causas, como fins em si, como objetivos desvinculados daqueles presentes no próprio Projeto Pedagógico do Programa. O quantitativo de publicações se impõem independentemente das pesquisas desenvolvidas, da qualidade das dissertações ou teses orientadas, enfim, a qualidade formal do Programa se torna independente da qualidade do processo formativo pelo qual é responsável.

Esta relação por meio da qual o objeto (avaliação) se destaca de seu criador, se torna independente dele, para então dominá-lo, é o fenômeno que a teoria marxista denomina fetichização. No modo de produção capitalista, o fetiche da mercadoria é o modo mais comum de dominação do sujeito pela coisa, entretanto, como buscamos argumentar, no meio acadêmico, e de modo particular no PPGEA, a fetichização toma novos contornos, a ponto da avaliação dos cursos – sua qualidade medida pela CAPES – se tornar independente da qualidade do processo formativo que a avaliação busca quantificar.

Superar as relações ideologizadas, onde confundem-se as causas e as conseqüências, onde a aparência e a essência tomam os contornos de um amalgama, segundo a compreensão que esta pesquisa vem permitindo desenvolver acerca de seu fenômeno, constitui-se como o grande desafio que o PPGEA precisa enfrentar para alcançar seu objetivo último, conforme consta em seu Projeto Pedagógico, de formar pesquisadores capazes de desvelar a trama das relações econômico-político-ecológicas e transformá-la, pela prática, rumo à uma sociedade ambientalmente sustentável e socialmente justa – sem opressores nem oprimidos.

## **Referências**

BIGLIARDI, Rossane Vinhas. O Processo de Constituição dos Educadores Ambientais no Contexto da Crise Civilizatória: o caso dos mestres-doutores do PPGEA/FURG. Rio Grande: FURG, 2012 (tese de doutorado).

CHEPTULIN, Alexandre. A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-omega, 2004

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006.

LUKÁCS, Gyorg. *Per uma Ontologia dell'Essere Sociale*. Roma: Riuniti, 1976.

LUKÁCS, Gyorg. *Ontologia do Ser Social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1979.

MÉSZÁROS, István. *O Poder da Ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.

SADER, Emir. *A Vingança da História*. São Paulo: Boitempo, 2003.

SCHMIDT, Elisabeth Brandão. et al. *Projeto Pedagógico do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental*. Rio Grande, FURG, 2010.

THOMPSON, Edward. *A Miséria da Teoria – ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

## ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO METODOLOGIA DE PESQUISA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MERCOSUL/CONESUL

Alana das Neves Pedruzzi<sup>1</sup>  
Tamires Lopes Podewils<sup>2</sup>  
Ricardo Gauterio Cruz<sup>3</sup>

### Introdução

O presente artigo se localiza no campo epistemológico do materialismo histórico e dialético, e tem por objetivo apresentar a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) como estratégia metodológica capaz de contribuir na pesquisa da formação de professores, tanto no contexto específico do CONESUL/MERCOSUL, como da formação docente de modo geral. Tal compreensão se produz a partir de nossas experiências de pesquisa junto ao PPGEA/FURG, em cujo contexto a metodologia aqui apresentada se mostra contributiva no processo de desvelar a realidade que se oculta, por detrás do véu da aparência, em nossos fenômenos de pesquisa.

O tipo particular de pesquisa que entendemos adequada ao fenômeno formação de educadores é de cunho predominantemente qualitativo, recusando a intenção de produzir generalizações, isto é, de projetar o resultado da pesquisa de um caso particular como produtora de lei geral sobre fenômenos de mesma natureza – recusa, assim, que a pesquisa sobre a formação de professores em um caso particular produza uma generalização acerca da formação de professores em sua universalidade.

Ao contrário, se inscreve na busca pelas generalidades circunscritas no fenômeno, isto é, a produção do saber em torno de uma particularidade que não representa a universalidade na qual o fenômeno está inscrito, mas representa o caso em sua singularidade. Não se trata, portanto, de produzir leis gerais sobre fenômenos de mesma natureza, mas de compreender a legalidade inscrita na natureza particular de um fenômeno singular.

Cabe salientar, ainda, que a pesquisa de natureza qualitativa não exclui a análise de aspectos quantitativos apresentados pelo fenômeno, apenas afirma a predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, pois como contribui

---

<sup>1</sup> PPGEA/FURG

<sup>2</sup> PPGEA/FURG

<sup>3</sup> PPGEA/FURG

Triviños: “(...) a quantidade e a qualidade constituem uma unidade dialética, isto é, que é impossível falar de uma sem referência à outra” (2009, p. 75).

A partir da perspectiva teórica que nos constitui, a abordagem dialética de referência materialista e histórica, no curso da investigação se busca compreender o desenvolvimento das contradições apresentadas pelos fenômenos, tratando de conhecer e descrever o fenômeno em estudo, sua origem e desenvolvimento, o que aponta para a necessidade de considerar a ideologia dominante para tornarmos translúcida a opacidade do fenômeno material social concreto sensível em seus aspectos fenomênicos.

Tal processo, como temos compreendido, necessita de elementos materiais a serem analisados (o corpus da pesquisa) e de uma estratégia para sua análise (a metodologia propriamente dita). O resultado obtido depende da unidade destes fatores, uma vez que a metodologia se mostrará inócua sem um corpus de análise adequado, ao passo que de nada adiantará um conteúdo rico em face de uma metodologia pobre.

Embora não seja o objeto do presente trabalho, entendemos necessário destacar que a eleição do corpus de análise – seja por conteúdo de textos produzidos pelos sujeitos, seja pela transcrição de entrevistas ou análise de registros em diário de campo – a adequação de tais estratégias aos objetivos da pesquisa e às particularidades do próprio fenômeno é fator determinante no resultado da pesquisa, ao qual deve se ater o pesquisador como elemento de singularidade que não pode ser negligenciada.

Por fim, para que possamos adentrar as questões técnicas e metodológicas que aqui nos propomos discutir, cabe afirmar que se trata da apropriação da *Análise de Conteúdo* desenvolvida por Laurence Bardin a partir dos elementos epistemológicos que têm nos constituído, isto é, a partir do método marxista. Não estamos, com isso, localizando Bardin no campo teórico do marxismo, mas destacando as possibilidades da ferramenta metodológica por ela desenvolvida para a pesquisa de cunho materialista e dialético.

### **Concepção de Pesquisa da Formação de Professores**

A Análise de Conteúdo na perspectiva teórica aqui defendida “se presta para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que à simples vista, não se apresentam com a devida clareza” (TRIVIÑOS, 2009, p. 160), aplicando-se à diferentes corpus de análise, produzido de forma oral ou escrita,

colhida de fontes primárias ou secundárias, que estejam relacionadas ao fenômeno material social que se queira compreender.

Na eleição/produção do corpus de análise, mostra-se fundamental o registro escrito das informações (pela produção de relatos, transcrição de entrevistas, registro em diário de campo, ou mesmo compilação de textos legais ou produção bibliográfica que podem servir como objeto de análise). Tal estratégia possibilita um retorno constante ao material coletado, permitindo sucessivas aproximações ao conteúdo a ser analisado.

Como temos compreendido, o conhecimento que produzimos acerca de determinado fenômeno é transitório e depende, fundamentalmente, da familiaridade que pudermos desenvolver com o fenômeno ao longo da pesquisa. Deste modo, a cada aproximação que fazemos ao fenômeno, cada vez que nos debruçamos sobre ele, nos colocamos em face de aspectos que anteriormente haviam nos passado despercebido. A cada nova aproximação ao fenômeno temos uma quantidade maior de aspectos do fenômeno projetados em nossa consciência, conhecemos mais da estrutura e do movimento do fenômeno, e somos capazes de inferências cada vez mais complexas acerca das leis de seu desenvolvimento (NETTO, 2011).

Deste modo, qualquer que seja o corpus da análise, o registro textual é elemento indispensável não apenas ao processo de categorização, como às múltiplas e sucessivas aproximações ao conteúdo pesquisado, de modo a produzir abstrações cada vez mais ricas e inferências cada vez mais próximas do movimento real do fenômeno concreto.

Segundo o que expõe Bardin (1977), a análise de conteúdo surge, inicialmente, como metodologia para análise das comunicações, sendo posteriormente utilizada nas mais diversas áreas do conhecimento, como as ciências sociais e humanas, tendo grande destaque na área da psicologia social. Esta metodologia, sendo frequentemente reformulada, ganhou maior força após a década de 1950, quando, especialmente nos Estados Unidos, cresceram as pesquisas tendo a Análise de Conteúdo como técnica de trato de informações.

Diversas foram as reformas e incorporações que influenciaram no desenvolvimento da análise de conteúdo, porém, compreendemos que a contradição principal que movimentou a metodologia foi a constante disputa entre os métodos qualitativos e métodos quantitativos. Tal disputa ainda encontra partidários no campo da pesquisa, no entanto, é também pela busca da superação desta questão que temos

encontrado na Análise de Conteúdo a possibilidade de aproximação à essência dos fenômenos materiais sociais.

Como contribui Laurence Bardin,

No plano metodológico, a querela entre a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa absorve certas cabeças. Na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração (1977, p.21).

Temos entendido que no desenvolvimento da Análise de Conteúdo a qualidade e a quantidade não podem se separar, não diferente acontece a partir de qualquer metodologia que esteja vinculada à uma pesquisa de cunho dialético e materialista. Quantidade e qualidade formam não só um par de categorias dialéticas, mas forma, ainda os elementos fundamentais de uma das leis da dialética materialista: a lei da transformação da quantidade em qualidade e da qualidade em quantidade, também conhecida como lei dos saltos qualitativos<sup>4</sup>.

Assumimos tal compreensão de mundo ao afirmar como metodologia de análise de informações um procedimento que não busque separar os aspectos quantitativos e qualitativos de um fenômeno, mas ao contrário, que considere a unicidade de tais aspectos como determinantes do fenômeno, postura que consideramos indispensável ao aplicarmos a Análise de Conteúdo enquanto ferramenta metodológica.

A Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977) se caracteriza, ainda, pela unidade entre elementos objetivos e subjetivos para a produção de inferências sobre o fenômeno em estudo. Esta unidade indica para um processo interpretativo que admite a intencionalidade do pesquisador no desenvolver da pesquisa – aspecto subjetivo – ao passo que busca garantir objetividade no exercício subjetivo, tratando-se de uma análise a partir de certo conteúdo material.

Não se trata, portanto, de um exercício subjetivista que afirma sobre o real partindo do ideal, mas ao contrário, um movimento que parte do real (do corpus de análise), refletido no ideal (a subjetividade composta inclusive pelas intenções e

---

<sup>4</sup> “As sucessivas transformações quantitativas que se dão a partir da superação das contradições internas do fenômeno fazem com que o conteúdo específico do fenômeno vá se distanciando do conteúdo adequado à forma original e aproximando-se do conteúdo necessário a uma nova forma. No momento em que a velha forma não mais suporta seu novo conteúdo, compreendo que a nova qualidade no interior do fenômeno determina uma nova qualidade do fenômeno, um salto qualitativo” (CRUZ, 2012, p.20).

expectativas do pesquisador) para produzir uma aproximação ao conhecimento acerca da essência do fenômeno.

Neste contexto, o processo de análise não se inicia na aproximação do pesquisador as informações que compõe o corpus da pesquisa, mas antes, se inicia em sua aproximação à realidade objetiva na qual se encontra circunscrito o fenômeno a ser analisado, ou seja, se inicia na delimitação do fenômeno e formulação de hipóteses. Temos compreendido, assim, que o hipotetizar é parte inerente ao processo de conhecer a realidade. A medida que os reflexos dos fenômenos materiais vão se projetando em nossa consciência, por meio dos sentidos, começamos a formar nossa percepção do fenômeno – grau muito baixo no processo de conhecimento. Concomitantemente a esse processo, vamos lançando nossas primeiras inferências sobre o fenômeno, ainda muito presas à imediaticidade, à aparência, ao em-si.

O movimento de conhecer – a própria pesquisa, portanto – é o movimento da hipótese à inferência cientificamente fundada, ou seja, é movimentar-se para além do imediatamente dado aos sentidos, é “dizer não ‘à leitura simples do real’, sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o caráter provisório de hipóteses (BARDIN, 1977, p.28)”. Destarte, conforme vamos desenvolvendo o processo de abstração e nos apropriando do conhecimento sensível, melhor fundamentadas serão nossas hipóteses, a ponto de, adentrando à essência dos fenômenos enquanto, podermos afirmar – ou negar – nossa hipótese enquanto expressão da realidade acerca do fenômeno em estudo.

Assim, Análise de Conteúdo atende, segundo Bardin (1977), à duas funções no processo de pesquisa: a superação da incerteza e a descoberta do novo. Para a autora, a metodologia contribui no sentido de sustentar a hipótese por meio de inferências (neste ponto a autora apresenta que a função da análise é a de administrar a prova, quando refutamos ou confirmamos nossas hipóteses) e, por outro lado, assume uma função heurística, onde, no processo de descoberta do novo, de desvelar a realidade material, vamos aprofundando conhecimentos que antes eram apenas superficiais, e descobrindo o novo, tanto na confirmação como na refutação das hipóteses. Estas duas funções têm grande importância no processo de desenvolvimento da análise, o que se destaca na afirmação da autora de que na pesquisa “estes dois polos, desejo de rigor e necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências, expressam as linhas de força do seu desenvolvimento histórico (BARDIN, 1977, p.29)”.

## Procedimentos de Pesquisa da Formação de Professores

Segundo o método proposto por Bardin, “não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis (1977, p.31)”. Sendo assim, a análise de conteúdo diferencia-se de diversas outras metodologias de análise, que exigem cumprir um seleto grupo de procedimentos, dificilmente abrindo espaço à inferência do pesquisador. Dessa forma a Análise de Conteúdo é composta por diversos procedimentos e formas analíticas, permitindo ao pesquisador compreender diferentes tipos de corpus de análise, ou seja, o grupo de procedimentos é maleável conforme a necessidade da pesquisa.

Segundo a autora, a “pré-análise” é o momento em que o pesquisador se prepara, organiza seu material de trabalho e tem o primeiro contato com as informações coletadas. Nesse momento desenvolvemos o plano metodológico de nossa pesquisa e apontamos alguns pontos iniciais. É nessa etapa que escolhemos que documentos são mais ou menos pertinentes ao melhor desenvolvimento possível de nossa pesquisa, ou seja, aquele material que responde às nossas necessidades, nossos objetivos e questões emergentes do processo de pesquisa.

Este primeiro momento de aproximação ao corpus de análise, Bardin (1977) nomeia como “leitura flutuante“, onde desenvolvemos uma leitura primeira e superficial, trabalhando com todo o material disponível referente ao fenômeno. É na etapa da leitura flutuante que vamos constituir os primeiros critérios de seleção do material a ser analisado.

É neste movimento de aproximação ao corpus geral que delimitamos o que efetivamente constituirá o corpus analisado na pesquisa. Tal delimitação responde a duas regras necessárias para que nossa pesquisa não se afaste do rigor exigido em um trabalho científico:

A primeira das regras que irão auxiliar nossa seleção é a da “homogeneidade”, que diz respeito à escolha do instrumento de coleta de informações como do grupo dos sujeitos de pesquisa. Neste momento decide-se, em se tratando de pesquisa na formação de professores, se o pesquisador tomará como sujeitos os alunos em determinado contexto, ou se trabalhará a partir dos professores, ou mesmo se fará um estudo com alunos e professores; também irá decidir qual o modo mais adequado para colher informações, considerando, por exemplo, a facilidade de expressão oral e escrita dos sujeitos, a possibilidade em desenvolver uma vivência com os sujeitos, a eventual



produção acadêmica destes (cujo conteúdo poderá ser objeto da análise), dentre outras possibilidades que se apresentem no delineamento das estratégias metodológicas.

