



# EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Docência

# 24

VOLUME



Editora Poisson

Editora Poisson

Educação no Século XXI – Volume 24  
Docência

1ª Edição

Belo Horizonte

Poisson

2019

**Editor Chefe:** Dr. Darly Fernando Andrade

**Conselho Editorial**

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais

Msc. Davilson Eduardo Andrade

Msc. Fabiane dos Santos Toledo

Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia

Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC

Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy

Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**E24**

**Educação no Século XXI - Volume 24 -  
Docência: Editora Poisson - Belo  
Horizonte - MG:Poisson, 2019**

**Formato: PDF**

**ISBN:** 978-85-7042-118-0

**DOI:** 10.5935/978-85-7042-118-0

**Modo de acesso: World Wide Web**

**Inclui bibliografia**

**1. Educação 2. Docência 3. Professores**

**I. Título**

**CDD-370**

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores

[www.poisson.com.br](http://www.poisson.com.br)

[contato@poisson.com.br](mailto:contato@poisson.com.br)

# SUMÁRIO

<b>Capítulo 1:</b> O ensino contemporâneo: Redescobrimo fronteiras.....	07
<i>Maria da Guia dos Santos, Oziane José dos Santos</i>	
<b>Capítulo 2:</b> Análise da atuação do professor conforme o ratio studiorum .....	12
<i>Edivânia Paula Gomes de Freitas, Leandra Silva Santos, Meiryllianne Suzy Cruz de Azevedo</i>	
<b>Capítulo 3:</b> Alunos trabalhadores no ensino superior e os desafios da prática docente contemporânea.....	18
<i>Lucas Fernandes Silva, Cláudio Jorge Gomes de Moraes</i>	
<b>Capítulo 4:</b> O retrato da licenciatura em psicologia no Brasil.....	30
<i>Isabela Rocha Izidoro, Dayana Insfran Jorcuvich, Jaqueline Batista de Oliveira Costa</i>	
<b>Capítulo 5:</b> Novo ensino médio: Perspectiva e desafios .....	40
<i>Juliane Falconieris Santos Oliveira, Efraim de Alcântara Matos</i>	
<b>Capítulo 6:</b> A didática sob a ótica dos professores do ensino fundamental I.....	49
<i>Greicimára Samuel do Nascimento Zick, Adriana Salete Loss</i>	
<b>Capítulo 7:</b> O que pensam professores sobre a prova do enem: O caso da redação ...	58
<i>Sandra Cristina Bezerra de Barros, Raelma Medeiros Dantas, Maria Jessiane Alexandre da Silva, Isauro Beltrán Núñez</i>	
<b>Capítulo 8:</b> A prática de docência na prevenção do abuso de drogas.....	66
<i>Alessandra de Paula Pereira, Tatiane Delurdes de Lima, Araci Asinelli da Luz</i>	
<b>Capítulo 9:</b> Corpo docente na PMPR: Um subcampo emergente.....	73
<i>Rafael Gomes Sentone</i>	
<b>Capítulo 10:</b> Identidade profissional e prática docente: Um estudo sobre o professor da Academia da Força Aérea.....	81
<i>Leomarcos Alcantara Formiga</i>	

# SUMÁRIO

**Capítulo 11:** O novo paradigma docente no contexto educacional dos MOOCS ..... 90  
*Andréa Santos Silva Silveira, José Oxlei de Souza Ortiz, Luis Otoni Meireles Ribeiro*

**Capítulo 12:** Relato de experiência de duas professoras da educação básica sobre as atividades desenvolvidas no subprojeto PIBID-Informática da UNEMAT ..... 101  
*Eronice Rodrigues Francisco, Sandra Rosimere Hermes dos Santos, Carlinho Viana de Sousa*

**Capítulo 13:** Os cursos de artes e a formação do professor de desenho na UFPR: Demarcações de um objeto de estudo ..... 107  
*Adriana Vaz*

**Capítulo 14:** Produção científica no curso de engenharia civil e ambiental: Relato de experiência sobre o envolvimento de professores e estudantes ..... 118  
*Dayane Gonçalves Ferreira, Hernani Ciro Santana, Wildma Mesquita Silva*

**Capítulo 15:** Educação profissional e educação do campo: Paradigmas emancipadores para a formação inicial dos trabalhadores da educação ..... 128  
*Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, Ivickson Ricardo de Miranda Cavalcanti, Márcio Adriano de Azevedo*

**Capítulo 16:** Educação do campo e a formação de professores: Pedagogia da terra.. 134  
*Maria Esperança Fernandes Carneiro, Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita, Lucia Helena Rincón Afonso*

**Capítulo 17:** A inclusão sob o olhar de professores de uma escola da zona rural do município de Presidente Figueiredo – AM..... 143  
*Patrícia Mariano Oliveira da Silva, Dalmir Pacheco*

**Capítulo 18:** A prática docente Guarani Mbya: questões de formação ..... 151  
*Janaína Aline dos Santos e Souza*

**Capítulo 19:** Formação de professores de educação física no contexto inclusivo ..... 158  
*Sueley Carvalho Costa, Andrea Imbiriba da Silva, Adarlindo Vasconcelos da Silva Júnior, Irani Lauer Lellis*

# SUMÁRIO

**Capítulo 20:** Classe hospitalar: Reflexões acerca da atuação do pedagogo ..... 166

*Elen Saluana da Silva Buffo Montanari, Milene Bartolomei Silva*

**Capítulo 21:** Ensino de língua inglesa: Desafios, possibilidades e formação docente 172

*Ana Cláudia Milani Ramos, Claudia Lucia Landgraf Valério, José Márcio Nerone Leite*

**Autores** ..... 176

# Capítulo 1

## *O ensino contemporâneo: Redescobrimo fronteiras*

*Maria da Guia dos Santos*

*Oziane José dos Santos*

**Resumo:** O presente artigo é resultado de uma coleta de dados realizada em uma instituição de ensino fundamental com as turmas do 6º ao 9º ano do período da tarde, da rede pública de ensino, do município de Pedro Régis- PB. Nosso objetivo destaca-se em saber como estão as políticas educacionais, a didática usada pelos professores da presente escola e qual a importância de um bom currículo para o funcionamento adequado da instituição. As questões propostas foram elaboradas a partir de estudos e leituras sobre a educação contemporânea e seus desafios. Ao elaborarmos o questionário, buscamos refletir sobre o processo de avaliação, a metodologia usada em sala, a relação professor aluno, a importância de ser trabalhado a criticidade no educando, o papel social da escola e a contribuição da escola para a sociedade. Percebemos o quanto professor, alunos, família e equipe pedagógica ganham quando trabalham juntos para melhorar a educação. Vimos que o diálogo é essencial para que toda a comunidade escolar tenha um bom relacionamento. Descobrimos que é fundamental que a comunidade escolar juntem-se para debater melhorias e rever questões importantes para o bom funcionamento da escola. Para a análise e discussão de dados, elaboramos um questionário com sete questões semiestruturadas respondidas em sala pelas professoras em duas tardes. Usamos como embasamento teórico autores como: Esteban(2008); Hoffmam(2009), Vasconcellos(2017) e Libâneo(2002). A experiência vivida durante a pesquisa e a realização do projeto nos fez repensar algumas práticas pedagógicas e parar para avaliar o quanto é importante que o professor observe a realidade do aluno e seu conhecimento de mundo. Só assim saberão avaliar o educando da maneira correta sem cometer o erro da exclusão daqueles que não obtiveram boas notas

**Palavras-chave:** Currículo, Desafio, Diálogo.

## 1 INTRODUÇÃO

Ser educador no contexto sócio-político educacional contemporâneo é desafiador e faz com que professores enfrentem contratempos diários no ambiente escolar. O professor precisa ajudar seus alunos a desenvolverem melhor suas potencialidades e, a partir da convivência diária estabelecer com sua turma uma relação harmônica onde o diálogo e a confiança torne-se um elo para um bom relacionamento. Uma boa convivência entre docente e educandos é essencial para o processo de ensino aprendizagem. É ideal que o professor conheça seus alunos e sua realidade para que dessa forma ele possa elaborar o planejamento, considerando o conhecimento de mundo deles. É partir dessa realidade que o professor saberá a melhor maneira de avaliá-los.

O processo de avaliação não deve ser tradicional onde os alunos precisem decorar questões para a realização de uma prova e, assim serem classificados entre melhores e piores, esse método provoca a exclusão daqueles que não conseguiram atingir uma boa nota. O modelo de avaliação adequado para o professor que deseja promover a aprendizagem de seus alunos deve ser contínuo e, os métodos trabalhados em sala de aula precisam fazer com que seus alunos se tornem críticos-reflexivos e possam ser agentes transformadores da sociedade onde vivem. Para realizar um bom trabalho, esses métodos devem ser adequados para a realidade da turma. O professor pode realizar debates, enquetes, rodas de conversas, seminários e projetos, realizando assim uma avaliação formativa no qual vai ser analisado se a turma aprendeu o conteúdo explicado durante todo o processo exposto na sala.

Os valores transmitidos para os alunos por professores, família e toda equipe pedagógica devem ser baseados e voltados nos princípios éticos e morais. Deve ser ensinado o respeito mútuo, a importância do diálogo, o desejo de aprender e a responsabilidade de cuidar da sociedade sabendo que os atos de hoje terão consequências futuras.

Nesse sentido, objetivamos avaliar o contexto sócio-político-educacional da educação na escola Daura Ribeiro da Silva, no município de Pedro Régis, localizado na microrregião do litoral norte do estado da Paraíba, buscando compreender o currículo e as políticas educacionais para a construção do conhecimento ressaltando sua importância, para a transformação da vida do educando e levando em consideração os valores éticos e morais da sociedade contemporânea. Assim, será de suma importância identificar no processo de ensino aprendizagem a importância da avaliação diagnosticada, além de compreender a importância do currículo como base na formação de alunos críticos-reflexivos para a sociedade. Para isso, será necessário compreender as diretrizes das políticas educacionais e suas articulações.

O presente artigo justifica-se pela necessidade de compreender o processo educativo, levando em consideração as políticas educacionais existentes no contexto escolar da instituição Daura Ribeiro da Silva.

Percebemos que na contemporaneidade muitos professores usam métodos tradicionais para ensinar e avaliar os alunos, Esteban(2008), diz que algumas formas de avaliação não contribui com a aprendizagem dos educandos, levando a exclusão daqueles que não aprendem. O currículo escolar é um meio que o professor usa para organizar suas práticas pedagógicas e organizar os conteúdos trabalhados em sala de aula visando a aprendizagem do aluno e adequando seu planejamento de acordo com a realidade dos educandos.

Sabemos que é importante que o professor estimule o aluno a ser crítico reflexivo para que ele atue de maneira consciente na sociedade. Libâneo(2008) acrescenta que só há ensino quando o professor ajuda os alunos no desenvolvimento de suas capacidades mentais. Sendo assim acreditamos que o professor deve ser mediador do conhecimento e fazer com que aprendizagem de seus alunos torne-se significativa.

## 2 METODOLOGIA

A constituição desse trabalho se desenvolveu em duas etapas: A primeira partiu de uma pesquisa de campo, qualitativa, realizada no período da tarde com três professoras da Escola Daura Ribeiro Da Silva. Elaboramos um questionário com sete perguntas subjetivas realizadas com as mesmas na sala dos professores durante o intervalo de duas tardes.

A pesquisa é de natureza bibliográfica, de campo e qualitativa, uma vez que permite trabalhar com os sentimentos e falas dos envolvidos no estudo. Para a realização da presente pesquisa, nos fundamentamos em autores Esteban(2008);Hoffmam(2009) e Libâneo(2002). Após a coleta de dados analisamos os conteúdos qualitativos obtidos, processo importante para a produção das considerações finais. Realizamos essa etapa comparando e analisando as respostas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A



análise do questionário foi realizada mediante os conhecimentos teóricos adquiridos através de leituras de livros, artigos e dissertações.

### 3 RESULTADOS

Para a constituição desse artigo elaboramos um questionário com sete perguntas semiestruturadas que foram respondidas por três professoras, sendo duas de português e uma de história, do sexto ao nono ano da rede regular de ensino da Escola Doura Ribeiro da Silva. Com a coleta de dados, percebemos que as professoras entrevistadas citam a importância do papel da escola para a formação de cidadãos críticos, no entanto não abrem mão do uso de métodos tradicionais e construtivistas. Ao serem questionadas como é sua relação com os alunos, as entrevistadas ressaltaram que é importante manter uma relação harmônica e dialógica para uma aprendizagem significativa. Indagamos sobre quais os métodos de avaliação usados, as professoras responderam que o processo de avaliação trabalhado é o contínuo e que usam vários procedimentos metodológicos, como provas, seminários, roda de conversas e exercícios. A partir das respostas das colaboradoras, percebemos que elas estão trabalhando com as turmas o método tradicional e buscam, através dele, construir um ensino melhor e de qualidade.

#### 3.1 DISCUSSÃO

Para a análise dos dados, realizamos a coleta do questionário respondido pelas professoras. Iniciamos o questionário indagando as docentes sobre qual o papel social da escola

**Professora A:** respondeu que a escola precisa colocar em prática ações que possam melhorar a vida da comunidade da qual ela está inserida, tendo como objetivo principal formar cidadãos conscientes e motivados para atuarem na sociedade.

**Professora B:** O papel da escola é socializar o conhecimento atuando na formação moral dos alunos, desenvolvendo o indivíduo como cidadão.

**Professora C:** A educação deveria ser uma estrutura de ambiente social, identificando as necessidades comuns do grupo e dos indivíduos.

Libâneo(1994) diz que o meio social é um agente transformador dos indivíduos e que estes recebem influências e modificam a comunidade onde vivem. O professor é um agente mediador que precisa conhecer a realidade de seus alunos para assim elaborar seu planejamento levando em consideração o conhecimento de mundo deles. Assim, ele facilitará a aprendizagem de seus educandos contextualizando o conhecimento científico com a leitura do mundo.

Continuamos o questionário perguntando como é a relação das professoras com seus alunos.

**Professor A:** busco sempre manter uma boa relação com meus alunos em sala de aula e fora dela, para que o aprendizado se torne mais eficaz e os alunos fiquem mais engajados na minha disciplina.

**Professor B:** A interação entre professor e alunos é muito importante para o aprendizado, mantenho uma relação harmônica e dialogada com meus alunos.

**Professora B:** Dou-me muito bem com meus alunos.

A partir das respostas das docentes, percebemos que é de fundamental importância que professores e alunos mantenham uma boa relação para que os alunos sintam-se estimulados e tenham prazer em aprender.

Esse prazer o estimulará a novas conquistas no campo do conhecimento. Doutra forma, o aluno recebe apenas um dado a mais que nada acrescenta aos que já recebeu. Pode ser até frustrante e desestimula o aluno a pensar, a ter interesses e aceitar desafios, a prestar atenção na aula... (TIBA, 2006, p.49).

Sendo assim, percebemos que os alunos aprendem muito mais quando a relação entre ele e seu professor é boa. Os educandos ficam mais interessados e veem em seu educador alguém em que pode confiar. É necessária uma relação onde o respeito predomine. Ao conquistar seus educandos o professor melhora a aprendizagem deles e facilita o seu trabalho, pois assim não terá que se preocupar com a violência e a indisciplina constante.

Continuamos o questionário perguntando as docentes quais são os métodos de avaliação que elas usam na sala de aula:

**Professora A:** Uso a avaliação formativa, pois diversifico minha a avaliação utilizando diversos instrumentos, tendo como objetivo aprimorar as estratégias utilizadas, como participação debates, listas de exercícios, estudos dirigidos, atividades culturais, provas, seminários e etc.

**Professora B:** Avaliação contínua, processo e avaliação constante.

**Professora C:** Observo a atividade que eles fazem.

Para Hoffmann (2009), não é tarefa fácil mudar o método de avaliar, pois o mesmo requer tempo, esforço e dedicação. Ao mudar o processo de avaliação o professor vai dedicar-se mais e pesquisar maneiras de expor o conteúdo para a turma aprender de diferentes maneiras o conteúdo exposto nas aulas.

As professoras dizem usar diferentes formas de avaliação com suas turmas, afirmam uma preocupação com a aprendizagem significativa de seus alunos e buscam métodos diferentes que estimulam a curiosidade deles. “Assim sendo, entendemos que a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela medição da afetiva construção do conhecimento” (VASCONCELLOS, 2007, p.57).

Ainda indagamos as professoras sobre qual a importância dos alunos serem críticos e o que elas como professoras fazem para estimulá-los:

**Professora A:** isso é muito importante no aluno ter o senso crítico, e nós como educador podemos promover atividades em sala de aula que levem nossos alunos a fazerem suas próprias reflexões ao entendimento crítico posso citar como exemplos a leitura de textos literários, o trabalho com situações problema, trabalho voluntários em projetos que enfocam o social, entre outros.

**Professora B:** Sim. O pensamento crítico é importante não só durante o período escolar, mas por toda vida. Proponho debates onde os alunos podem expor e defender sua opinião, apontando suas dúvidas promovendo discursão crítica e propiciando argumentos contra ou a favor sobre um determinado assunto.

**Professora C:** Sim, é muito importante que os alunos perguntem, fale, questione a respeito do conteúdo. Só assim podemos tira a dúvida dos alunos.

As professoras defendem a importância de incentivar seus alunos a pensarem de forma crítica-reflexiva. Elas relataram que estimulam seus educandos através de projetos, situações problemas etc. Sabemos que é muito importante que a escola valorize e estimule a criticidade de seus educando.

Finalizando o questionário realizado com as docentes, interrogamos qual a importância do planejamento no cotidiano escolar.

**Professora A:** Eu vejo o planejamento como ação indispensável na vida do educador, pois ele deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da pratica do professo.

**Professora B:** O planejamento escolar é de fundamental importância para que se tenha êxito no processo de ensino e aprendizagem, nele inclui tanto a previsão das atividades didáticas como sua previsão e adequação no decorrer do processo de ensino.

**Professora C:** É essencial, sem o planejamento o professor não vai ter sucesso na sala de aula ou em qualquer outra coisa.

Para Libâneo( 1991), o planejamento é um processo sistemático que serve para organizar as atividades do professor. É um meio pelo qual o professor articula suas atividades escolares de acordo com a realidade social dos educandos. É a partir do planejamento que o docente seleciona os conteúdos, a metodologia e a melhor forma de avaliação adequada para sua turma. Sem o planejamento o professor fica sem saber o que ensinar, e acaba por prejudicar e desestimular sua turma, pois os alunos percebem quando ele está improvisando a aula. Por isso é fundamental que o educador se organize e reveja suas ações quanto mediador do conhecimento. Para ganhar a confiança de seus educandos o professor precisa transmitir o domínio do assunto levado para a sala de aula.

#### 4 CONCLUSÃO

Diante dos aspectos observados, é notório que na educação houveram avanços significativos que modernizaram as aulas e contribuíram para a melhor aprendizagem dos educandos. No entanto, sabemos que o professor é fundamental para que o processo de ensino aprendizagem possa dar certo. É importante destacar a o quanto é importante que o professor avalie seus alunos de maneira coerente e justa.

Planejar é imprescindível a prática pedagógica. Para alcançar os objetivos desejados, o professor deve parar para organizar os conteúdos que vai levar para sala de aula. Quando não há planejamento, a prática pedagógica fica solta e tanto aluno quanto professor, ficam perdidos sem saber o que estão fazendo. Dessa maneira, a escola não contribui para o processo de formação dos indivíduos e acaba perdendo alunos que possuem um grande potencial, mas que não vê na educação a importância da aprendizagem.

Compreendemos que a escola é um espaço onde encontramos diferentes culturas e que dependendo da prática do professor ela também poder contribuir para a evasão e a exclusão e, que por isso, professor e equipe pedagógica devem se unir para planejar e discutir quais os melhores meios para acolher todos sem preconceito. O diálogo é um dos fatores fundamentais para uma boa convivência entre professores, alunos, escola e família. Sendo assim, é identificável que existem muitos fatores que contribuem para o sucesso e para o fracasso escolar, no entanto cabe aos profissionais da educação avaliar quais medidas vão adotar para fazer a diferença de forma positiva. Ensinar não é fácil, mas conseguimos através de muito esforço e dedicação melhorias para a educação.

## REFERÊNCIAS

- [1] ESTEBAN, M. Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez, 2008.
- [2] HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola á universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- [3] HOFFMANN, J. Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- [4] LIBÂNIO, J. Didática. São Paulo: Cortez, 1991.
- [5] TIBA, I. Quem ama, educa: formando cidadãos éticos. São Paulo: Integrare 2012.
- [6] TIBA, I. Ensinar aprendendo: Novos paradigmas na educação. São Paulo: Integrare2006.
- [7] VASCONCELLOS, C. Avaliação: Concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2007.

# Capítulo 2

## *Análise da atuação do professor conforme o ratio studiorum*

*Edivânia Paula Gomes de Freitas*

*Leandra Silva Santos*

*Meiryllianne Suzy Cruz de Azevedo.*

**Resumo:** Este artigo trata de descrever e analisar a atuação do professor pautada no Ratio Studiorum, documento criado no século XVI para regulamentar o ensino nos Colégios Jesuítas. O Ratio é um conjunto de regras que delimitaram as ações dos profissionais da educação dos Colégios Jesuítas, discutiremos aqui sobre as normas gerais para professores e alunos. A filosofia da época era baseada na religiosidade e, deste modo um dos objetivos da educação era o de conservar o modelo social vigente. Na tentativa de enfatizar o histórico do currículo no ensino contemporâneo os objetivos deste trabalho são mostrar como deveria ser o desempenho e comportamento dos professores e alunos naquela época e fazer analogias apontando as semelhanças com o currículo educacional dos dias atuais. Contudo, é perceptível que apesar de grandes e importantes avanços no campo educacional, os professores continuam a ter suas atitudes conduzidas por um currículo que deve, obrigatoriamente, ser adotado e repassado para os alunos.

**Palavras-chave:** Ratio Studiorum, Colégios Jesuítas, Regras, Professores.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho referente aos aspectos gerais do Plano de Estudo da Companhia de Jesus – Ratio Studiorum será enfatizado a importância da aquisição de conhecimento acerca da temática. Entende-se a partir das pesquisas que a análise do documento é fundamental para compreensão das características da educação jesuítica, sobretudo no que se refere a organização e funcionamento dos colégios Jesuítas. As regras ditadas pelo *Ratio* caracterizam-se como um manual prático que recomenda os métodos de ensino e orienta o professor na organização de sua aula. Apesar de ter sofrido algumas modificações e atualizações, suas principais características permanecem até os dias atuais.

Este trabalho relata a normatização da conduta de alunos e professores de acordo com o Ratio Studiorum, analisando as exigências para com os professores da época e fazendo um comparativo com a educação contemporânea. Mostra a disciplina escolar nas escolas Jesuítas voltadas não apenas para o ensino, mas também para a religiosidade, sendo que o currículo abrangia principalmente a Gramática, a Filosofia e a Teologia.

Tendo em vista a influência didática do Ratio Studiorum na atualidade, os principais objetivos deste artigo são refletir como as regras do documento influenciavam o comportamento dos professores e alunos tanto nas salas de aulas como fora dela, apresentar o quanto era criteriosa a metodologia do Ratio tanto na instrução educacional quanto na educação religiosa e fazer um comparativo com o modelo da educação contemporânea.

## 2 METODOLOGIA

Por se tratar de uma análise da atuação do professor conforme o Ratio Studiorum, o desenvolvimento deste artigo foi realizado a partir do estudo feito ao documento a fim de descrever a metodologia disponibilizada aos professores e alunos das escolas jesuítas e fazendo um comparativo com os métodos contemporâneos. A pesquisa foi pensada a partir do estudo do conteúdo na disciplina de Currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. A metodologia utilizada foi pesquisa e análise do Ratio Studiorum, juntamente com artigos científicos referentes ao mesmo.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inácio de Loyola foi o fundador da Companhia de Jesus em 1534. Os soldados de Cristo como eram conhecidos os Jesuítas, tinham como objetivo cultivar os exercícios espirituais. O primeiro colégio teve início em residências e com o passar do tempo os prédios não estavam mais comportando seus membros, pois a cada ano o número de alunos ia aumentando, tendo a necessidade de ampliar suas instalações, nascendo daí o Colégio Messina, sendo fundado em 1548. Segundo Franca (1952, p. 2) “Foi em Agosto de 1548, que, a pedido do Vice-Rei e da cidade de Messina, S. Inácio aceitou e abriu nesta cidade o primeiro Colégio clássico da Companhia plenamente organizado”.

O Ratio Studiorum ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus é um conjunto de regras criadas para regulamentar o ensino nos colégios jesuítas. No modelo de educação previsto no Ratio existe algumas semelhanças com o modelo atual, mas também se difere em alguns pontos. A filosofia da época era baseada na religiosidade e, deste modo um dos objetivos da educação era o de conservar o modelo social vigente. Conforme Leonel Franca (1952, p.16)

Para quem, pela primeira vez, se põe em rápido contato com o *Ratio*, a impressão espontânea é quase a de uma decepção. Em vez de um tratado bem sistematizado de pedagogia, que talvez esperava, depara com uma coleção de regras positivas e uma série de prescrições práticas e minuciosas. De fato, o Ratio não é um tratado de pedagogia, não expõe sistemas nem discute princípios. A edição de 1586 enveredara por este rumo; foi criticada e substituída pela de 1599.

O plano do Ratio inicia-se com as regras do provincial, depois do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de um modo geral, de cada matéria de ensino, inclui também, às regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do *debel*, dos alunos e por fim as regras das diversas academias.

O Ratio Studiorum determina a normatização da conduta de professores e alunos, o comportamento dos alunos em relação à formação moral, literária, filosófica e teológica, bem como das qualidades dos

professores tanto dos colégios como das universidades. O documento estabelece a conduta do professor pautada em regulamentos a serem seguidos. Quanto ao professor, Leonel Franca (1952, p.16) apresenta:

Convém, portanto, a quem inicia o estudo do Ratio não esquecer a sua finalidade eminentemente prática nem a moldura histórica que lhe enquadra as origens. Os princípios pedagógicos que o animam são mais supostos do que enunciados. Deste manual prático que preconiza métodos de ensino e orienta o professor na organização de sua aula, convém, por inferência, reconstruir linhas mestras de uma pedagogia, que, além do Ratio, tem outrossim – convém lembrá-lo – a sua expressão em outros documentos.

Devido ao aumento de alunos nos colégios houve a necessidade de contratar professores qualificados e acrescentar novas matérias. Os professores de gramática teriam que adotar para turmas mais avançadas, ou mais elevadas a gramática do P. Manuel [Álvares]. Para os lugares onde o nível não estivesse tão acima, adotasse a gramática romana, ou outra semelhante, mas que conservasse a importância das propriedades de todas as regras contida do P. Álvares. Já para os professores de teologia, filosofia ou casuística, teriam que adiantar a explicação para que todo conteúdo fosse dado e esgotado naquele ano. Caso o professor notasse algum retardatário fizesse o possível para não atrasar o conteúdo previsto para aquele ano.

O docente da Faculdade Superior deveria estimular seus alunos ao serviço e ao amor a Deus e ao exercício das virtudes que eram agradáveis. Sendo que para alcançar esse objetivo deveria orientar todos os estudos dos discentes. Era preciso rezar uma oração apropriada antes de dar início à aula, todos deveriam ouvi-la com a cabeça descoberta, terminando a oração o professor ainda com a cabeça descoberta teria que fazer o sinal da cruz para dar andamento à aula. Ele também teria que ajudar os alunos com os estudos, e também com suas orações frequentes a Deus, sempre os estimulando a fé e a religiosidade. Além da cobrança feita ao professor em sala de aula, ele teria que obedecer ao Prefeito no que tangesse aos estudos e disciplina das aulas. Ele era “livre” em sala de aula para defender suas opiniões contando que fizesse com modéstia e delicadeza para não ferir as opiniões contrárias em sala de aula. No final do ano o professor teria que reservar um mês para repetições das lições passadas, o que se chama nos dias atuais de revisão do conteúdo.

Todo professor deveria seguir as orientações de mestres que fossem mais experientes que ele, ou seja, que houvesse ensinado aquela matéria há mais tempo que ele, também não poderia introduzir novas questões na matéria, sem antes consultar os superiores. Não deveria falar mal das matérias dos outros professores e caso precisasse citar algum autor, que indicasse aquele que ele já tinha lido.

O professor teria que desempenhar seu ofício com fidelidade e exatidão, ser diligente e cuidadoso com o auxílio da graça divina, instruindo o aluno a avançar. O docente não deveria fazer diferença entre os alunos, tratando-os igualmente sem distinção de status sociais. Franca (1952, p. 15) “os seus deveres, zeloso no adiantamento dos alunos tanto nas lições como nos outros exercícios escolares: não se mostre mais familiar com um aluno do que com outros; não despreze a ninguém; vele igualmente pelos estudos dos pobres e dos ricos; procure em particular o progresso de cada um dos seus estudantes”.

Quanto ao professor de Sagrada Escritura, teria como dever explicar com piedade, de tal modo, que confirmasse a fé verdadeira em Deus e o fundamento dos bons costumes. Devendo defender a versão adotada pela Igreja Católica. A língua hebraica deveria ser ensinada de forma suave, devido a sua complexidade, para que se tornasse fácil à estranheza da língua.

Já para o professor de filosofia, que ele evitasse falar sobre Aristóteles, e se fosse falar cuidasse para que os alunos não se afeiçoassem a esse filósofo. E tivesse todo o cuidado quando fosse interpretá-lo. Franca (1952, p.21)

Em questão de alguma importância se afaste da Aristóteles, a menos que se trate de doutrina oposta à unanimidade recebida pelas escolas, ou, mais ainda, em contradição com a verdadeira fé. Semelhantes argumentos de Aristóteles ou de outro filósofo, contra a fé, procure, de acordo com as prescrições do Concílio de Latrão, refutar com todo vigor.

O esforço dos alunos dentro da sala de aula era bastante exigido pela academia, as regras deveriam ser rigorosamente cumpridas. Frequência, pontualidade e obediência eram de suma importância para sua permanência no colégio. Durante as aulas deveriam ser observadores e atenciosos para poder fazer a repetição das lições. Se por acaso tivessem dúvidas, deveriam consultar o professor.

Era imprescindível que os alunos ficassem em silêncio na sala de aula e não poderiam sair do seu lugar onde estavam sentados. Só era permitido a sua saída com autorização do professor. Deveriam conservar e zelar a sala de aula, os móveis e os objetos contidos naquela repartição. O aluno que faltasse as provas escritas, que não fosse por uma razão grave, não seria levado em consideração no exame.