A segunda regra a se observar, em termo da metodologia de Análise de Conteúdo é referente à pertinência, pois este diz respeito ao foco da pesquisa, que é atender a determinados objetivos, permitindo dessa forma, delimitar o campo do corpus de análise. Trata-se do movimento de, partindo de todo o material eventualmente coletado pelo pesquisador, identificar na fala de entrevistados, no registro de observações ou na redação de relatos ou outros documentos, quê conteúdo tem pertinência à questão de pesquisa que orienta o trabalho do pesquisador.

Observados estes critérios, após as primeiras aproximações ao corpus de análise, sua delimitação e preparo do material que o compõe, indica Bardin (1977) que podemos dar início ao momento da pesquisa que antecede a análise categorial, que consiste na descrição analítica do conteúdo a ser analisado (entrevistas, relatos, narrativas, registros ou outra forma textual de organização dos dados a serem analisados).

Feita a descrição analítica do texto, têm início o processo de codificação, onde se fragmenta o texto em unidades que encerram ideias em si. Bardin nomeia tais unidades como Unidades de Codificação ou Unidades de Registro. A autora compreende como codificação

[...] uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto. (BARDIN, 1977, p. 103).

A codificação permite realizar o processo de abstração com maior facilidade, pois desvelar o que o texto esconde em sua essência, olhando para o todo da mensagem, desvia nossa atenção das importantes particularidades contidas nas mensagens. Essa codificação corresponde, textualmente, ao processo de isolamento abstrato necessário ao complexo conhecimento de qualquer fenômeno material. Bardin nos diz ainda que “É evidente que tudo depende no momento da escolha dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar. (1977, p.37)”.

O processo de codificação compreende ainda o recorte, a enumeração e a agregação. Assim após esgotar o texto em unidades de codificação, o próximo passo é a codificação das unidades em “itens de sentido” (ibidem, p.37), palavras ou expressões

textuais, atribuindo a cada item um código, para que quando gerar categoria seja possível retornar a totalidade do texto e recuperar a categoria no seu contexto. Essa primeira etapa da categorização é desenvolvida em todas as unidades de codificação do corpus.

Feito o recorte e dado um código a cada unidade ou item, inicia-se o processo de categorização, onde, por meio da análise temática, reúnem-se categorias semânticas, ordenadas em um processo tanto a priori como a posteriori. Sobre esta classificação, Bardin expõe que o primeiro processo, a priori, é um processo de categorização por caixas, onde, após nossa primeira leitura, vamos dar nomes às caixas e dentro delas, agrupar os temas que julgarmos pertinentes a tal significado. Já no processo inverso, que consideramos a posteriori, vamos agrupando os temas por significados, nomeando as categorias ao final do processo de classificação.

Pode-se eleger a categorização a priori ou a posteriori para análise, entretanto, temos compreendido que a utilização concomitante dos dois processos apresenta possibilidades de um aprofundamento significativo da análise, pois embora a categorização a priori possa nos revelar grandes categorias à primeira leitura, não negamos a possibilidade que só ao final do processo de classificação surjam grupos temáticos (categorias) que passaram despercebidos à primeira aproximação ao texto.

Ainda, é preciso considerar que as categorias eventualmente elencadas a priori, também podem se mostrar equivocadas, não tendo a frequência de unidades que esperada pelo pesquisador, o que torna este “movimento de retorno” sobre o texto muito importante para a qualidade dos resultados do processo de categorização. Tal maleabilidade no processo de classificação, como indica Bardin (1977) adévem do fato de que o texto não fala apenas pela frequência dos temas que surgem, mas também pela ausência ou presença de temas importantes.

Para que saibamos se as categorias elencadas para análise são realmente pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa, Bardin explicita algumas condições para que estas categorias sejam consideradas satisfatórias. O primeiro critério é o de exclusão mútua, onde duas ou mais categorias não podem perpassar umas pelas outras. Tal critério se relaciona diretamente com o critério da homogeneidade, pois se nossas categorias forem homogêneas, facilmente se excluirão mutuamente.

Também saberemos se nossas categorias são válidas pela pertinência delas ao desenvolvimento da pesquisa. Nossos grupos temáticos devem se manter fiéis e

objetivos em seu conjunto, não podendo ter determinadas unidades que não se relacionam com as outras.

### **Considerações Finais: a Crítica ao Conteúdo Analisado**

Embora a Análise de Conteúdo conforme proposto por Laurence Bardin e trabalhado no presente artigo represente uma rica possibilidade para pesquisa da formação de professores – e para pesquisa de cunho qualitativo em diversas áreas do saber – cabe-nos destacar que a metodologia por si não garante resultados adequados e fiéis ao fenômeno estudado. Compreendemos, assim, que a análise depende sempre, em último caso, da base epistemológica de quem analisa. Em muitos casos, os limites da metodologia se relacionam com os limites do pesquisador.

Deste modo, cabe-nos destacar que a capacidade crítica do pesquisador e o referencial epistemológico que lhe assiste são elementos fundamentais na crítica ao conteúdo analisado. O processo de categorização proposto pela Análise de Conteúdo apenas oferta ao pesquisador os elementos centrais do conteúdo analisado, cabendo-lhe a crítica sobre tal conteúdo.

Ao nos posicionarmos no campo epistemológico a partir de um referencial materialista e dialético, em nossas pesquisas compreendemos necessário produzir a crítica ao conteúdo do corpus de análise em consonância com as categorias filosóficas e sociológicas do marxismo. Deste modo, as categorias empíricas são trabalhadas como singularidades que se desenvolvem na generalidade do modo de produção capitalista, marcado pelo conflito de classes; desde modo, o fenômeno da pesquisa está condicionado a um processo permeado pela economia política, e como fenômeno material, se produz a partir de uma ontologia social que tem a ideologia e a alienação enquanto componentes presentes e prioritários no processo de reprodução da sociedade.

### **Referências**

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

CRUZ, Ricardo Gautério. **A Formação de Educadores Ambientais na Crise Estrutural do Capital**: um estudo de caso com egressos do PPGEA/FURG. Rio Grande: Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental PPGEA/FURG, 2012 (dissertação).

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

## UMA LEITURA CRÍTICA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL PARA A PRÁTICA DE EDUCADORES NO MERCOSUL/CONESUL

Rossane Vinhas Bigliardi<sup>1</sup>  
Ricardo Gauterio Cruz<sup>2</sup>  
Alana das Neves Pedruzzi<sup>3</sup>  
Tamires Lopes Podewils<sup>4</sup>

### Introdução

Com o predomínio da lógica econômica como balizadora das relações sociais, sobretudo no contexto latino-americano, a função social da instituição educativa enquanto lugar de saber e de cultura desaparece aos poucos, cedendo espaço à função de controle social e de preparação da força de trabalho segundo as demandas do Capital. Há necessidade, dentro do anseio por mudança social presente na realidade latino-americana, da construção de um currículo calcado nas demandas sociais e orientado para práticas pedagógicas condizentes com as necessidades concretas da comunidade escolar, possibilitando a formação de cidadãos autônomos, capazes de contribuir para a redefinição de realidade.

A realização dos objetivos populares, que atendam às necessidades das massas para além do imediato, ou como entende Freire (1998), a realização de uma sociedade justa, sem opressores ou oprimidos, torna necessário que se tenha condições de objetivar uma alternativa pedagógica que se contraponha e supere o padrão de organização vigente, que é orientado de acordo com as diretrizes das elites, incompatíveis com as bases de uma política de mudança.

Temos por princípio que tal projeto educativo-pedagógico, por seu conteúdo político e sua ambição revolucionária, não poderá ser deixado a cargo do Estado burguês, uma vez que nele impera a gestão do modo burguês de reprodução da sociedade. O conteúdo que aqui discutimos se esvazia se esta premissa for abandonada, e em que pese os autores nos quais referenciamos nossa argumentação pensem a possibilidade de uma “avaliação emancipadora” inserida no contexto da educação escolar estatal típica da sociedade de classes, subvertemos suas ideias para pensá-las em

---

<sup>1</sup> IFSUL/CAVG  
<sup>2</sup> PPGA/FURG  
<sup>3</sup> PPGA/FURG  
<sup>4</sup> PPGA/FURG

uma escola que não seja estatal, mas comunitária, que não atenda aos interesses do mercado de trabalho, mas do mundo do trabalho, que não esteja voltada para a produção do Capital, mas para a realização das múltiplas lateralidades do ser, ou seja, uma educação omnilateral.

Desta forma o presente trabalho se ocupará do tema avaliação educacional, buscando inseri-lo no contexto da atual sociedade (contexto de luta de classes) e analisá-lo de um ponto de vista crítico, ancorado nos pressupostos de uma educação emancipatória, libertadora e com ambição revolucionária.

### **Educação e Avaliação Educacional na Sociedade de Classes**

O entendimento sobre o significado da palavra avaliação, no contexto educacional, varia de acordo com a concepção de Educação que cada autor adota e leva em consideração ao elaborar sua conceituação. Conforme Luckesi, a avaliação consiste em “juízo de valor sobre características relevantes da realidade, em comparação com padrão ideal, tendo em vista uma ação realizada, uma ação em realização ou, enfim, uma ação a ser realizada” (1995, p.172); ou seja, “o juízo de valor recai sobre os aspectos observáveis da realidade e se faz de maneira comparativa, confrontando-se os aspectos observáveis com padrão que se julga ideal para a realidade em questão” (GRILLO, 1998, p.84).

Segundo Turra et al (1989), a avaliação, em seu caráter formativo, constitui-se como parte indissociável do processo ensino-aprendizagem, e é conduzida no intuito de auxiliar os alunos para que alcancem seus objetivos, na medida em que propicia uma visão real das dificuldades do aluno e dos insucessos do professor ao conduzir o processo, contribuindo para a redução do sentimento de fracasso (tanto por parte do aluno, como do professor) e fomentando a auto-estima e auto-confiança dos alunos que, muitas vezes, às vezes abaladas por reprovações.

Focando, especialmente, este último aspecto, a avaliação precisa, também, pensar na pluralidade e na diversidade, pois uma resposta tida como errada pode ser fruto de uma diferença cultural, de uma história de vida diferente, de valores e princípios diferentes, e isso faz com que se precise ter presente o contexto do certo e do errado. A questão, portanto, não está limitada ao processo de avaliação educacional; pois discutir o processo de avaliação educacional adotado em uma instituição educacional é importante, no sentido de que a entendamos vinculada a uma prática

educacional necessária para que se saiba como se está enquanto aluno, professor e conjunto da instituição educativa.

Por conseguinte, é necessário que se observe o quanto se conseguiu avançar, como se vai vencer o que não foi apreendido e como essa prática será mobilizadora para os alunos, para os professores e para a comunidade escolar de forma ampla, possibilitando pensar na reformulação do processo de avaliação juntamente com a reformulação de todo o processo da Educação. Somado a isso, é relevante considerar que avaliar é uma atividade relacionada ao julgamento ou apreciação do objeto-foco da avaliação, tendo como base uma escala de valores; processo que se baseia na coleta de dados quantitativos e qualitativos, e em sua posterior interpretação com base nos critérios previamente definidos, pressupondo juízo de valor.

O ato de avaliar, desta forma, está presente em todos os momentos da vida educacional. A todo o momento os indivíduos se vêm obrigados a tomar decisões que, na maioria das vezes, são definidas por meio de julgamentos provisórios (KENSKI, 1991). O ato de avaliar, assim, se constitui por meio de opiniões assumidas como corretas, e que guiam a tomada de decisão.

Ao pensar a educação como prática libertadora, e essencialmente dialógica, precisa-se pensar esta dialogicidade não apenas nos encontros entre educador e educando – ou, como expõe Freire (1998), entre educador-educando e educando-educador, no sentido que ambos assumem os dois papéis – mas deve-se conceber a dialogicidade como prática que se inicia antes das situações de interações pedagógicas, quando o educador se pergunta acerca do conteúdo que será dialogado.

O professor, na sala de aula, tem o papel de acompanhar seu aluno na resolução dos problemas complexos, os quais este não conseguiria realizar se fosse deixado à mercê da vida cotidiana. Dessa forma, a intervenção das pessoas mais experientes – majoritariamente os educadores – na vida das crianças, possibilita a criação de espaços diferenciados de interlocução, o que se torna fundamental para o desenvolvimento e constituição do seu modo de ser social (MARTINS, 1997).

Porém, deve-se advertir que o desenvolvimento não se dá apenas por meio da soma de experiências, mas, e, sobretudo, nas vivências das diferenças, na imitação, na oposição, nas analogias. Por isso chamamos atenção para a necessidade de que o ambiente de sala de aula seja realmente um espaço participativo e dialógico, onde os alunos possam se expressar livremente, e onde o professor não seja visto como único, ou mesmo principal, possuidor do saber, o qual será passado para os cadernos dos

estudantes e repetido posteriormente; mas, ao contrário, um parceiro no processo de crescimento individual e coletivo do grupo. Ao analisar o papel das interações, pensar o princípio da participação é extremamente relevante para a discussão sobre o processo de avaliação educacional e o projeto político-pedagógico que o sustenta.

Entendemos, dentro dos princípios deste estudo, condicionante que a avaliação seja constituída a partir da participação permanente, e que tal participação se dê de modo contínuo e integrado às situações pedagógicas cotidianas, entendendo-se assim que a concretização da avaliação se dê de modo processual. Ao relacionar avaliação e participação, Abramowicz propõe que todos os envolvidos no processo educacional participem, produzindo conhecimento, contribuindo na definição das reais necessidades de uma comunidade, buscando soluções para os problemas cotidianos, ou seja, transformando a realidade. A partir dessas reflexões, a autora afirma antever “uma nova concepção de participação, relacionada com avaliação e significando algo criativo e transformador, crítico e ativo, conjunto e solidário” (ABRAMOWICZ, 2004, 37).

Tendo presentes tais conceituações, precisamos situar o processo de avaliação educacional com um processo com conotações políticas e não apenas técnicas, pois avaliar pode se constituir em um exercício autoritário com abuso do poder de julgar, ao contrário, em um processo e em um projeto em que o avaliador e o avaliado buscam operar uma mudança qualitativa no próprio processo educativo. É necessário ao processo de avaliação, para que seja conduzido no sentido da segunda hipótese, o ato reflexivo sobre o processo pedagógico, bem como o planejamento e o estabelecimento dos objetivos educacionais, como apontado por Demo (1995), com critérios de avaliação subordinados às finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, ou político-social.

Segundo Vasconcellos (2002), de acordo com o pensamento de Aristóteles, dentre as virtudes relacionadas à ética, uma merece especial atenção: a justiça. Esta é indissociável de qualquer processo de avaliação que se queira ético, pois toda avaliação implica julgamento de valor e produz consequências sobre a vida do avaliado. Dentro disso, “(...) podemos afirmar que as implicações éticas da avaliação educacional extrapolam a sala de aula e exigem que o educador tenha clareza do papel que a escola e a avaliação desempenham na sociedade capitalista” (VASCONCELLOS, 2002, p. 141). Assim, é condição para um processo de avaliação educacional que demonstre coerência com os princípios de uma proposta pedagógica que se oriente por interações sociais pautadas pela participação e pelo diálogo, estimulando



quediscentes e docente venham a assumir uma postura crítica diante da realidade local e global.

Nesta perspectiva, o processo crítico de ensino visando uma educação transformadora demanda que a ênfase da avaliação esteja centrada não em metas finais (como as provas que caracterizam o final de cada período escolar), mas nas relações efetuadas no contato diário com o conhecimento que está sendo produzido pelo educando. Não significa com isso que se defenda a abolição de atividades em que os alunos individual ou coletivamente, possam utilizar o conjunto de conhecimentos apreendidos para criar, questionar, sugerir, procurar novas formas de aplicar aquele saber, enfim mostrar as transformações que o novo saber lhes proporcionou.

Ao pretender-se que a avaliação seja um processo permanente e diário, e não uma intervenção isolada e ocasional, já se pode descartar a “prova” como critério definidor da avaliação, pois seu resultado, em vez de fortalecer o trajeto educativo, meramente concede ou retira a “aprovação”, conforme afirma Demo (2001), mas pelo contrário, é preciso desenvolver a avaliação para que se possa identificar “o que está impedindo o desenvolvimento do pensamento e desvelar o potencial de aprendizagem de uma pessoa” (DEPRESBITERIS, 2002, p.38).

Raphael e Carrara afirmam que

os instrumentos tradicionais de avaliação não têm sido desenvolvidos com este objetivo. Na maioria das vezes, eles são elaborados com base na visão de que o conhecimento é um estoque de informações e que, certamente, pode ser avaliado, se os instrumentos forem válidos e precisos (2002, p. 38).

Avaliação, portanto, não pode ser confundida com o momento exclusivo de atribuição de notas ou com o momento em que estamos analisando e julgando o mérito do trabalho que os alunos desenvolveram. Vale dizer que a avaliação recai sobre inúmeros objetos, não só sobre o rendimento escolar objetivamente quantificado, mas encarrega-se da função fundamental de informar e dar consciência aos envolvidos de como os alunos e professor estão caminhando nesse processo, para poder reorientá-los no sentido das decisões mais cabíveis.

Quanto ao aspecto da permanente avaliação crítica do processo educativo, ele se mostra coerente ao princípio de que a avaliação é diagnóstica, configurando-se como um elemento que possibilita redefinição e reconstrução, a partir da necessidade que se

faça, no sentido de adequar as práticas a um resultado muito mais satisfatório em termos de aprendizado do indivíduo e do grupo.

Nesta perspectiva é preciso buscar, no processo educativo, que se considere a incerteza, a transitoriedade, a interdependência e a análise baseada na compreensão dos fenômenos enquanto totalidade em processos e interações. Ao assumir a realidade enquanto processualidade em movimento, e considerando o próprio processo educativo enquanto fenômeno processual e em movimento, a avaliação exigirá do educador que assuma, por consequência, uma avaliação onde sejam formulados juízos continuamente.

Para Hoffmann (2001), pode-se pensar nesta avaliação “mediadora” como um espaço de contraponto de idéias entre educador e educando, na busca de patamares qualitativamente superiores de saber, em que a cooperação e a solidariedade sejam princípios referenciais presentes na prática educativa.

Corroborando, Ferreira afirma que

em uma proposta de avaliação mediadora, o processo é de crescimento e evolução [ou seja, avaliar com o intento de promover], então não é como somar resultados para tirar média. A nota é, portanto, subjetiva e sem significado real [sem significado em si] (2004, p. 28).

Retornando a Hoffmann (2001), temos que o cenário da relação entre professores e alunos, é constituído de diversas dimensões de diálogo, ou seja, por um conjunto de percepções, de representações das pessoas que convivem no espaço educacional e em um determinado momento. Seguindo essa linha de raciocínio, podemos pensar a avaliação mediadora como um processo constante de troca de mensagens e significados, e o papel do avaliador é, segundo a autora, o de mobilizar o outro a buscar novos conhecimentos, ajustando experiências educativas às necessidades e interesses percebidos ao longo do processo (HOFFMANN, 2001).

Nesse ponto, é indispensável ressaltar a contribuição de Luckesi (1995), que aponta para a avaliação em uma perspectiva de diálogo, para a qual se busca conhecer em que estágio de aprendizado o aluno se encontra; não no intuito de aprová-lo ou reprová-lo, mas para promover o seu crescimento. Desse modo, educador e educando passam a desenvolver uma relação dialógica, promovendo o debate e a discussão com o objetivo de chegar ao diagnóstico sobre o nível de aprendizado.

O processo de avaliação, como elemento constituinte do processo educacional, deve configurar-se coerentemente à adoção de posturas eticamente orientadas pela busca por solidariedade, igualdade, co-responsabilidade e participação ativa e

autônoma dos envolvidos, conduzindo o processo educativo por meio de estratégias democráticas. O enfoque ético da prática educativa “considera que o ensino é uma prática social contextualizada, penetrada por opções e valores próprios, os quais precisam ser considerados, e não os fins externos aos quais serve” (VASCONCELLOS, 2002, p.135).

Segundo esse enfoque, os meios não podem ser considerados independentes dos fins, ou estes daqueles, mas os meios (conteúdo, método, instrumento de avaliação) devem ser definidos de acordo com princípios que derivam da aceitação dos valores implícitos nos objetivos do processo educativo. Em outras palavras, “a forma de conduzir o ensino não pode contradizer os princípios e valores presentes na intencionalidade educativa, sob pena de a eles renunciar” (VASCONCELLOS, 2002, p.136).

Nessa visão, os efeitos mais importantes da prática educativa não são observáveis em curto prazo, pois, segundo Vasconcellos (2002), tais efeitos manifestam-se interferindo na configuração das estruturas e esquemas de pensamento e de conduta do homem adulto sendo, portanto, inadmissível limitar a percepção de qualidade do ensino, à medida dos produtos observáveis em curto prazo, ou seja, a partir das estratégias e instrumentos tradicionais de avaliação.

Ainda fundamentando-nos em Vasconcellos, afirmamos que a avaliação tradicional, encontrada comumente nas instituições educativas, é direcionada à medição do desempenho do aluno e à aferição do alcance dos objetivos propostos, porém o que se propõe, em um paradigma emancipatório de educação, é que a avaliação deve ter como cerne o estímulo ao desenvolvimento autônomo do educando, visando não apenas à sua aprendizagem, mas ao desenvolvimento intelectual e moral.

### **Considerações Finais**

É preciso considerar que a efetivação de um processo de avaliação que se caracterize como emancipatório, democrático, promotor de autonomia e cidadania apresenta-se como um grande desafio, construindo os limites das possibilidades que se constituem pelas lacunas existentes nas situações sócio-educacionais cotidianas. Tais “brechas” é que justificam a discussão acerca dos processos educacionais e da avaliação educacional, no sentido de que é necessário lutar pelo uso dos espaços e tempos educacionais sobre os quais a ingerência do estado não é direta, isto é, os espaços e

tempos onde o professor pode exercer sua autonomia contra as influências alienantes da sociedade de classes e as formas reificadas de educação por ela engendrada.

Por pensar dessa maneira é que acreditamos na Educação como espaço de possibilidades de mudança nas configurações e nas condições sociais. Evidentemente que, para isso, é necessário, ao professor, ao longo de sua formação – inicial e continuada –, consistências teóricas e vivências práticas que promovam análises fundamentadas na práxis pedagógica, que possibilitem a ele a adoção de encaminhamentos que primem pelo surgimento de cidadãos com discernimento suficiente, amparados por seus sentimentos, conhecimentos e responsabilidades na tomada de decisão em suas áreas de atuação pessoal e profissional.

É preciso desenvolver nos alunos – e antes, nos professores – a consciência a respeito das bases fundamentais inerentes ao modelo de sociedades sob o qual vivemos, e dos valores sobre os quais ele está alicerçado. É importante também que se estimule a participação responsável, a tomada de decisão, a busca pelo conhecimento dos modelos de intervenção junto ao meio social, onde se subverta a ordem de prioridades presente no modelo de organização sob o qual vivemos.

## Referências

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. Campinas: Autores Associados, 1995.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. Campinas: Papirus, 2001.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação da Aprendizagem: uma nova prática implica nova visão do ensino**. In: RAPHAEL, H. S.; CARRARA, K (orgs.). **Avaliação sob Exame**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FERREIRA, Lucinete. **Retratos da Avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação**. Porto Alegre: Meditação, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GRILLO, Marlene. Avaliação, ainda? In: ENRICONE, Delcia.; HERNANDEZ, Ivane Calvo.; GRILLO, Marlene. (orgs.) **Ensino: revisão crítica**. Porto Alegre: SAGRA, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. Avaliação da Aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.) **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

MARTINS, João Carlos. **Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: reconhecer e desvendar o mundo**. Idéias. São Paulo: FDE, 1997. Nº 28, p.111-122.

NOVO, Maria. **La Educación Ambiental: Bases éticas, conceptuales y metodológicas**. Madrid: Universitas, 1996.

RAPHAEL, Helia Sonia; CARRARA, Kester (orgs.). **Avaliação sob Exame**. Campinas: Autores Associados, 2002.

TURRA, C. M. G. **Planejamento de Ensino e Avaliação**. Porto Alegre: Sagra, 1989.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. **Avaliação e ética**. Londrina: UEL, 2002.

## DO 'MUNDO ADMINISTRADO' DE ADORNO AO CONCEITO DE 'PRÁXIS UTILITÁRIA' EM KAREL KOSIK: IMPLICAÇÕES EM EDUCAÇÃO E PESQUISA

Aline Mesquita Corrêa<sup>1</sup>  
Moacir Fernando Viegas<sup>2</sup>

**Resumo:** Theodor W. Adorno, um integrante da Escola de Frankfurt, em seus escritos, discutiu o conceito de *mundo administrado* que “rouba” da sociedade dominada o esclarecimento e as possibilidades de autonomia, de emancipação e de criação dos sujeitos. Karel Kosik, outro clássico do pensamento marxista, em seu livro *a Dialética do Concreto*, dedica um capítulo ao *mundo da pseudoconcreticidade e sua destruição*, definindo o mundo pseudoconcreto como o que se constitui a luz das práxis utilitárias ou fetichizadas. *Do 'mundo administrado' de Adorno ao conceito de 'práxis utilitária' de Kosik: as implicações em educação e pesquisa* é um trabalho de cunho reflexivo e que assume um caráter de ensaio sobre a sociedade atual, dado a necessidade de dar continuidade às análises. Para tanto, utilizei-me da pesquisa bibliográfica e algumas interlocuções com o cotidiano e com outros autores. Na sociedade que está sob um sistema econômico capitalista que produz ideologia como uma forma de metabolizar-se, o *mundo administrado* e a *práxis utilitária* acabam colaborando com as intenções desse sistema e da classe dominante sobre a sociedade dominada. O objetivo da escrita é refletir acerca das possibilidades de emancipação, práxis crítica, lutas e não reprodução no atual contexto utilitário e administrado. Como considerações finais, dialoga-se acerca de algumas ações que permitam ao ser humano ser singular em um contexto utilitário, administrado e pseudoconcreto.

**Palavras-Chave:** Mundo Administrado. Práxis Utilitária. Pseudoconcreticidade. Educação. Pesquisa

### Introdução

A presente escrita<sup>3</sup> constitui-se de uma discussão acerca de dois conceitos: *Mundo Administrado* e *Práxis Utilitária*. O trabalho apresenta inicialmente ideias básicas, que permitem pensar concepções de mundo, de ser humano, de vida, de educação e de pesquisa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório,

---

<sup>1</sup>Mestranda em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul- Bolsista Prosup Capes Taxa-  
alinemcorrea@mx2.unisc.br

<sup>2</sup>Doutor em Educação- Professor adjunto do Departamento de Educação e do Programa de Pós-  
Graduação Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul- mviegas@unisc.br

<sup>3</sup>A presente escrita constitui-se a partir de estudos realizados na disciplina Pesquisa em Educação,  
Trabalho e Emancipação no Programa de Pós- Graduação Mestrado em Educação na Universidade de  
Santa Cruz do Sul. A colaboração das professoras Dr<sup>a</sup>. Cheron Zanini Morretii e Dr<sup>a</sup> Janes Teresinha  
Fraga Siqueira, foram muito especiais na ação de trabalhar esta escrita.

pois, na concepção de Triviños, um estudo exploratório pode servir para levantar possíveis problemas de pesquisa (1987, p. 109).

Propus-me a escrever sobre as implicações do *mundo administrado* e da *práxis utilitária* em educação e pesquisa porque penso que pesquisar e educar hoje, na sociedade capitalista, requerem um esforço. O trabalho se justifica pela importância da filosofia de Adorno e Kosik, por seus pressupostos serem críticos e reflexivos no sentido de ajudar-nos a compreender as condições de existência do ser humano na sociedade capitalista. Pela importância de se pensar o mundo, os fenômenos e a essência para poder agir de forma crítica e humanizadora.

A possibilidade do ser humano pensar e agir por si próprio é um direito de difícil conquista, porque no *mundo administrado* e *utilitário*, portanto pseudoconcreto, por meio de uma ideologia, o ser humano tem a sensação de que é conhecedor de suas condições de vida. Mas, para Adorno (1995), quanto mais o ser humano julga-se esclarecido desconhece a falsidade de sua própria condição. Em Kosik (1995), iremos compreender que isso é utilitário, é a *práxis utilitária* que leva o ser humano a tomar como real o aspecto fenomênico da sociedade, do trabalho, da vida.

Adorno (1995) e Kosik (1995) ajudam-nos a compreender que mesmo diante de uma *práxis utilitária* e mecanismos de dominação no *mundo administrado*, o ser humano em seus contextos de margens para lutas, resistências e criticidade não somente reproduz daí a esperança<sup>4</sup> de emancipação, humanização, práxis crítica e destruição do mundo pseudoconcreto.

### **Mundo Administrado e Práxis Utilitária: refletindo sobre os conceitos**

A pesquisa e a educação são processos especiais em nosso cotidiano. Por meio da pesquisa o ser humano consegue conhecer um pouco mais da coisa em si, não permanecendo no utilitarismo da aparência fenomênica. A educação, na concepção de Adorno (1995), é o que pode e deve ter como objetivo a paz, ou seja, a educação como uma forma de eliminar a barbárie. Se a práxis educativa conseguir eliminar todas as possibilidades de que Auschwitz se repita, nas ideias do filósofo, já seria muito bom. Ainda em Adorno (1995), as questões de conscientização, emancipação, humanização,

---

<sup>4</sup>A filósofa Suzana Albornoz (1999) escreveu que a esperança é uma virtude e que muitas vezes o ser humano é solitário em sua esperança, mas mesmo na solidão a esperança brota, une os companheiros de necessidade, os que buscam reconhecimento e têm sede de transformação.

requerem uma mudança de ordem social no mundo, sobretudo no que se refere ao poder, dominação, ideologia e manipulação.

O problema em torno da educação e da formação apresentado por Adorno (1995), começou como a anedota infantil da centopeia, que, quando questionada qual perna movimenta primeiro, fica parada sem avançar nenhum passo. Neste contexto o autor explica que:

No instante em que indagamos: "Educação — para que?", onde este "para que" não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E, sobretudo uma vez perdido este "para que", ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior. (ADORNO, 1995, p.169)

No Brasil, os objetivos educacionais constituídos em propostas políticas educacionais, podem não atender as questões “para que?” e “para quem?” ensinar. Muitas vezes, por não condizerem com a realidade, tornam-se objetivos educacionais que não se relacionam com as diferentes realidades existentes no país. Na obra Educação e Emancipação é possível compreendermos que a educação para a consciência, para a humanização, para a democracia, precisa levar em consideração as condições em que se encontram a reprodução da vida humana e suas relações, no contexto em que estão inseridas. Adorno (1995, p. 10) dissertou ainda que Marx já assinalava que pela educação os trabalhadores "aceitam" ser classe proletária, interiorizando a dominação, por exemplo, nos seus hábitos.

Através do *mundo administrado*, que tem como cerne a Indústria Cultural<sup>5</sup>, ocorrem implicações opressoras na educação e seu modo de formação. Marx assinalava que a educação se torna um mecanismo de reprodução das classes sociais. Isso lembra Althusser (1980), quando ele aponta que escola é um Aparelho Ideológico do Estado e em vários momentos acaba reproduzindo uma ideologia.