O Ratio Studiorum propunha diariamente exercícios durante as aulas. Os alunos nunca ficavam sem ter o que fazer, já que estavam o tempo todo envolvidos com tarefas propostas. Para os professores não era diferente, tinham todas as atitudes de sala de aula conduzidas por regras, desde as religiosas e comportamentais até as questões de didática. Ao se referir as Regras comuns a todos os professores das faculdades superiores, o Ratio (1952 p.13) aponta:

1. Finalidade - O fim especial do Professor, tanto nas aulas quando se oferecer a ocasião, com fora delas, será mover os seus ouvintes ao serviço e ao amor de Deus e ao exercício das virtudes que lhe são agradáveis, e alcançar que para este objetivo orientem todos os seus estudos.

2. Oração antes da aula. — Para que se lhes conserve isto na memória, antes de começar a aula reze uma breve oração apropriada, que professor e alunos deverão ouvir de cabeça descoberta; ou, pelo menos, faça ele, de cabeça descoberta, o sinal da cruz e comece.

É possível perceber que a obrigação dos professores não se resumia ao simples ato de ensinar as disciplinas propostas, mas também praticar e repassar a doutrina dos Jesuítas. A primeira atividade, de todas as aulas, deveria ser um momento de oração em que todos deveriam participar. Havia todo um ritual religioso a ser seguido, tanto durante as aulas como fora delas, o professor teria a obrigação de incentivar os alunos a rezar, participar das missas e pregações, fazer leitura espiritual e confissão, entre outros.

Outra regra de caráter bastante metodológico e específico de cada professor é o passo a passo de como realizar um ditado em sala de aula. O Ratio determina o que e como o educador deveria se portar ao realizar a referida atividade, Ratio (1952 p.14)

9. Ditado. Quando puder ensinar sem ditar, de modo que os ouvintes possam apanhar com facilidade o que deveriam escrever, é preferível que não dite; mas os que ditarem não parem depois de cada palavra, mas falem de um fôlego, e se for necessário, repitam; e não ditem toda a questão para depois explica-la, senão alternem o ditado e a explicação.

O professor precisava ser responsável, dedicado e disciplinado em sua ocupação, deveria tratar todos os alunos de forma igual, sem preconceito ou disparidade entre as classes. Era de sua responsabilidade estimular o desenvolvimento dos seus educandos através de atitudes e palavras de incentivo, Ratio (1952 p.15)

20. Progresso dos estudantes. - Com o auxílio da graça divina seja diligente e assíduo no cumprimento de todos os seus deveres, zeloso do adiantamento dos alunos tanto nas lições como nos outros exercícios escolares; não se mostre mais familiar com um aluno do que com outros; não despreze a ninguém; vele igualmente pelos estudos dos pobres e dos ricos; procure em particular o progresso de cada um dos seus estudantes.

Entre as regras comuns aos professores das classes inferiores, o Ratio trata inclusive das relações pessoais dentro e fora da sala de aula. “47. Familiaridade. Conversa. - Não se mostre mais familiar com um do que com outro; fora da aula não fale com os alunos senão por pouco tempo, de cousas sérias e em lugar visível, isto é, não dentro da aula, mas fora, à porta, no pátio, ou na portaria do colégio, para que se dê mais edificação”.

Apesar dos Jesuítas não serem muito adeptos ao castigo, em alguns momentos este deveria ser utilizado, mas apenas como último recurso, quando outros meios já tiverem sido utilizados e não derem resultados e no caso de violações consideradas muito graves. Ratio (1952 p.37)

39. Cuidado da disciplina. - Nada mantém tanto a disciplina quanto a observância das regras. O principal cuidado do professor seja, portanto, que os alunos não só observem tudo quanto se encontra nas suas regras, mas sigam todas as prescrições relativas aos estudos: o que obterá

melhor com a esperança da honra e da recompensa e o temor da desonra do que por meio de castigos físicos.

40. Modo de castigar. Não seja precipitado no castigar nem demasiado no inquirir; dissimule de preferência quando o puder sem prejuízo de ninguém; não só não inflija nenhum castigo físico (este é ofício do corretor) mas abstenha-se de qualquer injúria, por palavras ou atos não chame ninguém senão pelo seu nome ou cognome; por vezes é útil em lugar do castigo acrescentar algum trabalho literário além do exercício de cada dia; ao Prefeito deixe os castigos mais severos ou menos costumados, sobretudo por faltas cometidas fora da aula, como a ele remeta os que se recusam aceitar os castigos físicos (1832; a correção) principalmente se forem mais crescidos (Const. p. IV, c. 7, n. 2 D).

Ao realizar estudos sobre o documento em questão é possível identificar que existe muitas semelhanças com a educação contemporânea, mesmo com importantes mudanças no cenário da educação. As regras foram sendo transmitidas de geração em geração fazendo com que a sala de aula continue a ser conduzida pelo professor e os alunos continuem apresentando as respostas esperadas pelo sistema. Em relação às normas para prova escrita, percebe-se que perduram até os dias de hoje, Ratio (1952 p.30) estabelece:

1. Presença dos alunos. - Entendam todos que, se alguém faltar, no dia da prova escrita, a não ser por motivo grave, não será levado em consideração no exame.

5. Cuidado com os que sentam juntos. - Tome-se cuidado com os que sentam juntos: porque, se porventura duas composições se apresentem semelhantes ou idênticas, tenha-se ambas como suspeitas por não ser possível averiguar qual o que copiou do outro.

10. Tempo. - Se alguém não terminar a prova no tempo prescrito, entregue o que escreveu. Convém, por isto, que saibam todos exatamente o tempo que é dado para escrever, para copiar e para rever.

Ao analisar o Ratio Studiorum é perceptível que professores e alunos deveriam seguir uma normatização específica para cada situação, tanto durante como após a aula. Conforme descrito no Ratio, o tempo era cronometrado e ocupado com atividades específicas para cada momento durante a aula. Nesse contexto, alunos e professores tinham atividades, bem específicas, em todas as ocasiões, seja estudando os conteúdos, aprendendo sobre as normas, rezando, meditando ou fazendo repetição dos conteúdos já estudados. E para casa sempre deveria ser enviada alguma atividade, para que os alunos praticassem o que estudaram em sala e esclarecessem alguma dúvida que por acaso ocorresse.

Outro aspecto de grande relevância no documento era a exigência da frequência dos alunos nas aulas, o estudante que faltasse e não oferecesse uma justificativa plausível seria punido e em caso de reincidência ou muitas faltas consecutivas seriam encaminhados ao “Prefeito” que deveria tomar as medidas disciplinares cabíveis, Ratio (1952 p. 37):

41. Frequência. - Exija dos alunos a máxima frequência e, por isto, não os deixe ir à jogos ou espetáculos públicos. Se alguém faltar, mande-lhe à casa um condiscípulo ou outra pessoa e, se não apresentar escusas aceitáveis, seja castigado pela ausência. Os que, sem causa, faltarem muitos dias, enviem-se ao Prefeito e não se recebam sem seu consentimento.

Nesse contexto é possível identificar que o Ratio Studiorum, documento escrito no século XVI, vem sendo transmitido até os dias atuais. Apesar de grandes e importantes avanços no campo educacional, os professores continuam a ter suas atitudes conduzidas por um currículo que deve, obrigatoriamente, ser adotado e repassado para os alunos. Pois caso contrário o educando poderá ser prejudicado através dos sistemas de avaliação nacional e/ou posteriormente no mundo do trabalho. Contudo vale ressaltar a importância de determinadas regras para que a sala de aula seja um espaço respeitado e que, de fato, consiga cumprir seu objetivo que seria educar para a vida e com a vida.

#### 4 CONCLUSÃO



Ao longo dos anos o Currículo da educação tem passado por diversas e significativas mudanças. Este trabalho detalhou sobre a metodologia do Ratio Studiorum utilizada nos colégios Jesuítas no século XVI, mostrou que, apesar de algumas alterações, este currículo se apresenta bastante atualizado, principalmente no que diz respeito à normatização de alunos e professores em sala de aula.

Esperamos que a discussão do método pedagógico dos jesuítas, o Ratio Studiorum, tenha possibilitado a compreensão de aspectos importantes da educação e organização dos colégios da Companhia de Jesus. Na pedagogia dos colégios jesuítas o ensino e a educação tinham aspectos igualmente importantes, assim o principal objetivo do método era proporcionar o aprendizado pleno aos alunos. Para isso a educação foi bem cultivada e administrada pelos jesuítas e suas normas e determinações eram cuidadosamente seguidas e respeitadas.

De forma semelhante ao que acontecia na escola dos Jesuítas, onde a disciplina era ocupada por quem tinha melhor qualificação, aos professores da atualidade, é exigido especialização na área ou disciplina que escolher atuar. Quanto maior a qualificação, mais chances de ocupar a vaga desejada. É possível observar que professores das instituições universitárias, tem uma maior liberdade em sala de aula, no que se refere ao método de ensino, contanto que se cumpra a ementa da disciplina. Mas para professores de ensino fundamental e médio as regras, tanto para os conteúdos como para metodologia, são pré-determinadas pela coordenação pedagógica das escolas, quando instituições privadas e, pela secretaria de Educação, quando Instituições públicas.

Para os alunos, ainda lhes cabe o dever de seguir com um bom comportamento e submetesse a avaliações em todo o processo de escolarização, sendo regulados por normas que norteiam todo o processo educacional.

Contudo devemos lembrar que o documento estudado permite perceber que os jesuítas tiveram êxito nas atividades desempenhadas. Tanto na formação do bom cristão, que era uma preocupação própria da época, como na formação de profissionais capacitados. Assim o Ratio Studiorum merece a atenção de nós educadores ainda hoje. Além de conhecê-lo, devemos pensá-lo criticamente e a partir dele enriquecer nossa postura educativa.

## REFERÊNCIAS

- [1] CORRER, Adilson Roberto. A FILOSOFIA NA RATIO STUDIORUM. Piracicaba, SP: 2006. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/PLOKUTLTELNB.pdf>> Acesso em 15/04/15. Horário 15:10
- [2] FRANCA, Leonel S.J. O MÉTODO PEDAGÓGICO DOS JESUÍTAS – O Ratio Studiorum. INTRODUÇÃO. Rio de Janeiro: AGIR, 1952. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_fontes/acer\\_histedu/brcol012.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_histedu/brcol012.htm)> Acesso em: 07/03/2015. Horário: 22:30
- [3] FRANCA, Leonel S.J. O MÉTODO PEDAGÓGICO DOS JESUÍTAS – O Ratio Studiorum. ORGANIZAÇÃO E PLANO DE ESTUDOS DA COMPANHIA DE JESUS. Rio de Janeiro: AGIR, 1952. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_fontes/acer\\_histedu/brcol013.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_histedu/brcol013.htm)> Acesso em 07/03/2015. Horário: 23:00
- [4] SCOPINHO, Marcos Desan. CONCEPÇÃO DE ESTUDO PRESENTE NO RATIO STUDIORUM. PIRACICABA, SP: 2010. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/XYKPDVOUKTVJ.pdf>> Acesso em 15/04/15. Horário 15:30
- [5] TOYSHIMA, Ana Maria da Silva. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O RATIO STUDIORUM E A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NOS COLÉGIOS JESUÍTICOS. Maringá. Disponível em: <[http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais14/arquivos/textos/Comunicacao\\_Oral/Trabalhos\\_Completos/Ana\\_Toyshima\\_e\\_Gilmar\\_Montagnoli\\_e\\_Celio\\_Costa.pdf](http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais14/arquivos/textos/Comunicacao_Oral/Trabalhos_Completos/Ana_Toyshima_e_Gilmar_Montagnoli_e_Celio_Costa.pdf)> Acesso em 17/04/15. Horário 08:30

# Capítulo 3

## *Alunos trabalhadores no ensino superior e os desafios da prática docente contemporânea*

*Lucas Fernandes Silva*

*Cláudio Jorge Gomes de Moraes*

**Resumo:** Esta pesquisa abarca o percurso do sistema de ensino superior brasileiro desde o período colonial até a transição da educação superior para um sistema de massa. O presente texto estabeleceu um diálogo entre o contexto educacional e as práticas pedagógicas inerentes a cada momento político. O objetivo geral foi avaliar os desafios da prática pedagógica no ensino superior contemporâneo a partir da abertura do espaço acadêmico para os trabalhadores. Este novo perfil de ingressos representa uma nova demanda a qual repercute na atuação dos professores na contemporaneidade. A partir do novo contexto social de diversificação étnica e sociocultural o espaço educacional sofre mudanças as quais promovem tensões na coletividade. O espaço homogêneo de educação é passível da promoção de preconceitos o que reflete para os educadores a necessidade de adaptação ao novo contexto ensino aprendizagem

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Alunos Trabalhadores. FIES. Docência. Ensino-aprendizagem.

## 1 INTRODUÇÃO

A chegada dos europeus no Brasil traz consigo todo o ensejo inerente ao processo de colonização. É um processo que reproduz a lógica da grande propriedade e da exploração da mão-de-obra escrava aonde predomina a sociedade patriarcal e seu domínio sobre as terras. Esta minoria dominante delegou aos padres jesuítas a responsabilidade de catequização dos nativos a fim de transmitir o modelo social europeu (RIBEIRO, 1993).

Desde o princípio a educação no Brasil é gerenciada de acordo com o interesse do grupo dominante a fim de atender suas necessidades hierárquicas assim como a exclusão da grande massa ao acesso do conhecimento. Neste contexto o docente surge como ferramenta de conexão do velho com o novo mundo.

Cada grupo social tende a estabelecer novos projetos pedagógicos com o objetivo de atender as diversas demandas simbólicas. Estas modificações ocorrem para a atualização de novas necessidades produtivas. Estas novas formulações atendem aos interesses de distinção social e a manutenção do status quo do grupo dominante (KUENZER; GABOWSK, 2016). A relevância desta pesquisa justifica-se a partir de afirmações de senso comum que relacionam a precariedade do sistema educacional contemporâneo com a presença dos alunos trabalhadores no ensino superior, além da limitação de pesquisas que investiguem este tema.

No contexto sócio-político do Brasil Colonial a posição social do indivíduo era medida pela sua quantidade de terras, número de escravos, além dos títulos recebidos dos colégios católicos. Apesar deste contexto nota-se o trabalho dos jesuítas voltado para escolas de Ler e Escrever; ensino sistematizado sobre classes de latim, humanidades e teatro, artes, filosofia, matemática e física (RIBEIRO, 1993).

No século XVIII o Marques de Pombal executa diversas reformas na Educação de Portugal tendo repercussão também no contexto educação do Brasil colônia. Pode-se dizer que a principal mudança é a retirada do poder da igreja repassando para o Estado a responsabilidade de gerenciar a educação brasileira. O Ensino continuou enciclopédico, com objetivos literários e com métodos pedagógicos disciplinares e autoritários. Este traço particular tem como objetivo: desenvolver a submissão as autoridades, reproduzir o domínio hierárquico, além de conter a criatividade dos indivíduos (RIBEIRO, 1993).

A prática da docência, enquanto produtora e divulgadora da ciência passa por mudanças no contexto universitário. A resolução de problemas e a produção científica exigem uma abordagem multi e interdisciplinar originada pelo trabalho coletivo de diversas áreas do saber. As diferentes práticas pedagógicas no ensino superior anseiam pelo desenvolvimento cognitivo do aluno assim como pelo acesso democrático e objetivo à informação proporcionando condições para os discentes aprenderem a construir conhecimento no contexto individual e coletivo (GAETA; MASETTO, 2013).

Neste contexto o objetivo geral desta pesquisa foi avaliar os desafios da prática pedagógica no ensino superior contemporâneo a partir da abertura do espaço acadêmico para os trabalhadores. Este novo perfil de ingressos representa uma nova demanda a qual repercute na atuação dos professores na contemporaneidade.

Dentre as principais transformações no ensino superior no século XX percebe-se que o espaço universitário é aberto também para a grande massa de trabalhadores e não exclusivamente às elites. Na década de 1990 estudantes oriundos de famílias com renda de até 10 salários mínimos ultrapassam 60%, tanto no setor privado quanto no público. Apesar deste dado a proporção de jovens que adentram o ensino superior correspondia a 11,4% o que colocava o Brasil no 17º lugar no ranking entre países latino-americanos, superado por Nicarágua e Honduras (MARTINS, 2002).

## 2 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e que está dividida em duas etapas metodológicas: (i) pesquisa bibliográfica embasada no processo de transformação institucional e didático do Brasil colonial até os dias atuais e (ii) análise crítica e dialética dos dados levantados na bibliografia.

A pesquisa bibliográfica é realizada a partir de documentos impressos, livros, teses e artigos que servem como registros dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de dados categóricos previamente já trabalhados por outros autores construindo uma constante análise acerca do material coletado (SEVERINO, 2010).

A abordagem qualitativa caracteriza-se pelo seu caráter interpretativo utilizando de métodos múltiplos e interativos. Neste tipo de abordagem quanto mais interativa e abrangente a análise é melhor para o estudo (CRESWELL, 2007).

Esta pesquisa abarca o percurso do sistema de ensino superior brasileiro desde o período colonial até a transição da educação superior para um sistema de massa. Esta pesquisa estabeleceu um diálogo entre o contexto educacional e as práticas pedagógicas inerentes a cada momento político. Para este diálogo textual foram selecionados teóricos como: Deise Mancebo, João dos Reis Silva Jr. E Ricardo Antunes, além dos autores, Paulo Ghiraldelli, Moacir Gadotti e Paulo Freire.

Fora tomado como parâmetro inicial o ano de 2003, com a reformulação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), até o período atual. Mas com o seguimento da pesquisa percebeu-se a necessidade de revisitar momentos históricos anteriores e posteriores a este com o objetivo de estabelecer um diálogo entre a Educação e o contexto Sociopolítico. Deste modo, ocorre a necessidade de maiores investigações que contemplem as instituições universitárias, as quais podem indicar um espaço de reprodução de desigualdades socioeconômicas e, conseqüentemente, ocasionar novas implicações adaptativas dos docentes acerca das demandas solicitadas.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

#### **3.1 TRABALHADORES NO ENSINO SUPERIOR: UMA LÓGICA ADAPTATIVA DO CAPITAL**

No ano de 1944, ocorre a 'Conferencia Monetária e Financeira das Nações Unidas' em Bretton Woods nos Estados Unidos da América. Um dos objetivos desta conferência foi traçar estratégias que visavam à reconstrução de países europeus após a segunda guerra buscando assegurar seu crescimento econômico. Com esta finalidade é criado o Banco Mundial, o qual, com o passar dos anos, é colocado como um importante financiador de países do terceiro mundo e essencial força mobilizadora do mercado mundial de capitais (SILVA, 2002 apud NUNES, 2016).

A crise de endividamento dos países latino-americanos na década de 1980 torna-se questão primordial para a ação do Banco Mundial no Continente. Em conjunto com o FMI o Banco Mundial assume o objetivo de formular políticas de intervenção por meio de políticas setoriais determinando assim os rumos da educação e da sua dependência econômica (SILVA, 2002 apud NUNES, 2016).

Historicamente o ensino institucionalizado edifica um novo campo de trabalho aonde a prática docente terá influência nos modos de socialização e de educação. Desta forma a interação existente entre professor e aluno pode ser vista como relações de trabalho ou até mesmo a relação entre o trabalhador e sua ferramenta (TARDIF, LASSARD, 2017).

A Instituição escolar deve ser tratada como prioridade no processo de reformulação exigida pela economia globalizada. A Instituição educacional é matriz fundamental da sociedade servindo como base teórica, política e ideológica para as demais Instituições sociais. A educação pode ser considerada a única forma de socialização na qual o ordenamento jurídico é monopólio de Estado. A economia globalizada estabelece o pacto social em cada país simbolizando uma nova institucionalidade (SILVA JR, 2007).

Pode-se perceber a educação como sendo uma ferramenta que pode ser utilizada com a finalidade de conduzir a sociedade através da construção simbólica desejada a serviço do Capital. Neste contexto, Mézarós (2011, p. 450) aponta que “[...] o Capital é ele próprio, essencialmente um modo de controle, e não meramente um direito de controle legalmente codificado [...]” O capital determina em qual direção a economia deve ser conduzida e utiliza a educação, enquanto matriz teórica, política e ideológica das instituições, como base simbólica estrutural a ser utilizada.

Sob o discurso de democratização do acesso, a expansão da educação superior assume como base estratégica nas políticas neoliberais veiculadas pelo Banco Mundial. Atuando em conjunto com diferentes organismos internacionais o Banco promove a privatização do ensino, tendo como eixo norteador a expansão das instituições privadas, assim como, à privatização interna das universidades públicas (NUNES, 2016).

O contexto da Instituição educacional superior pode ser visto como espaço de reflexão e de continuidade na construção simbólica dos indivíduos assim como uma etapa de preparação para a vida profissional e pessoal. Porém, é também um cenário cercado por decisões políticas sistematizadas pelo mercado que agora atua em nível global.

Aprovada pela assembleia nacional constituinte e promulgada no dia 5 de Outubro de 1988 a Constituição da República Federativa do Brasil, nasce garantindo direitos e deveres do Estado para com os cidadãos brasileiros. Apesar da Constituição Cidadã não tratar diretamente do assunto Ensino superior este aparece contextualizado quando se aborda dos direitos à Educação. A Educação recebe uma atenção especial a partir do capítulo 6º dos Direitos Sociais e pela primeira vez na história da Constituição este assunto é tratado com destaque. (CEZNE, 2006); (OLIVEIRA, 1998).

No Brasil a abertura no ensino superior privado para a grande massa de trabalhadores ocorre a partir dos anos de 1990. Algumas decisões governamentais buscam promover aumento de egressos na universidade e um dos meios oferecidos para esta finalidade é a oferta de bolsas-escola. Estas medidas são voltadas inicialmente para o ensino fundamental até o curso secundário (MARTINS, 2002).

O discurso pedagógico no início da década de 1990 abrange o reconhecimento da educação enquanto elemento cultural. O pensamento pedagógico brasileiro começa a reconhecer temas envolvendo a diversidade cultural, diferenças étnicas e de gênero inerentes ao movimento de libertação. A coletividade cria e promove cultura de modo que deva existir a consciência coletiva sobre esta necessidade (GADOTTI, 2008).

O programa de Crédito Educativo tem início no Brasil ainda no período civil-militar e a sua expansão é perpetrada a partir dos anos 90. Desde esta década o capitalismo é reorganizado em busca de produzir uma regulação social que anseia pela nova instituição da economia globalizada baseada no consenso antagônico entre o Público e o Estatal (VALE, 2010 apud QUEIROZ, 2015); (SILVA JR, 2007).

No dia 23 de agosto de 1975 é criado o Programa de Crédito Educativo (PCE), tendo como objetivo principal a expansão de indivíduos matriculados no ensino superior destinando recursos públicos para as Instituições de ensino privado. O mesmo programa sofre uma reformulação no início dos anos 90 durante o Governo de Fernando Collor que institucionaliza o Programa de Credito Educativo para estudantes carentes - Creduc (VALE, 2010 apud QUEIROZ, 2015).

No ano de 1999, durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) é criado o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) com a mesma base de recursos do Creduc. Desde a sua implementação são feitas mudanças significativas com o objetivo de fortalecer e integrar o empresariamento, assim como a privatização da educação superior. Neste contexto é mantida a lógica mercantil a qual irá repercutir na economia Nacional (QUEIROZ, 2015).

O FIES é inicialmente destinado ao grupo de estudantes de cursos de educação técnica e profissional, assim como de mestrado profissional e doutorado sendo o financiamento destes cursos de até 100% dos encargos educacionais. É no Governo Luiz Inácio (2003-2009) que ocorre a expansão do programa de financiamento – FIES, mas ainda sob os moldes do projeto de educação dos governos neoliberais e da política globalizada (QUEIROZ, 2015).

Com a proposta de combate à pobreza, desde os anos de 1980, o Banco Mundial interveio junto aos governos através da expansão de políticas adaptadas as necessidades do Capital. Deste modo o papel da educação tendeu a ser restringido a reproduzir os interesses do mercado e atuar simbolicamente na formação do novo trabalhador.

No contexto da abertura do Capital educacional, os organismos internacionais apontam para a eliminação das fronteiras entre o público e o privado. A inserção dos trabalhadores no ensino superior ocorre sob o discurso da democratização do acesso, porém o que impera a lógica do lucro e do ensino massificado (QUEIROZ, 2015).

As instituições de ensino superior têm em sua essência o processo reflexivo, o qual tem o poder de ampliar a percepção do indivíduo e de seu meio social. Gradativamente as Instituições tornam-se um espaço de contradição quando o processo de ensino e as grades curriculares visam atender a uma lógica sistematizada de mercado internacional.

Neste contexto a universidade perde seu espaço, de discussão crítica e de cultura elaborada, na busca de atender aos ideais capitalistas. Este processo apela para um conjunto de ajustes que tem como objetivo a manutenção e o desenvolvimento hegemônico das classes dominantes. Estas classes dependem do capital das agencias financeiras internacionais as quais conferem uma nova função para as Instituições de ensino superior. (NUNES, 2016)

No dia 31 de março de 2008 é articulado o compartilhamento de recursos do FIES para concessão de bolsas parciais do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Atendendo à demanda empresarial, o

Governo Luís Inácio amplia os meios de distribuição de recursos públicos diretos e indiretos para as Instituições de ensino privadas (QUEIROZ, 2015).

Com relação a expansão do Capital Educacional para os Trabalhadores nota-se que estes serviços são oferecidos a partir de cursos precarizados, com caráter certificatório, e com qualidade questionável ao comparar-se com os cursos disponibilizados para a burguesia. Estes cursos tendem a não favorecer a inclusão dos indivíduos e os mantêm subordinados no mundo do trabalho. Universidades públicas acolhem as elites enquanto as instituições privadas tenderão a receber a massa de trabalhadores que além de ter de pagar os serviços prestados muitas vezes são de segunda categoria (KUENZER, 2006); (SILVA JR, 2007).

No Governo Lula a reforma da educação é caracterizada por uma continuidade de várias diretrizes provenientes do período FHC. Pode-se afirmar que os aspectos que demarcam diferenças entre o governo de Lula e o governo anterior são: a necessidade de investimento no corpo docente, o investimento no corpo técnico-administrativo, além da criação de novos campos universitários no interior brasileiro (AMARAL, 2008; FERREIRA, 2012).

A mercadoria é elemento essencial no modo de produção capitalista. Enquanto produto a ser vendido, deverá adequar-se de modo a atender ao processo adaptativo tecnológico. Neste processo a mercadoria pode tomar diversos contornos e em diferentes produtos, e pode até mesmo ser concebida sob a forma da produção do conhecimento.

A mercadoria, antes de tudo, é um objeto externo que pode atender as necessidades humanas de qualquer espécie. Pode satisfazer a coletividade como meio de subsistência, sobre a forma de objeto de consumo ou indiretamente através dos meios de produção (MARX, 1988). Neste contexto, a universidade tende a passar por um processo adaptativo no Capital, aonde a Instituição comporta-se como uma Grande empresa, os alunos são os consumidores e os funcionários e professores o produto de mercado.

No Governo de Dilma Rousseff (2011-2016), é dado continuidade às políticas de expansão da educação implementadas pelo Governo anterior. Esta expansão é caracterizada pela interiorização dos institutos e universidades federais, com o objetivo de propagar a equidade social e a modificação do quadro de miséria associada a estas regiões (FERREIRA, 2012).

A partir da transnacionalização do capital, a classe dos trabalhaes tende a mesclar sua perspectiva local, regional e nacional com a esfera global. Este processo indica uma modificação do cenário inerente ao mundo do trabalho. Neste contexto a atuação dos trabalhadores tende a ser cada vez mais internacional. (ANTUNES, 2004).

Diferente do século XX, a estratégia política do século atual demonstra o interesse pela interiorização. No processo de expansão e retração econômica, o Interior do Brasil volta a receber o olhar do Capital. Diante das mudanças constantes do desenvolvimento tecnológico, os trabalhadores necessitam passar pelo processo de adaptação exigido pelo mercado global.

No governo Dilma, verifica-se o anúncio de um novo ciclo de expansão de universidades mediante a formatação de câmpus temáticos e multicâmpus, da defesa de parâmetros internacionais de comparação de qualidade, do financiamento baseado na eficiência e da presença das grandes universidades. Tais fatores implicam nova configuração, organização e gestão dessas instituições (FERREIRA, 2012)

Mediante financiamento privado doméstico e com a atuação do chamado consumidor de serviços, a expansão da educação superior acontece numa perspectiva mercadológica. Este contexto tende, a caracterizar a política do governo com a marca liberal-conservadora, aonde as políticas de avaliação surgem estabelecendo a competitividade (GOMES, 2008).

Esta condição transforma as instituições de ensino em empresas que vendem educação como sua principal mercadoria. Os empresários do mercado educacional utilizam estratégias de marketing, as quais oferecem ascensão social para aquele que adquire seu produto. A grande quantidade de interessados é suficiente para que ocorra um processo de certificação em massa no Brasil.

### 3.2 CERTIFICAÇÃO EM MASSA E A ASCENSÃO SOCIAL

Entre os anos de 1995 e 2010 o ensino superior é expandido no Brasil contemplando um número total de 262,52% de indivíduos matriculados. Nota-se que a expansão ocorre em maior escala nas instituições privadas, que obtiveram um número de 347,15% de inscritos em detrimento da rede pública que obteve 134,58% de adesão (MANCIBO, 2015).

A partir do ano de 2013, fatores como os recorrentes protestos, a reeleição com alto nível de rejeição da Presidente Dilma em 2014, somado a perda das alianças políticas que serviam como base governista para o governo do PT sinalizava o fim do período do Governo de esquerda no Brasil. Nos 12 anos do governo petista pôde-se acompanhar a expansão das políticas compensatórias sociais, que visavam homogeneizar diferenças socioeconômicas. Ao mesmo tempo ocorreu o descuido da expansão de bens e serviços de uso coletivo e o abandono de agendas que visavam reformas estruturais. O Governo petista termina por não contribuir com a elevação de níveis de politização e organização da classe trabalhadora além de manter intacto o oligopólio do contexto midiático (SINGER; LOUREIRO, 2016).

A análise sobre a conjuntura do trabalho docente na educação superior atual apresenta-se como um desafio. O diversificado sistema brasileiro de educação reflete as mudanças que ocorrem no sistema globalizado. No plano global, o sistema universitário aponta para alterações aonde o sistema pós-secundário tende a ser diversificado com múltiplos arranjos institucionais e incentivos de organismos internacionais (MANCIBO, 2015).