*Práxis Utilitária* é um conceito trabalhado por Karel Kosik (1995). O autor discute o utilitarismo, bem como também a práxis fetichizada, pseudoconcreticidade, retomando de certa forma conceitos que foram discutidos por Marx. Na concepção de Siqueira (2014):

As explicações de Kosik (1986) sobre o conceito de pseudoconcreticidade se apresentam muito próximas das ideias de Marx quando trata da ideologia.

---

<sup>5</sup> Para Adorno, a "indústria cultural" é a cultura totalmente convertida em mercadoria.



Ajuda-nos a compreender que todo o conhecimento que expresse dados acerca da realidade e não examine os nexos fundamentais com base na existência material mostra-se como pseudoconcreticidade. Esconde as determinações que são econômicas, políticas, sociais e ideológicas, pois são os concretos pensados apenas sustentados pela aparência dos fenômenos sem reconhecer sua historicidade. (SIQUEIRA, 2014, p. 7)

Ainda na problematização acerca da essência do fenômeno e da aparência fenomênica, referenciando Marx, Kosik (1995) escreveu:

Por este motivo Marx pode escrever que aqueles que efetivamente determinam as condições se sentem a vontade, qual como peixe n'água, no mundo das formas fenomênicas desligadas de sua conexão interna e absolutamente incompreensíveis em tal isolamento. Naquilo que é intimamente contraditório, nada veem de misterioso; e seu julgamento não se escandaliza nem um pouco diante da inversão racional e irracional. (KOSIK, 1995, p. 55)

A partir desta colocação de Kosik (1995), podemos pensar novamente nas políticas educacionais, nas diretrizes, nos parâmetros curriculares nacionais que são constituídos por pessoas que não dialogam com as diferentes realidades escolares que existem em nosso país, não percebendo ou considerando as contradições entre o que está instituído e o que acontece cotidianamente. No cotidiano, a *práxis utilitária* se faz presente em quase todos os momentos do nosso viver. A aparência fenomênica das coisas ou a sua utilidade é o que primeiramente elabora um contato conosco. O problema do utilitarismo se constitui quando o ser humano toma como realidade apenas a aparência fenomênica das coisas ou a sua utilidade. Quando isso ocorre, o mundo pseudoconcreto se fortalece. Kosik (1995) conceitua o *mundo pseudoconcreto* como a redução do homem e da mulher ao nível da *práxis utilitária*. Pensa-se que isso é tudo que o *mundo administrado* precisa, ou seja, quanto mais o ser humano se utilizar do utilitarismo para o seu viver, o mundo se torna cada vez mais manipulado e administrado. Pois ocorre a ausência do *détour* dialético, filosófico e científico para chegarmos a compreensão da *coisa em si*.

Retomando a pesquisa como uma forma de investigar a essência das coisas em si, tomando a aparência fenomênica como algo incerto e duvidoso para ser assimilado como real, percebe-se que alguns modos de se fazer pesquisa podem se distanciar desse utilitarismo do mundo pseudoconcreto. A pesquisa então representa uma das possibilidades de “destruição” dessa *práxis utilitária*. Exemplificando, no Brasil percebe-se uma manipulação muito utilitária dos meios de comunicação sobre a sociedade de massas. O que acontece em Cuba, Rússia e outros locais, de alguma forma,

cedo ou tarde, pode interferir em Porto Alegre, mas a manipulação realizada pelos jornais, televisão, rádios e internet se utiliza de uma escolha não neutra no momento de transmitir esta ou aquela notícia.

É possível observar em jornais, sobretudo, como as manchetes das notícias são exibidas, podendo levar ao utilitarismo, a um modo pseudoconcreto de compreender o mundo e seus acontecimentos. A grande maioria da sociedade revestida de um utilitarismo vota, comenta, discute e “toma partido”, porém na maioria das vezes a essência da coisa em si, a concreticidade do fenômeno, é outra.

Para Kosik (1995) as *práxis utilitárias* e fetichizadas são alienadas e alienantes, cerceadoras da liberdade e do desenvolvimento humano, que seriam produzidas, reproduzidas e perpetuadas pelo e dentro do sistema capitalista de produção. Em educação pode-se observar a *práxis utilitária* em algumas práticas pedagógicas, sobretudo, quando o educador ou a educadora, toma apenas a aparência fenomênica das coisas para pensar a realidade e o mundo vivido dos educandos. Em pesquisa o utilitarismo pode se fazer presente de diferentes modos, maiormente quando uma pesquisa não pretende interrogar, analisar, discutir e compreender a essência dos fenômenos pesquisados.

Kosik (1995) apresenta em sua escrita alguns caminhos para se constituir alguma forma de rompimento com as *práxis utilitárias* e *fetichistas*. Estes caminhos são o pensamento dialético, a filosofia, a consciência de que existe algo a mais e a *práxis crítica*. Estas ações podem ser constituídas em educação e pesquisa, sobretudo a *práxis crítica*, como um modo de distanciamento da *práxis utilitária*.

A *práxis crítica*, o *pensamento dialético*, a *consciência* e a *filosofia*, representam as ações de destruição do mundo pseudoconcreto. Para Adorno (1995), se torna necessário uma educação não só emancipatória, mas também conscientizadora e racional. Diante dos caminhos apontados por Kosik (1995), as possibilidades de luta dos sujeitos para conhecerem a essência são concretas podem ser mediadas pela ação educativa e pela pesquisa.

### **Educação e pesquisa: possibilidades de lutas contra o *mundo administrado* e a *práxis utilitária***

A partir do *mundo administrado*, Adorno elenca algumas ações que poderiam permitir ao homem e a mulher terem uma margem de poder para agir por si mesmos.

Nesta margem se encontra a arte. O autor explica que sob as estruturas do sistema capitalista a arte em sua natureza de ser arte seria a única ação na qual o homem e a mulher se realizam. E na educação ou na pesquisa, qual é a nossa margem de caminhar para uma realização? A educação e a pesquisa estão no *mundo administrado*, estão cotidianamente de encontro com a *práxis utilitária* e isso traz algumas implicações.

As implicações compreende-se que são muitas. Implicações no modo de pensar, agir, narrar o mundo e a si mesmo, conhecer os fenômenos em sua integralidade, conhecer sua condição de vida. O *mundo administrado* e a *práxis utilitária* implicam ainda nos processos de aprendizagem, na relação educador-educando, no currículo, na relação pesquisador e objeto de pesquisa.

No *mundo administrado* sob as *práxis utilitárias* em educação ocorrem também implicações no que se refere à reprodução de uma ideologia<sup>6</sup> eminente da classe dominante e as margens para a não reprodução; em pesquisa questões referentes ao modo como o pesquisador, ao escolher sua temática de pesquisa e metodologia, consegue também encontrar sua realização e as possibilidades de transformação social pela pesquisa. Quando a educação não reproduz e a pesquisa leva o pesquisador à essência dos fenômenos, pode-se considerar que são modos de se emancipar e, sobretudo, representam lutas, conscientes ou não, contra as *práxis utilitárias* e, sobretudo o *mundo administrado*. Ainda pensadores como Chomsky (2004) discutem que sob o sistema capitalista, quanto mais a sociedade dominada viver sob uma ideologia, mais a classe dominante pode dominar. O *mundo administrado*, que se utiliza, por exemplo, dos meios de comunicação manipulados e tudo que for importante para fortalecer as estruturas do sistema, torna o mundo cada vez mais administrado e a própria vida, na concepção de Adorno (1969), tende a se tornar uma mercadoria.

Desde os antigos egípcios, gregos e romanos, é sabido que nas relações humanas e sociais sempre houve alguém responsável pela liderança de uma aldeia, pólis ou império. Nesse contexto, nem todos poderiam governar, nem todos poderiam administrar algo e em Aristóteles, também em Platão, pode-se encontrar uma afirmação de que nem todos nasceram para comandar, portanto precisariam ser comandados, ser representados. Então sempre existiu alguém que quisesse representar o outro, como se este outro não tivesse voz para representar a si mesmo.

---

<sup>6</sup>Na concepção de Chauí (1980) a ideologia pode ser compreendida como o ocultamento da realidade social, fazendo com que os homens e as mulheres legitimem as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas.

Em grande parte do período medieval, a igreja tem o poder, ideologizando as pessoas a respeito das divindades, das oferendas dos sacrifícios, das indulgências. A partir das leituras que tenho realizado a respeito do *mundo administrado*, acredito que o papel que tem cumprido, ao longo da história da humanidade, demonstra que tanto administra as pessoas como as suas subjetividades. Hoje estamos na contemporaneidade, um momento tecnológico, de acessibilidade, onde todas as condições objetivas e materiais para um mundo melhor estão dadas<sup>7</sup>. No entanto, o papel desenvolvido pelos antigos faraós, reis, imperadores, governos tiranos e, maiormente a igreja, continua hoje sendo desenvolvido pelo sistema capitalista. E Adorno (1995), permite-nos compreender que a ideologia do sistema capitalista aniquila a sociedade de forma mascarada, porque as pessoas sentem-se bem.

Percebe-se então que entramos também na questão do poder e das relações de poder e relações sociais. O poder que na concepção de Marx (1974) pode se dar como um instrumento de opressão nas mãos da classe dominante oprimindo a classe dominada. A opressão se constitui de diferentes modos, utilizando-se dos mais variados meios cujo final, na minha compreensão, pode ser considerada como parte do *mundo administrado* ou *práxis utilitária* em um contexto pseudoconcreto de mundo. Existem diferentes concepções de poder. Para pensar a questão da ideologia, que pode ser considerada uma forma de poder sobre a sociedade, também me utilizo do pensamento de Marx (1974) a respeito do poder que o sistema capitalista detém e utiliza às vezes até mesmo de forma violenta, para que os interesses da classe dominante se tornem também interesses da classe dominada. Essa discussão pode ser encontrada nos escritos de Chomsky (2004).

A partir de algumas questões que foram discutidas por Marx (1974) a respeito da educação como produtora da classe dominada e relacionando essa discussão com Kosik (1995), pensa-se que esse papel da educação pode acontecer pelo utilitarismo. A conformidade com um mundo pronto e acabado. A conformação com uma vida injusta, a interiorização da velha ideia de que o mundo foi sempre assim, que sempre alguém tem que mandar e muitos alguéns obedecerem. Esse utilitarismo pode ser percebido na educação escolar, quando, por exemplo, o educador não conversa com o filho da lavadeira sobre vestibular, bolsas de estudos, universidades federais, mas com o filho da farmacêutica o educador conversa, leva até mesmo panfletos a respeito de cursos, bolsas

---

<sup>7</sup>Fala da Professora Dr.<sup>a</sup> Janes Teresinha Fraga Siqueira no encontro de pesquisa: Educação, Trabalho e Emancipação em 2014.

e etc. É um simples exemplo, mas é real e vê-se claramente uma produção da interiorização da incapacidade, da dominação e também uma ação utilitária, fetichizada por parte do educador, que não fez um esforço mínimo para saber a realidade, os sonhos e os sentidos de estudar para o filho da lavadeira. A respeito da *práxis utilitária*, de acordo com Lima:

Para Kosik, sob a égide dessa *práxis utilitária* os homens não criam e atribuem sentido ao mundo e às coisas que nele estão – eles encontram mundo e coisas com sentidos já prontos e acabados; eles não agem por si mesmos, mas movidos pela carência material, pelas exigências sociais, por interesses alheios, pela alienação do presente em prol de um futuro incerto; eles não veem a si mesmos como indivíduos presos e tragados pelas engrenagens do sistema, não se percebem como *sujeitos* enredados em jogos político-econômicos, mas pensam que o mundo sempre foi como é e que esse é o modo próprio dele. (LIMA, 2011, p. 29)

O sujeito que chega à escola, sobretudo o sujeito que já está subjetivado pelo *mundo administrado*, acredita-se que ele chega com um pensamento e uma visão de mundo muito utilitária. Ao chegar à escola, encontrar um educador que também age e pensa de modo utilitário, a emancipação está em parte comprometida. A partir da filosofia de Kosik (1995), a *práxis utilitária*, assim como o *mundo administrado*, sempre se fizeram presentes nas relações sociais e humanas. O sistema capitalista se importa com tudo que vai contra ele, mas também se utiliza de tudo aquilo que pode ser útil para manter seu funcionamento.

Adorno (1995) fala de educação como possibilidade de emancipação. Porém, o mesmo autor relata e escreve que no *mundo administrado*, ou seja, no mundo sob o sistema capitalista, a educação se torna miserável, porque o que acontece é uma semiformação, pois:

O conteúdo da experiência formativa não se esgota na relação formal do conhecimento — das ciências naturais, por exemplo — mas implica uma transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade. Para isto se exige tempo de mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e fragmentação da racionalidade formal coisificada, da identidade nos termos da indústria cultural. (ADORNO, 1995 p. 24)

Uma semiformação, que Adorno (1969) aborda através da sua Teoria da Semiformação<sup>8</sup>, é exatamente o que o sistema capitalista deseja, uma formação rápida e técnica. Relacionando com Marx (1980), essa formação rápida vai tratar de interiorizar

<sup>8</sup>A Teoria da Semiformação para Adorno, pode ser compreendida como o travamento da experiência, da vivência no cotidiano da escolar. Uma educação voltada para uniformização.

nas pessoas a posição de dominado, ou como dizia Freire (1995), a posição de condenado. Na educação escolar essa semiformação acontece de diferentes modos. Ocorre um processo, repetindo a discussão de Chomsky (2004), no qual o interesse da classe dominante se torna o da classe dominada. Ainda para Adorno (1969):

É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto a elaboração da história e no contato com o outro não idêntico, o diferenciado. (ADORNO, 1969 p.27)

Adorno (1995) discute a questão de uma educação irracional e conformista. Uma educação que quando se torna mera apropriação técnica para o mercado está colaborando diretamente com o sistema capitalista. A educação como semiformação discutida por Adorno (1995) ou até a formação Unilateral criticada por Marx (1974) permitem relações com o utilitarismo. Uma semiformação pode levar o ser humano a conformar-se com os aspectos fenomênicos das coisas. No *mundo administrado* preza-se a conformidade, a não criação, a não natureza, porque, como o próprio Marx (1974) explicou em seus manuscritos, o que é prezado é a economia no sentido de como obter mais-valia.

Diante de todas as barreiras impostas pela indústria cultural no *mundo administrado*, Adorno (1993) afirma que uma educação emancipatória pode tornar-se apenas uma retórica, porque na sociedade capitalista tudo é transformado em mercadoria de valor. Todas as nossas carências de processo de formação, de formação que como afirmou Marx (1974) deveria ser omnilateral, Adorno (1993) explica que:

O esclarecimento como consciência de si, como autoconscientização, já vimos anteriormente, e condicionado culturalmente e, nos termos da indústria cultural, limita-se a uma "semiformação", a uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo, ao que resulta da satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais. (ADORNO, 1993 p.22)

Quando na sociedade, a educação está sob as condições de um *mundo administrado* e sofre com os efeitos do condicionamento cultural da indústria, reconheço que as margens para que os educadores não apenas reproduzam são muito poucas. Até mesmo porque, na concepção de Adorno e Horkheimer (1985), através da indústria cultural e da semiformação no *mundo administrado*, a subjetividade humana, e então logo a subjetividade dos educadores, que ocupam um razoável espaço na relação cotidiana com os educandos, também sofre os efeitos de alienação e a doutrinação. Se o

*mundo administrado* e a *práxis utilitária* interferem na formação humana de modo integral, pode-se trazer Chomsky (2004), pois ele afirma que os educadores também sofrem um processo de doutrinação e que podem, portanto, se tornarem mais alienados que seus próprios educandos. Isso é grave.