O novo discurso do capital sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis. O ser flexível significa adaptar-se ao movimento de um mercado que tende a incluir e excluir. Para que esta formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada adquirida em cursos profissionalizantes, por uma formação geral adquirida através de escolarização ampliada, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores (KUENZER; GABOWSK, 2016).

O sistema de massa, inserido numa perspectiva meritocrática, funciona a partir de políticas compensatórias com o objetivo de garantir igualdade de oportunidades concernentes ao Estado Democrático. Este sistema tende a absorver demandas de um público abrangente e heterogêneo, proveniente das classes sociais cujos filhos concluíram o ensino médio (MORAIS, 2012).

O aumento de matrículas de um grupo etário em larga escala influencia diretamente na organização institucional, aumentando de modo gradativo a diversificação e a diferenciação social das instituições de ensino. Uma expressiva presença de estudantes trabalhadores exige a discussão sobre as políticas educativas de igualdade e equidade sociais, antes colocadas em segundo plano pelos governos (TROW, 2005).

O processo de massificação do ensino promove um contexto social que abrange a variação sociocultural, a diversificação étnica, a diferenciação no histórico escolar e dos saberes anteriormente desenvolvidos, assim como diferentes motivações e expectativas profissionais. Todos estes aspectos implicam tensões no contexto educacional, refletindo no docente a necessidade de atualização do conhecimento na relação ensino aprendizagem (GAETA; MASETTO, 2013).

Com relação ao crescimento de indivíduos matriculados no Sistema de Educação Superior é possível destacar três manifestações características que se dividem em: Taxa do Crescimento de Matrícula; Tamanho absoluto do sistema e das instituições individualmente, e a proporção do grupo etário matriculado entre 18 e 24 anos (TROW, 2005 apud MORAIS, 2012).

O sistema de elite organiza-se com a finalidade de manter o status quo do grupo dominante, e deste modo, preparar esta classe para as funções gerenciais assegurando estruturas de proteção e distinção social. Apesar dos números obtidos de 134,5% de alunos na rede pública e o percentual de 347, 15 na rede privada, o projeto da educação fora transformado em mercado educacional de certificação em massa, aonde, não necessariamente possibilitaria a elevação do nível sócio-econômico-cultural do brasileiro (MORAIS, 2012).

A proposta do Sistema de Massa é considerada uma possível estratégia a ser utilizada nas políticas compensatórias governamentais. São ferramentas que buscam comportar uma grande quantidade de indivíduos, preservando as vagas destinadas ao grupo de elite, assim como insere nas instituições acadêmicas aqueles considerados historicamente preteridos no grupo.

O volume de matrícula é uma variável central no processo de transição de um sistema para outro. Este sistema define-se por atender uma porcentagem significativa de até 50% de um grupo etário entre 18 e 24 anos. Quando passa a admitir mais 30% do grupo etário relevante estará consolidado em relação ao sistema de elite (TROW, 2005).

Ou seja, o volume de matrícula é um elemento central no Sistema de Massa, de modo que, serve como parâmetro de medição quantitativa no processo de transição de um sistema para outro. A possibilidade de integrar diferentes tipos de alunos provoca uma alteração na atmosfera institucional causando efeitos na interação entre os professores e os discentes.

Fatores como: a introdução da maquinaria complexa, as novas máquinas informatizadas, as novas tecnologias microeletrônicas na produção, a nova base técnica do sistema sóciometabólico do capital, exigem, da captura de subjetividade do operário que este se adéque a nova materialidade do Capital. O trabalho vivo na produção contemporânea, adaptado as novas tecnologias, promove um salto na produtividade do trabalho (ANTUNES, 2004).

A demanda produtiva do Capital na contemporaneidade dispõe que o ensino seja generalizado para a classe trabalhadora enquanto a classe dominante tenha o conhecimento em tecnologia como sendo seu diferencial. Neste novo cenário observa-se que, apesar de os alunos trabalhadores estarem certificados, seus cursos não propiciam a ascensão social tão almejada (KUENZER; GABOWSK, 2016).

Mesmo em diferentes perspectivas, as instituições de ensino fomentam dois polos do mercado que demonstram como a escola no contexto do capital contribui na reprodução das polarizações. Um tipo de aluno é formado para vender sua força de trabalho para as grandes corporações industriais e subempregos. Outro grupo, em menor escala, é tido como o quadro intelectual os quais terão maior acesso às Universidades (GADOTTI, 2008).

Quanto aos cursos oferecidos a grande massa de trabalhadores, observa-se que “[...] Estes cursos não favorecem inclusão menos subordinada no mundo do trabalho. Quando o Capital disponibiliza para a classe trabalhadora uma modalidade que já pertenceu ao seu regime de dominação o faz de modo precarizado [...]” (KUENZER; GABOWSKY, 2016 p.25).

Pode-se afirmar que, a abertura do Capital educacional através das novas formas de estruturação, não devem necessariamente facilitar o indivíduo para a sua emancipação simbólica. Porém, esta abertura, visa atender a necessidade de adaptar o trabalhador para a nova estrutura tecnológica que toma forma como a nova base da sociedade industrial.

Diante do processo interacional existente entre sociedade e tecnologia a oferta de educação básica voltada para classe trabalhadora passa a ser uma necessidade do próprio Capital. Apesar de contraditório pode-se enxergar possibilidades construtivas nesta proposta para os trabalhadores (KUENZER; GABOWSK, 2016).

É possível notar no contexto atual a diversificação dos tipos institucionais, assim como das modalidades de diplomas, certificados a distância e semipresenciais. São oferecidos cursos específicos para o mercado de trabalho com formato compacto e graduação média menor que os cursos tradicionais. As IES no Brasil, apesar de influenciadas pelo cenário mundial, apresentam currículos técnicos, disciplinares com características conservadoras e com frequência as disciplinas são trabalhadas de modo isolado. Neste contexto, os professores atuam cumprindo o programa estabelecido, e através das avaliações desempenha o papel de mensurar a eficácia dos alunos aprovados (MACEBO, 2010; GAETA; MASETTO, 2013).

A ascensão social aspirada não passa de uma reprodução do status quo existente. O que se vê é um processo adaptativo do capital o qual necessita da passagem da estrutura rígida para o profissional flexível de modo a aumentar sua produtividade no mercado. Neste contexto o professor assume o papel de mediador entre o indivíduo e a sua força de trabalho e não necessariamente entre este e o conhecimento. Faz-se necessário ir além das estruturas preestabelecidas pelos governos de modo que o educador e os estudantes possam abranger o conhecimento como ferramenta transformadora.

O professor contemporâneo retoma a lógica da docência no Brasil colonial, aonde aparece não com um programa de ensino que visava emancipar o nativo-americano, mas sim homogeneizar as diferenças entre este e o colono europeu. Neste sentido, homogeneizar diferenças aponta para a necessidade acelerar o processo de comunicação entre um grupo e outro, motivados pela adaptação dos trabalhadores para o entendimento sobre as novas regras e ferramentas de trabalho.

### **3.3 DEMOCRATIZAR EDUCAÇÃO: PARA ALÉM DE HOMOGENEIZAR DIFERENÇAS**

Há cerca de três séculos, o ensino institucionalizado apresenta-se como forma dominante na promoção de socialização e formação na sociedade moderna. A emergência da industrialização e da urbanização, a partir dos séculos XVI e XVII em consonância com novas formas de poder do estado, sinalizam os caminhos que a sociedades poderão seguir. Neste contexto o ensino torna-se prática institucional substituindo antigas formas de socialização e de educação (TARDIF; LESSARD, 2017).

No Século XIX, com o nascimento da “Sociedade do Trabalho”, o contexto educacional é influenciado pelas características deste novo modelo aonde o trabalho torna-se elemento central conferindo sentido a sua existência a partir dos acontecimentos e valores relativos a este. Esta conjuntura sugere alterações no



discurso da Educação, promovendo a ideia de que os indivíduos encontrarão sua liberdade unicamente a partir da razão, da capacidade de manter-se ativo, praticante, empreendedor, ou seja, enquanto um Ser trabalhador (GHIRALDELLI, 2000).

O trabalho confere sentido aos indivíduos, e no mundo moderno, o ensino Institucional torna-se imprescindível para o desenvolvimento da coletividade. Durante o processo histórico o ensino e aprendizagem estabelecem uma relação íntima entre os indivíduos e a construção da sociedade e, desta forma, os indivíduos passam cada vez mais tempo de suas vidas no contexto institucional escolar.

No século XXI, a inserção dos indivíduos no ensino superior significa a manutenção dos trabalhadores no mercado sob a propaganda da ascensão social. Neste contexto, a certificação em massa vinculada ao trabalho toma proporções que podem negligenciar o sentido existente na relação entre o indivíduo, o conhecimento e o trabalho.

É possível observar o desenvolvimento da educação a partir de elementos históricos os quais demarcam etapas características que podem ser utilizadas para fins de observação e análise (MORAIS, 2012). Somente a compreensão crítica deste indivíduo, enquanto parte de um processo histórico, possibilita a superação da passividade frente a uma realidade opressora. É parte do processo pedagógico de caráter dialético e intercultural que os projetos de transformação e reinvenção de mundo podem surgir (FREIRE, 2001).

A atividade pedagógica enquanto prática social pressupõe que a relação teoria-prática tenha seus objetivos, finalidades e conhecimentos direcionados para o reconhecimento dos indivíduos em seu meio coletivo. É dever dos educadores desenvolver condições necessárias para que ocorra o acesso dos discentes a esta dimensão (VEIGA, 2008).

Neste sentido, o docente deve ir além de apenas dispor conteúdos para seus alunos, mas sim, estar atento a sua subjetividade. É necessário que no processo ensino-aprendizagem o educador esteja aberto a identificar aspectos psicossociais e culturais dos alunos de modo a compreendê-lo em sua particularidade. Esta compressão servirá como elemento norteador na interação professor-aluno.

O grupo de alunos, enquanto seres sociais são caracterizados por seu gênero, etnia, classe social e para cada tipo de aluno o professor deverá ter um modo particular de compreensão. Estas características indicam que o docente trabalhe com práticas pedagógicas distintas levando em conta suas próprias representações sociais sobre o grupo heterogêneo de alunos (TARDIF; LASSARD, 2017).

O ensino institucionalizado é parte fundamental na estruturação da sociedade, e é neste contexto, que desde os primeiros anos os indivíduos iniciam o processo de socialização em grupo para além do ambiente familiar. Porém, nem todos os indivíduos recebem condições de aprendizado de modo equânime com relação aos demais.

Na interação entre professor e alunos é possível identificar dois aspectos inerentes a este processo: o primeiro envolvendo as formas de comunicação e compreensão dos conteúdos pelos alunos e o segundo remete as relações interacionais entre professores e alunos. Ou seja, respectivamente o aspecto cognoscitivo e o socioemocional (LIBÂNEO, 1994).

Os alunos trabalhadores no ensino superior trazem características determinantes para a aula, os quais influenciam na duração da aula, na quantidade de assuntos ministrados, além da cobrança diferenciada no processo avaliativo. Todos estes fatores indicam um teor diferenciado no processo educativo, porém nem por isto menos qualificado.

Um aspecto característico do trabalho docente é a relação entre os trabalhos desenvolvidos em sala de aula e a percepção sobre o nível de preparo dos alunos para a concepção das atividades. Faz-se necessário, que o Docente apresente os temas de estudo e os objetivos utilizando uma comunicação compreensível. Sendo adequadamente escolhidas as formas de comunicação, aumentam-se as chances da construtiva interação no processo de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 1994).

Grande parte destes alunos não recebeu condições satisfatórias no ensino básico e no fundamental. Os trabalhadores chegam à aula exauridos por uma carga horária de trabalho o que indica ao educador adequar sua prática docente de acordo com a demanda. Necessidades básicas não atendidas, o meio social desorganizado e a ausência de estímulos educativos também são fatores que implicam no desenvolvimento sócio cognitivo da aprendizagem.

Os passos didáticos concernentes ao processo de estruturação da aula sugerem que o docente utilize da criatividade e flexibilidade como forma de lidar com a imprevisibilidade do ambiente acadêmico. A

orientação por etapas no desenvolvimento da aula não significa que as demais aulas sigam um padrão único caracterizando um esquema rígido de ensino. O trabalho docente reúne características como: organização, planejamento e estruturação de modo a atingir os objetivos propostos para o ensino (LIBÂNEO, 1994).

No cenário atual, os alunos são influenciados pela tecnologia, são caracterizados como indivíduos ativos e multitarefas, navegam em um universo de dados com diversas formas de transmissão de informações além de aprenderem a investigar através de palavras-chave. Deste modo, a didática precisa inovar-se, sendo necessário que os professores busquem identificar, quem são seus alunos e organizem práticas docentes que sejam significativas. Este trabalho de mediação busca minimizar as dificuldades apresentadas imprimindo estratégias que proporcione espaços de aprendizagem e desafiem os alunos no processo de apreensão do conhecimento (GAETA; MASETTO, 2013).

O docente pode utilizar da criatividade elaborando debates nas redes sociais, desenvolver questionário de perguntas e respostas acessíveis pelos celulares, de modo a, trazer a atenção dos alunos conhecimento do assunto abordado. O vínculo desenvolvido entre o professor e o saber é desenvolvido no processo ensino aprendizagem e culmina no estabelecimento da relação pedagógica. Com tendências pedagógicas distintas esta relação pode assumir significados singulares em cada processo gradualmente estabelecido (VEIGA, 2008).

A natureza formadora da prática docente ressalta a necessidade do olhar sobre o aluno como um ser único e com características individuais. Esta perspectiva não exige o professor de exercer limites e propor atividades, de modo que a necessidade de se expressar do aluno e a autoridade do docente seja mantida. A subjetividade exerce uma importante função na luta histórica enquanto a educação mecanicista exerce um papel como reprodutora de uma ideologia dominante. Enquanto um aspecto da educação é ligado à reprodução de papéis, do outro lado, a função é contradizer o papel imposto (FREIRE, 2001).

No contexto do ensino reprodutor da lógica do mercado, o professor, torna-se um profissional restrito ao papel de transmissor de informações. Já o educador, vivencia o sentido de sua profissão, considerando os discentes em sua própria individualidade e características particulares. Sendo a educação uma atividade criadora, neste contexto, o docente pode cumprir papel de despertar consciências e motivações existenciais (GADOTTI, 2006).

Torna-se tarefa do educador desocultar verdades durante o processo de ensino na relação pedagógica. Neste processo, a curiosidade epistemológica deve ser ativamente utilizada com o objetivo de retomar o ser humano dicotomizado para a sua totalidade. Enquanto cientistas nós operamos o mundo enquanto ser integral, como partes de um todo (FREIRE, 2001).

É sabido que afirmações de senso comum muitas vezes relacionam a falhas existentes no ensino superior com a presença de alunos trabalhadores em sala. É necessário que o educador revise suas concepções e representações preexistentes de modo a criar espaços educativos que possam incluir os alunos no espaço educacional.

A educação poderá ser integral quanto integrar aspectos, éticos, políticos e estéticos. Quanto mais aptos a vivenciar a unidade da docência mais transparente a universidade será. O que torna essencial no olhar para as diferenças é o fator que permite o aprendizado sobre formas diferentes de ver o mundo. A missão enquanto educador é plena quando vivencio minha tolerância diante das diferenças (FREIRE, 2001).

Por mais que existam dificuldades para os alunos trabalhadores no ensino superior, estes são passíveis de obter o conhecimento e elevar-se simbolicamente com relação a si mesmo e a coletividade. Diante da necessidade, é próprio do ser humano superar suas limitações aonde a busca pelo conhecimento tem um papel transformador na construção dos indivíduos. Nesta perspectiva Teixeira (1978 apud GADOTTI, 2008 p.244) registra:

A escola tem de dar ouvidos a todos, será o teste de sua flexibilidade, da inteligência de sua organização e da inteligência de seus servidores. Esses têm de honrar as responsabilidades que as circunstâncias lhes confiam, e só poderão fazer transformando a si mesmos a escola. [...] O professor de hoje tem de usar a legenda do filósofo: “nada que é humano me é estranho”. Tem de ser um estudioso dos mais embaraçosos problemas modernos, tem que ser estudioso da civilização, tem que ser estudioso da sociedade e tem que ser estudioso do homem, tem que ser, enfim, filósofo. [...] A simples indicação desses problemas demonstra que o educador não pode ser equiparado a nenhum técnico, no sentido usual e restrito da palavra. Ao lado da informação e da técnica, deve possuir uma clara filosofia da vida humana e uma visão delicada e aguda da natureza do homem.

É no espaço educacional que o ser coletivo institucional toma forma com características do ser humano moderno, e no contexto mercadológico, este grupo revive a luta primitiva no mundo contemporâneo. Deste modo, o espaço educacional é para o educador um desafio de inclusão coletiva, uma necessidade de administrar características pessoais dos alunos. A democratização de conhecimentos surge a partir do processo ensino aprendizagem e nas dificuldades diárias na interação professor - aluno.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história do ensino superior no Brasil aponta para a presença do Banco Mundial como maior financiador do mercado de capitais do século XX. Em conjunto com o FMI, o Banco Mundial passa a influenciar os países carentes através de políticas setoriais na educação. A partir deste momento, a educação torna-se dependente do mercado globalizado. Ou seja, as decisões relativas ao mercado internacional terão influência sobre as instituições subordinadas incluindo as de ensino.

A partir dos anos 1990, ocorre uma grande abertura do espaço educacional para a grande massa de trabalhadores no ensino superior brasileiro. A inserção deste grupo torna-se um marco, pois desde a criação da república não se tinha a presença massiva da classe subordinada no contexto universitário. Neste contexto, as práticas pedagógicas começam a abordar assuntos relativos a diversidades étnicas, de gênero e diversidade cultural, como ementa imprescindível para a nova grupalidade que começa a formar-se nas universidades.

A partir do ano de 2003, com a ampliação do FIES, o que se vê é a presença massiva no espaço educacional da classe menos favorecida economicamente no Brasil. Neste ambiente tradicional e homogêneo, ocorre uma mudança relativamente brusca na coletividade, formando um novo contexto social de diversificação étnica e sociocultural. O novo contexto promove tensões sociais propícias da promoção de preconceitos, o que reflete para o (a) docente a necessidade de atuação diferenciada no novo espaço educacional.

Até o ano de 2010, o que se vê, é o processo de ampliação das universidades públicas e de interiorização das instituições de ensino. Já as instituições privadas, cada vez mais, se transformam em aglomerados empresariais de educação tendo o FIES como sua maior ferramenta econômica no mercado educacional. Neste contexto de prática pedagógica, o professor universitário, vive a ambivalência de servir como ferramenta de ampliação de conhecimentos para os alunos, apesar de, também estar inserido em uma lógica de mercado que depende da subordinação da economia globalizada.

Com a introdução das novas tecnologias e da microeletrônica na produção do mercado foi exigido do trabalhador que este se atualize de acordo com a nova demanda. Deste modo a captura da subjetividade do trabalhador surgirá como a nova ferramenta de trabalho nos novos modelos produtivos. Sobre a propaganda da ascensão social, um grande grupo de trabalhadores buscou o ensino superior para inserir-se no mercado, porém, é possível reconhecer neste processo uma estratégia adaptativa do próprio Capital. Ou seja, o trabalhador não necessariamente estará ascendendo socialmente mais sendo realocado no cenário da produção em massa.

Neste sentido, faz-se necessário que o docente esteja atento para garantir aos estudantes a verdadeira inclusão no contexto de ensino. Mesmo com as dificuldades inerentes ao processo social e histórico, a verdadeira democratização do ensino possibilita no aluno o acesso ao conhecimento. Este contexto aumenta a possibilidade da verdadeira ascensão social dos indivíduos, concernente a possibilidade de libertar-se de padrões preestabelecidos. Deste modo, o que fora recebido como herança social pode ser modificado sendo que o aluno de reproduzidor de padrões passa a assumir um papel transformador na sua realidade individual e coletiva.

Seja em qual for o contexto social e histórico os alunos merecem ser tratados em sua individualidade de modo que neste processo não se perca de vista o lugar de respeito e integridade do professor enquanto educador. O Educador pode ser muito mais do que um intermediador entre o conhecimento e o aluno, mas pode ser responsável por propiciar um caminho de despertar do aluno para a busca ativa e criativa em direção ao mundo do conhecimento. O desenvolvimento destas características na relação docente-discente poderá ser um aliado na construção de uma sociedade muito mais tolerante e consciente das diferentes formas de ler o mundo.

## REFERÊNCIAS

- [1] AMARAL, Nelson. Autonomia e Financiamento das Ifes: Desafios E Ações Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 647-680, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/03.pdf>>.
- [2] ANTUNES, Ricardo; GIOVANI, Alvez. As Mutações no Mundo do Trabalho na Era da Mundialização do Capital. In: Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>>.
- [3] CEZNE, Andrea Nárriman. O direito à educação superior na Constituição Federal de 1988 como direito fundamental. In: Educação(UFSM), Santa Maria, jul, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1532>>.
- [4] CRESWELL, John W. Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e mistos. Porto Alegre. Ed. Artmed. Ano. 2007.
- [5] FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rouseff (1995-2011). In: Linhas Críticas, v. 18, n.36, mai-ago, p. 455-472, Universidade de Brasília. Brasília,Brasil. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6794>>.
- [6] FREIRE, Paulo. Política e Educação: ensaios. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2001.
- [7] GADOTTI, Moacir. História das idéias pedagógicas. São Paulo. Ed. Ática, 2008.
- [8] GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos. O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar. São Paulo: Senac, 2013.
- [9] GHIRALDELLI Junior, Paulo. Didática e teorias educacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2000
- [10] GRABOWSKI, Gabriel; KUENZER, Acácia Zeneida. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. In: HOLOS, v. 6, p. 22-32, out. 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983>>.
- [11] GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes de. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. In: Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, mar., 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000100011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100011)>.
- [12] KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. Educação e Sociedade, v.27, 2006.
- [13] MANCEBO, Deise; VALE, Andréa; MARTINS, Tânia. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. In: Revista Brasileira de Educação, v. 20 n. 60, jan.-mar, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>>.
- [14] MANCEBO, D. Diversificação do ensino superior no Brasil e qualidade acadêmico-crítica In: OLIVEIRA, J.F.; CATANI, A.M.; SILVA JÚNIOR, J.R. (Orgs.). Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização. São Paulo: Xamã, 2010. p. 37-53.
- [15] MANCEBO, Deise. Crise político-econômica no brasil: breve análise da educação superior. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 141, p. 875-892, 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302017000400875&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000400875&lng=en&nrm=iso)>.
- [16] MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. In: Acta Cir. Bras., São Paulo, v. 17, n. 3, p.4-6, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-86502002000900001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001)>.
- [17] MESZAROS, Istvan. Para Além do Capital. São Paulo: Boitempo, 2009.
- [18] MARX, Karl. O Capital. Volume IV – Crítica da Economia Política. Ed. Nova Cultural. 1988.
- [19] MOURA, DANTE HENRIQUE; LIMA FILHO, DOMINGOS LEITE; SILVA, MÔNICA RIBEIRO. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, Dec. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782015000401057](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000401057)>.
- [20] NUNES, Ione. A reforma da Educação Superior no Brasil: da herança neoliberal de FHC ao legado de Lula. In: Revista Desafios. 2016. Disponível em: <<https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/53320>>.
- [21] QUEIROZ, Viviane. Fundo de financiamento estudantil - Fies: uma nova versão do Creduc. Universidade e Sociedade. In: Educação Pública: confrontos e perspectivas, v. 24, n. 55, 2015. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1095164128.pdf>>.
- [22] RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. In: Paidéia (Ribeirão Preto), n. 4, p.15-30, jul., 1993. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X1993000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003)>.

- [23] SEVERINO, Antônio. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo. Ed. Cortez. 2010.
- [24] SILVA JR, João dos Reis. Os limites políticos da democracia na educação superior brasileira delineados por intelectuais da academia. In: Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 12, n. 3, p. 461-482, Sept., 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772007000300005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772007000300005&script=sci_abstract&tlng=pt)>.
- [25] TARDIF, Maurice; LASSARD, Claude. O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Ed. Vozes. Petrópolis 2017.
- [26] TROW, Martin. Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. Forthcoming in Philip Altbach, ed., International Handbook of Higher Education, Kluwer. 2005. Disponível em: <<https://escholarship.org/uc/item/96p3s213>>.
- [27] VEIGA, Ilma. A Prática pedagógica do professor de didática. Ed. Papirus, Campinas, São Paulo. 2008.
- [28] OLIVEIRA, Romualdo. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1998 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. Revista Brasileira de Educação, 1998. Disponível em: <<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30315-31270-1-PB.pdf>>.

# Capítulo 4

## *O retrato da licenciatura em psicologia no Brasil*

*Isabela Rocha Izidoro*

*Dayana Insfran Jorcuvich*

*Jaqueline Batista de Oliveira Costa*

**Resumo:** Discutir sobre a licenciatura em psicologia, constitui-se um grande desafio uma vez que, no Brasil, há poucas pesquisas teóricas e práticas sobre o tema. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo geral elencar os cursos de Psicologia que oferecem licenciatura no Brasil; selecionar cursos por regiões brasileiras a fim de facilitar uma análise focalizada; identificar a carga horária dos cursos oferecidos, bem como, a grade curricular; e discutir como estão distribuídas as disciplinas e os estágios ao longo do curso, e que nomes eles recebem. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa realizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Para tanto, foram consultados documentos oficiais disponíveis no site do Ministério da Educação e Cultura – MEC, bem como e os sites das universidades que oferecem essa modalidade formativa, a fim de levantar dados suficientes para entender a atual situação dos cursos de licenciatura em Psicologia no Brasil. Os dados coletados demonstram que, embora existam muitos cursos de Psicologia distribuídos no Brasil, em universidade pública e privadas, a licenciatura em Psicologia é ofertada por uma pequena parcela desses, e são as universidades privadas as que mais a oferecem. A maioria dos cursos concentram-se na região Sul, Sudestes e Centro-Oeste. Os dados revelam ainda, grande discrepância entre a carga horária disponibilizada ao bacharelado e à licenciatura. A maioria dos cursos oferta as disciplinas na modalidade presencial e os estágios, geralmente iniciam-se da metade do curso para o final. As matérias mais comuns nas grades desses cursos são: Didática, Políticas Públicas de Educação, Psicologia da Educação e Psicologia da Aprendizagem. Os resultados do estudo evidenciam que a formação do Professor de Psicologia, no âmbito das licenciaturas, ainda deixa a desejar, e precisa ser repensada e valorizada.

**Palavras-chave:** Formação do Professor; Psicologia; Licenciatura

## 1 INTRODUÇÃO

A formação do Psicólogo no Brasil é regulamentada pelo MEC, e a Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011 estabelece diretrizes para a formação do professor de psicologia. Atualmente encontra-se em vigor 1.106 cursos de graduação em Psicologia no Brasil (BRASIL, 2015). Entretanto, apesar do grande número de cursos existentes, entre instituições públicas e privadas, somente uma parte destes disponibiliza a modalidade de formação em licenciatura.

O fato dos licenciados em psicologia não terem seu campo de trabalho docente definido no ensino básico, como acontece em outras áreas do conhecimento, por exemplo: filosofia, sociologia e artes, estes profissionais, quando formados, encontram espaço de atuação docente apenas no nível técnico de ensino. Isto ocorre porque os licenciados em Psicologia também estão habilitados, respaldados por lei

(...) a se tornarem integrantes do corpo docente de cursos de nível técnico, como, por exemplo, o de Enfermagem. Na sua maioria, estes cursos técnicos trazem, em suas ementas, conteúdos relativos à Psicologia, tais como motivação humana, afetividade, trabalho em equipe, ética, psicologia do trabalho, saúde mental, dentre outros. (CIRINO; KNUPP; DOMINGOS, 2007, p. 26)

Quando contrapomos o grande número de cursos de formação de Psicólogos com a escassez de habilitação em licenciatura em Psicologia existente no Brasil nos questionamos: quais razões explicam a falta de interesse das universidades públicas e privadas, em oferecer esta modalidade de formação? Em quais regiões do Brasil encontra-se concentrado o maior número de cursos de Psicologia que oferecem habilitação em licenciatura? Dentre as instituições que oferecem essa modalidade formativa, predominam as públicas ou privadas? Qual a carga horária é destinada a licenciatura e como está organizada a grade curricular destes cursos? Quais disciplinas e estágios de formação de professores as licenciaturas oferecem?

O conjunto de questões acima levantadas define o escopo deste artigo. Desse modo, este trabalho tem como objetivo geral elencar os cursos de Psicologia que oferecem licenciatura no Brasil; selecionar cursos por regiões brasileiras a fim de facilitar uma análise focalizada; identificar a carga horária dos cursos oferecidos, bem como, a grade curricular; e discutir como estão distribuídas as disciplinas e os estágios ao longo do curso, e que nomes eles recebem.

Para este estudo de natureza qualitativa foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental baseada em artigos que discutem sobre o tema e em documentos oficiais a fim de levantar dados suficientes para entender a atual situação dos cursos de licenciatura em Psicologia no Brasil.

## 2 A LICENCIATURA EM PSICOLOGIA NO BRASIL

Quando buscamos entender a Licenciatura em Psicologia, e sua história, somos levados a entender como a psicologia se estabeleceu no Brasil, enquanto área de conhecimento e atuação profissional, e como se estruturaram os cursos de formação ao longo da história.

Sabemos que os primeiros estudos envolvendo temáticas da psicologia, no Brasil, se deu por médicos, quando a psicologia tentava se distanciar da filosofia e se consolidar como ciência. Na história do Brasil então podemos citar o Rio de Janeiro e a Bahia, como grandes precursores de estudos psicológicos nas Faculdades de Medicina (SOARES, 2010). Sendo assim, o caráter da psicologia que se institui no início, é de uma psicologia científica preocupada com o método e com experimentos laboratoriais.

A licenciatura, ou formação de professores, conforme documentos da época, sempre foi uma opção ofertada aos alunos de psicologia. Segundo Cirino et al (2007, p. 24) “a Licenciatura é uma habilitação possível nos cursos de Psicologia desde a implantação da lei no 4.119, de 27 de Agosto de 1962, que os regulamenta no Brasil. Essa lei disserta em seu Art.1º que ‘a formação em Psicologia far-se-á [...] em cursos de Bacharelado, Licenciatura e Psicologia”.