Apesar de todo esse aspecto “chocante” da educação, existe uma possibilidade de luta, e que acontece, como falou a professora Marilene Nunes<sup>9</sup> os educadores resistem. Mesmo com a exigência do trabalho diário, da dimensão do tempo cronológico que corre, existe a resistência, ou, como discute Schwartz (2000), existe o uso de si, a renormalização. Essas margens de agir podem ser vistas como um caminho que processualmente vai atingindo, com desfavor, o mundo administrado e logo o mundo pseudoconcreto e seu utilitarismo.

O próprio Adorno (1993) aponta alguns aspectos que ajudam a pensar como a educação pode representar a possibilidade de luta contra o mundo administrado e Kosik (1995) também disserta sobre alguns aspectos que permitem pensar as possibilidades da não conformidade dos sujeitos e maiormente a não conformidade dos educadores. Os utilitarismos que se constituem na ideologia no sistema capitalista e que forçam para imergirem no cotidiano da educação, precisam ser examinados sob uma *práxis crítica*.

Para Adorno (1969), a educação sozinha não transforma a sociedade e a emancipa, mas um projeto de educação capaz de uma formação crítica para evitar a barbárie já seria meio caminho andando. Em primeiro lugar, Adorno orientou que:

A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência. (ADORNO, 1969, p. 45)

A emancipação não pode ser apenas um discurso, precisa ser um diálogo acompanhado da ação. Não ocorre a emancipação se o ser humano apenas militar, defender a palavra, o termo, mas não mudar seu modo de agir, de pensar para a emancipação. E nesse modo de agir é interessante pensarmos que Adorno (1969) destaca contestação e resistência. Se pensarmos nas resistências que ocorrem no cotidiano da escola, tanto por educandos quanto por educadores, a educação está no caminho para a emancipação. O autor dissertou que a educação não é um fator

---

<sup>9</sup> Roda de Conversa realizada pela professora Marilene Nunes intitulada: Trabalho Docente, Sofrimento Psíquico e Gênero, em Abril de 2014 na Universidade de Santa Cruz do Sul.

determinante de emancipação<sup>10</sup>, mas pode ser um meio, porque todos os seres humanos em algum momento de suas vidas tiveram uma experiência com a educação institucionalizada.

Embora a educação carregue um peso da ideologia, do sistema capitalista, do utilitarismo, porque, como Chomsky (2004) explica, os donos da escola são os mesmos donos da sociedade, uma revolução começa ao poucos. A estreita margem de ação que os educadores têm hoje para agir e constituir uma práxis emancipatória pode ir ganhando espaço, porque o devir da vida não é lutar um dia, são todos os dias. Adorno (1969) explicou que:

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão. (ADORNO, 1969, p. 11)

A emancipação, do modo como é apresentada por Adorno (1969), é uma utopia, todavia concreta. Porque ao longo de suas escritas o autor nos possibilita a reflexão acerca de todos os fatores que são condicionantes da emancipação. É uma reflexão interessante, e ao desenvolver essa reflexão dou-me conta de que o sistema capitalista tenta “sabotar” a ideia de emancipação. Constituir uma emancipação pseudoconcreta.

Talvez sejam colocações equivocadas, mas suspeita-se que emancipação, para uma considerável parte da população é ter um carro do ano (e todo ano tem que trocar), comprar e comprar muito, ter muito dinheiro, entre outras coisas. Mas tudo isso é um modo de consumo, portanto fruto da indústria cultural. A emancipação, em sua dimensão filosófica, não se sustenta nem pode ser significada apenas por entrarmos na lógica do mercado. A respeito dessa mercantilização do viver, de acordo com Adorno:

A indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, a situação vigente. (ADORNO, 1969, p. 84)

---

<sup>10</sup>Adorno se questionava acerca da educação, sobretudo, referindo-se a Alemanha como um país culto e educado e constituiu a barbárie.



Se pensarmos que emancipação tem a ver com adquirir bens materiais a todo tempo, trocando a ação de usar por consumir, estaríamos apenas fazendo o que sistema quer e espera que façamos colocando a nossa própria vida ao risco de tornar-se mercadoria.

Destacar-se a agora o modo como o mundo pseudoconcreto se constitui no cotidiano e como este, pela ação da pesquisa, pode ser, nas palavras de Kosik (1995), destruído. Para explicar o modo como se constitui o mundo pseudoconcreto, o autor apresenta a *práxis utilitária* ou *fetichizada*. Para a possível destruição ou até para que possamos causar desacomodação no *mundo pseudoconcreto*, Karel Kosik (1995) apresenta a *práxis crítica*.

Para Kosik, de acordo com Lima (2011), pensando e agindo de acordo com uma *práxis utilitária* o homem e a mulher confundem a aparência fenomênica (aquilo que não passa de pura manifestação fetichista do sistema) com a essência dos processos e fenômenos sociais, isto é, com aquilo que é estruturador e configurador do mundo social, e é mantido na escuridão da caverna do mundo pseudoconcreto.

Pela *práxis crítica*, que consiste em não tomar a aparência fenomênica como a coisa em si, Kosik (1995) se aproxima de Marx (2004), porque, para Karl Marx, o homem e a mulher podem sim conhecer a essência dos fenômenos, algo que para os idealistas só seria possível por um ser superior ao ser humano. E neste contexto de superioridade, para atingir a verdade, o real, o paraíso, Kosik (1995), em sua escrita, discute, a partir do Platonismo e do Cristianismo, correntes idealistas, a questão de que poucos têm acesso à essência. Por outro lado, retomando Marx (2004) e Kosik (1995), conhecer a essência das coisas em si é parte de um esforço.

Para Adorno (1969), a educação precisa deixar de ser “uma forma de ajustar pessoas”, e Kosik (1995) apresenta a precisão de uma reflexão crítica. A ação de pesquisa precisa também estar no contexto de uma reflexão crítica. Caso contrário se torna uma pesquisa parte do mundo administrado e corre o risco de recair sob o utilitarismo. Kosik (1995) dissertou que o ser humano deve ter consciência de que existe uma verdade oculta das coisas, distinta dos fenômenos que se manifestam nas coisas imediatamente.

Pouco tempo atrás, em um encontro de pesquisa, me senti mobilizada para pensar um problema de pesquisa que foi apresentado: Dificuldade de Aprendizagem. Primeiramente por ser um problema “velho”, amplamente discutido. Segundo, pelo modo como se pesquisa esse problema e as possíveis relações com a *práxis utilitária*.

Em termos gerais, a dificuldade de aprendizagem é apresentada por muitas pesquisas utilitárias justamente por serem tomados como motivos das dificuldades o aspecto fenomênico de que o educando não se concentra, de que é hiperativo, não para em sala de aula e entre tantas outras coisas. Porém, se pensarmos no fenomenólogo dialético Paulo Freire, iremos recordar que ele falava que uma criança com fome, com sede, com frio, doente, não consegue aprender. Então se imaginarmos uma escola em um município carente, no qual as crianças levantam cedo, caminham 3 km para chegarem à escola e antes de saírem de suas casas não tem um café da manhã digno; o modo como se pesquisa as dificuldades de aprendizagem destas crianças precisa estar dentro de uma reflexão crítica para haver alguma possibilidade de mudança no olhar dos educadores, dos gestores da escola, para essas crianças. Se tomarmos uma prática utilitária, corre-se o risco de novamente afirmar que os educandos são hiperativos, não param, vão para a escola só para comer e por isso não aprendem, o que seria uma injustiça social para com essas crianças em uma sociedade de classes.

A *práxis utilitária e fetichizada* pode implicar em nossas pesquisas. Quando iniciamos uma pesquisa, têm-se os aspectos fenomênicos, mas é necessário a consciência de que existe algo há mais, ou seja, existe uma essência. Kosik (1995) afirmou que o pensamento dialético dissolve a *práxis utilitária* ou fetichizada.

Acredita-se que tanto em educação quanto em pesquisa, o ser humano – neste caso, educadores e pesquisadores - necessita se engajar em processos que lhe ajudem a pensar e realizar uma educação conscientizadora, humanizadora e emancipatória, ou seja, como escreveu Adorno (1969), uma educação que minimamente não permita a barbárie. E também, ao pesquisar que se utilize do pensamento crítico capaz de ao menos se aproximar da essência das coisas, do cerne dos problemas, porque no utilitarismo ainda corre-se o risco de colocar a culpa dos problemas nas vítimas, como acontece muitas vezes. Quando escreve-se acerca da necessidade do ser humano se engajar em processos, reflito a partir de Adorno (1960), no sentido de que não é qualquer livro, revista, palestra, rádio, programa de televisão e entre outros modos de informações que dialogam conosco, que podem nos ajudar no processo de gerar ruínas ao mundo pseudoconcreto e ao *mundo administrado*, pois:

A própria capacidade de raciocinar, a capacidade de ouvir, de ver, de conhecer, - nos países do terceiro mundo a capacidade de crítica que poderia levar a uma mudança - e muitas outras capacidades possíveis, acabam por encontrar-se num embotamento opressor por parte da circunstância administrada do mundo. (ADORNO, 1969, p. 35)

Novamente é possível conversar com Chomsky (2004), quando o mesmo discute a questão do papel dos meios de comunicação, sobretudo à televisão, como algo que leva ao rebanho desnordeado<sup>11</sup>, um pensamento pronto e acrítico levando os sujeitos a dispensar qualquer criticidade acerca do que se passa na TV. Na concepção de Kosik (1995), é possível compreender que para o pensamento acrítico, quanto mais conhecida possa parecer uma determinada realidade para um sujeito; uma situação na qual o sujeito se envolva cotidianamente; quanto mais familiarizado o sujeito se perceba estar com uma atividade qualquer; quanto mais se julgue conhecedor da sociedade, do ser humano e suas especificidades, mais esse sujeito se torna uma peça de um quebra-cabeça administrado, mais ele se afunda na superficialidade e banalidade de uma cotidianidade administrada por um sistema. Nas palavras de Adorno (1993, p. 53), seria: “pessoas que se enquadram cegamente no coletivo fazem de si mesmas meros objetos materiais, anulando-se como sujeitos dotados de motivação própria”.

Por fim, utopicamente, partindo do conceito de utopia concreta, acredito que pela educação e pela pesquisa os educadores podem educar para a emancipação e conscientização, e os pesquisadores, que muitas vezes também são educadores, podem se utilizar da práxis crítica para que suas pesquisas de alguma forma possam acompanhar o devir da sociedade e tecer possibilidades de transformação social.

### **Considerações Finais**

Considera-se primeiramente a oportunidade de pensar e escrever sobre algo que também me transforma. Em algumas coisas que escrevemos nos vemos, nos reconhecemos e ressignificamos o nosso olhar e o nosso pensamento. As ações também.

Escrever é alegria, mas também é dor porque o cotidiano ao qual se reflete está sob um sistema que aniquila sonhos, pensamentos, ideias, críticas, escolhas, deixando apenas uma pequena margem para o uso de si, e é nessa pequena margem que o ser humano pode em seu devir realizar-se enquanto homem, mulher e criança. Em Theodor Adorno e Karel Kosik é possível compreender que o inverno é longo, pesado, autoritário, falso e utilitário, por vezes quase sempre familiar, mas que ainda assim a possibilidade de uma primavera já nasceu, todas as condições materiais estão dadas.

---

<sup>11</sup> Um termo de Walter Lippman que é discutido por Chomsky (2004).

Não se trata de uma receita para vencer as amarras do *mundo administrado* e da *práxis utilitária*, se trata de um convite que aponta caminhos para que se possa assim, estar em “primavera”. Não uma primavera onde só há flores, mas, sobretudo, onde poderemos lutar pela paz, autonomia, felicidade, criticidade, entre outras tantas boas conquistas, para que ao ser humano homem, mulher e criança seja devolvida a liberdade de trabalhar, amar, viver, educar-se... sonhar de forma humanizada e emancipada.

A percepção de agir por si próprio e considerar o seu próximo, a capacidade de ouvir e pensar o esclarecimento e não a ideologia. Como legou Adorno, a ideia de um mundo sem a barbárie e a opressão. Kosik ensinou-nos um *détour*, que é um desvio dialético para não permanecermos presos ao mundo pseudoconcreto. As possibilidades de práxis crítica e o não favorecimento ao *mundo administrado*, a partir da educação e da pesquisa, são possibilidades reais, concretas, desde que as implicações do utilitarismo e do *mundo administrado* sejam suprimidas, sobretudo pelo pensamento dialético, como explica Kosik.

As implicações são de diferentes ordens, pois o sistema capitalista interfere em todos os processos sociais. Na escola, por exemplo, alguns educadores discutem que educam para a criticidade, quando na verdade educam acriticamente em discurso para acriticidade prática. Existem pesquisas que também se detêm à aparência fenomênica. E de certa forma isso leva os seres humanos a se tornarem enjaulados na incapacidade de compreenderem que há em si mesmos si mesmos possibilidades para tornar realidade um potencial revolucionário de transformação radical da sociedade.

## Referências

ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W. **Indústria Cultural e Sociedade**. Trad. de Júlia Elisabeth Levy et al. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ADORNO, T.W. **Mínima Moralía: reflexões a partir da vida danificada**. Trad. Luiz Eduardo Bicca. 2. Ed., São Paulo: Ática, 1969.

ADORNO, T.W. & HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALBORNOZ, Suzana. **O enigma da esperança: Ernst Bloch e as margens da história do espírito**. Editora Vozes. Petrópolis Rio de Janeiro. 1999.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CHOMSKY, Noam. **Para além de uma educação domesticadora: um diálogo com Noam Chomsky**. Currículo sem fronteiras, V. A, n° 1, p.5-21, Jan/Jun. 2004.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 1974.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 5ª ed.

LIMA, Rafael Lucas. **Sobre o conceito de pseudoconcreticidade em Karel Kosik**. Dissertação de Mestrado em Filosofia defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. RN, 2011.

SCHWARTZ, Yves. **Trabalhos e uso de si**. In: Revista Proposições. vol 11, p. 34-50 julho 2000. São Paulo: UNICAMP, 2000. p. 34-50.

SIQUEIRA, Janes T. Fraga. **O Trabalho e seus Significados para os Professores Estaduais de Porto Alegre- RS**. Texto apresentado na Anped Sul de 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1983.

## **A PERSPECTIVA DO MÉTODO QUALITATIVO EM EDUCAÇÃO A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE AUGUSTO NIBALDO SILVA TRIVIÑOS**

Drº Dilmar Luiz Lopes<sup>1</sup>  
Esp. Claudete dos Santos da Silva

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo desenvolver uma análise da pesquisa qualitativa em educação, ancorada na obra de Augusto Nivaldo Silva Triviños (2006) e na prática educativa junto ao Programa Especial de Graduação de Professores na Educação Profissional e Tecnológica (PEG/UFSM,2013). Fundamenta-se em três enfoques teórico-metodológico que são a base da pesquisa qualitativa em educação, a saber: o positivismo que tem como premissa a observação e confirmação das leis objetivas de um fenômeno. A fenomenologia que reconhece na experiência subjetiva um elemento determinante para a educação. E o marxismo que parte da relação teoria/prática e estabelece a matéria em seus múltiplos movimentos contraditória para analisar a dimensão qualitativa da educação. A partir dessa prática de pesquisa, os resultados demonstram que os alunos de graduação tem dificuldade de compreender esta perspectiva de pesquisa em educação. Visto que não possuem um embasamento profundo da temática e estão mais preocupados com o aspecto técnico da Educação Profissional. Conforme a concepção filosófica, emerge uma teoria em educação que passa orientar o caminho metodológico, o problema de pesquisa, as hipóteses e possíveis respostas a este empreendimento. Nesse aspecto, o professor Triviños, sempre privilegiou os aspectos teórico-metodológico da visão dialética em educação que parte da análise para revelar as leis particulares do fenômeno e da exposição como reconstituição do objeto estudado. Palavras chaves: Positivismo, fenomenologia, marxismo e pesquisa qualitativa.

### **Introdução**

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise das correntes de pensamento do positivismo, fenomenologia e marxismo e sua influência na pesquisa qualitativa em educação, a partir da obra Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação (TRIVIÑOS,2006). Esta releitura procura estabelecer os principais elementos que caracterizam cada uma dessas formas de pensar o mundo e a realidade concreta da pesquisa educacional, mediado pela prática docente no Programa Especial de Graduação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica (UFSM).

---

<sup>1</sup> Universidade Aberta do Brasil/UFSM - dilmar.lobes@yahoo.com.br

O ponto de partida se dá pelo modo positivista de compreender as coisas a partir de dados totalmente controláveis pela verificação e experimentação. Um modo de ver as coisas que predominou até o fim do século XX com a desmistificação da natureza e a retificação da razão instrumental dogmatizando verdades absolutas com base no método científico e na supremacia da tecnologia. Já o saber fenomenológico teve grande influência na filosofia contemporânea por ter recuperado a importância do sujeito no processo de construção do conhecimento. A realidade é resultado da construção social e o mundo é a representação que possuo dele. E no fechamento da exposição analiso o sistema marxista e sua contribuição para a pesquisa qualitativa que avançou muito a partir das obras de Marx e Engels numa perspectiva materialista. Onde a matéria engendra o movimento da natureza que por sua vez se dá em determinadas condições históricas, em que o humano emerge como resultado do modo de produzir, onde a vida condiciona a sua consciência, como um produto social. A compreensão dialética nos mostra as contradições materiais sociais no qual a sociedade avançou até os nossos dias, no entanto, também aponta para as disputas de classe que culmina em uma sociedade desigual. E finalmente, desvela o núcleo central do sistema capitalista que tem na mercadoria a substância que prolonga a alienação através da exploração do trabalho, a mais-valia. Assim, procuro me apoiar na obra citada acima e outras obras do professor (TRIVINÓS: 2003, 2007) para dar conta dessa análise que serve como porta de entrada da pesquisa qualitativa em educação.

### **A Teoria Do Positivismo e Educação**

Para o positivo não tem importância procurar a origem e o destino do universo, ou conhecer as causas íntimas dos fenômenos, mas descobrir suas leis objetivas, graças ao nosso bem combinado raciocínio e observação (COMTE: 1973).

O homem limita-se a indagar as relações de semelhança entre os diversos fenômenos. Ocupa-se apenas de problemas e questões verificáveis pela observação, um conhecimento determinado, limitado pela natureza.

Enquanto que para Hegel a razão e a liberdade se realizam no transcurso da história em que não há propriamente acaso, fenômenos que são observáveis cientificamente, mas processos de conhecimento, que explicitam, tornam visível o espírito absoluto dos acontecimentos. Neste sistema, a filosofia desempenha a função de introdução à ciência (Hegel: 1992) A tese fundamental de Hegel, é demonstrar que há

um princípio orientador da razão, objetividade e subjetividade que conduz a história; contrapõe-se com o pensamento de Comte que afirma ser somente através da observação dos fatos e do raciocínio que se dá o conhecimento pleno.

O Positivismo nasce das idéias de Augusto Comte, onde suas raízes emergem do empirismo, com as bases metodológicas do método científico. A sua filosofia tem como ponto alto a lei dos três estados através do pensamento teológico, metafísico e positivo que representa a evolução da humanidade. O livro *Discurso Sobre o Espírito Positivo*, descreve os três momentos:

No estado teológico, o espírito humano, dirigindo essencialmente suas investigações para a natureza íntima dos seres, as causas primeiras. No estado metafísico, que no fundo nada mais é do que simples modificação geral do primeiro, os agentes sobrenaturais são substituídos por forças abstratas, verdadeiras entidades (abstrações personificadas) inerentes aos diversos seres do mundo, e concebidos como capazes de engendrar por elas próprias todos os fenômenos observados, cuja explicação consiste, então em determinar para cada um uma entidade correspondente. Enfim, no estado positivo, o espírito humano, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a procurar a origem e o destino do universo, a conhecer as causas íntimas dos fenômenos, para preocupar-se unicamente em descobrir, graças ao uso bem combinado do raciocínio e da observação, suas leis efetivas, a saber, suas relações invariáveis de sucessão e de similitude (COMTE: 1973,p.10).

Comte diz que cada um de nós, contemplando sua própria história percebe que ela foi teológica na infância, metafísica na juventude e positiva na vida adulta ao menos no seu modo de interpretar o mundo e as coisas.

Esta corrente surge com resposta ao idealismo clássico alemão que dominava o pensamento dessa época. Assim, o positivismo clássico coloca algumas idéias básicas: a) Diante do problema do conhecer humano, há um ceticismo. Ou como diz o ditado, contra os fatos não há argumentos, o processo de conhecimento repousa sobre os fatos observados; b) O real ao invés do quimérico, o útil ao invés do ocioso, a certeza ao preciso em vez de algo vago. A filosofia serve como forma de organizar as coisas e o fato positivo ao contrário do negativo. Com isto, houve um processo de quantificação dos fatos sociais com o emprego do termo variável, o que permitiu testar hipóteses e estabelecer generalizações. O positivismo sobrepôs o conhecimento a posteriori que vem da experiência em relação ao o apriori que surge das categorias de conhecimento fundados na razão.



Uma das críticas mais contundentes a escola positivista venho do círculo de Viena com (Karl Popper:1993) que propunha a substituição do critério da verificabilidade pelo da falseabilidade. Também aponta para o caráter hipotético do conhecimento científico e não uma verdade com fim em si mesma. De outra forma, pela falseabilidade a ciência encontra caminhos para avançar em torno de verdades abertas que caminham conforme o desenvolvimento da história e humanidade. A Escola de Frankfurt ajudou abrir uma cova profunda no pensamento positivista, onde não deve haver nenhum mistério, mas tampouco o desejo de sua revelação. Desencantar o mundo é destruir o animismo. De acordo com (Bacon:1979), considerado o iniciador da filosofia experimental, defendia as experiências vividas pelo homem e desprezava os adeptos da tradição, que primeiro acreditam que os outros sabem o que eles não sabem, e depois que eles próprios sabem que não sabem. O domínio e/ou desvelamento da natureza e das coisas era para desvelar a natureza, não para destruí-la e/ou ao próprio homem. A superioridade do homem está no saber, ligada à tecnologia. Vejamos então a mentalidade da ciência que desenvolveu um conhecimento que vence a superstição e deve imperar sobre a natureza desencantada; o saber que é poder não conhece nenhuma barreira; a técnica é a essência desse saber que os homens querem apreender a natureza para dominar. O princípio da imanência, a explicação de todo o acontecimento como repetição, é a defesa do esclarecimento contra a imaginação mítica. A repetição da natureza mostra a permanência da coerção social. A forma dedutiva da ciência reflete a hierarquia e a coerção. Um exemplo é a divisão social do trabalho e o saber fragmentado. Quanto mais o processo de autoconservação é assegurado pela divisão do trabalho tanto mais ele força a auto-alienação dos indivíduos. Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora cujos raios gelados amadurece a sementeira do novo berçário. A dominação da natureza interna e externa torna-se o fim absoluto da vida. O absurdo desta situação, em que o poder do sistema sobre os homens cresce na medida em que subtrai o poder da natureza, denuncia como obsoleta a razão da sociedade racional. Todo progresso da civilização tem renovado, ao mesmo tempo, a dominação e a perspectiva de seu abrandamento. A forma burguesa do esclarecimento já se perdeu em seu aspecto positivista. Ela jamais foi imune à tentação de confundir a liberdade com a busca da autoconservação. O visão científica hegemônica do positivismo acaba se tornando um mito e uma armadilha para si mesma.

A seguir apresento alguns elementos que ajudam a entender a corrente de pensamento chamada fenomenologia que influenciou boa parte da pesquisa qualitativa em educação na Europa e América.

### **A Fenomenologia e a dimensão subjetiva da Educação**

Segundo esta corrente filosófica os elementos que garantem a verdade são a intencionalidade e a representação. Esse modo de pesquisa voltou-se para a investigação do mundo vivido pelos sujeitos considerados isoladamente. A fenomenologia se afirma pelo estudo das essências e seus problemas: a essência da percepção, a essência da consciência em síntese, a ciência da essência do conhecimento. Edmund Husserl (2006), seu principal representante procura descrever, e não explicar nem analisar os fenômenos. Tudo o que sabemos do mundo, mesmo devido à ciência, o sabemos a partir de minha visão pessoal, uma educação pelo olhar subjetivo.

O método parte da meditação cartesiana, primeiro duvidar, depois separar em partes para melhor conhecer até atingir um conhecimento que é absoluto, as vivências que são dados finitos. O segundo passo é a redução fenomenológica que não é o fenômeno psicológico da percepção. Não é o que eu apenas percebo. A existência do *cogitatio* é garantida pelo seu absoluto dar-se em si mesma, pelo seu caráter de dado na pura evidência.

A fenomenologia, visa constituir-se num pensar de verdades universais, ao passar da vivência, que sempre é singular, para a universalidade. A superação de uma visão subjetivista do conhecimento se dá pela intersubjetividade, isto é, verdadeiramente objetiva, de validade geral para todos. Assim, a fenomenologia estuda o universal, o que é válido para todos os sujeitos. O que eu conheço, o que eu vivencio, é vivência para todos, porque foi reduzida a sua pureza íntima, a sua realidade absoluta.

Outro aspecto a destacar é que no método positivista cada uma das ciências humanas cindia seu objeto num agregado de elementos de natureza diversa do todo, estudava as relações de causa e efeito externas entre esses elementos e as apresentava como lei de seu objeto de investigação. A fenomenologia garantiu às ciências humanas a especificidade de seus objetos.

Por fim, a crítica que se faz a esta corrente de pensamento é que ela não aprofunda a questão da ideologia na educação e as contradições estruturais de classe. A

educação se dá na dimensão da socialização da cultura onde se apresentam os fenômenos e permite através da interpretação deles, estabelecer significados da intencionalidade do sujeito frente a realidade, mas sem criticá-los.

A compreensão do sujeito se faz em determinadas condições sociais de base e suas relações políticas que são resultado do modo de produção dominante, é o que nos chama atenção a teoria do marxismo que veremos sobre três aspectos que formam sua totalidade dialética, histórica e política.

### **Materialismo Dialético, Materialismo Histórico e Economia Política: As Contradições na Educação**

Nas suas reflexões docentes o professor August Nivaldo sempre procurou situar as três dimensões da pesquisa qualitativa em educação. E de maneira profunda abordava a terceira perspectiva com criticidade e talento para analisar e interpretar os fenômenos que estudava. Afirmava que Marx, o célebre pensador do século;

Nunca explicou, todos sabemos, em forma detalhada, seu método de pesquisa. As únicas menções que se encontram em suas obras, com claras intenções de precisão num tempo futuro, estão na Contribuição à Crítica da Economia Política, no prefácio da primeira edição de O Capital, em 1867 e no posfácio da segunda edição de O Capital, em 1873 (TRIVIÑOS: 2006,p.2).

Karl Marx (1818-1883), fundador da corrente de pensamento chamado marxismo foi quem estabeleceu a mais profunda análise das relações materiais sociais na economia política, na filosofia e no socialismo. A doutrina marxista compreende três perspectivas: materialismo dialético (quantidade/qualidade), materialismo histórico (classe social, história e modo-de-produção) e a economia política (trabalho e mais-valia) que se articulam entre si num determinado contexto sócio-econômico e histórico. Desta forma se apresenta como ferramenta analítica para interpretar o mundo.

A concepção marxista parte da matéria como motor que move as coisas, onde a consciência resulta das condições materiais sociais. Na obra “Para a Crítica da Economia Política”, faz uma crítica ao modo como se interpretava as relações de produção quando considerava o espírito absoluto Hegeliano como o criador da natureza, e afirma:

o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o

processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo “(MARX:1982, p.14).

O princípio do modo de conhecer se forjou na crítica ao espírito de Hegel que buscava na consciência a explicação para o desenvolvimento da história. Essa virada Copernicana que tirou do espírito sua centralidade para colocar na matéria avançou graças as Teses sobre Feurbach (MARX, 1845) que demonstra a práxis como uma atividade sensível e humana que se justifica como um critério de verdade nas ciências sociais. Também afirma que a realidade é um conjunto de relações sociais e a vida é essencialmente prática. E conclui com sua famosa frase: os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão agora é transformá-lo.

### **Materialismo Dialético**

É a base filosófica do marxismo e das relações humanas em sociedade. Ele significa a superação do materialismo pré-marxista, no que tem de metafísico e idealista. Um dos aspectos relevantes está em descobrir a importância da prática social como princípio de verdade. Marx, também procurou descobrir as leis dos fenômenos materiais sociais, suas contradições e seus processos de transformação, destacando os efeitos na vida dos homens em sociedade. O pensamento dialético marxiano considera a matéria como uma realidade na totalidade complexa que tem uma unidade ontológica, cuja essência é apreendida pela razão apenas parcialmente, e sendo o processo de conhecimento um percurso cumulativo e intencional, de transformação da realidade. Somente o ponto de vista da totalidade, segundo (LUCKÁS,1989), permite à dialética enxergar, por trás das aparências das coisas, os processos e inter-relações de que se compõe a realidade. A totalidade permite que se veja no real um jorrar ininterrupto de novidade qualitativa. Portanto, o estudo de um fenômeno social na perspectiva dialética implica em considerar a totalidade do fenômeno nas suas relações com o contexto social amplo e historicamente situado, enfocando o processo cognitivo do ponto de vista materialista. Pela dialética é possível compreender a natureza contraditória do processo geral de transformação da realidade, mas também ver que os fenômenos singulares são momentos ou partes deste processo geral que se constitui na contradição essencial que os explica como produtos objetivos e momentâneos do processo total. Para compreender esta contradição exige-se o pensar dialético, isto é, pensar por contradição (VIEIRA PINTO:1985, p.211).

A concepção dialética tem como pressuposto teórico/prático que o conhecimento não é apenas explicação da realidade, mas ação transformadora em que o sujeito está implicado com a parte interessada. A visão de mundo do pesquisador é tecida pelas relações sociais, comprometida com a mudança da sociedade em que vive constitui um princípio fundamental da epistemologia dialética. No entanto, os fatos pesquisados exigem análise á luz das categorias científicas, buscando ver além das aparências, considerando o objeto de estudo como parte de uma totalidade à qual está ligado por múltiplas relações.

Engels aprofundou as leis da dialética por meio de categorias que são entendidas como forma de conscientização dos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as propriedades e leis mais gerais e essência da natureza, da sociedade e do pensamento. (TRIVIÑOS:2006, p.54). Desta maneira as leis da dialética podem ser reduzidas : a) lei da passagem da quantidade à qualidade e vice-versa; que se refere ao fato de que, ao mudarem, as coisas não mudam sempre no mesmo ritmo; o processo de transformação por meio do qual elas existem passa por períodos lentos nos quais se sucedem pequenas alterações quantitativas e por períodos de aceleração que apontam alterações qualitativas, isto é , modificações radicais. b) a lei interpenetração dos contrários; nos lembra que tudo tem a ver com tudo, os diversos aspectos da realidade se entrelaçam e, em diferentes níveis dependem um dos outros, de modo que as coisas não podem ser compreendidas isoladamente. Esses elementos diversos de opõe e, no entanto constituem uma unidade e luta dos contrários. c) A lei da negação da negação; afirma que o movimento da realidade faz sentido e não se esgota em contradições irracionais, nem se perde no conflito entre teses e antíteses, entre afirmações e negações. A afirmação engendra necessariamente a sua negação, porém a negação não prevalece como tal; tanto a afirmação como a negação é superada e o que acaba por prevalecer é uma síntese, a negação da negação. Como estas leis foram criadas por Hegel, Engels procurou dar a elas um sentido materialista.