Atualmente pela resolução de nº 5 de 15 de março de 2011 do MEC que estabelece diretrizes para o curso, institui no Artigo 3º que “O curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação do psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia [...]”. Acrescenta ainda as diretrizes para a Formação de Professores de Psicologia. Em seu Artigo 13º estabelece que “A Formação de Professores de Psicologia dar-se-á em um projeto pedagógico complementar e

diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no País”.

Sobre a licenciatura ou formação de professores, o documento mais antigo disponibilizado pelo MEC, é um parecer de Nº: CNE/CES 1.314/2001, aprovado em 7/11/2001. Consta nesse documento que,

A formação do Professor de Psicologia deve propiciar o desenvolvimento das competências e habilidades básicas constantes no núcleo comum do Curso de Psicologia, e o domínio dos conhecimentos articulados em torno dos eixos estruturantes, considerando as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores em nível superior, bem como as diretrizes nacionais para a educação infantil, de ensino fundamental e de ensino médio, e as modalidades de educação especial, educação profissional e educação de jovens e adultos.

A partir disso, podemos entender como a psicologia e os cursos de formação de professores se modificaram, e um marco dessa mudança foi a instituição da nova Lei Diretrizes e Bases - LDB (Lei 9.394), no ano de 1996.

## **2.1 A LDB E A FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM PSICOLOGIA**

A LDB 9394/96, também conhecida como Lei nº 9.394 de 1996 instituiu mudanças significativas para a educação Brasileira. Podemos perceber o estabelecimento de um campo de atuação para os licenciados em psicologia, esse campo, agora assegurado por lei, é o da educação básica.

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 (...) (BRASIL, 1996)

Em oposição a LDB de 1961, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional modifica o campo de atuação do licenciado em psicologia, agora ele não pode mais atuar como orientador educacional, mas tem o seu campo estendido para a educação básica. Pode-se ver essa mudança no Art. 64 da referida Lei:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996)

A LDB 9394/96 também regulamenta a formação desses futuros professores, tanto os de psicologia, como para as demais áreas do conhecimento. Outra mudança importante que a Lei traz para a formação docente é a ênfase dada a necessidade de articulação entre a teoria e a prática.

Com seu campo de atuação estabelecido, ampliado e respaldado por lei, surge-nos a seguinte questão: porque os cursos de psicologia no Brasil, ainda privilegiam uma formação, cujo currículo é mais fortemente voltada para o Bacharelado em detrimento da formação de professores de Psicologia?

Cirino et al (2007) também levantam essa discussão em seu artigo e trazem algumas discussões realizadas pelo Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia (2002), que sustentam essa escassez de cursos de licenciatura no Brasil. Segundo os autores-para o Fórum,

a formação de todo psicólogo deveria contemplar as seguintes dimensões: histórica, filosófica, antropológica, social, política, ética, científica, profissional, pedagógica e técnica. Ressalta-se que a dimensão pedagógica proposta neste fórum não abrangeu a especificidade do exercício do magistério, na Educação Básica e no Ensino Técnico, envolvendo apenas “avaliação das necessidades de aprendizagem; planejamento, desenvolvimento e avaliação de programas de ensino; avaliação das possíveis influências do sistema de ensino sobre os processos e fenômenos psicológicos, propondo intervenções” (Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia, 2002 apud CIRINO et al 2007, p. 27)

## **2.2 PROFESSOR DE PSICOLOGIA: A FORMAÇÃO QUE TEMOS E QUE QUEREMOS**

“A questão da inserção da disciplina Psicologia no ensino médio, presentemente, voltou a ser discutida” (LEITE, 2007, p. 11). Com o retorno da discussão do lugar que o psicólogo pode exercer no ensino médio, ou quem sabe, na educação básica como um todo, nos questionamos: Que psicólogos-professores queremos formar? A docência constitui-se um campo de atuação no qual os psicólogos estão dispostos a atuar? A formação em Psicologia, tal como se encontra estruturada atualmente capacita os professores de



psicologia para esse campo de atuação? A Psicologia já esteve presente nas grades curriculares do ensino médio, contudo hoje, por diversas razões, deixou de existir como disciplina acadêmica. Todavia, se ela retornasse, quais seriam seus objetivos para os alunos?

Para discutir essas questões é necessário entender com a Psicologia era ofertada no ensino médio na década de 80 e 90 no Brasil.

Segundo Leite (2007) a discussão para a implementação da Psicologia no ensino médio, nos anos 80, veio com uma onda a favor das Ciências Humanas, de modo geral, nos currículos do ensino médio. Os objetivos trazidos pela comissão que ficou responsável pelo ensino da psicologia eram de

- avaliar a situação do ensino da disciplina de Psicologia: quantas escolas ainda ministravam (apesar da política educacional vigente ter desestimulado), quem eram esses professores, como eram os programas desenvolvidos, que temas eram tratados e qual a bibliografia utilizada;
- elaborar uma proposta de programa para a disciplina que representasse um avanço em relação às tradicionais, e que fosse fruto da reflexão dos profissionais envolvidos e interessados;
- divulgar a proposta junto à categoria e acompanhar criticamente o seu desenvolvimento na rede. (LEITE, 2007, p. 13)

Quando falamos sobre a formação do professor, é importante destacar que o licenciado, ao sair da universidade, precisa estar ciente da realidade com a qual irá se deparar em sala de aula, realidade esta que aflige boa parte daqueles que, de certo modo, estão envolvidos com a educação escolar. Para tanto, a formação do professor de uma forma geral, e a formação do professor de psicologia, em específico, deveria ser mais crítica do que nos anos anteriores. Hoje é importante que o professor, ao chegar na sala, saiba articular os conhecimentos adquiridos como aluno na universidade, com a realidade dos alunos e da escola na qual ele se encontra.

É importante que o professor possibilite aos alunos momentos de reflexão e de pensamento crítico que garantam a estes a conquista da autonomia. E nisso a psicologia poderia ser muito útil, levando aos alunos, e construindo com eles, um conhecimento sobre eles mesmos, sobre os outros e sobre o mundo.

E é a partir dessa nova percepção de construção do conhecimento, da intelectualidade dos alunos e também do próprio professor, que se impõe a necessidade de que o professor esteja munido de uma pluralidade de saberes. Para Tardif (2002, p. 39) o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Sua atuação pedagógica requer o exercício constante da prática reflexiva bem como o domínio de algumas competências. Dentre estas, Perrenoud (1999) destaca dez competências que fazem parte do ofício do professor, são elas: 1. Organizar e animar as situações de aprendizagem; 2. Gerir o progresso das aprendizagens; 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; 5. Trabalhar em equipe; 6. Participar da gestão da escola; 7. Informar e envolver os pais; 8. Servir-se de novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; 10. Gerir sua própria formação contínua.

A falta de literatura na área e o número reduzido tanto de instituições que oferecem para o aluno de psicologia a formação em licenciatura, quanto o número também reduzido dos alunos que optam pela licenciatura, pode ser um agravante para o status que a psicologia se encontra frente a educação.

A opção pela licenciatura é reduzida nos cursos que ainda a oferecem. Professores de psicologia, os formadores de psicólogos, não acreditam que seja defensável a obrigatoriedade da psicologia na formação do cidadão ou do trabalhador. O fenômeno é complexo e carente de estudos. (BARROS, 2007, p. 35)

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, lançou mão de fontes bibliográficas e documentais para a coleta dos dados. Foi realizada durante o primeiro semestre de 2015. A princípio foi realizado um levantamento de publicações existentes na área da formação do professor de psicologia, e sobre a licenciatura especificamente. Após isso, selecionamos aquelas publicações que abordavam a temática em questão. Fizemos então um levantamento consultando o site oficial do Ministério da Educação e Cultura – MEC,

tendo em vista identificar o número de cursos de licenciatura em psicologia existem, credenciados hoje no Brasil, e onde estão localizados.

Para análise focalizada pretendíamos escolher dez cursos de instituições públicas de ensino superior e dez de privadas (sendo dois públicos e dois privados por região brasileira). Ao longo do levantamento de dados vimos que isso não seria possível, já que algumas regiões não possuíam cursos suficientes e mesmo, dentre as que possuíam, tivemos que excluir alguns por inconsistência de dados, como não apresentar as grades curriculares, a indeterminação de que matérias eram para a licenciatura e quais não eram, a apresentação da carga horária em créditos e a não especificação dos semestres das disciplinas também foram motivos para a exclusão da pesquisa.

Assim, foram analisados os documentos de sete instituições que disponibilizavam informações sobre: os planos de ensino, carga horária, distribuição das disciplinas na grade e modalidade de oferta. Tais elementos constituem-se como essenciais para concretização dos objetivos dessa pesquisa.

Os dados coletados foram representados em gráficos e tabelas para posterior análise.

## 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 4.1 CURSOS DE PSICOLOGIA E A LICENCIATURA EM PSICOLOGIA NO BRASIL

Segundo dados oficiais<sup>1</sup> existem hoje no Brasil 1.106 cursos de Psicologia em atividade, sendo 114 públicos e 992 particulares.

Figura 1 – Os cursos de Psicologia no Brasil



Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base nos dados fornecidos pelo site oficial do MEC

É possível observar que no Brasil, apenas uma parcela pequena dos cursos de Psicologia no Brasil são oferecidos por instituições públicas e isso pode ser visto não somente no curso de Psicologia, mas na totalidade de instituições públicas e privadas existentes hoje em dia.

Durham e Sampaio (2000) destacam que as instituições de ensino superior criadas após os anos 60 foram pensadas para atender uma alta demanda de determinados cursos, sendo muitas vezes apenas uma “fábrica de títulos” (LEVY, 1986 apud DURHAM, SAMPAIO, 2000). Deixando subentendido a qualidade dos cursos oferecidos por essas instituições.

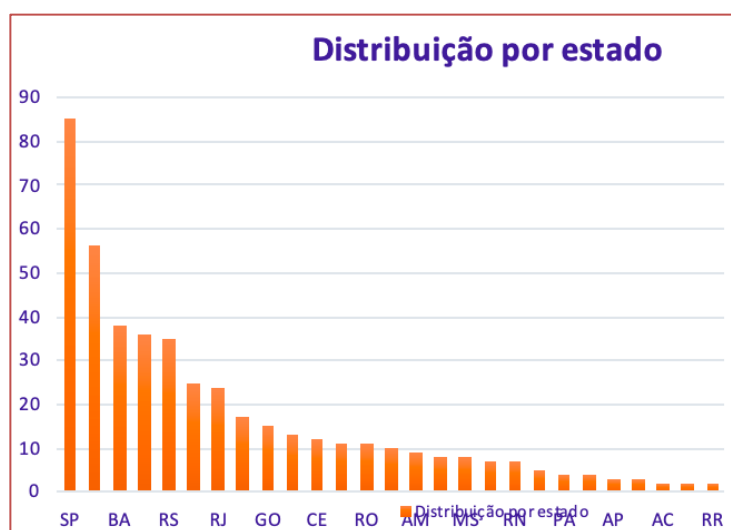
Já autores como Martins (2009) ao tratarem acerca dessa prevalência das universidades privadas sobre as públicas, baseando-se na reforma de 1968, dizem que apesar de ela trazer elementos inovadores para o ensino, como por exemplo, estabelecer ensino e pesquisa como movimentos que andam juntos nas universidades públicas, possibilitou, de certa maneira, que as instituições particulares fossem meras reproduções de conhecimento possuindo características meramente profissionalizantes.

<sup>1</sup> Dados fornecidos pelo site oficial do Ministério da Educação (MEC)

O ensino superior privado que surgiu após a Reforma de 1968 tende a ser qualitativamente distinto, em termos de natureza e objetivos, do que existia no período precedente. Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional. Esse novo padrão, enquanto tendência, subverteu a concepção de ensino superior ancorada na busca da articulação entre ensino e pesquisa, na preservação da autonomia acadêmica do docente, no compromisso com o interesse público, convertendo sua clientela em consumidores educacionais (Altbach, 2005; Marginson, 2007 apud Martins, 2009).

Os cursos aparecem de forma heterogênea quanto a sua distribuição nos estados brasileiros. Podemos perceber que a grande maioria se encontra nas regiões sul e sudeste, embora encontremos um número significativo de cursos na Bahia, sendo os dados mais expressivos de São Paulo e Minas Gerais.

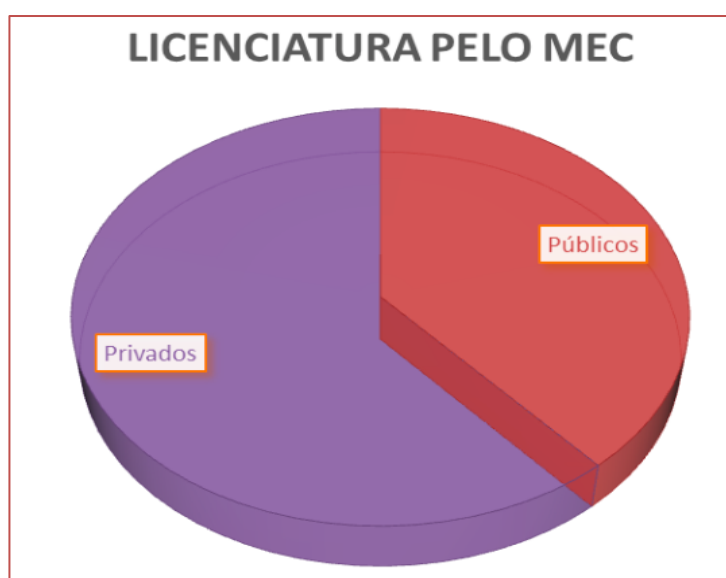
Figura 2 – Distribuição dos cursos de Psicologia por estado



Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base nos dados fornecidos pelo site oficial do MEC

Quanto aos cursos de licenciatura, encontramos 44 instituições que oferecem licenciatura em psicologia cadastrados no MEC, sendo 17 públicas e 27 particulares

Figura 3 – Cursos de Licenciatura em Psicologia



Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base nos dados fornecidos pelo site oficial do MEC

Através dos dados levantados durante a pesquisa pudemos perceber que a Licenciatura em Psicologia é ofertada por uma pequena parcela dos cursos em todo o Brasil. Isso se deve não somente ao fato de as licenciaturas, de modo geral, serem desvalorizadas no contexto atual, mas também pelo fato da falta de espaço para a atuação dos licenciados em psicologia. Outra indagação que nós fizemos é o porquê que as universidades privadas são as que mais oferecem essas modalidade de formação? Sem recursos da literatura para responder essa pergunta, fica o questionamento. Será que isso se dá pela formação de cunho mais técnico que se dá nas instituições privadas como já discutido anteriormente?

#### 4.2 A LICENCIATURA E AS REGIÕES DO BRASIL

Tabela 1 – Distribuição da amostra final por regiões

UNIVERSIDADES	SUL	SUDESTE	CENTRO-OESTE
	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)*	Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL)*	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)**
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)*	Centro Universitário Celso Lisboa (UCL)*		
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)**	Universidade de São Paulo (USP)**		

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base nos dados fornecidos pelo site oficial do MEC

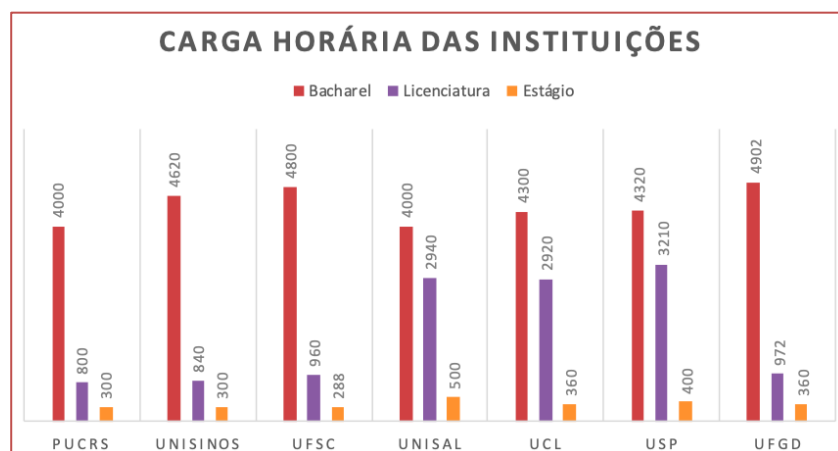
Vários autores, (GOMES, 1996; PFROMM NETTO, 2004; ROSAS ET AL., 1988; YAMAMOTO, 2006) alertam para um excessivo, acelerado e desordenado aumento no número de cursos de Psicologia no País, o que geraria, como contrapartida, um sacrifício na qualidade dos mesmos. (LISBOA; BARBOSA, 2009, p. 725)

Assim, várias instituições privadas buscam as Regiões mais ricas da Federação para se instalarem. É mantida, dessa forma, a lógica de uma educação superior voltada para o mercado, e não necessariamente para as necessidades da população: busca-se o lucro onde o capital se concentra. Devido a essa falta de qualidade das instituições, há também o problema da qualificação docente.

#### 4.3 CARGA HORÁRIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Após selecionarmos a amostra de cursos, que ofereciam licenciatura, empreendemos uma análise focalizada cujo objetivo foi identificar a carga horária desses cursos; a grade curricular e como estavam distribuídas as disciplinas e os estágios oferecidos ao longo do curso, bem como e que nomes estes recebem.

Figura 4 – Carga Horária das Instituições



Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base nos dados fornecidos pelo site oficial do MEC

Ao analisarmos as grades curriculares, os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos, identificamos dados relevantes para entender a organização desses cursos.

Como vemos, os dados revelam grande discrepância entre a carga horária disponibilizada ao bacharelado e à licenciatura. Um exemplo dessa discrepância pode ser identificada, especialmente, na acentuada diferença de 3.930 h/a, entre essas duas modalidades de habilitação, presente na grade curricular da UFGD.

Nesse sentido, podemos afirmar que a carga horária disponibilizada, pelas instituições de ensino superior, para a licenciatura revelam a importância que atribuem a essa habilitação em particular, sendo, concretamente muito inferior à dos bacharelados. Todavia um dado atrai atenção: três instituições localizadas no sudeste possuem diferença menos acentuada. Vejamos a UNISAL tem uma diferença de 1.060 h/a. a UCL tem 1.380 h/a de diferença, enquanto a USP tem 1.110 h/a de diferença entre o bacharelado e a licenciatura.

Porém a UNISAL, UCL e a USP apresentam em sua contagem de carga horária da licenciatura matérias que são feitas no bacharelado com aproveitamento em licenciatura, o que faz com que a sua carga horária de licenciatura fique tão expressiva. Somente comparando a grade da licenciatura com a de bacharelado pudemos perceber esse aproveitamento de disciplinas, o que acaba por modificar a carga horária final dos cursos.

Estas instituições superam a diretriz do MEC proposta na Resolução de Nº 5, de 15 de março de 2011, cuja indicação é que,

A carga horária para a Formação de Professores de Psicologia deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, acrescidas à carga horária do curso de Psicologia, assim distribuídas: a) Conteúdos específicos da área da Educação: 500 (quinhentas) horas; b) Estágio Curricular Supervisionado: 300 (trezentas) horas (BRASIL, 2011, p.6)

#### 4.4 MODALIDADE DAS DISCIPLINAS OFERTADAS NA LICENCIATURA EM PSICOLOGIA

REGIÃO	INSTITUIÇÃO	MODALIDADE
SUL	PUCRS	Presencial
	UNISINOS	Presencial
	UFSC	Presencial
SUDESTE	UNISAL	Presencial
	UCL	EAD (à distância) e presencial
	USP	Presencial
CENTRO OESTE	UFGD	Presencial

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base nos dados fornecidos pelo site oficial do MEC

A maioria dos cursos oferta as disciplinas na modalidade presencial, apenas a UCL oferta disciplinas à distância, sendo que apenas uma é específica da licenciatura, as outras são aproveitadas tanto para bacharelado quanto para licenciatura.

#### 4.5 DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS E DO ESTÁGIO NA GRADE CURRICULAR

No decorrer da pesquisa, percebe-se que não há um período em comum para começar os estágios de licenciatura, cada universidade começa em determinado período, mas geralmente iniciam-se da metade do curso para o final, as matérias mais comuns que aparecem com frequência nas grades, são: Didática, Políticas Públicas de Educação, Psicologia da Educação e Psicologia da Aprendizagem. Essas matérias são importantes para uma breve formação do docente, para que tenham uma base de ensino, e fazem parte também para a formação reflexiva do professor, em relação aos diferentes saberes profissionais.

#### 4.6 NOME DOS ESTÁGIOS

Outro dado importante levantado é o nome que cada estágio recebe nas instituições.

Na PUCRS o Estágio em Licenciatura é chamado de Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II.

Na UNISINOS o Estágio em Licenciatura é chamado de Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II.

Na UFSC o Estágio em Licenciatura é chamado de Estágio de Docência em Psicologia I, Estágio de Docência em Psicologia II.

Já na UNISAL o Estágio em Licenciatura é chamado de Estágio Curricular Supervisionado: Ensino Médio I; Estágio Curricular Supervisionado: Ensino Médio II.

Enquanto na UCL o Estágio em Licenciatura é chamado de Estágio Supervisionado I.

Na USP o Estágio em Licenciatura é chamado de Estágio Supervisionado I: compreensão do ambiente escolar; Estágio Supervisionado II: Professor de Psicologia

Já na UFGD o Estágio em Licenciatura é chamado de Estágio Supervisionado de Formação de Professores I; Estágio Supervisionado de Formação de Professores II; Estágio Supervisionado de Formação de Professores III

Um dado que chamou bastante a nossa atenção foi o nome que o estágio da UNISAL recebe é chamado de Estágio Curricular Supervisionado: Ensino Médio I; Estágio Curricular Supervisionado: Ensino Médio II. Dando a nítida noção de que os alunos são preparados apenas para a atuação no Ensino Médio.

A Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011 estabelece diretrizes que norteiam a formação do professor de Psicologia diz que essa formação tem que se dar de forma integral e não somente em uma área de atuação desse formado. Segundo o quatro parágrafo dessa resolução

§ 4º Os conteúdos que caracterizam a Formação de Professores de Psicologia deverão ser adquiridos no decorrer do curso de Psicologia e complementados com estágios que possibilitem a prática do ensino (BRASIL, 2011)

#### 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo principal do artigo consistia em fazer um levantamento dos cursos de Licenciatura em Psicologia nas faculdades cadastradas no site oficial do MEC, entendemos que ainda há uma carência de estudos e pesquisas sobre essa área de formação. Tendo em vista a tamanha desvalorização da licenciatura em Psicologia, o nosso objetivo primeiro não foi atendido, que era de elencar em cada região Brasileira quatro cursos, sendo dois públicos e dois particulares. Isso nos forçou a modificar a amplitude que queríamos dar a pesquisa, já que não havia cursos suficientes que ofereciam licenciatura.

A pesquisa sofreu limitações pela falta de bibliografia. São poucos os artigos que tratam da formação do licenciado em psicologia, tanto da qualidade dessa formação, quanto do modo com que ela se dá. A falta de pesquisa na área pode contribuir para a dificuldade de estabelecimento de atuação e pela indeterminação da função do licenciado em psicologia na sala de aula.

Pensamos que se houvesse um investimento dos professores, que dão aula de licenciatura nos cursos de psicologia, na motivação dos alunos tanto pela licenciatura quanto no fazer pesquisa, o campo de atuação na educação básica poderia ser mais sólido.

A partir da análise dos dados identificamos que a carga horária da licenciatura de modo geral, nos cursos de psicologia, é muito restrita se comparada a do bacharelado. Desse modo, mesmo que haja um campo de atuação para o licenciado em Psicologia, na educação básica, fica a impressão de que a atuação do professor de psicologia, na sala de aula, não constitui-se tarefa relevante.

É válido enfatizar a necessidade de mais estudos aprofundados sobre o tema, posto que trata-se de uma área de formação e atuação extremamente importante. No que tange a formação do futuro professor de psicologia, é preciso levar em conta, quem está à frente da formação dos mesmos. São pedagogos? Os próprios psicólogos? Ou são licenciados em Psicologia? Esse aprofundamento dessa pesquisa não foi capaz de fazer. Além disso, resta ainda explorar a qualidade do ensino oferecido nos cursos de licenciatura em Psicologia; os conteúdos, ou saberes docentes necessários a formação desse profissional e, especialmente, a importância dada a essa habilitação pelos formadores de professores de Psicologia.

A respeito da atuação do licenciado em psicologia na educação básica, há muitas indeterminações, dentre as quais se destacam: que temáticas devem ser tratadas em sala de aula por esse professor? Do que falar? É suficiente falar apenas de temas transversais? Ou seria ele o responsável em tratar de temas que as outras disciplinas não dão conta? Pesquisas que tratassem desses temas e estabelecessem algumas diretrizes sobre qual a função do professor de psicologia na educação básica, facilitaria tanto na formação desses futuros profissionais, quanto no próprio entendimento da população leiga e da população acadêmica.

## REFERÊNCIAS

- [1] BARROS, C. C. Reflexões sobre a formação de professores de psicologia. *Temas em Psicologia*, v. 15, n. 1 – p. 33-39 2007. Acesso em 10 de junho de 2015
- [2] Brasil (1961). Congresso Nacional. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: DF. Recuperado em 08 de junho de 2015, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm)
- [3] Brasil (1962). Congresso Nacional. Lei n. 4.119, de 27 de agosto de 1962. Brasília: DF. Recuperado em 08 de junho de 2015.
- [4] Brasil (1996). Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. Recuperado em 08 de junho de 2015, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)
- [5] Brasil (2001). Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 1.314, de 7 de novembro de 2001. Brasília: DF. Recuperado em 08 de junho de 2015.
- [6] Brasil (2011). Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 5, de 15 de março de 2011. Brasília: DF. Recuperado em 08 de junho de 2015.
- [7] CIRINO, S. D.; KNUPP, D. F.; LEMOS, L. S.; DOMINGUES, S. As novas diretrizes curriculares: um reflexão sobre a licenciatura em psicologia. *Temas em Psicologia*, v.15, n 1, 2007. Acesso em 04 de junho de 2015.
- [8] DURHAM, E. R.; SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior na América Latina. *Cadernos de pesquisa*, n 110, p 7-37. Julho 2000. Acesso em 29 de junho de 2015
- [9] LEITE, S. A. S. Psicologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas. *Temas em Psicologia*, v. 15, n. 1 – p. 11-21 2007. Acesso em 10 de junho de 2015
- [10] LISBOA, F. S.; BARBOSA, A. J. G. Formação em psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. *Psicologia Ciência e Profissão*, 2009, 29 (4), 718-737
- [11] MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Acesso em 29 de junho de 2015
- [12] Ministério da Educação – MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 02 de junho de 2015.
- [13] PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 12, p. 5-20, Set/Out/Nov/Dez, 1999.
- [14] SOARES, A. R. A Psicologia no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, n.30, 2010. Acesso em: 4 de junho de 2015.
- [15] TARDIF, Maurice. Saberes docentes e a formação profissional. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 13, 5-24, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.

# Capítulo 5

## *Novo ensino médio: Perspectiva e desafios*

*Juliane Falconieris Santos Oliveira*

*Efraim de Alcântara Matos*

**Resumo:** A educação brasileira já passou por diversas reformas, desde a introdução dos primeiros processos sistematizados de ensino com os jesuítas, até os seguimentos de ensino atual. A educação nos dias atuais aparece em meio a um discurso político como meio de mobilização no contexto das transformações sociais, tornando-se necessárias mudanças no contexto escolar. Perante as novas mudanças ocorridas recentemente no ensino médio, esse trabalho vem apresentar as perspectivas atuais da educação brasileira, voltando-se para discussão da nova proposta de reforma na estrutura do ensino médio. A nova proposta já causou diversas discussões, desde a sua anúncio, até a sua aprovação em fevereiro deste ano. O intuito da investigação consisti em conhecer o quão os professores compreendiam sobre reforma e qual o posicionamento dos mesmos sobre o tema. Utilizando-se assim de um questionário qualitativo, não estruturado, com professores do Ensino Médio da rede de Ensino Federal e Estadual da cidade de Ipanguaçu/RN. A investigação abrangeu um total de quatorze professores participantes que contribuíram de forma significativa para o estudo. Para facilitar a compreensão dos resultados, no decorrer do trabalho organizamos um quadro com os principais levantamentos da investigação. As perguntas que totalizavam oito, foram classificadas de acordo com o que se pretendia investigar, e organizadas no quadro, preservando a identidade de cada professor, identificamos cada um com pseudônimos (P1, P2 e assim sucessivamente). O questionário rendeu discussões proveitosas sobre as mudanças do Ensino Médio, pois foram levantados questionamentos e usados argumentos prós e contras a reforma, esclarecendo assim que houve muitas discordâncias sobre a medida.

**Palavras-chave:** ensino médio, educação-brasileira, reformas.



## 1 INTRODUÇÃO

Compreender a trajetória da educação básica no Brasil é uma parte essencial da formação dos docentes. Com isso, se faz necessário uma contextualização no campo econômico, social e político, retomando brevemente o histórico da iniciação da educação no país. No instante em que ensino e a aprendizagem passaram a serem planejados e formalizados, foram necessárias mudanças na sua sistematização. Com isso, no atual momento está aberta a discussão sobre as novas reformas na educação básica, mais precisamente no ensino médio.

O ensino médio ao longo dos anos passou por diversas modificações, e atualmente com a proposta da nova reforma, fica evidente a discussão do tema novamente. Com a reformulação do ensino médio, a partir da visão da gestão política do governo vigente, fica evidente a questão da não compreensão sobre os objetivos do ensino médio como sua totalidade, deixando assim lacunas a serem preenchidas, nessa última etapa da educação básica.

Como informa Melo (2016), várias foram as tentativas ao longo das décadas para a compreensão do verdadeiro sentido do ensino médio e muitas foram às propostas políticas. Questionamentos como: “Teria essa etapa da educação o papel de formar seus estudantes para o acesso ao ensino superior? Ou será que seria a formação cidadã voltada ao mundo do trabalho?”.

Ainda não se chegou a um denominador comum, quanto a sua finalidade. Diante das críticas e discussões estabelecidas nesse contexto atual, esse trabalho apresenta uma perspectiva da recente reforma do ensino médio brasileiro, fazendo uma breve introdução no contexto da inserção da educação no Brasil, até a atual reforma.

Com o objetivo de expor, a percepção de docentes perante a essa nova mudança apresentada pelo presidente da República, Michel Temer e seu ministro da educação, Mendonça Filho, governo atual. Utilizando assim uma investigação qualitativa, com os professores da rede pública de ensino da cidade de Ipangaçu/RN.

## 2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

### 2.1 BREVES CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

No contexto histórico brasileiro a educação se distingue, desde a sua introdução formal, em divisões sociais e econômicas. A educação brasileira vista como um processo sistematizado começa com a chegada da Companhia de Jesus ao Brasil, que introduziram uma educação formal baseada na transmissão de conhecimento do homem europeu aos povos indígenas. No início da colonização os jesuítas vieram para difundir a crença cristã entre os nativos, mas com o passar do tempo esse objetivo dissipou-se e o foco da educação voltou-se para a elite começando a excluir o povo.

Num contexto social com tais características a educação escolarizada só podia ser conveniente e interessar à camada dirigente (pequena nobreza e seus descendentes) que, segundo o modelo de colonização adotado, devia servir de articulação entre interesses metropolitanos e atividades coloniais (RIBEIRO, 2007).

Durante muito tempo a educação foi instrumento de grupos dominantes, voltada para a elite dirigente. Nessa totalidade, “no início do século XIX praticamente não existia educação formal no Brasil. Vários estabelecimentos de ensino secundário (o equivalente hoje ao ensino médio) foram fechados com a expulsão dos jesuítas” (SANTOS, 2010, p. 3).

Com a expulsão da Companhia de Jesus (os jesuítas) pelo Marquês de Pombal, houve na história do Brasil um período que se marcaria como a Reforma Pombalina. Feita pelo Marquês de Pombal, essa reforma substituiu o sistema jesuítico, dessa forma, o ensino começava a ser dirigido pelos vice-reis nomeados por Portugal, o que causou a desorganização do sistema de ensino.

Em suma, a expulsão dos jesuítas trouxe consequências desastrosas na organização educacional e a não implantação de um novo sistema educacional também trouxe graves implicações. Apenas em 1776, anos depois da expulsão dos jesuítas é que se estabeleceram escolas com cursos sistematizados (MACIEL, et al, 2006).

Cabe ressaltar que somente com a chegada da família real é que houve mudanças significativas no contexto educacional. Tão logo chegou ao Brasil, na sua passagem pela Bahia, o Príncipe Regente abriu os portos às nações amigas, que o viabilizou ações em diversas áreas, surgiram os primeiros cursos

superiores daí “surgem os primeiros cursos superiores, embora baseados em aulas avulsas e com um sentido profissional prático” (OLIVEIRA, 2004).

Com o início do período imperial, o país passou por diversas transformações no domínio econômico e político. Até esse período não havia mudanças significativas realizadas para a educação, não se existia promulgação para educação gratuita e obrigatória. Apenas em 1824 que houve mudanças na educação, com a primeira Constituição Política do Brasil, onde se estabeleceu o princípio da gratuidade explicitado no texto legal, onde a educação primária seria gratuita para todos os cidadãos (ZICHIA, 2008).

Porém, apesar da gratuidade ofertada não houve êxito na educação, pois não foram concretizados os objetivos, poucos tiveram acesso ao ensino gratuito ofertado. Ao passo que na época da escravidão, durante o império, não houve direcionamento para a educação. A obrigatoriedade já estava presente no período provincial, existindo como debate educacional antes da Constituição de 1891, porém apenas em 1934 é que a obrigatoriedade da educação elementar foi explicitada, em nível constitucional (ZICHIA, 2008).

Com o fim do império, a educação se mantinha escassa e sem ocorrência de um sistema educacional efetivo de qualidade. Iniciam-se as divisões no ensino propedêutico e o ensino profissionalizante. Estabelece-se, então, a discussão sobre qual a real finalidade do ensino secundário e suas organizações:

A função essencial do ensino secundário era preparar o sujeito para o ingresso nos cursos de nível superior. O ensino técnico-profissional sofria com o quase absoluto descaso. Mas a criação do Colégio D. Pedro II foi o primeiro passo dado pelo governo central do país, que há pouco tinha conseguido sua independência, para organizar o ensino secundário regular (SANTOS, 2010, p. 4).

Já na década de 20 do século XX, devido ao panorama econômico, cultural e político que se delineava, ocorriam diversas mudanças nos mais variados setores. Um relevante fator foi a “Semana de Arte Moderna”, realizada em 1922. Outro fator foi o surgimento da primeira grande geração de educadores, que tentaram implantar no Brasil os ideais da Escola Nova e divulgaram o Manifesto dos Pioneiros, redefinindo o papel do estado em matéria educacional (BEDIN, 2011).

Tal movimento surgiu com a preocupação das políticas educacionais. Esses educadores o lideraram através do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por inúmeros educadores. Para esses, a escola pública, gratuita e leiga era vista como uma condição ideal ao atendimento das aspirações individuais e sociais, em oposição a qualquer imposição (NASCIMENTO, 2007).

Foram notórias as mudanças ocorridas após os anos 1930 na educação nacional, apesar da decorrente política autoritária de Getúlio Vargas. Após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, o novo contexto político, pós-Estado Novo, possibilitou uma retomada do avanço no âmbito da educação (BEDIN, 2011).

Ainda mais, foram as transformações societárias que se desenrolavam na década de 1930, reformas educacionais que estavam inseridas num contexto histórico de transição de uma sociedade agrária para uma sociedade urbano-industrial (FERREIRA JR., et al, 2008).

Conforme Melo (2016), para entendermos um pouco as discussões acerca do ensino médio faz-se necessário analisar os processos de reformas instituídas pelo poder público ao longo do tempo. Um período importante para o compreendermos esse assunto, como vimos nos parágrafos anteriores, foi a década de 1930, que consolidaria o debate sobre os rumos da educação básica brasileira a partir do conflito ideológico de dois projetos educacionais distintos, essas discussões envolviam

[...] os grupos dos renovadores da educação, os “pioneiros”, na defesa da escola pública, laica, gratuita e obrigatória e os “conservadores” representados pelos educadores católicos, que defendiam a educação subordinada à doutrina religiosa (católica), diferenciada para cada sexo, o ensino particular, a responsabilidade da família quanto à educação, etc. (NASCIMENTO, 2007, p.80).

Foi nesse período, num contexto de reorganização política e institucional, que uma nova Constituição foi aprovada, apenas em 1946, impregnada por perspectiva ideológica liberal e democrática. Surge também nesse período a primeira Lei de Diretrizes Básicas (LDB) brasileira, esta teve longa e problemática tramitação. No período entre 1946 a 1957 houveram discussões, arquivamento, perda e reconstituição de documento. E somente em 29 de maio de 1957, foi que a Câmara Federal fez a primeira discussão sobre o projeto da LDB (LOMBARDI, 2014).

Somente a partir daí, no ano de 1959, no clima desenvolvimento é que a proposta de uma escola capaz de formar mão-de-obra técnica de nível médio interviu no papel de ensino público para a escola sob os domínios diretos de mercado de trabalho.

No cenário político em que se passou os anos seguintes de 1964 e 1985, compreendido como a Ditadura Militar, a educação estava em última instância, vinculada organicamente ao modelo econômico que acelerou, de forma autoritária, o processo de modernização da economia brasileira. Nesse período houve um aumento de matrículas na educação básica, entretanto poucos foram os recursos e investimentos para formação docente, ou seja, sem se preocupar com a qualidade ofertada. Esse breve momento histórico deixou marcas profundas na educação brasileira entre elas, a prática de expandir sem qualificar.

Apenas com o surgimento da nova LDB de 1996, que houve instituição na Política Educacional Brasileira. A LDB teve consideráveis ganhos para o cidadão, instituindo aos estados e municípios os seus orçamentos e manutenção, desenvolvendo assim o ensino público.

Na década de 1990, com a aprovação da Lei n. 9.394/96, o ensino secundário recebeu a denominação de ensino médio, não obrigatório, destinado aos jovens de 15 a 17 anos egressos do ensino fundamental, e passou a contar com uma estrutura curricular única em todo o território nacional (MELO; DUARTE, 2011, p. 232).

Após a promulgação da Lei nº 9.394, de 1996, que atribuiu ao ensino médio estatuto de última etapa da educação básica, ainda é notória a ausência de políticas públicas voltadas especificamente a garantir o direito à educação básica, que só se completa com a conclusão do ensino médio (COSTA, 2013).

O ensino médio no Brasil foi implantado com intuito de preparar para o ensino superior. A natureza estritamente propedêutica e com oferta limitada perdurou até 1930, quando se instalou no País a necessidade de impulsionar o desenvolvimento nacional e, com ele, a escolarização atrelada à profissionalização. Vislumbram-se dois contextos: de um lado, um ensino de natureza propedêutica, objetivando o ingresso nas universidades, e, de outro, uma escola média articulada com a preparação para o trabalho (COSTA, 2013, p. 186).

Algumas mudanças nesse papel exclusivamente propedêutico surgiram com as reformas educacionais iniciadas por Francisco Campos, na década de 1930, quando começou a ser implantado o ensino profissionalizante destinado às “classes menos favorecidas” (MOEHLECKE, 2012).

Por sua vez, o Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 4/98 e a Resolução nº 2 de 1998 propõem sete diretrizes como referência para a organização do currículo escolar. Segundo esses documentos, as escolas deverão fundamentar suas ações pedagógicas em princípios éticos, políticos e estéticos (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002).

A partir de gestões políticas, foram criadas normas, desenvolvidos programas e medidas em relação ao ensino médio e à educação profissional dando ênfase à melhoria desses tipos de ensino. “No período que compreende o primeiro governo Lula (2004 a 2007), o Decreto n. 5.154/04 readmitiu ao conjunto das escolas médias no país a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional” (MELO; DUARTE, 2011, p. 234).

Em maio de 2011, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou parecer que estabelecia novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio no Brasil. A medida é apresentada como uma atualização das diretrizes de 1998, entendida como necessária diante das diversas mudanças ocorridas na legislação relativas ao ensino médio nos últimos anos, bem como das transformações em curso na própria sociedade, no mundo do trabalho (MOEHLECKE, 2012).

Assim, para Kuenzer (2010), universalizar o ensino médio com qualidade social pressupõe ações que visem a inclusão de todos no processo educativo, com garantia de acesso, permanência e conclusão de estudos com bom desempenho; respeito e atendimento à diversidade socioeconômica cultural, de gênero, étnica, racial e de acessibilidade, promovendo igualdade de direitos; e o desenvolvimento da gestão democrática.

### 3 METODOLOGIA

Para a escolha da ferramenta de pesquisa que seria utilizada para desenvolver este trabalho, foram feitas buscas de instrumentos de investigação, que permitissem expressar de forma clara a opinião/entendimento dos professores, a respeito do tema.

Diante disso, escolhemos trabalhar com questionários qualitativos pois, não se preocupa com representatividade numérica e sim na compreensão de um determinado grupo social. Isso facilita a interpretação dos dados acerca da opinião dos investigados, que era o que se pretendia, quando escolheu esse tipo de investigação. Além disso, como bem destaca Gerdardt, et al, (2009, p. 34), “não tenta controlar o contexto da pesquisa, e sim, captar o contexto da pesquisa”.

Para este trabalho optou-se por questionários abertos e individuais, como uma maneira natural de aproximação da investigação qualitativa, o que permite e obriga desenvolver uma investigação não estruturada, que permite cambiar e reformular as suposições ou hipóteses (GOLDENBERG, et al, 2003). Esse tipo de pesquisa permite, em outras palavras, uma “forma específica de conversação que se estabelece para fins de pesquisa, que favorece o acesso direto ou indireto às opiniões” (FRASER, 2004, p. 2).

A investigação foi realizada com professores da cidade de Ipanguaçu/ RN, nas duas escolas que possuem o Ensino Médio, uma com ensino médio regular, da rede estadual e a outra com ensino médio e técnico integrado da rede federal de ensino.

Os questionários foram feitos visando serem aplicados abrangendo a maior quantidade possível de docentes. Levando em consideração o número de professores que atuam na cidade, era esperado a pouca viabilidade dos questionários seriam poucas.

Cada questionário continha oito perguntas subjetivas (anexo I), com o objetivo de saber o quão os professores já conheciam sobre a reforma e qual o posicionamento dos mesmos sobre. Os questionários foram entregues pessoalmente aos professores de ambas escolas, no período de vinte de abril a quatro de maio.

Das duas escolas investigadas, o total de professores em cada são, no Instituto Federal há sessenta professores no total, que ensinam o nível médio, já na Escola Estadual são cerca de quinze professores no ensino médio. Apesar do número total de professores ser considerável, o retorno dos questionários foi pequeno.

Pretendia-se abordar o maior número possível de professores, porém durante o período da pesquisa, muitos se prontificaram a responder o questionário *a posteriori*, por e-mail, entretanto foi pouco retorno dos mesmos. No momento do ensaio, devido ao tempo, poucos responderam prontamente, em ambas as escolas em estudo. De aproximadamente vinte questionários entregues em mãos, apenas quatorze questionários tiveram retorno.

Como foi preservada a identidade de cada professore, para facilitar a compreensão no decorrer do trabalho denominamos os professores que responderam o questionário com um codinome, por exemplo, P1, P2, P3, P4... e assim sucessivamente, identificando, portanto, os quatorze professores participantes.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A intenção do trabalho foi analisar a percepção dos professores sobre a nova proposta do ensino médio, evidenciando assim a opinião de cada profissional sobre a reforma, acerca do impacto da nova proposta na vida desses profissionais e em seu meio como um todo.

Para entrar nessa discussão sobre a percepção dos professores é necessário saber um pouco acerca das mudanças propostas pelo governo federal. O site do Ministério da Educação (MEC), explica de maneira objetiva a reforma do ensino médio e as mudanças que ocorreram.

Estando entre elas a flexibilização da grade curricular, uma vez que esse novo modelo permitirá ao estudante escolher a área de conhecimento em que aprofundará seus estudos, dentre outros pontos importantes. Levando em consideração tais pontos, segue abaixo de forma esquematizada o que se pretendia com acordo com cada elemento do questionário.

### 4.1 ENTREVISTAS

As perguntas pretendiam identificar o conhecimento dos docentes e, conseqüentemente, seu posicionamento diante das mudanças. Entre os docentes que responderam ao questionário, as opiniões divergiram, como esperado, alguns professores veem pontos positivos e outros negativos na reestruturação do Ensino Médio.

No quadro abaixo se encontram **as perguntas, que compõem o questionário, agrupadas de acordo com o que se pretendia com determinado questionamento. Cada pergunta tinha um objetivo, sendo assim, o questionário foi dividido** em tópicos, para facilitar a compreensão da pesquisa como um todo.

Quadro 1 – Relação de agrupamento de perguntas em relação aos objetivos pretendidos.

Conhecimento prévio dos docentes sobre o tema discutido.	A percepção dos docentes acerca do posicionamento político da proposta.	Interesse em conhecer os impactos causados na vida do aluno e consequentemente na vida dos docentes.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que você conhece e qual sua opinião sobre a proposta do Novo Ensino Médio?</li> <li>• A respeito dos profissionais que já atuam. Compreende como ficará a divisão da carga horária dos mesmos?</li> <li>• Profissionais com notório saber poderão dar aula na parte comum do currículo? Como será a formação de professores e a estrutura do currículo?</li> <li>• Você conhece quais as principais diretrizes do novo Ensino Médio?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por que o Novo Ensino Médio foi adotado por Medida Provisória?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A adoção de período integral é sinônimo de melhoria e rendimento?</li> <li>• Quais os impactos e reflexos sobre a sua cidade?</li> <li>• Você acredita que todas as escolas oferecerão todas as cinco formações complementares? Como isso impactará a vida do aluno?</li> </ul>

Fonte: OLIVEIRA, 2017.

Os resultados qualitativos foram agrupados por semelhança e divergências de informações. Por exemplo, há docentes que veem a mudança como algo positivo e que trará benefícios para a sociedade atual, outros, porém concordavam, mas com ressalvas as medidas, expondo o seu ponto de vista e contribuindo para a melhoria da proposta.

Outros docentes demonstraram insatisfação, apontando as suas perspectivas negativas, de forma crítica e argumentada, como um dos professores participantes aponta sua opinião sobre o primeiro tópico (primeira pergunta) apresentado do quadro 1. P1: *“não somente o Ensino Médio, mas a educação precisa melhorar de uma forma geral, no entanto, essa reforma não atende as necessidades de melhoria da educação”*.

Quando se fala do conhecimento quanto à reforma, todos os entrevistados afirmaram ter conhecimento, seja através de leituras ou por meios de divulgação em redes sociais ou outros meios de comunicação. As concepções variam, desde apenas ter conhecimento raso, sem elementos de discussão aprofundada, não conseguindo compreender todas ou grande parte de suas ramificações, até conhecimento em determinados pontos bem específicos.

Uma parte que discordava se posicionou argumentando, sobre a desvalorização das carreiras dos profissionais da educação, falta de melhoria nos espaços físicos, a discrepância do ensino público e privado, aumento da desigualdade, ainda abordaram a falta de profissionais, a evasão por parte dos alunos que trabalham assim como também o rendimento inferior desses profissionais, entre outros fatores. Um ponto de vista levantado por um dos professores (P4) sobre o tópico três, foi: *“uma das coisas que se torna quase que uníssono é a precarização do trabalho docente e a desvalorização das escolas públicas no processo de formação integral do indivíduo. Não integral com relação a dois turnos na escola, como prevê essa reforma, mas integral do ponto de vista humano, técnico e cidadão”*. Há observações feitas quanto a formação de um cidadão crítico e reflexivo e os efeitos disso na sociedade.

Avançar na qualidade do ensino não é tarefa fácil, e para que ambos, professores e alunos não sejam prejudicados contrapondo a meta da escola em tempo integral, necessita-se uma demanda tempo e ações integradas, com intervenções do governo em melhorar a qualidade do trabalho dos docentes, de maneira a variolizar suas carreiras e oferecendo condições adequadas como, a formação, até a questão salarial, estrutura e gestão escolar. Como são os professores que lidam com a realidade do contexto que estão

inseridos, fica atribulado uma tentativa de melhoria na educação sem que antes venha suprir as necessidades já existentes.

Um destaque para os docentes é que profissionais com o notório saber (reconhecidos pelos sistemas de ensino) possam dar aula de conteúdos de áreas afins à sua formação, tópico encontrado no quadro 1, os docentes destacaram que, P1: *“Talvez diminua a procura pelas licenciaturas, além de que ficará mais concorrido o mercado de trabalho para os licenciados”*. Além deste destaque apresentado, outra perspectiva de observação válida foi exposta, P7: *“ Todos os profissionais que trabalham em educação deveram estar prontos para se atender as mudanças, para tanto, devem ser capacitados ou habilitados”*. Em relação a esse panorama, Ladeira (2017, p. 365), apresenta que: *“é necessário ter a compreensão de que o notório saber colabora gravemente com a desvalorização dos professores”*.

A perspectiva de observação do professor P1, corrobora com o autor Ladeira (2017), o que evidencia que para os licenciados o mercado de trabalho ficará ainda mais precário, já que pessoas habilitadas com o notório saber poderão assumir salas de aula, o que desvalorizará carreira docente.

Quanto ao período de educação integral nas escolas, tivemos uma consonância de ideias, bem como aos impactos na vida de alunos e de professores. Os entrevistados citaram que a escola em tempo integral não necessariamente ajudaria na obtenção de um maior desempenho acadêmico, caso o aluno não conseguisse acompanhar o ritmo de aprendizagem. Foi dado enfoque também com relação a precariedade das escolas para receber esses alunos que é imensa na rede estadual, e a falta de investimento na infraestrutura para tal.

A literatura consultada articula que o período integral tem o propósito de ampliar o currículo escolar através de uma nova organização, além de ampliar as atividades extraescolar, como atividades esportivas e culturais de maneira ampla, e através disso favorecer o avanço no processo de qualidade na formação do aluno, se preocupando assim com a formação destes para o mercado. Diante disso, demanda-se uma estrutura física, investimento em materiais de qualidade e suficientes para tal, além de uma organização por parte da gestão interna diferenciada para a implantação do aumento do tempo da jornada escolar, entre outras, a formação inicial e continuada de professores (Castanho, 2016; BRANCO, 2012; CAVALIERE, 2014; LOPES, 2011).

Os professores ainda citaram a preocupação com a Medida Provisória nº 746 de 2016 (MP 746/2016), com a PEC 55/241, carga horária, o aumento da disparidade entre escolas públicas e privadas, formação continuada dos docentes, essas foram pontos citados pelos docentes.

Do ponto de vista político, todos concordaram que faltou/falta discussão por parte do governo, para tomadas de medidas tão imediatistas como a medida provisória adotada. As razões apresentadas para tal medida consistiu em uma ação pensada e executada pelo poder executivo para atender uma demanda urgente do governo, por esse motivo foi tomada como medida provisória. Contudo, sobre o tópico 2 (quadro 1), o P5 expressou que o motivo do uso da medida provisória: *“Como estratégia política para acelerar o processo de implantação da reforma do Ensino Médio”*.

Conforme descrito por Ladeira (2017, p. 365), *“por se tratar de uma medida provisória, o texto teve força de lei desde a publicação no “Diário Oficial”. Para não perder a validade, precisava ser aprovado em até 120 dias (4 meses) pelo Congresso Nacional”*. Abaixo, considerações feitas pelo P4, sobre o debate:

*“Medida Provisória é uma estratégia do Poder Executivo para implantar algo novo sem precisar de uma Lei, momentaneamente. Então uma vez implantado, força-se a pressa em cima do assunto e com os custos de uma reversão torna-se mais provável a efetivação da medida. É uma estratégia usada para se evitar um debate prolongado e qualificado sobre questões importantes”*.

A objetividade e clareza nos argumentos do P4, deixa explícito que o poder executivo acelerou tal processo para que os principais envolvidos nessa mudança não participassem de forma intensificada, mesmo o governo justificando que a urgência foi decorrente do problema do nível de ensino no país que é uma realidade, resultados em exames nacionais e internacionais, o que retrata a urgência da reforma, em consequência do fracasso do ensino médio brasileiro.

Os resultados encontrados no presente estudo sugerem que, de maneira geral, nota-se a insatisfação quanto à precariedade atual do ensino, e a proposta de mudança imediata, enquanto a estrutural ainda se encontra deteriorada, isso gera muitas discussões futuras. O posicionamento na maior parte é contrário a reforma, evidenciando assim suas opiniões sobre as consequências negativas advindas da reforma. A também uma insatisfação demonstrada quanto ao governo e política aplicada.

Diante de tantos processos, o ensino médio, deixa lacunas a serem preenchidas, desafios para os futuros profissionais e alunos que enfrentaram essas mudanças em curto prazo. Para Kuenzer (2010, p. 186), “Dois desafios articulados são ainda prementes à escola média brasileira para os próximos anos: retomar a expansão da oferta do ensino médio verificada na década de 1990 e buscar a universalização com qualidade social”, são estímulos para uma estruturação e planejamento para as escolas médias brasileiras nos próximos anos.

## 5 CONCLUSÃO

Compreender a importância da discussão sobre o Novo Ensino Médio, contribui de maneira pertinente para a formação de todos os cidadãos. Portanto, tendo em vista os aspectos observados no decorrer do trabalho, percebemos que a educação no ensino médio, merece uma atenção especial, já que passou por tantas reformas ao longo do tempo, porém continua com lacunas a serem preenchidas.

Ao aplicar o questionário com perguntas abertas, sobre os três objetivos apresentados no quadro (Conhecimento prévio dos docentes sobre o tema discutido; A percepção dos docentes acerca do posicionamento político da proposta; Interesse em conhecer os impactos causados na vida do aluno e conseqüentemente na vida dos docentes), conseguimos demonstrar que a reforma divide a opinião dos professores, deixando explícito a insatisfação dos mesmos em relação a medida, sem que antes tenha acontecido uma discussão acerca da melhoria em outros aspectos estruturais da educação.

Assim, o desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise dos argumentos, permitindo assim, que os objetivos propostos fossem realmente alcançados. Observamos que os docentes apresentaram diversas propostas de melhorias que deveriam ser tomadas antes mesmo da medida ser aprovada, foi-se exposto e aberta diversas discussões pertinentes, que engrandeceram a pesquisa. Todavia, também foi evidenciado de forma geral, que se acredita na mudança, mas numa direção adequada, sendo essa contrária a reforma.

Nesse sentido, é imprescindível que, diante dos argumentos expostos, todos se conscientizem de que a mudança aconteceu mesmo ocorrendo diversas controvérsias, sem o auxílio de profissionais da educação, até mesmo sem que todos estivessem a par de todas as mudanças, sendo imposta como melhoria para o ensino médio atual que se encontra defasado. Dada à importância do assunto, torna-se necessário a discussão constante, visando contribuir para um ensino médio adequado para todos em seu contexto social.

## REFERÊNCIAS

- [1] BEDIN, Brigitte. Os Pioneiros da Escola Nova, Manifesto de 1932 e 1959: semelhanças, divergências e contribuições. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.
- [2] BONAMINO, Alicia. MARTÍNEZ, Silvia Alcía. Diretrizes e Parâmetros curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 368-385 Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br/>>.
- [3] BRANCO, Veronica. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. Editora UFPR. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012.
- [4] BRASIL. Ministério da Educação. Novo Ensino Médio. Brasília, 2016. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 9 de jan. 2017.
- [5] CASTRO, Adriana de. LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011.
- [6] CAVALIERE, Ana Maria. Escola Pública de Tempo Integral do Brasil: filantropia ou política de estado?. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.- dez. 2014.
- [7] COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013.
- [8] FERREIRA JR. Amarílio. BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. Cad. Cedes, Campinas, v. 28, n. 76, 2008.
- [9] FRASER, Márcia Tourinho Dantas. GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Universidade Federal da Bahia, Paidéia, 2004.

- [10] GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- [11] GOLDENBERG, P. MARSIGLIA, RMG. GOMES, MHA. O Clássico e o Novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003. ISBN 85-7541-025-3.
- [12] KUENZER, A. Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, nº 112, p. 851-873, 2010.
- [13] LADEIRA, Thalles Azevedo. O ensino de História e a ameaça da nova reforma do Ensino Médio. In. BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José Maria. [org.] Um Pé de História: estudos sobre aprendizagem histórica. Rio de Janeiro/ União Vitória: Edição Especial Ebook LAPHIS/ Sobre Ontens, 2017. ISBN: 978-85-65996-45-7.
- [14] LOMBARDI, José Claudinei. EDUCAÇÃO E NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO (1946-1964). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 56, p. 26-45. 2014 - ISSN: 1676-2584.
- [15] MACIEL, Lizete Shizue Bomura. SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. Educação e Pesquisa. v.32, n.3, 2006. ISSN 1517-9702.
- [16] MELO, Wallace. As reformas do ensino médio: considerações históricas, educacionais e políticas. Contee. 2016. Disponível em: <<http://contee.org.br/contee/index.php/2016/09/as-reformas-do-ensino-medio-consideracoes-historicas-educacionais-e-politicas/>>. Acesso em: 28 abr. 2017.
- [17] MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. Universidade do Rio de Janeiro Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.
- [18] NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, jun. 2007. Disponível em: <[www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/download/2812/2097](http://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/download/2812/2097)>. Acesso em: 28 set. 2017.
- [19] OLIVEIRA, Marcos Marques de. As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação v. 12, n. 45, 2004. ISSN 0104-4036.
- [20] RIBEIRO, Maria Luísa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. Coleção memória da educação. 20 ed. Campinas, São Paulo, 2007.
- [21] SANTOS, Rulian Rocha dos. Breve Histórico do Ensino Médio no Brasil. Seminário Cultura e Política na Primeira República: campanha civilista na Bahia. UESC, 09 a 11 de junho de 2010.
- [22] TIETZE, Francisca; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. Educação integral: significações por alunos de ensino fundamental pelo par educativo. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 33, n. 100, p. 5-18, 2016. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862016000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 12 jul. 2017.
- [23] ZICHIA, Andrade de Carvalho. O direito à educação no período imperial: um estudo de suas origens no Brasil. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.



# Capítulo 6

## *A didática sob a ótica dos professores do ensino fundamental I*

*Greicimára Samuel do Nascimento Zick*

*Adriana Salete Loss*

**Resumo:** O artigo intitulado "A didática sob a ótica dos professores do Ensino Fundamental I", surge a partir de uma pesquisa de campo realizada com dez professoras dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental da rede pública de ensino com enfoque na didática. O estudo ora apresentado insere-se numa abordagem qualitativa, sob a configuração de pesquisa bibliográfica e de campo, de caráter descritiva e interpretativa, utilizando a entrevista estruturada como instrumento de coleta de dados. A pesquisa objetivou verificar a concepção de didática e didáticas específicas dos professores do Ensino Fundamental I, bem como refletir sobre a abordagem que a didática tem na formação de professores. A formação do professor abrange duas dimensões: a formação teórico-científica, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica; e a formação técnico-prática visando a preparação profissional específica para a docência, incluindo a Didática, as metodologias específicas das matérias, a pesquisa educacional e outros. Nesse viés, a didática é, sem dúvida, considerada de grande importância na formação do professor. Dela dependerá a atuação (eficaz ou não) que este profissional terá em sala de aula, na prática do dia-a-dia. Por isso, evidenciamos a urgente necessidade dos cursos de formação de professores reverem sua matriz curricular, no que diz respeito aos créditos para a disciplina de didática e didáticas específicas, bem como quanto ao profissional que ministrará essas disciplinas, para que os futuros professores possam concluir a graduação mais preparados para exercer sua primordial função de ensinar.

**Palavras-chave:** Didática. Didáticas Específicas. Formação de Professores

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente a didática é uma área da Pedagogia, uma das disciplinas fundamentais na formação dos professores, denominada por Libâneo (1992, p. 25) como “teoria do ensino” por investigar os fundamentos, as condições e as formas de realização do ensino.

Nessa perspectiva, a Didática se caracteriza como mediação entre as bases teóricas da educação e a prática docente. Opera como uma ponte entre o “o que” e o “como” do processo pedagógico escolar.

Por isso, salientamos a relevância da disciplina de didática para os professores em formação. Ela precisa desenvolver a capacidade crítica dos professores em formação para que os mesmos analisem e reflitam de forma clara a realidade do ensino. Deve articular os conhecimentos adquiridos sobre o “como” ensinar e refletir sobre “para quem” ensinar, “o que” ensinar e o “por que” ensinar.

Nesse viés, questionamos: Qual a concepção de didática e de didática específica que os professores atuantes no Ensino Fundamental I possuem? Sabem diferenciá-las? Como foi a formação desses profissionais no que se refere à didática?