Dando um passo a frente apresento o materialismo histórico com um enfoque na obra O Dezoito de Brumário de Luiz Bonaparte (MARX:1982) que serve como pano de fundo para analisar as formações sociais num determinado período histórico.

## **Materialismo Histórico**

É a ciência marxista que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida dos homens em sociedade como prática social. No primeiro capítulo da obra “A ideologia Alemã” Marx aponta a base do materialismo histórico e busca nas relações de produção os fundamentos do comportamento social. Já que, o ser humano se distingue dos animais porque é capaz de produzir e desta forma produz indiretamente a sua própria vida material. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção e também como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende das condições materiais da sua produção.(MARX & ENGELS:1982, p.9). Essa relação acaba produzindo uma consciência social.

Outro elemento central do materialismo histórico é o modo-de-produção pelo qual evolui a história da humanidade: o modo primitivo, escravista, feudal, capitalista e comunista que desvelam as contradições entre as classes sociais. Nesta disputa de classe surge a consciência em seu processo material da vida. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência, como um produto social, enquanto existirem homens. Onde o primeiro ato histórico é a produção dos meios para satisfazer as necessidades da vida material, o segundo ponto é a ação quando a necessidade foi satisfeita que conduz a novas necessidades, talvez um dos aspectos pelos quais o capitalismo se engendra no cotidiano das pessoas. E a terceira relação que entra no desenvolvimento histórico é quando os homens renovam sua própria vida, começam a reproduzir-se, ou seja, a família. A produção da vida surge como uma dupla relação: por um lado como relação natural, por outro como relação social no sentido em que aqui se entende as circunstâncias materiais que elas se processam como modo de cooperação da sociedade dominante.

Na direção materialista histórica na obra O Dezoito de Brumário de Luiz Bonaparte, Marx nos desafia a pensar um conceito central que é a disputa de classe. No prefácio à segunda edição de 1869, ele demonstra como a luta de classes na França criou circunstâncias e condições que possibilitaram a um personagem medíocre e grotesco desempenhar um papel de herói. Dessa forma, o texto representa uma visão sobre o papel das classes sociais e do indivíduo na história, mas sob determinadas condições. No prefácio à terceira edição alemã de 1855, Engels esclareceu que havia sido Marx quem primeiro descobriu a grande lei do processo de desenvolvimento da

história segundo a qual todas as lutas históricas que se processem no domínio político, religioso, filosófico ou qualquer outro campo ideológico nada mais significam na realidade, que a expressão mais ou menos clara de luta entre classes sociais. Nesse sentido, os conflitos entre essas classes são, por seu turno, condicionados pelo grau de desenvolvimento de sua situação econômica, pelo seu modo de produção e pelo seu modo de troca. O jovem Marx considerou que assim como na vida privada se diferencia o que um homem pensa e diz de si mesmo do que ele realmente é e faz, ele leva ao limite a visão materialista sobre a ação política dos diferentes partidos a partir da revolução de 1848 na França. O seu entendimento é que na história a consciência social tem como seu estruturante e dialético fundamental o ser social, que no caso do capitalismo são o modo de produção e as classe sociais em luta: a burguesia e o proletariado. O materialismo histórico, como afirma Perry Anderson (1987), continua a ser o único paradigma intelectual para vincular a perspectiva de um socialismo futuro às contradições e movimentos práticos do presente em uma teoria dinâmica de todo o desenvolvimento social.

Assim entramos na economia política como modo de produção que concentra os lucros entre os proprietários, enquanto os trabalhadores vivem em condições precárias pelo seu salário. Além disto, nos mostra como a política é resultado dessas relações produtivas que prolonga seu domínio na forma de Estado.

### **Economia Política**

O princípio explicativo da economia política é o da dominação da propriedade privada, a partir do qual se enfoca a dominação do trabalhador como um processo de alienação. Esse conceito tinha na visão hegeliana, a exteriorização objetiva da idéia. Em Feurbach, aparece como significação da essência do homem pela religião. Marx avança ao dizer que alienação torna-se o processo por meio do qual a criação da riqueza pelos trabalhadores é deles expropriada e convertida em capital, ou seja, em instrumento da continuada dominação daqueles que o criaram, nele exteriorizando sua essência humana. Assim, o modo de produção capitalista é a separação das unidades de produção, onde a economia é um sistema dividido em produtores interdependentes e concorrentes entre si. Do mesmo modo, importante é a divisão no interior de cada unidade de produção, entre o proprietário dos meios e os produtores diretos,

trabalhadores. Aqui o trabalho torna-se a fonte da mais-valia. A explicação de Marx acerca da existência da mais valia baseou-se na análise da relação entre o capital e o trabalho assalariado. O que o trabalhador vende ao capitalista em troca de seu salário não é trabalho, mas sim, força de trabalho. Isto é, uma mercadoria, e como toda mercadoria possui um valor, ou seja, dinheiro. Seu objetivo central é desvelar no valor a substância da mercadoria, pois ela contém a relação social básica da economia capitalista. E onde emerge a tese segundo a qual o valor é uma relação entre pessoas, que aparece como relação entre coisas.

A crítica da economia política consiste em mostrar que, apesar das afirmações de separação entre a esfera privada da propriedade e a esfera pública do poder, a política jamais conseguiu realizar a diferença entre ambas. O poder político sempre foi à maneira legal e jurídica pela qual a classe dominante de uma sociedade mantém sua hegemonia. A educação, neste contexto se apresenta como uma relação pedagógica que reproduz os valores da sociedade hegemônica.

### **Para fins de conclusão**

A título de considerações finais acredito que a análise dessa prática pedagógica ajuda a construir uma compreensão do conhecimento filosófico que interpreta o mundo das coisas através das idéias chegando ao espírito absoluto hegeliano. A posteriori, com a visão positivista é possível uma teoria de educação que parte da natureza, dos fatos concretos para desvendar seus segredos. Esse modo civilizatório positivista levou ao esgotamento do paradigma cientificista onde tudo passa pelo crivo da observação e experimentação. Pela fenomenologia foi possível legitimar outras áreas das ciências humanas, numa direção que valoriza a intersubjetividade como modo de representação da essência do conhecimento pedagógico. Já o marxismo com sua visão de totalidade se propôs a compreender os elementos do materialismo histórico e o capital como um sistema de relações sociais, no terreno das disputas políticas. Em síntese, o processo de conhecer parte do objeto como os gregos afirmavam ser a água, o ar, o fogo, a terra; se mediatiza no sujeito fenomênico e estrutura-se na materialidade do social concreto do ser humano em condições históricas situadas. Assim, alguns questionamentos emergem: o referencial teórico metodológico é resultado de escolha pessoal ou está condicionado ao objeto que desejo conhecer? Ao problematizar a questão da opção teórica feita pelos



estudantes de graduação do PEG percebi que seus trabalhos de conclusão quase sempre discutem questões técnicas da pesquisa, em detrimento da fundamentação filosófica que emerge numa futura proposta de educação. Devido ao processo de formação aligeirada que estamos passando acaba faltando tempo para o estudo aprofundado das teorias pedagógicas que potencializa as bases da pesquisa qualitativa em educação. Nesse aspecto, o professor (TRIVIÑOS:2006) sempre privilegiou os aspectos teórico-metodológico da perspectiva dialética em educação que sintetiza-se no método de pesquisa e o método de exposição. O primeiro momento do método está constituído, em geral, pelo processo que representa a escolha do fenômeno material a ser estudado. De acordo com esta teoria, a eleição do fenômeno de pesquisa, deverá representar dentro do modo capitalista de produção, o grupo dos oprimidos, mostrando como se concretiza essa opressão, que meios usa o opressor e como os oprimidos podem se libertar desse poder opressivo. A segunda dimensão, não deslocada da primeira, se dá propriamente pela exposição dos materiais organizados na forma de relatório escrito ou concreto lógico. Enquanto método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto e para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto espiritual (Marx:1982,p.218-219).

Assim podemos afirmar que o estudo da concepção materialista nos permite aprofundar as informações agrupadas em categorias empíricas, em seguida, descobrir uma unidade de análise que serve como guia para para desvelar o que estamos pesquisando. E finalmente, rompemos com as categorias empíricas para analisar, interpretar, explicar e compreender todas as informações agora em relação às categorias do materialismo histórico, do materialismo dialético e da economia política.

## **Referências**

- ANDERSON, Perry. **A da crise do marxismo**. São Paulo, Brasiliense 1987.
- BACON, Francis. **Novum Organum**. Trad. José Aluysio Reis de Andrade. 2ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- CHAUI, Marilena. **Convite á Filosofia**. São Paulo, Editora Ática, 1995.
- COMTE, Augusto. **Coleção Os Pensadores**, SP, Abril Cultural, 1973.
- DENIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre, ARTMED,2006.

HEGEL, Georg Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. Tradução Paulo Meneses. Petrópolis, RJ. Vozes, 1992.

HUSSERL, Edmund. **Idéias para uma fenomenologia pura e para um filosofia fenomenológica**: introdução geral à fenomenologia pura. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** São Paulo, Brasiliense, 1988.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos de dialética marxista**. Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**: salário, preço e lucro o rendimento e suas fontes. São Paulo, Abril Cultural, 1982.

\_\_\_\_\_. **O Dezoito de Brumário de Luiz Bonaparte**. Lisboa, Portugal, Edições Avante, 1982.

MARX, Karl & ENGELS. **Obras Escolhidas**. Lisboa- Moscou, Avanti-Progresso 1982.

POPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1993.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas 2006.

\_\_\_\_\_. **O Projeto de Pesquisa. Desenvolvimento, teoria e método**. Documento de Trabalho, de uso exclusivo no Seminário. Porto Alegre, março de 2007.

\_\_\_\_\_. **Breve Apresentação do Método Dialético Materialista**. Texto Mimeografado, Porto Alegre, 2006.

TRIVIÑOS, A.; OYARZABAL, G.; ORTH, M. E GUTIERREZ, S. **A Formação do Educador como Pesquisador no Mercosul/Conesul**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2003.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

ZILLES, Urbano. **Grandes tendências na filosofia do século XX e sua influência no Brasil**. Caxias do Sul. EDUCS, 1987.

## FORMACION DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE GRUPOS INTERACTIVOS CON EL PROYECTO ENLAZANDO MUNDOS

Jose Miguel Gonzalez Rivas<sup>1</sup>  
Francisco Felipe Leon Vasquez<sup>2</sup>  
Ricardo Souza de Carvalho<sup>3</sup>

**Resumen:** El sistema educativo ha sufrido muchos cambios en los últimos años. Esta realidad hace necesario transformar el espacio escolar y de las prácticas pedagógicas, donde los métodos de enseñanza deberían favorecer el diálogo, la democracia y el respeto a las diferencias. Para esto también se hacen necesarias nuevas propuestas de formación docente. Este estudio se enmarca dentro del proyecto de pedagogía dialógica Enlazando Mundos, y pretende analizar la formación de los profesores de Educación Física que participan en una experiencia de innovación pedagógica interdisciplinaria, en contextos de vulnerabilidad. Nuestra investigación busca apreciar los cambios de concepciones en cuanto a las formas de valorar la educación, las nuevas metodologías que se pueden utilizar en las clases, la actitud social y reafirmación la vocación profesional. Para esto realizamos entrevistas semi estructuradas a los profesores de educación física titulados y estudiantes en práctica profesional que participan del proyecto de innovación curricular, donde distintos profesionales se integran en función del trabajo colaborativo, fortaleciendo su propia formación disciplinaria y de otros profesionales integrados al proyecto.

**Palabras Claves:** formación docente, pedagogía dialógica, proceso transformador, trabajo colaborativo, interdisciplinar y aprendizaje dialógico.

### Introducción

La educación forma parte de la cultura de todas las naciones, pueblos, tribus y etnias, por consiguiente se debe tener muy claro de qué manera planteamos u orientamos la educación para cada tipo de comunidad mediante la observación de su patrón social y cultural.

*“La educación es una relación social entre sujetos en formación, que pueden ser y tener capitales sociales y culturales diversos, pero que en el diálogo, en la comunicación van descubriendo sus niveles de conciencia y de posicionamiento en la vida”* (Pinto, 2007).

---

<sup>1</sup>Universidad Santo Tomas Talca- [Jose.miguel\\_gonzalez@hotmail.com](mailto:Jose.miguel_gonzalez@hotmail.com)

<sup>2</sup>Universidad Santo Tomas Talca- [leon.francisco@hotmail.com](mailto:leon.francisco@hotmail.com)

<sup>3</sup>Universidad Santo Tomas Talca- [ricardosocar@hotmail.com](mailto:ricardosocar@hotmail.com)

La problemática educativa actual en nuestro país comienza a aparecer cuando se estratificó el sistema educativo generando una gran brecha educativa y social en nuestra comunidad, esto ha producido una crisis en educación y muchas protestas estudiantiles las cuales quieren producir una mejora en la calidad.

“El sistema educativo chileno, a partir de la década de los ochenta, inicia un proceso de fuerte privatización que diferenció tres tipos de dependencias administrativas, a saber, las escuelas privadas con financiamiento sólo de las familias, las privadas con financiamiento del Estado, y las municipales con financiamiento sólo del Estado. Este hecho, estratificó la población estudiantil no sólo desde la condición social y económica de procedencia del alumnado sino que sobre todo, respecto de la calidad de enseñanza que se imparte en cada uno de estos estamentos, siendo las escuelas estatales las más perjudicadas en esta segregación. (Ferrada 2010)

Los estudiantes de hoy en día no son los mismos de hace cien años atrás, el uso de la tecnología y la velocidad en que vivimos es una gran razón de porque los alumnos requieren otras maneras de aprender.

“Desde hace ya varios años hemos sido testigos de cómo nuestra realidad ha ido cambiando progresiva y radicalmente. A nivel mundial, junto a la globalización de las economías, se han abierto nuevas e insospechadas posibilidades, como son la globalización de la ciencia, tecnología y la comunicación. Este nuevo camino propiciado por la tercera revolución industrial –la de las nuevas tecnologías– han creado de hecho una nueva dinámica, porque desde mediados del siglo XX la formación de las personas y los grupos, así como los adelantos científicos y técnicos y las expresiones culturales, están en constante evolución, sobre todo hacia una interdependencia cada vez mayor.” (Schilling; 2006)

Los docentes tienen una labor muy importante, ya que son formadores de las personas que se van a educar a los establecimientos educacionales en todo el mundo, es por ello que deben tener un gran nivel de habilidades para realizar una labor profesional eficiente y para esto debe ser formado de la mejor manera posible. En la mayor parte de los países del mundo las políticas educativas están otorgando una importancia creciente a los docentes, y a la influencia de su desempeño y formación inicial en el mejoramiento de los logros de los sistemas educativos.

En el mundo se está modificando el método de implantar la enseñanza, ya que se entiende que la educación no debe ser obligada ni impuesta por la fuerza, ya que esto no genera conocimiento ni interés por parte del estudiante, sino más bien frustración y desidia. La educación es un proceso que se debe dar de una manera libre, activa y atractiva para el estudiante, donde ellos mismos son el centro de atención, es por esto

que los aprendizajes colaborativos y dialógicos son el camino que más se acerca a responder estas necesidades educativas.