Como consequência dessas inquietações, o artigo intitulado “A didática sob a ótica dos professores do Ensino Fundamental I”, surge a partir de uma pesquisa de campo realizada com dez professoras dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, com enfoque na didática.

O estudo ora apresentado insere-se numa abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e de campo e buscou verificar a concepção de didática e didáticas específicas dos professores do Ensino Fundamental I, bem como refletir sobre a abordagem que a didática tem na formação de professores.

## 2 DIDÁTICAS E DIDÁTICAS ESPECÍFICAS

Para iniciarmos uma reflexão sobre a didática é imprescindível que primeiramente busquemos a compreensão de seu significado e de sua origem.

A didática é o principal ramo de estudo da pedagogia. Ela investiga os processos e os fundamentos do ensino e trata dos princípios gerais da prática em sala de aula, tais como: processo de ensino e de aprendizagem, avaliação, métodos, prática de ensino, formulação de objetivos, etc.

Para Libâneo (1992, p. 26):

A Didática é o principal ramo de estudo da Pedagogia. A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. [...] trata da teoria geral do ensino.

Nesse sentido, a didática é definida como teoria pedagógica de caráter prático, ou seja, teoria que busca prover respostas a demandas apresentadas pela sociedade à área pedagógica, sobre o desenvolvimento da prática no dia a dia da sala de aula, por meio de princípios construídos sobre a realidade concreta desta, envolvendo um saber tecnológico que implica técnicas e regras sobre como ensinar. Estuda e ensina como transformar o saber escolar em saber científico.

A partir da contextualização da didática é necessário compreender a diferença entre a didática geral (ou especial para alguns autores) e a didática específica.

Para Pimenta (2016), a Didática Geral explicita as finalidades do ensinar dos pontos de vista político-ideológicos (relação conhecimento e poder), éticos (relação conhecimento e formação humana), psicopedagógicos (relação conhecimento e desenvolvimento do pensar e sentir, dos valores) e os didáticos (organização do ensino, seleção de conteúdos, de currículos e organização das aulas, das formas de ensinar, da avaliação, da construção de conhecimentos).

Ela integra e articula conhecimentos teóricos e práticos obtidos nas disciplinas de formação pedagógica e técnico-prática, provendo o que é comum e indispensável para o ensino de todas as demais disciplinas de conteúdo escolar, por isso chama-se “geral”. Já a Didática Específica ou Especial envolve os mesmos princípios da Geral, porém voltados para áreas específicas.

A Didática Geral trata da teoria geral do ensino. As Didáticas específicas ocupam-se dos conteúdos e métodos próprios de cada matéria na sua relação com fins educacionais. A Didática Geral integra de

maneira global os processos e procedimentos que dão fundamento ao ensino e a aprendizagem e as Específicas contemplam situações concretas da prática docente.

Por fim, embora cada uma tenha as suas características, suas funções e objetivos, é importante compreendermos que a didática, as didáticas específicas e as metodologias são interdependentes, uma vez que o objeto de estudo de ambas é o ensino.

## 2.1 A DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sugerimos A didática dentro da pedagogia se faz protagonista na formação docente, quando instiga a busca pelo conhecimento e domínio da arte de ensinar. Nesse sentido, o ensino da didática promove para o educador que está em formação, o desafio de ampliar o seu conhecimento e buscar multiplicar esse para o educando.

Na década de 1970 e meados da década de 1980 ocorrem debates sobre a redemocratização no Brasil e isso traz a necessidade de discussões sobre as esferas da didática.

Neste mesmo período Salinas Fernández (1995), ao discutir a pesquisa no campo da didática, destacou a existência de uma diversidade de perspectivas investigativas e de temáticas, ressaltando a necessidade de se repor discussão sobre sua especificidade e objeto de estudo, considerando a responsabilidade da área nos processos de formação de professores e de desenvolvimento curricular dos sistemas educativos.

Partindo dessa discussão é possível entendermos que a didática torna-se para o processo ensino e aprendizagem mais que uma simples disciplina isolada, ela começa a tratar esse processo como algo multidimensional. Para Candau (1983, p.14),

O objeto de estudo da didática é o processo de ensino aprendizagem. Toda proposta didática está impregnada implícita ou explicitamente de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem. Parto da afirmação da multidimensionalidade deste processo: o que pretende dizer? Que o processo de ensino-aprendizagem precisa ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político social.

Dentro da perspectiva da discussão da didática na formação do professor salientamos que o papel do educador é primeiro de reconhecer-se como agente transformador e assim ter para si a consciência de que nunca estará pronto e/ou formado. O fato de ser agente transformador identifica para o educador, que o mundo, as concepções e as ciências estão em constante transformação, por isso a formação e a didática sempre devem colocar em evidencia que a prontidão é inexistente.

Para Santos (2003), a didática para assumir um papel significativo na formação do educador não poderá reduzir-se e dedicar-se somente ao ensino de meios e mecanismos pelos quais desenvolvem um processo de ensino e aprendizagem, e sim, deverá ser um modo crítico de desenvolver uma prática educativa comprometida com um projeto histórico, que não será feito somente pelo educador, mas sim, conjuntamente com o educando, numa articulação entre a teoria e a prática.

No que concerne à formação de professores, Gatti (2010) afirma, que é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação. A formação de professores não pode ser algo isolado, pensado a partir das ciências e seus campos disciplinares. A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários, selecionados como valorosos em seus fundamentos e com mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Nesse viés, salientamos a importância da disciplina de didática (geral e específicas) nos cursos de formação de docentes, sendo ela a disciplina base para o exercício de ensinar e aprender e, por isso, devendo ser bem compreendida e aplicada pelos professores no dia-a-dia da prática educativa. Assim sendo, partindo dos conceitos teóricos apresentados, buscamos verificar a didática sob a ótica dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

A proposta deste trabalho insere-se numa abordagem qualitativa, classificando-se como descritiva e interpretativa, sob a configuração de pesquisa bibliográfica e de campo.

Buscando verificar a concepção de didática e didáticas específicas dos professores do Ensino Fundamental I realizamos, após o levantamento teórico, a pesquisa de campo com dez professores de escolas públicas, utilizando como técnica de coleta de dados a entrevista estruturada e gravada, contendo 5 questões:

- 1 - Para você o que é Didática e Didáticas específicas?
- 2 - Você considera a Didática importante na formação do professor? Por quê?
- 3 - Para você há diferença entre metodologia e didática? Como as caracteriza?
- 4 - O currículo de sua formação inicial possuía carga horária para a disciplina de Didática e para as Didáticas Específicas? O que você aprendeu na disciplina de Didática e das Didáticas Específicas?
- 5 - Como a Didática e/ou as Didáticas específicas têm contribuído para a sua prática pedagógica em sala de aula?

Para fins de análise de dados desse estudo, elencamos algumas categorias, presentes na fala das professoras entrevistadas. São elas: didática como organização, planejamento e técnicas de ensino; didáticas específicas como técnica de ensino das disciplinas; didática e formação do professor; metodologia como forma de ensinar; didática e sala de aula.

A partir do diálogo da literatura sobre didática com a realidade investigada, foi possível interpretar o objeto de pesquisa buscando atender aos questionamentos e ao objetivo desse estudo. Apresentamos a seguir os resultados deste trabalho.

lista de referências deve estar ao final do texto, e conterà exclusivamente as obras citadas dentro do corpo do texto.

#### 3.1 CONCEPÇÕES DE DIDÁTICA E DIDÁTICA ESPECÍFICA DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Tendo por base a coleta de dados que foram as entrevistas com professoras do Ensino Fundamental I, partimos neste momento para análise dos dados obtidos trabalhando com as categorias elencadas para tal.

##### 3.1.1 DIDÁTICA COMO ORGANIZAÇÃO, PLANEJAMENTO E TÉCNICAS DE ENSINO

Na questão número 1, as entrevistadas deveriam falar sobre o conceito de didática (geral). Observamos que a maioria acredita que a didática são as formas de ensinar, as técnicas de ensino.

Algumas citaram que a didática é o entendimento do trabalho pedagógico como um todo e serve para subsidiar o professor para que o mesmo possa dar uma aula com um planejamento adequado:

Profe 2 - *"Acredito que a Didática sirva para subsidiar o professor, coordenar o professor para ter uma aula através de um bom planejamento."*

Seis professoras afirmaram que a didática é a arte de transmitir o conhecimento. Estuda os princípios e as técnicas de ensinar:

Profe 5 - *"Didática estuda os princípios e as técnicas que devem ser aplicadas de um modo geral."*

Profe 6 - *"Didática para mim é organização, em termo geral, desde a rotina até a aplicação de conteúdos."*

Profe 8 - *"A didática está presente na educação formal, e informal, nos ensina a ensinar, a ajudar o outro a compreender o mundo."*

Observamos uma confusão de conceitos, já que algumas respostas confundiram a didática geral com as didáticas específicas. Foi possível evidenciar que não existe um entendimento comum do que é a didática geral.

A didática tem como especificidade epistemológica um processo instrucional que orienta e assegura o aprender e o ensinar na relação com o saber, no qual o aluno é orientado em sua aprendizagem, para

apropriação do conhecimento, visando o desenvolvimento humano. É uma forma prática que tem como base as teorias pedagógicas que analisam métodos convenientes para serem aplicados e que contribuam no processo de aprendizagem do aluno.

### 3.1.2 DIDÁTICAS ESPECÍFICAS COMO TÉCNICA DE ENSINO DAS DISCIPLINAS

A fim de investigarmos se as professoras compreendem a diferença entre a didática geral e as específicas, ainda na questão número 1, solicitamos o conceito de didáticas específicas.

As técnicas de ensino voltaram a aparecer nas falas. As entrevistadas afirmaram (quase todas), que as didáticas específicas estudam os métodos e técnicas das disciplinas:

Profe 1 - *"[...] se tratando de específicas, eu acho que são as voltadas às disciplinas atuantes."*

Profe 4 - *"Eu acho que as específicas são as didáticas de ensino, a geral é a gestão da aprendizagem."*

Profe 9 - *"As didáticas específicas ensinam métodos e técnicas."*

Apenas duas professoras não conseguiram responder a questão, dando uma resposta confusa e fora do tema perguntado:

Profe 8 - *"Eu acho que as didáticas específicas estuda aspectos científicos de uma determinada disciplina."*

Profe 10 - *"Quando queremos que alguém entenda algo, se explicarmos de acordo com a idade ou situação, é didática, pois entramos no mundo do outro e assim ele nos entende."*

Notamos que, embora a maioria das respostas tenham sido corretas em relação às didáticas específicas, houve a repetição de conceitos, ou seja, a didática como técnica de ensino apareceu nas duas respostas, tanto para a didática geral como para as específicas.

Algumas entrevistadas demonstraram, através do comportamento observado, um certo desconforto em responder a questão, mostrando-se inseguras para diferenciar os conceitos. Isso ficou bem evidente pela expressão "Eu acho que" utilizado nas respostas. Percebemos que não foram respostas convictas, e sim, pautadas no "achismo".

A didática e as didáticas específicas apresentam uma tarefa igual, ou seja, esclarecer o processo docente do conhecimento através da investigação das leis e regularidades desse processo, da delimitação de conteúdos a serem ensinados, dos métodos de sua transmissão e assimilação, das formas de desenvolvimento do estudante. As duas didáticas, cada qual com sua relevância e também suas especificidades, unidas para uma prática docente de qualidade, visando um ensino eficiente e o desenvolvimento humano do educando.

### 3.1.3 DIDÁTICA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A formação docente nos cursos de licenciaturas deve ser apropriada para que o futuro professor possa transmitir a cultura e o conhecimento aos alunos, de forma que estes se apropriem dos saberes necessários para viver e conviver em uma sociedade que se pretende crítica, política e justa. Para tal, os professores precisam estar preparados com métodos e técnicas que propiciem a aprendizagem eficiente do educando, e, neste processo, a didática aparece como subsídio para que isso ocorra.

Desta forma, perguntamos às professoras se consideram importante a didática na formação do professor e por quê. Obviamente, as respostas foram unânimes, sendo que todas as entrevistadas afirmaram que a didática é muito importante para o professor que está em formação.

Para a maioria a didática dá a base, o norte da atuação docente. É essencial para o professor trilhar objetivos e alcançar resultados positivos.

Profe 2 - *"Sim, acredito que ela seja essencial para o professor trilhar objetivos e alcançar resultados. É essencial para o professor ter um norte da maneira educativa, tomando decisões adequadas para ensinar."*

Em algumas respostas apareceu a questão da transmissão de conhecimentos aos estudantes, considerando a didática importante para ajudar o professor na sua prática. Salientaram que o futuro professor precisa dominar a arte de ensinar.

Profe 4 - *"Muito importante, pois é a maneira de se transmitir conhecimentos aos educandos e os futuros professores precisam dominar isso."*

Profe 8 - *"Sim, porque é através das didáticas que se estudam as normas, as técnicas e os princípios que regulariza qualquer tipo de ensino."*

Uma entrevistada citou que a didática é indispensável pois organiza atitudes e ações para a aprendizagem:

Profe 7 - *"Muito importante, pois organizando atitudes e ações, chegamos a um denominador comum e há entendimento, aprendizagem, educação para as duas partes: educador e educando."*

Esta pergunta apresentou respostas que se identificam, apontando que as professoras têm compreensão da importância da didática na atuação do professor e conseqüentemente na formação deste. A sua formação reflete na sua prática.

Assim, com intuito de sabermos sobre o currículo da formação inicial das entrevistadas, perguntamos sobre a carga horária e os conteúdos das didáticas oferecidas na graduação de cada uma.

Nesta questão obtivemos uma grande disparidade entre a Pedagogia e as demais Licenciaturas. As entrevistadas que cursaram Pedagogia tiveram na carga horária do curso, a didática geral e as didáticas específicas (Fundamentos Metodológicos). Já as professoras que fizeram outras licenciaturas (história, educação física, geografia, matemática) afirmaram que só tiveram as didáticas específicas, chamadas de Metodologias.

Em contrapartida, uma das entrevistadas disse que em sua graduação teve dois créditos da Didática I (Geral), e não lembra de ter tido didáticas específicas.

Profe 6 - *"Sim, no magistério tive 3 anos de didáticas. Foram muito importantes para minha formação como profissional, pude aprender muito com elas, aprender as formas de ensinar e o que ensinar. Já na faculdade só tive uma disciplina de dois créditos que era didática I, mais geral. Não me lembro de ter específicas."*

Observamos a presença do Curso Normal (Magistério) como sendo o curso que apresentou as duas didáticas às futuras professoras. Seis entrevistadas citaram que tiveram didática geral e didáticas específicas nos três anos do curso normal, e que foram muito importantes para a atuação docente, pois na graduação a didática foi vista de maneira muito rápida e superficial.

Profe 9 - *"O curso de magistério tinha a didática geral e as didáticas específicas, onde eram ensinadas maneiras de trabalhar as disciplinas nas diferentes faixas etárias. Já na educação física só tive uma disciplina de didática geral. As demais disciplinas eram de metodologias (do ensino de esportes individuais, coletivos, de lutas, de ginástica)."*

Em relação ao conteúdo abordado nas didáticas, apareceram respostas como: aprendi a fazer projetos; foi ensinado maneiras de trabalhar a disciplina em diferentes faixas etárias; aprendi as normas, técnicas e princípios do ensino e nas específicas cada matéria mais detalhada.

Uma das entrevistadas (que fez curso normal há 30 anos atrás), citou que na didática geral aprendeu maneiras de se portar, vestir, falar e transmitir o conhecimento. Nas didáticas específicas viu modelos de atividades:

Profe 10 - *"No magistério existia estas disciplinas. Na didática geral nos era ensinado o como se portar, vestir, falar e transmitir o conhecimento para o educando. Nas didáticas específicas eram modelos de atividades de cada disciplina que deveríamos dominar para ensinar aos educandos."*

Destaca-se aí a formação técnica (ensino médio normal, magistério) e a questão da visão do professor na época, a preocupação com a aparência e o comportamento deste, já que era visto como uma pessoa sábia e de respeito pela sociedade, e portanto, tinha que saber se portar (algo que deveria ser resgatado nos dias de hoje tendo em vista a desvalorização, a desprofissionalização e a perda de identidade docente que vivemos).

Esta questão trouxe à tona a grande lacuna que temos atualmente nos cursos de formação inicial de professores. A carga horária é pequena e muitas vezes se restringe às metodologias, com técnicas e métodos (ou "receitas") para ensinar determinada disciplina.

A didática nos cursos de formação, longe de ser um método ou uma receita pronta, deve, como afirma Cordeiro (2009), subsidiar através da relação pedagógica, a oferta qualitativa do ensino em suas dimensões lingüística, pessoal e cognitiva. "Pensar o ensino e a aprendizagem em termos da relação

pedagógica implica admitir a complexidade da situação da sala de aula e considerar as questões de ensino de um ponto de vista dinâmico." (CORDEIRO, 2009, p. 98)

O papel da Didática na formação do educador é fundamental para ajudá-lo em sua práxis pedagógica, pois, a contribuição que ela desempenha no campo educacional nenhuma outra disciplina poderá cumprir.

### 3.1.4 METODOLOGIA COMO FORMA DE ENSINAR

A metodologia é o ensino de métodos, as etapas a seguir para um determinado processo. Pode ser dividida em vários métodos para se chegar a um determinado objetivo.

Sobre essa questão, ao perguntar sobre a diferença entre didática e metodologia e como as caracterizam, todas as professoras afirmaram que existe diferença sim entre elas.

Para a definição de metodologia as entrevistadas a relacionaram com métodos de ensino e formas de ensinar. Já a didática foi considerada a maneira como se trabalha esses métodos.

Profe 4 - *"Sim há diferença. Metodologia é o método como o ensino será aplicado e didática é para que este ensino será utilizado."*

Profe 7 - *"Metodologia te dá uma forma de ensinar, já a didática é ampla, te dando várias oportunidades de chegar a um ensino qualitativo e eficiente."*

Uma das entrevistadas afirmou que as duas se interligam, mas é através da didática que se aprende metodologia.

Profe 2 - *"As duas se interligam, mas é através da didática que se aprende as metodologias. A didática é o processo de construção de uma aula e a metodologia é como a aula será ministrada e quais serão as artimanhas utilizadas."*

Piletti (1995) faz uma diferenciação que se aproxima do que as professoras apontaram. Para ele, metodologia é o método como o ensino será aplicado, já a Didática é o "para que este ensino será utilizado". Segundo esse mesmo autor, a partir dessa diferenciação, podemos ser metodologistas sem sermos didáticos, mas não podemos ser didáticos sem sermos metodologistas, pois para ensinar precisamos de um método.

Nesse viés, didática é a ciência utilizada para fazer com que outra pessoa entenda o que você tem para ensinar. Por sua vez, a metodologia é a forma como se faz isso, e não é necessariamente didática, pois existem métodos para muitas de coisas. Já a didática é voltada apenas ao ensino.

### 3.1.5 DIDÁTICA E SALA DE AULA

A última pergunta realizada, dizia respeito à contribuição da didática na sala de aula, no dia-a-dia da prática docente.

Todas as professoras afirmaram utilizar a didática em sua prática e que ela contribui muito para o dia-a-dia na sala de aula, para o planejamento, como podemos ver nestas respostas:

Profe 1 - *"Facilita a atuação docente, perante as diferentes dificuldades do dia-a-dia da sala de aula."*

Profe 3 - *"Me ajuda a planejar conteúdos relevantes aos meus alunos bem como a forma de ensiná-los. É a possibilidade que tenho de escolher o que ensinar e como ensinar."*

Profe 4 - *"Porque a didática é a mediadora entre a teoria e a prática docente. É através dela que sabemos o que fazer em sala de aula, como ensinar as crianças, como fazer um plano de aula."*

Profe 7 - *"Contribui, porque ajuda quando necessita modificar sua prática seja pela dificuldade apresentada pelo aluno seja pelas potencialidades apresentadas pela turma."*

Profe 8 - *"Tem contribuído bastante na hora de planejar na hora que você vai sentar para fazer um planejamento, a gente pensa qual a melhor prática ou atitude a tomar para um melhor planejamento a fazer, sempre buscando embasamento teórico."*

Profe 10 - *"Contribui muito porque se não fosse pela didática não teria como organizar minha aula e o meu dia a dia."*

A didática não deve ser reduzida apenas a uma simples coleção de métodos e técnicas de ensino, e sim, constitui o enquadramento teórico que fundamenta a ação do professor. É a partir dela que cada professor seleciona objetivos, organiza atividades, formula critérios de avaliação, determina procedimentos de atuação para cada tipo de situação em sala de aula, e por isso ela é tão importante para a prática educativa docente.

Nesta pesquisa, embora os conceitos de didática e didáticas específicas ainda sejam confusos e de pouco domínio do público alvo desta investigação, evidenciamos que todas têm a compreensão de sua relevância e sua contribuição para a prática em sala de aula. O que nos resta saber é se realmente ela é utilizada com eficiência e qualidade na sala de aula, articulando a teoria e a prática. Como diz Paulo Freire "É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática." (FREIRE, 1996, p.30)

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos essa investigação podemos evidenciar, que as educadoras entrevistadas refletem em suas respostas exatamente o que aqui as discussões já nos traduzem, de que a didática pode ter um significado de método e técnica, que dissocia e homogeneiza o processo ensino aprendizagem deixando muitas vezes de trazer para a discussão questões sociais e políticas.

Desta forma em muitas falas identificamos a intencionalidade de relacionar didática com "receitas" de como agir em determinadas situações, do que ensinar, do que fazer para ensinar e de que forma deve-se ensinar.

A partir da reflexão observamos que, em muitas respostas, o enfoque dado a teoria e a prática gera um distanciamento de entendimento sobre o que fazer e para que fazer no cotidiano escolar e educacional que envolve o processo ensino e aprendizagem. Essa observação nos leva ao jargão "a teoria é uma e a prática é outra" difundido entre os estudantes e profissionais da educação.

Diante disso, podemos concluir, que é extremamente necessário formar o educador com amplo domínio pedagógico e didático, tornando-o um indivíduo comprometido com a qualidade do ensino. Este novo educador seria aquele que conhece a estrutura educacional, que encara a educação como uma problematização, que propõe aos estudantes desafios diários, tornando-os sujeitos críticos, reflexivos e autônomos, capazes de promover a transformação da realidade e da sociedade.

Libâneo (1992), defende que a didática é um objeto de estudo importante na formação do professor, colocando esta como o processo que faz a ponte entre o educando e o conhecimento a ser adquirido, em situações contextualizadas, orientando a atividade de aprendizagem para a apropriação dos produtos científicos, sociais, políticos e artísticos, visando o desenvolvimento humano nos aspectos cognitivo, afetivo e moral.

Nesse viés, salientamos que a didática é, sem dúvida, de grande importância na formação do professor. Dela dependerá a atuação (positiva ou não) que este profissional terá em sala de aula. Por isso, tanto a didática como as metodologias precisam ser valorizadas e bem desenvolvidas em todos os níveis de ensino.

Ressaltamos que os cursos de formação de professores precisam dar mais atenção à disciplina de didática, tornando-a uma disciplina indispensável na formação desses profissionais. Que não seja mais uma disciplina, mas que seja ministrada por um professor qualificado e, que em sua ementa, contemple todos os conteúdos necessários para que o futuro professor compreenda e domine as questões do ensino, da aprendizagem, do "o que" e "como" ensinar e do sistema e funcionamento do ensino em geral, não no sentido de dar "receitas", mas sim, de promover a compreensão e a reflexão da teoria para contribuir na prática. Que não se restrinja apenas ao curso de Pedagogia, mas que seja contemplada em todas as licenciaturas e com a devida carga horária e importância.

Sobre esse aspecto, discorre Morais e Camilo (2015, p.121),

Mas não são apenas os cursos de Pedagogia que deixaram a desejar nos conteúdos específicos, mas as licenciaturas específicas também acreditam que os conteúdos pedagógicos não são tão importantes quanto os específicos. Nesse sentido é importante rever as estruturas curriculares dos cursos de licenciatura em geral para que haja a sobreposição de ambos (conteúdos específicos e pedagógicos) numa



aula, através da didática, do estudo epistemológico, do desenvolvimento histórico da ciência ensinada.

Assim sendo, evidenciamos a urgente necessidade dos cursos de formação de professores reverem sua matriz curricular, no que diz respeito aos créditos para a disciplina de didática e didáticas específicas, bem como quanto ao profissional que ministrará essas disciplinas, para que os futuros professores possam concluir a graduação mais preparados para exercer sua primordial função de ensinar, contribuindo para uma educação eficaz e de qualidade para todos.

## REFERÊNCIAS

- [1] CANDAU, Vera Maria (org.). *A Didática em Questão*. 16. ed. Petrópolis-RJ: Ed.Vozes, 1983.
- [2] CORDEIRO, Jaime. *Didática*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- [3] FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- [4] GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, out-dez 2010. Disponível em: <[http:// www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 20 jul. 2016.
- [5] LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.
- [6] MORAIS, Bruno; CAMILO, Douglas. Diálogos com Libâneo sobre didática. In: *Revista Hipótese*, Itapetininga, v.1, n.2, p.110-122, jun. 2015.
- [7] PILETTI, Claudino. *Didática Geral*. 18. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- [8] PIMENTA, Selma G. *Didática, didáticas específicas e formação de professores*. Disponível em: <[http://www.academia.edu/4868472/DIDATICA\\_DIDATICAS\\_ESPECIFICAS\\_E\\_FORMACAO\\_DE\\_PROFESSORES](http://www.academia.edu/4868472/DIDATICA_DIDATICAS_ESPECIFICAS_E_FORMACAO_DE_PROFESSORES)>. Acesso em: 04 jul. 2016.
- [9] SALINAS FERNÁNDEZ, B. Limites del discurso didáctico actual. In: *CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁTICA*, 1995, Madrid. *Anais do Congresso Internacional de didática*. Madrid: Morata, 1995, p. 45-60. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2016.
- [10] SANTOS, A. *Didática sob a ótica do pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

# Capítulo 7

## *O que pensam professores sobre a prova do enem: O caso da redação*

*Sandra Cristina Bezerra de Barros*

*Raelma Medeiros Dantas*

*Maria Jessiane Alexandre da Silva*

*Isauro Beltrán Núñez*

**Resumo:** A prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) avalia a produção textual dos estudantes, e os resultados obtidos têm sido considerados baixo. Em virtude dessa fragilidade detectada, deve-se considerar o importante papel a ser desempenhado pelo professor de língua portuguesa para desenvolver nos estudantes as habilidades necessárias à produção do texto escrito, capacitando-os a articular conhecimentos e produzir textos adequados a situações comunicativas específicas. Assim, o presente artigo objetiva analisar a opinião de professores das redes públicas de Ensino Médio sobre prova de redação do ENEM, considerando a importância que tem o conhecimento do pensamento de professores nos processos de renovação das práticas de ensino nas escolas. Nesse sentido, o estudo foi realizado com 16 professores de língua portuguesa de escolas públicas do RN. O estudo é de natureza quantitativa e qualitativa, utilizando como instrumento de pesquisa um questionário de perguntas abertas e fechadas. As respostas foram categorizadas e elaboradas em tabelas de frequências segundo categorias estabelecidas, o que possibilitou as análises. A partir deste estudo, pôde-se constatar que o trabalho com gêneros argumentativos em sala de aula ainda é precário, sendo necessário promover um ensino que priorize a leitura, a análise e a produção de textos estruturados em diferentes tipologias e gêneros.

**Palavras-chave:** Redação, ENEM, Ensino de Língua Portuguesa e Opinião de professores.

## 1 INTRODUÇÃO

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que tem por missão promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro, objetiva não só subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade como também produzir informações claras e confiáveis a gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Assim, com o objetivo de gerar seus dados e estudos educacionais, o Inep realiza levantamentos estatísticos e avaliativos em todos os níveis e modalidades de ensino.

Dessa forma, a fim de contribuir com a melhoria da qualidade do nível médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) surge em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho de estudantes no final da educação básica, visando, segundo Andriola (2011, p. 115), “a aferir o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao exercício pleno da cidadania”.

Em 2009, o Ministério da Educação (MEC) propõe uma reformulação no ENEM. Esse novo exame, que se encontra diretamente ligado às políticas de educação do governo federal brasileiro, está estruturado a partir de três objetivos divulgados pelo Ministério da Educação (MEC): democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Dessa forma, somente em 2009, o ENEM, ao ampliar sua função como exame, é utilizado como critério de seleção para o acesso ao ensino superior de algumas instituições públicas. (KLITZKE; SANTOS; VALLE, 2012).

O ENEM se estrutura em quatro provas, três correspondentes às áreas de conhecimento do ensino médio e uma redação. Diversos estudos, dentre eles os de Peres (2015), Pereira e Sales (2014) e Pereira (2009), têm mostrado o baixo desempenho por parte dos estudantes das escolas básicas na prova de redação, o que revela uma deficiência no ensino da produção textual na educação básica.

Em virtude dessa fragilidade detectada, deve-se considerar o importante papel a ser desempenhado pelo professor de língua portuguesa para desenvolver nos estudantes as habilidades necessárias à produção do texto escrito, capacitando-os a articular conhecimentos e produzir textos adequados a situações comunicativas específicas. Como explicam Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), qualquer renovação das práticas pedagógicas e do currículo na escola deve considerar o que pensam, sentem e desejam os professores, protagonistas-chave nos processos de renovação no âmbito escolar.

Para que os estudantes possam desenvolver essas habilidades, o foco do ensino de língua portuguesa deve ser o texto. Concorde-se com Bezerra (2005), segundo a qual esse ensino deve estar pautado no texto para

[...] desenvolver competências linguísticas, textuais e comunicativas dos alunos, possibilitando-lhes uma convivência mais inclusiva no mundo letrado de hoje (não no sentido de, simplesmente, aceitá-lo, mas principalmente de questioná-lo, de imprimir-lhes mudanças). Assim, a ênfase na leitura, análise e produção de textos narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos e conversacionais, considerando seus aspectos enunciativos, discursivos, temáticos, estruturais e linguísticos (que variam conforme as situações comunicativas), caracteriza-se como uma das renovações mais apregoadas no ensino da nossa língua, embora ainda insuficientemente praticada. (Bezerra, 2005, p. 43)

Tendo em vista essas considerações em torno do papel do professor e do ensino de Língua Portuguesa, é importante conhecer a opinião dos professores dessa disciplina sobre a prova de redação do ENEM, uma vez que ela avalia a capacidade de o estudante produzir um texto dissertativo-argumentativo, uma competência linguístico-discursiva que o professor deve desenvolver nos alunos.

Dessa forma, este estudo tem por objetivo geral analisar o que pensam os professores acerca da prova de redação do ENEM. A partir desse objetivo, foram definidas as seguintes questões de estudo:

- Na opinião dos professores, os conteúdos da prova de redação do ENEM são ensinados nas escolas?
- Qual grau de dificuldade os professores atribuem à redação do ENEM?
- As propostas de redação apresentam clareza e objetividade?
- Que dificuldades os estudantes apresentam em relação à redação do ENEM?
- Que fatores podem ser responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem da redação?

## 2 A PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM

No ENEM a produção escrita dos estudantes é avaliada por meio de uma proposta de redação, a partir da qual o estudante deve produzir um texto dissertativo-argumentativo. Para que seja corrigido, o texto precisa ter, no mínimo, 8 linhas e, no máximo, 30.

Para avaliar o texto produzido pelos estudantes, a correção está pautada em uma matriz de referência que se estrutura em cinco competências, as quais estão divididas em cinco níveis, variando de 0 a 5.

*Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa* é a primeira competência. Por meio dessa competência, o estudante é avaliado quanto às estruturas sintáticas empregadas em seu texto e à obediência às convenções na modalidade escrita formal da língua.

*Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa* é a segunda competência, que avalia se o estudante é capaz de produzir um texto a partir da temática abordada e se elaborou um texto fundamentado em argumentos para defender um ponto de vista.

*Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista* é a terceira competência, em que o estudante é avaliado quanto à capacidade de selecionar informações de diferentes áreas de conhecimento sendo capaz de relacioná-las, ou seja, consiga conectá-las e organizá-las, tendo em vista a ordem em que os argumentos serão apresentados; e interpretá-las, ou seja, possa contextualizar essas informações em relação ao tema em foco. Além disso, avalia-se também se o estudante apresenta um ponto de vista a ser defendido.

*Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção de argumentação* é a quarta competência, a partir da qual o estudante é avaliado quanto à sua capacidade de articular as ideias do texto em conformidade com as relações textuais estabelecidas.

E, finalmente, *elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos* é a quinta competência, por meio da qual o estudante é avaliado quanto à capacidade de elaborar uma proposta de intervenção detalhada quanto aos meios para a sua realização.

## 3 METODOLOGIA

A pesquisa é do tipo descritivo e exploratório, em que se combinam as análises de dados sob as perspectivas qualitativa e quantitativa. Segundo Minayo (2010), a dimensão quantitativa diz respeito ao tratamento dos dados, no qual foi utilizada a estatística descritiva, e a dimensão qualitativa se refere aos possíveis sentidos que os professores atribuem ao objeto de pesquisa.

O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário composto por perguntas abertas e fechadas. As perguntas abertas permitem obter um leque amplo de respostas possíveis. Em duas perguntas fechadas, o participante poderia escolher mais de uma opção de resposta. Ele foi elaborado para que se coletassem informações necessárias que respondessem às questões de estudo, considerando a natureza da pesquisa e o seu objeto.

Uma vez elaborado o questionário, segundo o plano estabelecido, procedeu-se a sua validação por três pesquisadores, no sentido de analisar a qualidade do instrumento para fornecer ou não as informações para as quais foi elaborado, segundo destacam Laville e Dione (1999). Após esse processo, obteve-se uma versão definitiva do questionário.

Em 2017, a aplicação do questionário nas escolas foi realizada por pesquisadores da Comperve, previamente treinados, com o consentimento das escolas e dos professores que responderam às perguntas do instrumento de pesquisa.

As respostas às perguntas foram organizadas numa base de dados e processadas no software Modalisa 3,5, o qual possibilitou elaborar tabelas de frequências segundo categorias estabelecidas. As tabelas foram analisadas pelos pesquisadores com a intenção de responder às questões de estudo e, fundamentalmente, de atender ao objetivo geral da pesquisa.

Na pesquisa educacional, de cunho qualitativo, o contexto a partir do qual são produzidos os dados e a caracterização dos sujeitos têm uma importância relevante na compreensão dos sentidos que são construídos, o que diz respeito à validade de contexto da pesquisa (Pérez Gómez, 2009).

Dessa forma, este estudo foi realizado com 16 professores da língua portuguesa de escolas públicas, que admitiram ter conhecimentos acerca da prova de redação do ENEM, com experiência no ensino desse conteúdo. A caracterização dos participantes considerou os seguintes aspectos: formação docente, exercício da profissão e opinião dos professores sobre a prova de redação do ENEM.

Em relação à formação docente, a maioria dos professores concluiu suas graduações no ano de 2000 em diante (62,5%) e os demais anteriormente, de 1990 a 1999 (37,5%). Todos são licenciados, e a maior parte fez a graduação em instituições públicas federais (87,5%). Apenas 12,5% se graduaram em instituições privadas. Quanto à formação acadêmica, por sua vez, constatou-se que 6 professores têm título de mestre (37,5); 5, de especialista (31,3%); 4, de doutor (18,8%); 1 não tem título de pós-graduação (6,3%) e 1 (6,3%) não respondeu a esse item do questionário. Dentre eles, 2 professores (12,5%) concluíram a pós-graduação antes de 2010; 11 (68,8%), de 2010 em diante e apenas 2 deles (12,5%) não responderam.

Quanto ao exercício da profissão, no tocante à rede em que lecionam, 6 professores (37,5%) atuam, exclusivamente, na rede federal de ensino; 5 (31,3%), na rede estadual e 5 (31,3%) em mais de uma rede educacional. Em relação à quantidade de turmas em que ensinam, 9 professores têm entre 4 e 6 turmas (56,3%), 5 lecionam em até 3 turmas (31,3%) e 2 (12,5%), em mais de 6 turmas. Quanto à carga horária, constatou-se que 6 professores (37,5%) trabalham 40 horas semanais; 5 (31,3%), 30 horas; 2 (12,5%), 20 horas; 2 (12,5%) 60 horas, e 1 (6,3%) 50 horas. Além disso, 7 professores (43,8%) têm entre 11 e 20 anos de experiência; 4 (25,0%), entre 6 e 10 anos; 2 (12,5%), 5 anos; 2 (12,5%), entre 21 e 25 anos; e apenas 1 (6,3%) atua há mais de 25 anos em sala de aula.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 A OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE A PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM

Os resultados das respostas às perguntas do questionário estão em uma ordem previamente definida das questões do estudo com o intuito de atender ao objetivo geral e, dessa forma, revelar a opinião de professores de língua portuguesa sobre a prova de redação do ENEM.

Na **Tabela 1**, estão as respostas dos professores referentes ao fato de o conteúdo exigido na prova de redação ser ensinado no Ensino Médio.

Tabela 1 – Conteúdo de Redação do ENEM ensinado no E.M. nas escolas públicas

Conteúdo para a redação é ensinado nas escolas públicas ?	Língua Portuguesa	
	n	%
Totalmente	0	-
Em parte	13	81,3
Muito pouco	3	18,8
Sem resposta	0	-
Total	16	100,0

Fonte: COMPERVE/UFRN

Como se constata nessa Tabela, a maioria dos professores (81,3%) considera que as escolas públicas ensinam, em parte, os conteúdos relacionados à prova de redação do ENEM, pois, na opinião deles, há ainda certa fragilidade quanto ao desenvolvimento de competências linguísticas, textuais e comunicativas, dentre elas a produção do texto argumentativo escrito. Isso é deduzido a partir das justificativas dadas pela maioria dos professores, reproduzidas a seguir:

P1: Ainda há dificuldades com relação à progressão textual.

P2: Acho que produções textuais deveriam ser mais trabalhadas.

P4: Muitas vezes, precisamos rever conteúdos básicos e necessários para o entendimento do todo. E, decididamente, o tempo não é suficiente para tanto.

P5: Às vezes, o alunado não é colocado na prática da escrita em si.

P6: Ainda se faz necessário aprofundar os conteúdos de coesão, pontuação e sequência argumentativa.

Infere-se, a partir das justificativas dadas por P1, P5 e P6, que o trabalho com a produção textual ainda é insuficiente ou mesmo não é realizado como deveria, demonstrando que eles têm consciência de que a

precariedade da produção dos estudantes tem como um dos fatores a metodologia utilizada em sala de aula.

Outro aspecto que interessou conhecer foi a opinião dos professores sobre o grau de dificuldade da prova de redação do exame em questão. As respostas dadas pelos professores estão explicitadas na **Tabela 2**.

Tabela 2 – Grau de dificuldade da prova de Redação do ENEM

Grau de dificuldade	Língua Portuguesa	
	n	%
Difícil	3	18,8
Médio	12	75,0
Fácil	1	6,3
Muito fácil	0	-
Total	16	100,0

Fonte: COMPERVE/UFRN

A partir dessa Tabela, fica evidente que a prova apresenta um grau de dificuldade médio para a maioria dos professores (75%), e é considerada difícil apenas para 18,8%. Das justificativas dadas pela maioria dos professores, destacam-se as seguintes:

P7: Alguns temas que os alunos desconhecem (mas que deveriam conhecer se tivessem um hábito de ver jornais, ler mais, enfim).

P8: O candidato, além dos conhecimentos específicos, precisa ter o conhecimento de mundo.

P9: Mesmo que o participante desconheça o tema, há os textos motivadores.

A partir da justificativa dada por P7 e P8, deduz-se que ele atribui a dificuldade apresentada pelo estudante ao fato de este não conseguir escrever o texto por não ter o que dizer, aspecto relacionado ao conteúdo temático do texto a ser produzido. De fato, segundo Cavalcanti (2010), “[...] não se podem discutir temas sobre os quais não se têm informações, não se conhecem diferentes pontos de vista [...]”. No entanto, P9 parece não ter consciência da necessidade de o estudante conhecer o tema para poder desenvolver a sua argumentação, considerando suficiente a presença dos textos motivadores para isso. Na verdade, esses textos servem para ativar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca da temática focalizada.

Como a clareza e a objetividade da proposta de redação do ENEM é um fator considerado importante pelo projeto do Inep, outra questão presente no questionário diz respeito a esses dois aspectos. Dessa forma, a maioria dos professores considera que as propostas de redação são claras e objetivas, conforme se verifica na **Tabela 3**.

Tabela 3 – Clareza e objetividade das propostas de Redação do ENEM

Clareza e objetividade	Língua Portuguesa	
	n	%
Sim	13	81,3
Parcialmente	3	18,8
Total	16	100,0

Fonte: COMPERVE/UFRN

Algumas das justificativas dadas pelos professores que a avaliaram dessa forma estão explicitadas a seguir:

P10: A utilização de um vocabulário mais à altura do aluno.

P11: Apresenta relação com a atualidade. Falha, entretanto, por direcionar o posicionamento do candidato

P15: Claras, bem fundamentadas por meio dos textos motivadores.

P20: Nas últimas propostas, os enunciados ficaram mais objetivos e diretos.

Pode-se deduzir, a partir dessas justificativas, que a proposta presente na prova de redação não se constitui como um entrave para que os estudantes produzam seus textos.

Identificar as dificuldades apresentadas pelos estudantes ao produzir a Redação do ENEM, segundo os professores, foi outro objetivo deste estudo. Na Tabela 4, estão explicitadas as dificuldades que, na opinião dos professores, podem estar associados a esse desempenho.

Tabela 4 – Dificuldades apresentadas pelos estudantes ao produzir a Redação do ENEM

Dificuldades	Língua Portuguesa	
	n	%
Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	11	13,4
Compreender a proposta de redação.	8	9,8
Aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	16	19,5
Selecionar, relacionar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos para a defesa de um ponto de vista.	13	15,9
Organizar informações, fatos, opiniões e argumentos para a defesa de um ponto de vista.	14	17,1
Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	10	12,2
Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado.	9	11,0
Respeitar os direitos humanos ao elaborar a proposta de intervenção.	1	1,2
Outras		
Total	82	100,0

Fonte: COMPERVE/UFRN

Das dificuldades apresentadas nessa tabela, todos os professores (16) consideram que os estudantes têm dificuldade para aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema tendo em vista a produção de um texto dissertativo-argumentativo, o que, na matriz de correção, é avaliado na competência II. Para isso, segundo Luna (2009, p. 90), o estudante pode se apropriar das ideias trazidas pelos textos motivadores desde que o façam de modo a ratificá-las ou refutá-las. Luna (2009) ressalta ainda que, por meio do conhecimento de mundo trazido pelo estudante, ele articula perspectivas diferentes para defender seu ponto de vista utilizando não só esses conceitos como também dados estatísticos, exemplificações, citações, alusões e analogias. Essa falta de conhecimento evidencia que os estudantes concluintes do ensino médio leem pouco, uma vez que, a leitura, segundo Garcez (2004, p. 7), “é uma das formas mais eficientes de acesso à informação”.

Depois dessa, as quatro dificuldades mais destacadas pelos professores são as que dizem respeito à competência III (13 e 14 professores), na qual o estudante deve apresentar um ponto de vista e defendê-lo com argumentos; à competência I (11), na qual ele precisa demonstrar excelente domínio da modalidade escrita formal da língua; e à competência IV (10), na qual necessita empregar os recursos coesivos adequadamente na construção da argumentação. Essas dificuldades demonstram que há necessidade de o professor trabalhar com gêneros cuja estrutura predominante é a argumentativa. Peres (2015) afirma que os alunos já chegam ao ensino médio sem muita leitura e sem uma prática de escrita que considere a variedade de gêneros discursivos, principalmente aqueles cuja estrutura dominante é a dissertativo-argumentativa.

Considerando a importância de o professor conhecer os fatores responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem no Ensino Médio que podem acarretar o baixo desempenho no ENEM, outra questão presente no questionário elenca alguns fatores que podem afetar esse desempenho na prova de redação, e o seu resultado está explicitado na **Tabela 5**. Vale ressaltar que os professores poderiam, se quisessem, marcar mais de um dos fatores listados, o que ocorreu.

Tabela 5 – Fatores responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem no E.M. que podem levar ao baixo desempenho na prova de redação do ENEM

Fatores	Língua Portuguesa	
	n	%
À metodologia utilizada pelos professores.	6	7,4
À ausência de recursos tecnológicos que auxiliassem o entendimento do conteúdo.	3	3,7
À falta de conhecimento de mundo.	15	18,5
À falta de conhecimentos pertencentes às outras disciplinas.	11	13,6
À falta de participação durante as aulas.	7	8,6
À não realização das atividades propostas (exercícios, trabalhos) pelo professor.	13	16,0
À falta de interesse e de motivação pelos estudos.	10	12,3
Ao desconhecimento da matriz de competência e de habilidades da Redação do ENEM.	8	9,9
À falta de professores nas escolas.	8	9,9
Outras	1	1,2
Total	82	100,0

Fonte: COMPERVE/UFRN

Para efeito de análise dos resultados obtidos nessa Tabela, priorizamos os fatores que mais se destacaram como responsáveis pelo baixo desempenho na prova de redação. Assim, de acordo com essa Tabela, é quase unânime entre os professores (15) a falta de conhecimento de mundo do estudante como um fator que propicia o baixo desempenho na prova de redação. De fato, para produzir um texto argumentativo, é necessário que se tenha desenvolvida a competência enciclopédica, avaliada na matriz de correção da redação por meio das competências III e V. Na III, o estudante é avaliado quanto à capacidade de selecionar informações de diferentes áreas de conhecimento para construir sua argumentação e, na V, pelo fato de o estudante ser avaliado quanto à sua capacidade de, ao elaborar a proposta de intervenção, sugerir ações de forma objetiva, clara, abrangente e possíveis de serem implantadas, ele precisa ter um amplo conhecimento acerca do tema abordado na proposta de redação.

O segundo fator mais mencionado pelos professores (13) foi a não realização, por parte dos estudantes, de atividades que eles propõem como, por exemplo, exercícios e trabalhos. Considerando, conforme afirma Garcez (2004), que escrever é uma habilidade que pode ser desenvolvida e uma das atividades mais complexas que o ser humano pode realizar por fazer rigorosas exigências à memória e ao raciocínio, as quais demandam agilidade mental para que todos os aspectos envolvidos na escrita estejam articulados, coordenados e harmonizados e por exigir conhecimentos de natureza diversa, tais como os relativos ao tema que vai tratar, ao gênero adequado, à situação em que o texto é produzido, aos possíveis leitores, à língua e às suas possibilidades estilísticas, o fato de os estudantes não realizarem atividades de escrita em sala de aula pode contribuir para o baixo desempenho nessa prova.

O terceiro fator mais destacado pelos participantes (11) foi “a falta de conhecimentos pertencentes às outras disciplinas” e o último, “a falta de interesse e de motivação pelos estudos”. De fato, a produção do texto argumentativo requer conhecimentos de áreas diversas, que seriam obtidos por meio da leitura. Segundo Antunes (2009), a escrita na escola fracassa muito mais em decorrência de outros fatores do que da falta de conhecimento da língua. Para ela, esse insucesso provém “[...] de uma condição básica, insubstituível, necessária, que é ter o que dizer.” Para tanto, o estudante necessitaria ler textos configurados nos diversos gêneros que circulam na sociedade, decorrentes de diversificadas práticas sociais. A autora, ainda ressalta que, na escola, esse fracasso se deve ao fato de, na sala de aula, prevalecer uma “[...] rotina de escrever textos sem discussão prévia de informações e dados, sem planejamento, sem rascunhos, imobilizada numa única versão, em geral, improvisada.” (ANTUNES, 2009, p. 167).

## 5 CONCLUSÕES

Conforme evidenciado nas respostas dadas pelos professores no questionário, infere-se que há ainda um descompasso entre o que o ENEM avalia e o trabalho desenvolvido em sala de aula quanto à produção do texto escrito, especificamente os gêneros cuja tipologia predominante é a argumentativa, uma vez que os professores consideram que o conteúdo exigido na prova de redação é trabalhado apenas em parte na sala de aula. Dessa forma, reconhecem que necessitam trabalhar mais com os estudantes essa produção textual escrita, embora poucos tenham considerado a metodologia utilizada como um fator que pode ser responsável pelo baixo desempenho na prova de redação.



Outro aspecto importante a se considerar, a partir dos resultados encontrados, diz respeito às justificativas dadas pelos professores para considerarem que a prova de redação apresenta um grau médio de dificuldade e aos fatores responsáveis pelo baixo desempenho dos estudantes. Constatou-se que a falta de conhecimento de mundo e de conhecimentos específicos, neste caso os relativos à produção do texto argumentativo, por parte dos estudantes, são justificativas para atribuírem esse grau e está presente como um dos fatores pelo baixo desempenho dos estudantes nessa prova. Assim, percebe-se que há necessidade de se promover o trabalho com leitura e com uma produção textual relevante que viabilize o processo de reescrita não se limitando a uma simples higienização do texto (CAVALCANTI, 2010, p. 161).

Pode-se concluir ainda, a partir das respostas dos professores, que o trabalho com gêneros argumentativos em sala de aula é precário, tendo em vista que as dificuldades apontadas pelos professores dizem respeito, principalmente, a deficiências nas competências II, III e IV, referentes, respectivamente, à produção do texto dissertativo-argumentativo, à defesa de um ponto de vista com base em argumentos que o sustentem e à utilização de mecanismos coesivos capazes de garantir a orientação argumentativa e a progressão discursiva.

Pelo fato de o ENEM se constituir em um instrumento de avaliação das competências necessárias dos egressos do Ensino Médio quanto à produção textual, desenvolvidas durante os anos de escolaridade, os seus resultados podem contribuir para que os professores de língua portuguesa renovem suas práticas pedagógicas relativas às habilidades de leitura e escrita. Dessa forma, este estudo, ao analisar o que pensam os professores sobre a prova de redação, poderá nortear as suas reflexões no sentido de que estes consigam, ao identificarem as deficiências na produção textual escrita dos estudantes, especificamente do texto dissertativo-argumentativo, promover um ensino que priorize a leitura, a análise e a produção de textos estruturados em diferentes tipologias e gêneros.

## REFERÊNCIAS

- [1] ANDRIOLA, W. B. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação. [online]. 2011, vol.19, n.70, p. 107-125.
- [2] ANTUNES, I. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- [3] BEZERRA, M. A. "Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos-metodológicos". In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- [4] BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – 1º E 2º ciclos da Língua Portuguesa. Brasil, 1999.
- [5] CAVALCANTI, J. R. Professor, leitura e escrita. São Paulo: Contexto, 2010.
- [6] GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- [7] KLITZKE M. K.; SANTOS T. R.; VALLE I. R. Notas de síntese: uma cartografia do exame nacional do ensino médio a partir de dissertações e teses. Realizeventos científicos & editora, 2012. Disponível em: < [http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho\\_Comunicacao\\_oral\\_idinscrito\\_900\\_c2623e5a7959889fbb8d54be9b85ce23.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_900_c2623e5a7959889fbb8d54be9b85ce23.pdf)>. Acesso em 06 ago. 2016.
- [8] LAVILLE, C; DIONNE, I. A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- [9] LUNA, E. A. A. Avaliação da produção escrita no ENEM: como se faz e o que pensam os avaliadores. 2009. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- [10] MINAYO, M.C.S. O ensino do conhecimento. Pesquisa qualitativa em Saúde. 12. ed., São Paulo: HUCITEC, 2010.
- [11] PEREIRA, L. P. M. I. Redação do ENEM: uma análise da (in)competência textual. 2009. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – Departamento de Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul.
- [12] PEREIRA, G. C. R.; SALES, M. D. F. Uma análise sobre avaliação, critérios e competências exigidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. IN: I Colóquio de Letras da FALE/CUMB, 2014 UFPA, Anais I. Disponível em: < <http://coloquiodeletras.ufpa.br/i-coloquio-de-letras/apresentacao-i/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- [13] PERES, C. O texto dissertativo argumentativo no ensino médio. Lume Repositório Digital, UFRGS, 2015. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/117502>>. Acesso em: 25 ago. 2018.
- [14] RAMALHO, B. L; NÚÑEZ, I. B; GAUTHIER, C. Formar o professor, profissionalizar o ensino. Perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulinas. 2004.

# Capítulo 8

## *A prática de docência na prevenção do abuso de drogas*

*Alessandra de Paula Pereira*

*Tatiane Delurdes de Lima*

*Araci Asinelli da Luz*

**Resumo:** O presente relato de experiência expõe a prática de docência de duas mestrandas em Educação em uma disciplina de Métodos e Técnicas Educacionais para Prevenção ao abuso de drogas da Universidade Federal do Paraná. Com a proposta de uma educação preventiva, onde o foco é o sujeito e não as drogas, ressaltando o ser humano, seu desenvolvimento e suas relações, reforçando a compreensão sobre sua história, cultura, valores e contextos. A atividade docente envolveu educandos e educadores das mais diversas áreas de atuação, que, diante da complexidade da temática de prevenção do abuso de drogas, oportunizaram elencar estratégias de superação, voltada para uma educação em direitos humanos. Algumas das dificuldades enfrentadas foram relacionadas à predominância de concepções relacionadas ao modelo clínico e repressor, dificuldade em diferenciar conceitos sobre tratamento e prevenção e ausência de formação na área, tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior. Conforme ocorriam as atividades docentes, muitos conceitos foram reconstruídos e, com a experiência e reforço na importância do ser humano, os objetivos foram alcançados, na medida em que expressaram a reflexão sobre a atuação profissional em diferentes campos, além da sensibilização da importância de tornar-se agente multiplicador para prevenção e superação ao abuso de drogas com olhar para o sujeito. Para a reflexão sobre a experiência, utilizou-se autores de referência na área como em Asinelli-Luz (2000, 2014), Costa (1997), Duarte e Morihisa (2012), Freire (1996), Gil (2012), Junges e Behrens (2016) e Moreira; Vóvio e Micheli (2015). Com a ampliação do referencial teórico e prático sobre prevenção, concepções sobre ser e direitos humanos, a educação preventiva, foi reforçada por meio da prática de docência, suscitando a importância do diálogo na aprendizagem e no respeito ao sujeito em desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Prática de docência. Prevenção. Direitos Humanos. Educação.

## 1 INTRODUÇÃO

Em um histórico milenar das civilizações, o abuso<sup>2</sup> de drogas exhibe contextos de culturas, mitos, rituais religiosos e crenças, em que é associado a diversas finalidades, dentre elas a prática medicinal, busca por prazer, promoção de desempenho e incentivos físicos e intelectuais. Na atualidade, devido a construção de padrões de uso/abuso ligadas às reações e consequências no corpo humano, há substâncias que são consideradas lícitas e outras ilícitas, em que movem um comércio ilegal, atribuído a um cenário de violências e conflitos sociais (MOREIRA; VÓVIO; MICHELI, 2015).

As drogas são consideradas substâncias psicoativas que atuam no sistema nervoso central produzindo alterações no comportamento humano. Podem acarretar danos em diversas áreas, tanto individual, quanto social, devido à exposição a situações de risco podendo, inclusive causar dependência. Por não se restringir a classes sociais e de gênero, o consumo de drogas poderá modificar as condições físicas, cognitivas, afetivas e sociais do sujeito (ASINELLI-LUZ, 2014).

Devido a essas alterações no comportamento, por adaptar-se às realidades e possuir fácil acesso, as drogas são consideradas, em geral, como propulsoras de prejuízos nos contextos sociais e familiares. De acordo com Moreira, Vóvio e Micheli (2015), elas estabelecem padrões e normas associadas aos fatores econômicos, éticos e morais, sendo consideradas como universais e democráticas.

Diante da complexidade e do impacto do consumo de droga no sujeito e em suas interações, faz-se necessária a busca de alternativas visando a redução de danos para o seu pleno desenvolvimento. Dentre estas alternativas, destaca-se a prevenção como uma forma de antecipação aos problemas com a possibilidade de elencar estratégias de superação.

Com o foco no sujeito e não na substância a proposta aqui levantada de prevenção ressalta a importância do ser humano junto a sua história, seus valores, sua cultura e realidade diferenciando-se do modelo clínico e repressor. Isto não quer dizer que não se deve abordar informações sobre as drogas, mas sim contextualizá-las nas diversas realidades, de acordo com o que o sujeito expressa.

No campo da prevenção, a visão educacional das drogas facilita o diálogo, facilita o diagnóstico precoce de problemas, auxilia na compreensão dos efeitos e fatores ligados ao consumo de drogas e não deve ser utilizada para destacar nem banalizar as substâncias psicoativas e seus efeitos, e sim problematizá-las (ASINELLI-LUZ, 2014, p. 385).

Logo, a prevenção necessita trabalhar num viés da educação, ampliando discussões e dissipando conhecimentos. Com o objetivo de promover o desenvolvimento humano integral, a formação em prevenção possibilita o autoconhecimento, autoestima, fortalecimento da identidade pessoal e o estímulo da interação social, tanto para o educador quanto ao educando (ASINELLI-LUZ, 2014).

Trata-se da promoção de uma educação preventiva, em que a relação entre os sujeitos proporcionará reflexões e ações voltadas ao desenvolvimento e relações humanas. Asinelli-Luz (2000) salienta que esse processo de prevenção antecipa os problemas por meio do crescimento e a valorização do ser, na busca pela promoção da garantia de direitos humanos fundamentais e justiça social.

Os espaços educativos devem ser espaços de discussão e desenvolvimento de ações preventivas relacionadas ao uso/abuso de drogas. E o ambiente escolar precisa estar sempre atualizado e com informações adequadas com base nos Direitos Humanos e de Cidadania. Todavia, conforme se observa nos relatos das motivações dos participantes para cursar a disciplina de prevenção, em linhas gerais os professores sentem-se despreparados para abordar tal temática. Neste sentido a disciplina de Métodos e Técnicas de Prevenção às Drogas ofertada todos os anos no segundo semestre pode servir como uma alternativa para amenizar esta falta, já que:

As ações preventivas devem ser planejadas e direcionadas ao desenvolvimento humano, o incentivo à educação para a vida saudável, acesso aos bens culturais, incluindo a prática de esportes, cultura, lazer, a socialização do conhecimento sobre drogas, com embasamento científico, o fomento do protagonismo juvenil, da participação da família, da escola e da sociedade na multiplicação dessas ações (BRASIL, 2011, p. 11).

<sup>2</sup> O termo “abuso” refere-se ao consumo indevido/abusivo de substâncias, resultando em danos mentais e/ou físico devido a influências pessoais e sociais (DUARTE; MORIHISA, 2012).

Sendo assim, o presente relato de experiência busca demonstrar como se deu a prática de docência de duas mestrandas em educação abordando no ensino superior a educação preventiva do abuso de drogas, com as reflexões voltadas ao ser humano e suas interações frente à problemática envolvendo as drogas.

## 2 APRENDIZAGENS COMPARTILHADAS DE UMA PRÁTICA DE DOCÊNCIA

Os cursos de pós graduação *stricto sensu* via de regra contemplam a formação de pesquisadores nem sempre atentando para a formação da prática de docência no Ensino Superior. Fato que se confirma quando não há obrigatoriedade de tal disciplina durante a formação. Mesmo assim, é comum que ao finalizar o curso tais pesquisadores ingressem na carreira docente. No entanto, há reflexões de que o domínio de conteúdo não seja de todo suficiente para lecionar, não basta ser um bom profissional é preciso ser também um bom professor. Pesquisa-se algo para expor e esta exposição pode (e deve) gerar algum aprendizado. Então, pode-se considerar que ensino e pesquisa são elementos indissociáveis, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 29).

Desse modo, embora não houvesse obrigatoriedade em tal prática no curso de mestrado em educação da Universidade Federal do Paraná, as mestrandas reconhecendo a importância dessa experiência, optaram por valer-se da oportunidade concedida pela professora orientadora, corroborando com a afirmação de Junges e Behrens (2015), ao destacar a importância da experiência em sala para a transformação docente.

A formação pedagógica permite ao professor universitário olhar para sua prática pedagógica, interpretá-la e recriá-la, tornando-a também uma fonte de aprendizagem numa perspectiva de mudança e de inovação (JUNGES; BEHRENS, 2015, p. 286).

As habilidades exigidas para o ensino precisam ser aprendidas, desenvolvidas ou fortalecidas e, apesar das inquietações frente ao novo que seria o ensino no ensino superior ter sido (e ser) aluno, cria uma proximidade com a situação proporcionando tudo isto, pois, “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar de diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 22-23).

No município de Curitiba/PR, a Universidade Federal do Paraná oferta desde 1993 a Disciplina de Métodos e Técnicas Educacionais para Prevenção ao abuso de drogas, ministrada pela professora Doutora Araci Asinelli da Luz. Trata-se de uma matéria Curricular eletiva vinculada ao departamento de educação e disponibilizada também na modalidade de extensão para a comunidade externa.