Al observar la trascendencia que tiene el profesorado en la sociedad, se hace necesario un potenciamiento de sus cualidades y habilidades en su proceso de formación docente. Muchos métodos nuevos de pedagogía apuntan a cubrir las necesidades educativas de los alumnos de nuestra época contemporánea favoreciendo de esta manera a mejorar los aprendizajes que requieren para coexistir en esta sociedad.

En el contexto escolar los profesores de Educación Física tienen una notable repercusión en el alumnado debido a la cercanía que en muchos casos se da debido a la esencia de la propia asignatura lo que favorece los lazos interpersonales entre docente y discente.

La Educación Física genera beneficios tanto a la parte psicomotriz, social y al desarrollo físico del individuo, es por esto que la asignatura se hace sustancialmente decisiva para aportar al desarrollo de habilidades y capacidades cognitivas, sociales y procedimentales que debieran desarrollar los discentes para desenvolverse de una manera óptima en la sociedad.

Los profesores de educación física a diferencia de los demás docentes de otras disciplinas tienen un potencial único en el marco de la escuela, pudiendo desarrollar actividades inmejorables para el beneficio del aprendizaje de los alumnos en los ámbitos procedimentales, actitudinales y conceptuales. Es por ello que la importancia y relevancia del maestro de la Educación Física para el contexto escolar es de suma trascendencia.

La pedagogía dialógica es un camino de transformación para la educación chilena ya que puede atender a las necesidades educativas y de aprendizaje que requieren los alumnos, ya que rompe con el sistema actual de la rutina en las aulas donde siempre es el profesor el protagonista en vez del alumno. Dentro de la labor docente que llevan a cabo los alumnos de práctica profesional de Profesor Educación Física de la Universidad Santo Tomás se puede observar una diferencia entre quienes poseen una noción básica o un leve concepto de lo que es la pedagogía dialógica en comparación con los alumnos que no conocen este modelo.

## Formación Docente en Chile

El gobierno chileno, realizó una reforma educativa en 1996, en la cual se insertó, de manera preponderante, el tema del fortalecimiento de la profesión docente, “como uno de los cuatro componentes de la reforma, junto con los programas de mejoramiento de calidad y de equidad, con la renovación curricular y con la implantación de la jornada escolar completa para todos. Este componente, es denominado "desarrollo profesional de los docentes” y está integrado por las siguientes políticas:

Normativo - laboral;

- Formación inicial, a través del financiamiento de proyectos de renovación de la formación inicial de docentes en universidades;

- Perfeccionamiento fundamental de docentes en los nuevos programas de estudio del Ministerio de Educación;

- Programa de pasantías y de becas a docentes en el extranjero;

- Premios a la excelencia docente, destacando la optimización profesional a partir de un proceso de postulación formulado por las propias comunidades educativas;

y un mecanismo de incentivos al buen desempeño del establecimiento educacional, en función de la calidad de los procesos y de los resultados educativos de los establecimientos educacionales, determinados a través del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED).<sup>4</sup>

El SNED, busca reconocer el mérito profesional de los docentes de aula que voluntariamente se someten a un proceso de acreditación, reciben un incremento en su remuneración y la certificación de su condición de excelencia, estos docentes integran a su vez una red de apoyo a otros docentes. Por medio de la evaluación del desempeño docente, se promueve el mejoramiento de las prácticas profesionales. En este sentido, la evaluación tiene un carácter formativo y se sustenta en un cuerpo de estándares o Marco para la Buena Enseñanza, el cual establece lo que un docente debe saber y debe saber hacer en el ejercicio de su profesión.

Se resaltan en los anteriores planteamientos los estímulos que tienen los docentes, derivados del reconocimiento de las experiencias de excelencia académica y de los sistemas de divulgación y réplica en otros escenarios educativos; todo esto, bajo el dinamismo del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño.

---

<sup>4</sup>**ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS.** Avances y Perspectivas de la Política de Formación Docente en Iberoamérica. Chile: 2002, p. 10.

En Chile, las instituciones formadoras no solo tienen la función de impartir conocimientos, destrezas y competencias, sino además se encargan de establecer los estándares para la profesionalización docente. Es importante tener en cuenta el grado de descentralización de la educación, lo cual genera que los temas educativos sean agenda central de los gobiernos regionales.

Un rasgo que confiere especificidad al sistema de formación docentes en Chile es la existencia de programas de “formación de formadores” que involucran a los profesores de los departamentos, en cada una de las universidades que están encargados de la formación docente.

A través de estos programas se promueve el desarrollo de proyectos innovadores, en la formación inicial de docentes, en cuanto al cambio hacia aprendizajes prácticos y a condiciones para asegurar el mejoramiento de la calidad y se conceden apoyos para la formación pos gradual de los docentes<sup>5</sup>(Valliant, 2002)

La reforma educativa chilena ha propuesto el mejoramiento sustancial de la calidad de la educación, y en ella la acción de profesores es clave para este cometido.

El Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores se han encargado de diseñar la política educativa de profesionalización docente y a partir del 2008, han contado con el aporte de organismos gremiales y representantes de la educación superior coincidiendo en consideraciones generales como: impulsar una carrera docente escalonada basada en el mérito y la responsabilidad profesional y a su vez, contemplar las dimensiones formativa, profesional y de remuneraciones. De esta manera, se espera que el sistema de educación nacional logre responder a los desafíos actuales.

### **Proyecto Pedagógico Enlazando Mundos**

En nuestro país, existe en los establecimientos educativos con una desigualdad en la educación, donde no todos poseen la oportunidad de ser educados en establecimiento que sean aptos para su desarrollo integral. Para ir en ayuda de quienes no poseen las condiciones mínimas, Donatila Ferrada una de las grandes exponentes del aprendizaje Dialógico instauró el proyecto ENLAZANDO MUNDOS, y ha trabajado arduamente para que a aquellos que no tengan una buena educación puedan ser parte de un proyecto donde no se requieren grandes sumas de dinero, sino las ganas y el poder

---

<sup>5</sup>VAILLANT, Denise. Formación de Formadores. Estado de la Práctica. PREAL No. 25. 2002, p. 14

insertarse de buena manera en el modelo del aprendizaje Dialógico, un modelo innovador que está revolucionando a ciertos sectores de la región del Bío-Bío.

Ferrada (2012) nos explica que

Enlazador de Mundos se ha organizado como un grupo de investigación e intervención para la promoción de la igualdad educativa, que si bien, tiene su asiento en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, convoca agentes y agencias diversas, y con distintos niveles de formación académica, entre ellos, académicos, estudiantes de pregrado y postgrado de distintas universidades; profesores y estudiantes de distintas escuelas; madres, padres, apoderados y vecinos de la comunidad cercana a la escuela; profesionales y no profesionales interesados en participar en el proyecto.

En Talca, el proyecto se implementa en una acción conjunta y articulada entre las carreras de Educación Diferencial, Educación General Básica y Pedagogía en Educación Física, a través de prácticas pedagógicas integradas y seminarios de títulos.

### **Metodología**

Esta investigación se realizó utilizando la metodología cualitativa ya que se basa únicamente en conocer las posturas, criterios, opiniones, y experiencias de los profesores y estudiantes de educación física de la Universidad Santo Tomás Talca con respecto a la formación docente en el marco del proyecto “Enlazando Mundos”. Para la obtención de información se utilizó la técnica de la entrevista semi estructurada. Los sujetos participantes de esta investigación fueron alumnos de educación física que participaron en sus prácticas profesional en el Proyecto de Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos.



Tabela 1: FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACION FISICA EN LA METODOLOGÍA DIALÓGICA:

CATEGORIAS	APRECICACIONES PARTICIPANTES
Valoración Profesional	<p>(P5) Este cambio para mí ha sido positivo en muchos aspectos, uno de ellos fue trabajar con distintos profesores que tienen el mismo compromiso que yo, trabajar en equipo, instaurar la educación física a otra asignatura y el impacto que se creó en los niños, pasando casi a ser la estación kinestésica una de las más esperadas por los alumnos, eso me parece potente en el análisis de nuestras intervenciones.</p> <p>(P2) Desde antes valoro bien mi labor profesional por un tema de ver la actividad física y deporte como lo más fundamental para la vida, pero con enlazando mundos valoro un más el tema educativo, ya que se da la modalidad del trabajo colaborativo y principalmente se daba en el aula, entonces había que enfocar más nuestro trabajo a lo teórico de vez en cuando.</p> <p>(P4) si, ya que te das cuenta que podemos ser un gran aporte a otras asignaturas y sobre todo tener esa satisfacción cuando los alumnos te dicen que aprenden más con actividades lúdicas que estando sentado en la sala.</p>
Nuevas Metodologías	<p>(P3) Se produjo un cambio positivo porque esta estrategia de educación como son los grupos interactivos, ver que se puede hacer una clase con diferentes colaboradores de aprendizaje me parece una ayuda notable en la formación del alumno, este aprende lo mismo de distintas maneras y eso lo hace atractivo para ellos también.</p> <p>(P 8) Pienso que la metodología es buena, hacer trabajos de quince minutos y entregarle a los alumnos un contenido de diferentes formas es atractivo para ellos y para nosotros nos da una nueva área de trabajo y gracias a esto nos valoramos más porque nos damos cuenta que también somos capaces de hacer nuevas actividades con los alumnos.</p>

La metodología dialógica ayuda y favorece al alumno de educación física a obtener una visión más potente del concepto de educación, es por ello que la respuesta esencial entregada por los entrevistados deja entrever que si se pudiese tener en el proceso de formación como docente la oportunidad de vivir estas experiencias y metodologías podría acercarse así a los futuros profesores a un nuevo modelo de educación que sin duda proporciona vivencias favorables para los colaboradores de la educación y por supuesto a los discentes.

La metodología dialógica para la acción contralora constituye un ejercicio que implica nuevos aprendizajes y acciones tanto en lo público como en lo privado. De allí la importancia del diálogo como factor de cambio y producción de conocimiento. No estamos hablando del simple intercambio de palabras como diariamente lo hacemos de modo trivial, sino de un diálogo hecho desde la conciencia misma de sí mismo y los otros, las cosas y las situaciones que vivimos.

Diálogo que implica el flujo de saberes originarios, hegemónicos, contra hegemónicos y emergentes, para su reflexión crítica y acción liberadora. (El valor de la Palabra) La construcción de una metodología dialógica en materia sociopolítica caracterizada por integrar dos procesos que se complementan (comunicación y concienciación), es un reto y un desafío que implica subvertir un orden establecido y

construir otro. Su fin último es la construcción de una ciudadanía e institucionalidad a partir del espacio, la instancia y el mecanismo de participación.

Esta metodología pasa por los conversatorios reales del mundo de la vida y del Poder Constituyente quienes con su mirada y sus voces están en capacidad de generar palabra ante el sistema establecido y el Poder Constituido que reproduce permanentemente practicas desde los saberes que son aplicados en realidades concretas. Estos saberes no son siempre visibilizados y reconocidos debido al flujo de información y conocimiento, a la saturación de mensajes y ruidos que nos expone el sistema de comunicación de masas.

La metodología dialógica al asumir las voces y miradas que pertenecen al colectivo histórico que las crea, busca primordialmente sistematizar y visibilizar sus contenidos, hechos saberes originarios; hegemónicos; contra hegemónicos y emergentes.

La metodología dialógica se caracteriza por ser un espacio de participación protagónica que permite a los sujetos históricos en situación y en proyección, sean actores de sus propias historias, de participación corresponsable. Porque no es responsabilidad del ciudadano frente a otros y las instituciones, sino que cada cual asume su responsabilidad, tanto el Poder Constituyente como el Constituido, y es de participación revolucionaria porque invoca al poder fundante a realizar los cambios y transformaciones que se necesitan y esperan.

La metodología dialógica implica un diálogo intersubjetivo entre iguales, mostrando la reflexión de los participantes como agentes (entrevistados o de una comunidad interpretativa), sus motivaciones y sus interpretaciones, aportando un mayor grado de implicación y consiguiendo unas relaciones lo más simétricas posibles, sin negar su condición histórica.

Está orientada a la conexión real entre la teoría y la práctica, incluso visualiza la desconexión o disfunción entre la palabra y la acción. Si bien podemos llevar a la conciencia nuestra situación y condición histórica, no basta hasta tanto nuestra práctica asuma nuevas formas que deslegitimen las hegemónicas y produzca aquellas que sean realmente emancipadoras y por tanto, transformadoras. Esto conlleva a un tiempo (corto, mediano y largo plazo) para ir desentrañando nuestras actitudes individuales y sociales e ir configurando nuevas realidades.

## Conclusión

El análisis de los contenidos realizados en nuestra investigación el cual está enfocada en la formación docente en el marco del proyecto enlazando mundos, permitió darnos cuenta que aquel modelo pedagógico ayuda a construir en el futuro profesor de educación física una visión más amplia y potente del concepto de educación y así valorar la trascendencia que tiene este proyecto en la transformación profesional del futuro educador. Podemos decir que esta mirada y transformación acerca de la educación es positiva para todos los alumnos que pasaron por el seminario de investigación del proyecto enlazando mundos.

El modelo dialógico de la pedagogía orienta toda su acción en la adopción de un concepto de educación entendido como un medio para promover interacciones humanas dirigidas a transformar las propias construcciones intersubjetivas de quienes participan en el acto educativo de forma que afecta directamente a la formación del profesor de educación física de una manera que lo ayuda a orientarse hacia donde se ve reflejado su futuro vocacional.

Todo esto, avalado y en total correspondencia con la experiencia de que la formación de cada persona obedece eminentemente a un proceso transformador, ya que cambia la percepción de la persona o en este caso la formación profesional haciendo a un docente más preocupado, más productivo y teniendo una buena comunicación con los demás profesionales que participan del proyecto.

Respecto a otro gran aporte y beneficio que entrega la pedagogía dialógica al egresado de educación física que pasa por el proyecto enlazando mundos son las herramientas pedagógicas que este puede ir adquiriendo y mejorando debido a que logra generar un gran impacto en su labor como docente, esto toma relevancia en su formación docente puesto que este individuo logra tener una experiencia transformadora y enriquecedora que puede marcar la diferencia en su desempeño como profesional en comparación con otros profesores de educación física que no tienen la oportunidad de integrar este equipo.

En consecuencia, los resultados de este estudio referente a la formación de la metodología dialógica nos permiten evidenciar que el aporte del modelo dialógico de la pedagogía asienta todo su trabajo en la aceptación de que es posible transformar la realidad y formación del docente, que la visión de la educación de los profesores de

educación física cambio notoriamente después de haber participado, darnos cuenta que las herramientas pedagógicas que adquiere un profesor de educación física o alumno en práctica profesional de educación física puede adquirir para mejorar su formación como docente son claramente satisfactorias y beneficiosas para su futura labor profesional.

### **Referencias**

**ELBOJ**, Carmen. **OLIVER**, Esther. “Las Comunidades de Aprendizaje: Un Modelo de Educación Dialógica en la Sociedad del Conocimiento”. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17(3), 2003, pp. 91-103

**FERRADA** Donatila: comunidades de aprendizaje” y “enlazando mundos”: las bases de una pedagogía dialógica que genera igualdad.

**FERRADA** y Flecha, Enfoque dialógico de comprensión, 2012, p. 43.

**FLECHA**, Gómez y puigvert, 2001 página 37-45.

**FERRADA**, Donatila. “Construyendo Escuela, Compartiendo Esperanza: La experiencia del Proyecto Enlazando Mundos”. R/L editores. Santiago, Chile, 2012.

**PINTO**, Educación social 2007 pag 30-37

**SCHILLING**, Caroll La educación en un contexto globalizado -.”(UNESCO 2006)

**VAILLANT**, Denise. Formación de Formadores. Estado de la Práctica. PREAL No. 25. 2002, p. 14