Com uma carga horária de quarenta e cinco horas, divididas em quinze encontros semanais, a proposta de formação englobou o conhecimento do panorama das drogas no contexto socioeducacional atual, métodos e técnicas de prevenção na escola e na comunidade em geral: formas de abordagem, encaminhamentos, atendimentos e dificuldades. Para isso, docentes e demais profissionais da área foram convidados para compartilhar seus conhecimentos e experiências, abrangendo vários temas ao longo dos cinco meses de execução – agosto a dezembro.

A reflexão sobre a atuação de profissionais de diferentes áreas como atuantes no campo da prevenção foi um dos objetivos contemplados, bem como a sensibilização da importância de tornar-se agente multiplicador, realizando a melhoria do ensino e da aprendizagem no que se refere a abordagens de dependência e intoxicações de substâncias químicas.

No ano de 2016 a prática de docência nesta disciplina foi realizada por duas mestrandas em educação da linha de pesquisa em Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, da Universidade federal do Paraná, no intuito de discutir sobre teorias e práticas docentes envolvendo educação preventiva com foco no desenvolvimento humano.

A disciplina foi oferecida no segundo semestre, onde contou com a participação de 55 inscritos da comunidade interna da Universidade, sendo 27 graduandos, ficando assim caracterizados:

Participantes	Curso
Ciências Biológicas	21
Pedagogia	02
Química	01
Serviço Social	01
Técnico em Agente Comunitário de Saúde	01
Técnico em Comunicação Institucional	01
TOTAL	27

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base nas inscrições na disciplina referenciada.

Da comunidade externa contou com 28 inscritos com as seguintes formações profissionais:

Participantes	Curso
Pedagogia	07
Não declarados	06
Psicologia	05
Ensino Médio Completo	03
Serviço Social	02
Ciências Biológicas	01
Ciências Econômicas	01
Enfermagem	01
História	01
Jornalismo	01
TOTAL	28

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base nas inscrições na disciplina referenciada.

As atribuições das mestrandas na prática de docência envolviam, além de leituras e estudos sobre as temáticas, planejamento, acompanhamento, organização, participação e avaliação das atividades, possibilitando compreender o processo de aprendizagem dos educandos.

Os primeiros contatos com os estudantes propiciaram o conhecimento das suas motivações e interesses em cursar a disciplina, que estavam relacionadas a prática de formação escolar e não escolar, necessidade de conhecimento visto a ausência de informações, motivações pessoais e profissionais ou por indicação de colegas. Pois, “[...] necessário sondar o que os estudantes conhecem a respeito do que vai ser ministrado, qual o seu interesse nesse aprendizado e qual a real necessidade desse conhecimento” (GIL, 2012, p. 95).

As primeiras discussões com a turma demonstraram que ainda havia a predominância de concepções relacionadas ao modelo clínico e repressor. Estudantes verbalizavam que a maior preocupação estava voltada às substâncias psicoativas e sobre seus efeitos no ser humano, ausentando em alguns momentos a preocupação com o seu meio social, afetivo e histórico.

Outro fator prevacente nas falas e atividades iniciais promovidas esteve relacionado aos conceitos de prevenção e tratamento. Havia uma nítida dificuldade quando os estudantes mencionavam situações que necessitavam de tratamento confundindo com ações preventivas, pois, conforme Asinelli-Luz (2014), prevenir é a prática de chegar antes do problema instaurado.

Tais dificuldades apontadas foram reforçadas ao se discutir a problemática envolvendo a ausência de formação na área de prevenção tanto na educação básica, quanto no ensino superior (cursos de

licenciatura e bacharelado). Alguns estudantes relataram que tiveram um breve ensaio sobre a temática apenas no ensino fundamental, ao participar das ações pontuais pelo PROERD - Programa Educacional de Resistência às Drogas.<sup>3</sup> Ademais, a escassa oferta de capacitação envolvendo o sujeito, seu, contexto, suas relações e a droga dificultaram o esclarecimento das concepções de tratamento e prevenção. Esse cenário envolvendo a ausência ou escassa formação na área de prevenção retrata a complexidade dessa discussão dentro dos contextos familiares, escolares e comunitários, em que, segundo Asinelli-Luz (2014, p. 314), “se a informação ajuda, por outro lado a sua ausência fragiliza ainda mais quem dela necessita para tomada de decisão. Muitas são as fontes de informação embora poucas sejam direcionadas para pais/mães e professores (as)”.

À medida que eram apresentadas experiências de profissionais e referenciais teóricos que contemplavam as drogas com uma visão humanizadora, as discussões demonstravam cada vez mais clareza e relevância para o cuidado com o outro, estimulando a sensibilidade para perceber espaços de concretização da prevenção. Essas oportunidades de ampliar conceitos sobre seres humanos e suas relações foram reforçadas pela por meio da discussão sobre o papel dos pais na prevenção, a relação entre a família e a escola, Legislação brasileira e Saúde bucal.

Com a ampliação do referencial teórico e prático sobre prevenção, as concepções sobre ser humano, seus contextos e suas relações modificaram ao longo das interações. A educação preventiva, nesse âmbito, reforça a importância do diálogo na aprendizagem, oportunizando a reflexão das realidades, histórias e problemáticas apontadas (ASINELLI-LUZ, 2014).

Na prática da educação preventiva integral, além do diálogo, a empatia e cuidado com o outro também reforçam o processo educativo, voltando a atenção para a presença, o cuidado, afeto e respeito, em que a medida que importa-se com o outro, desenvolvem reflexões sobre aceitação, o viver e o libertar-se (COSTA, 1997).

Nessa perspectiva, observa-se que os objetivos propostos foram alcançados, em que as discussões permitiram refletir sobre a importância da atuação dos profissionais das diferentes áreas como agentes de prevenção, conhecimento de materiais e ferramentas para fins de prevenção escolar e comunitária, compreensão da importância dos sujeitos e não atenção apenas para a substância e, principalmente, a construção da consciência de que todos são agentes multiplicadores no campo da prevenção.

Toda a busca por conceitos e ações relacionadas à prevenção do abuso de drogas reforçaram que a prática de docência necessita compreender quem são seus educandos, suas histórias, necessidades e perspectivas. Que se faz necessária a organização de uma educação preventiva voltada para a contextualização e problematização das demandas apontadas, que a partir da compreensão do sujeito e das vulnerabilidades que o envolvem, há alternativas para evitar riscos e/ou superar conflitos. Pimenta (2005, p. 02) apresenta que, “frente a novas situações que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação”.

Assim, destaca-se que durante todo o semestre as atribuições das mestrandas concernentes ao ensino\aprendizagem proporcionaram crescimento profissional, intelectual e humano por meio das leituras sobre as temáticas sugeridas, planejamento das atividades realizadas junto à professora supervisora, organização e acompanhamento da frequência, atividades e avaliações dos alunos, auxiliando-os sempre que houvesse necessidade promovendo assim a avaliação e auto-avaliação do processo educativo – práticas docentes e discentes. A intermediação junto aos convidados externos, suporte na confecção e envio de materiais utilizados nas aulas (estudos, elaboração de apresentações em projeções, busca de referências bibliográficas/online), também faziam parte da gama de atividades a serem executadas. A participação em eventos relacionados a área a fim de levantar discussões nas aulas ampliando assim o conhecimento, era uma indicação tanto a docentes quanto a discentes. Tudo isso culminou em um relatório final de prática de docência proporcionando reflexões a partir do momento que deu maior visibilidade sobre a atuação.

Além das atividades mencionadas acima, durante o processo da prática de docência, ocorreu a interação com os educandos das mais variadas áreas de atuação (Psicologia, Biologia, Pedagogia, Comunidades Terapêuticas, Segurança Pública, Direito, Serviço Social, etc.). Esse contato com o público diversificado

3 O Programa Educacional de Resistência às Drogas - PROERD é a adaptação brasileira do programa norte-americano Drug Abuse Resistance Education - D.A.R.E., surgido em 1983. No Brasil, o programa foi implantado em 1992, pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, e hoje é adotado em todo o Brasil (PROERD Brasil. Apresentação Programa Educacional de Resistência às Drogas. Disponível em: <<http://www.proerdbrasil.com.br/oproerd/oprograma.htm>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

possibilitou muitas trocas de experiências, oportunizando a interdisciplinaridade nas relações e conhecimentos adquiridos.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a reflexão sobre a prática de docência, destaca-se que a experiência contribuiu para que os educadores/educandos ampliassem os conceitos e olhares sobre educação preventiva, desenvolvimento humano e a importância do docente para a efetivação do trabalho preventivo nos contextos educacionais e sociais. Além de ampliar a bagagem teórica e prática, oportunizou dialogar entre os estudantes e profissionais sobre o impacto de suas ações e posturas na vida dos sujeitos, demonstrando que são mediadores fundamentais no processo.

Muitas são as mudanças observadas nos participantes durante os encontros. Apresentaram reflexões relevantes e muito pertinentes sobre estarem mais confortáveis e seguros para falar sobre as problemáticas que enfrentam na escola, em seus espaços de atuação, buscando auxílio para as dificuldades. Ressaltam a necessidade de mais estudos na área de prevenção, compreendendo que não se deve obter foco na droga e sim no sujeito e em suas interações. Em relação às concepções que acreditavam, nos primeiros diários de bordos, a maioria apresentava a educação preventiva como tratamento ao dependente químico. Após as experiências e aprendizagens sobre a temática, observa-se muito mais diálogos sobre educação para prevenção e o desenvolvimento humano do que para a substância.

Além da promoção do espaço educativo, houve a reflexão da atuação profissional, da necessidade da sociedade abrir espaços de discussão sobre prevenção do abuso de drogas, reforçando a garantia de direitos para a melhoria da qualidade de vida. Não apenas em lugares específicos para superação do abuso de drogas, mas sim, a oportunidade de dialogar sobre a temática em âmbitos escolares e não escolares. Assim, salientou-se a relevância da construção e fortalecimento de ambientes que oportunizem formação de agentes multiplicadores, com foco no sujeito e em suas necessidades/demandas.

Todas essas percepções ocorreram devido a relação entre educador e educando, entre o cuidado com outro ao longo das experiências, permitindo a expansão da compreensão sobre o processo educativo dentro da sala de aula. Além da sensibilização dos profissionais, a prática de docência suscitou nas mestrandas o aprimoramento do atendimento e a vivência da educação preventiva, tão importante para a superação do abuso de drogas.

Ademais, além de todo contexto de mudança entre educandos, a experiência também possibilitou que as mestrandas refletissem sobre a atuação docente, da complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem. Destacou-se que o exercício de docência vai além da relação entre sujeitos, da ampliação da compreensão da diversidade em sala, da renovação da própria prática, da reflexão da ação e a reconstrução de saberes para uma atuação mais humana e libertadora.

Portanto, como registrado por Paulo Freire (1996), não estamos no mundo para nos adaptarmos simplesmente, mas, para usar de todas as possibilidades para transformá-lo utilizando-se de práticas coerentes. Se reforça que a prática de docência no Ensino Superior é uma oportunidade de ampliar conhecimentos e enriquecer a prática de um futuro docente, onde obtém a oportunidade de conhecer o ambiente escolar e todo o seu contexto de relações, conquistas, frustrações e desenvolvimento. Cada processo foi fundamental para a compreensão da relação educador e educando, da dimensão da aprendizagem, em que além da vivência da realidade de um docente, ocorreram momentos de partilha de conhecimentos sobre a educação preventiva e o seu impacto no desenvolvimento humano, reforçando a necessidade de espaços de discussões sobre a valorização do ser, da superação de problemáticas sociais e a promoção da garantia de direitos humanos e justiça social.

## REFERÊNCIAS

- [1] ASINELLI-LUZ, Araci. Educação e prevenção ao abuso de drogas: limites e possibilidades. 2000. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- [2] \_\_\_\_\_. Visão educacional das drogas: orientação para os pais e professores. In: ANDREOLI, Cleverson V.; TORRES, Patrícia Lupion. (Org.). Complexidade: redes e conexões do ser sustentável. Curitiba: SENAR - PARANÁ, 2014, p. 377 – 397.
- [3] BRASIL. Legislação e políticas públicas sobre drogas no Brasil. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, 2011. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/sua-protecao/politicas-sobre-drogas/prevencao-e-tratamento/prevencao>. Acesso em: 30/05/2017.
- [4] COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Pedagogia da Presença: da Solidão ao Encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997.
- [5] DUARTE, Cláudio Elias; MORIHISA, Rogério Shigueo. Prevenção do uso indevido de drogas: Capacitação para Conselheiros Municipais. 3 ed. Brasília: Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Políticas Sobre Drogas. 2012.
- [6] FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- [7] GIL, Antonio Carlos. Didática do ensino superior. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- [8] JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 285-317, fev. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p285>>. Acesso em: 29 mai. 2017.
- [9] MOREIRA, André; VÓVIO, Claudia Lemos; MICHELI, Denise. Prevenção ao consumo abusivo de drogas na escola: desafios e possibilidades para a atuação do educador. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 1, n. 41, p. 119-135, jan./mar. 2015.
- [10] PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma. Garrido; GHEDIN, Elodie. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

## NOTAS

- 1 - O presente artigo foi apresentado no XIII Congresso Nacional de Educação –EDUCERE (2017).
- 2 - O estudo foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – “Código de Financiamento 001”.



# Capítulo 9

## *Corpo docente na PMPR: Um subcampo emergente*

*Rafael Gomes Sentone*

**Resumo:** A Polícia Militar do Paraná possui estrutura própria de ensino contando com um campus acadêmico onde são formados bacharéis em segurança pública. Em dezembro de 2015, uma nova redação dada à Lei de Promoção dos Oficiais (LPO) da PM passou a ter como possibilidade de auferir pontos para promoção quando aqueles oficiais possuírem títulos de mestrado e doutorado. Tendo em vista que anteriormente a nova redação da Lei de Promoção de Oficiais não havia distinção entre títulos acadêmicos para fins de pontos nas promoções o presente estudo buscou analisar empiricamente o surgimento de um grupo de oficiais emergente de mestres e doutores na PMPR frente a nova legislação de promoções (LPO) a partir de 2016. Foram analisados os Boletins-Gerais, documentos oficiais de registro da PMPR, em seu sítio eletrônico interno, entre 2001 a 2017, quantos dos 1500 oficiais possuem ou estavam em andamento com mestrado e doutorado. A discussão empírica foi dialogada com as ferramentas teóricas de Pierre Bourdieu: campo, *habitus* e capital. Como resultados verificou-se que até o final de 2015 houveram 25 mestres e 4 doutores e a partir de 2016 iniciaram e estavam em andamentos 6 novos doutores e 9 mestres com apenas 16 meses de vigência da nova redação da Lei. A nova LPO permitiu que os títulos se tornassem um capital dentro do campo policial militar como forma de distinção, ao mesmo tempo que no futuro permitirá que no microcosmo acadêmico da PMPR haja um novo discurso da necessidade de que os oficiais sejam mestres ou doutores para legitimar discursos nos cursos do campus da Instituição. Concluímos que a nova redação colaborou para o surgimento de um grupo de oficiais emergentes de mestres e doutores.

**Palavras-chave:** PMPR. Titulação. Mestrado. Doutorado.

## 1 INTRODUÇÃO

A capacitação do profissional de ensino é importante no processo de ensino e aprendizagem para o corpo docente, com as formações de profissionalização (IMBÉRNON, 2010; MACHADO; VASCONCELOS; OLIVEIRA, 2017) que perpassam pela graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (mestrado e doutorado), assim como cursos de MBA e extensão. Os professores aprendem formas de atuação por meio de estratégias (didática), pesquisa, atualização do conhecimento teórico/prático e lhes são permitidas condições de ingresso em instituições e ascensão de carreira, acompanhada muitas vezes de ganho salarial.

A Polícia Militar do Estado do Paraná (PMPR) é uma instituição do Estado que atua na segurança pública (PARANÁ, 1954), mas também possui órgão de ensino internamente para formação, capacitação, especialização e aperfeiçoamento (PMPR, 2014) dos policiais e bombeiros militares. O sistema de ensino da corporação é organizado a partir da Diretoria de Ensino e Pesquisa (DEP) - órgão de direção - com funções similares a uma reitoria de Universidade a qual tem sob sua coordenação a Academia Policial Militar do Guatupê (APMG) em São José dos Pinhais/PR, Escolas de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (EsFAEP) e Colégio da Polícia Militar do Paraná (CPM) com pólos em Curitiba, Londrina e outras seis unidades em estruturação.

A APMG é um campus universitário de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e forma Bacharéis em Segurança Pública para oficiais (PARANÁ, 2011) e tecnólogos para as praças. Com um grupo de oficiais policiais e bombeiros militares os quais atuam como docentes e tendo orçamento atrelado a Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária (SESP) do Paraná os professores da APMG são, em quase sua totalidade, oficiais da instituição que ao longo da carreira titulam-se em áreas diversas e lecionam, além das atividades ordinárias de polícia. O principal e maior campus, sediado no município de São José dos Pinhais, forma Soldados, Cabos, Sargentos e Oficiais, da polícia e bombeiro militar, agregando no ano de 2019 o Centro de Ensino e Instrução do Corpo de Bombeiros.

O Militar Estadual, além do salário, recebe o pagamento de parcela transitória pelo exercício de ensino nas escolas de polícia militar - equivalente ao pagamento por hora/aula <sup>4</sup>- conforme legislação própria (PARANÁ, 2012). São pagas outras cotas quando em períodos noturnos e aos finais de semana, para docentes policiais que estão aposentados e para palestrantes. Mas a regra é a estabelecida no texto.

Além dos valores percebidos pelo trabalho docente os militares estaduais se beneficiam nas progressões de carreira com os títulos acadêmicos que auferem. Até o final de 2015 para cada promoção o policial podia contar com dois cursos, *lato* ou *stricto sensu*, de modo que em janeiro de 2016 haviam 25 mestres e 4 doutores dentre os cerca de 1.500 oficiais da PMPR. Em dezembro de 2015 a Lei de Promoção de Oficiais (LPO) da PMPR sofreu algumas alterações possibilitando que as especializações *stricto sensu* (mestrado e doutorado) fossem contabilizados separadamente para fins de ascensão na carreira e este último auferindo pontuações ao longo de toda a carreira do policial, possibilitando um novo incentivo aos oficiais na formação acadêmica.

A alteração da legislação se aproximou da diretriz do Ministério da Educação (BRASIL, 2018) que estabelece que as pós graduações na modalidade *stricto sensu* diferenciam-se da *lato sensu* pelo tempo de duração, objetivo, credenciamento das Instituições de Ensino, desenvolvimento de pesquisa, composição de corpo docente e outras regras. Até então a PMPR valorizava, por meio da legislação, as duas modalidades de igual forma quando, por exemplo, atribuía ao profissional a mesma pontuação caso tivesse realizado um doutorado ou MBA. Com esta política era mais rápido e honerava menos realizar uma pós graduação *lato sensu* que pudesse ser cursada na modalidade EAD no período de um ano, pois proporcionaria o mesmo resultado.

Decorrido pouco mais de dois anos da alteração o presente estudo pretende analisar se houve alteração no número de oficiais que possuem título de mestre e doutor na PMPR, além de discutir empiricamente as possíveis mudanças no ensino da Instituição utilizando alguns conceitos teórico sociológicos da teoria dos campos de Pierre Bourdieu.

<sup>4</sup> De acordo com a referida legislação os valores por aula ministrada seguem de R\$22,50 para graduados, R\$27,50 para especialistas e R\$35,00 para mestres e doutores considerando instrutores/professores policiais e bombeiros militares da ativa. Quando da reserva/aposentado ou civis os valores de referências têm o valor dobrado (R\$45,00, R\$55,00 e R\$70,00 respectivamente). Existe a previsão de pagamento para palestras, aulas no período noturno e finais de semana com valores específicos.

## 2 SUBCAMPO ACADÊMICO

“É pela maneira particular segundo a qual ele realiza sua função técnica de comunicação que um sistema escolar determinado realiza além disso sua função social de conservação e sua função ideológica de legitimação.” (BOURDIEU; PASSERON, 2016, p. 134). A escola é concebida pelos autores como instituição de reprodução da cultura legítima através de um *ethos* e capital simbólico podendo ser ele acadêmico, através dos títulos dos professores que compõem um corpo docente e o próprio *status* da instituição, e cultural primário decorrente da formação acadêmica.

Este capital simbólico, no sistema de ensino, pode ser reconhecido no professor que por muitos anos leciona e adquire admiração e reconhecimento pelos alunos, professores, direção e funcionários. Já o *ethos* é o que Pierre Bourdieu conceitua como um conjunto de princípios que determinado indivíduo interioriza, inconscientemente, e regularam sua conduta em determinado grupo social. Como policial militar posso dizer que no âmbito do ensino, principalmente no ensino policial militar, o instrutor carrega muito simbolismo advindo da carreira policial e bombeiro militar.

Um instrutor de tiro, por exemplo, que advém do Batalhão de Operações Especiais (BOPE) ou da Companhia de Operações Especiais (COE) possui uma imagem diferente perante os alunos, instrutores e os oficiais que trabalham na administração da APMG. Além de sua origem considera-se o tempo de Instituição, currículo acadêmico, idade, atuação profissional e eventualmente como foi a atuação em outras disciplinas.

Buscando nos aproximar da temática o título acadêmico pode ser visto de maneira diferenciada em outras disciplinas como metodologia da pesquisa, legislação, educação física e outras dentre as quase cem disciplinas existentes no currículo do Curso de Formação de oficiais. O capital simbólico e *ethos* do instrutor pode variar em maior ou menor grau dependendo do curso e disciplina, mas invariavelmente oscila dentro de uma margem que situa o agente dentro do grupo social de instrutores da instituição de ensino, neste caso da APMG.

Essa legitimação está posta na própria hierarquia professoral de titulação – graduado, especialista, mestre e doutor – que confere aos docentes a garantia legítima de inculcarem determinado conhecimento. Com efeito o subcampo do ensino da APMG é constituído, também, a partir dos títulos que possuem seus agentes e o *habitus* subjetivado em cada agente pela forma de pensar, agir, interagir e se colocar enquanto representante de um campo. O *habitus* pode ser definido como “um princípio gerador e organizador de práticas e representações”, “ela favorece assim a aparição de um estilo de vida constituído daquilo que as escolhas culturais de uma classe social tem em comum em diferentes domínios” (JOURDAIN e NAULIN, 2017, p. 104).

A nova redação da LPO que alçou os titulares do diploma de doutorado a uma condição diferenciada para promoções e funções na PMPR colocou em jogo um novo capital no subcampo do ensino policial militar, indiretamente, uma vez que a intenção de diferenciar os doutores não é na esfera acadêmica, mas sim decorrente da progressão da carreira. Esta nova disposição pode alterar a configuração social dos docentes da PMPR uma vez que as posições de poder irão flutuar a partir do momento que mais mestres e doutores surgirão nos quadros docentes da instituição emergindo um novo capital em jogo no subcampo (BOURDIEU, 2004). “As representações dos agentes variam segundo sua posição (e os interesses que estão associados a ela)” (BOURDIEU, 2004, p. 158) que passam a ser diverso do que a legislação tratava anteriormente e a partir de dezembro de 2015 a valorar os possuidores de doutorado na PMPR.

Situação similar foi verificada no Curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná quando passou a exigir o título de doutor para ingresso de novos professores em seu quadro docente (CANCELLETA *et al*, 2015), principalmente no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*. A alteração, embora objetivamente pareça ser a do título, traz alterações mais profundas no que diz respeito ao discurso de cada novo professor que irá ingressar. Bourdieu (2001, p. 121) mostra que:

O campo é a institucionalização de um ponto de vista e nos *habitus*. O *habitus* específico, imposto aos novos postulantes como um direito de entrada, não é senão um modo de pensamento específico (um *eidós*), princípio de uma construção específica da realidade, fundado numa crença pré-reflexiva no valor indiscutível dos instrumentos de construção e dos objetos assim construídos.

O novo capital possibilitado pela LPO é posicionado como ferramenta na construção de um tipo de agente social (BOURDIEU, 2001) o qual se solidificará ao longo do curso, um *habitus* fortalecido pelos títulos, ratificando o subcampo acadêmico dentro do mundo social policial militar pelos discursos entre os

docentes e inculcação aos discentes com o novo discurso retórico do profissional policial militar qualificado pelos títulos acadêmicos.

De acordo com Jourdain e Naulin (2017) as práticas culturais dos indivíduos, aquilo que cultuam e cultivam – como frequentar museus, pinturas, música, literatura, etc. – é variável de acordo com dois fatores: nível de instrução e classe social. Os autores indicam, ainda, que ao longo do tempo um determinado capital pode aumentar seu volume e estrutura. Analisando os conceitos anteriores temos, por exemplo, que no Brasil o Ministério da Educação e Cultura (MEC) aperfeiçoou a hierarquia de títulos com o passar do tempo, tendo agregado cada vez mais titulações, uma vez que passaram a avolumar-se, tornando-se incipientes.

Como exemplo citamos a inserção dos diplomas, em um passado recente, dos cursos tecnólogos e de pós-doutorado, que não existiam no início do século XX. São inseridos degraus a serem conquistados em um processo de diferenciação social de acordo com o nível de instrução e, conseqüentemente, de classe social, uma vez que para se conquistar tais títulos é necessário capital financeiro e como num ciclo, para se ter poder econômico, é necessário ter posição social e capital financeiro.

No caso em epígrafe desta pesquisa, potencializar as titulações dentro de uma estrutura hierarquizada, como a Polícia Militar, pressupõe que “o diploma muda então de função: de simples atributo estatutário, ele torna-se um verdadeiro direito de entrada.” (JOURDAIN e NAULIN, 2017, p. 77). Ao longo de sua carreira o oficial adquire capital cultural pela experiência de trabalho, patentes militares e cursos técnicos realizados dentro da Instituição, mas para se legitimar dentro do campo escolar passa agora, com a nova roupagem da lei de promoção de oficiais, a necessitar de uma capital escolar legítimo para seu discurso perante seus pares, neste caso os títulos de mestre e doutor.

A Polícia Militar do Paraná nasceu em 1854, possui uma história que forjou sua cultura e *habitus*, estruturada na hierarquia e disciplina. De acordo com Bourdieu (2017, p. 19) o “espaço social é construído de tal forma que os agentes ou grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas de acordo com os dois princípios de diferenciação – capital econômico e o capital cultural”. Ao longo de sua trajetória a Polícia Militar paranaense delimitou seu espaço social assenhorando-se de suas tradições e delimitando o capitais mais presentes em sua cultura institucional.

No entanto, sendo parte do Estado, a Polícia Militar trabalha em razão daquilo que a Lei determina, baliza, e desta feita em razão de um novo conteúdo legislativo muda-se as possibilidades de capital cultural, transfigurado em capital acadêmico – os títulos. O que pretendemos analisar neste estudo, de forma embrionária e empírica, utilizando conceitos teóricos que possibilitam os possíveis acontecimentos, traz um importante item que deve ser observado: a trajetória (BOURDIEU, 2017).

De acordo com Bourdieu (2017) a análise da trajetória dos agentes mostrará ao longo do tempo as tomadas de posições e as transformações daquele espaço e agente, uma relação complexa e multifatorial. Como dissemos, o empirismo da análise se detém no campo dos possíveis pelo potencial de ação que a nova legislação traz conferindo aos títulos acadêmicos maior valoração. Complexo, pois a Polícia Militar/Estado é resultado de um processo de concentração de diferentes capitais (força física, cultural, simbólico, econômico, etc.) e por sua vez são utilizados cada qual de acordo com as situações com as quais são deparadas. Em uma reintegração de posse valerá mais o capital de força física, em uma negociação de refém o capital da informação e simbólico, nas estruturas de ensino o capital acadêmico, e assim por diante.

O que implica dizer que tal valorização dos títulos se dará, essencialmente e, inicialmente, dentro das esferas de ensino, talvez especificamente na sala de aula. O campo é um espaço de jogo, disputa, de relações objetivas entre pessoas que estão em competição por algo em comum entre eles (BOURDIEU, 2003). Estão disputando o direito de falar a sua verdade, e a nova verdade, a partir de 2016 será dita por aqueles que possuírem os títulos de mestre e doutor, assim como pode falar de viagem que viajou, falar do exercício da medicina quem é médico, etc.

Consideraremos nesta pesquisa que o ensino policial militar do Paraná é um subcampo de ensino, com regras próprias, corpo docente próprio, comportamentos e estruturas particulares.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa seguirá um caminho documental e bibliográfica estabelecendo como fontes de consulta arquivos públicos, caracterizando-se metodologicamente como exploratória (MARCONI; LAKATOS, 2008). O universo pesquisado considerou a totalidade de oficiais existentes na PMPR, cerca de 1.500 oficiais na

ativa em abril de 2017, através dos Boletins Gerais do Comando-Geral da PMPR (documentos públicos oficiais) entre os anos de 2001 a 2017, o rol de policiais detentores de diploma de mestre e/ou doutor, bem como quais estão em andamento. O período de pesquisa foi delimitado em razão de serem estes os Boletins disponíveis on-line na rede interna da PMPR.

Os dados foram tabulados de maneira a indicar o nome, posto (patente), área de mestrado e/ou doutorado, instituição, ano de conclusão ou início (quando em andamento). A partir destes dados estabelecemos aqueles que obtiveram os títulos antes da alteração da lei e depois.

A discussão teórica entre os dados estatísticos e o fenômeno foi dialogada com conceitos teóricos de Pierre Bourdieu (2001, 2004 e 2016) de capital, *habitus* e subcampo.

### 3.1 NOVO GRUPO DE OFICIAIS MESTRES E DOUTORES

Verificamos que a partir da nova legislação de promoção de oficiais da PMPR que criou a possibilidade de que aqueles que possuem a titulação de mestre e/ou doutor aufeririam, além de valores maiores no pagamento por hora/aula lecionada, pontos para promoções no decorrer da carreira. Desta forma temos um grupo de oficiais mestres e doutores conforme demonstrado na tabela 1.

Tabela 1. Quantidade de oficiais da PMPR por ano de concludentes de mestrado e doutorado.

	Ano de Conclusão										
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
DOUTOR	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	2
MESTRE	1	2	-	-	1	3	1	5	1	6	5

Fonte: Criado pelo autor.

Em um recorte temporal de 17 anos analisados, haviam 4 doutores e 25 mestres formados entre os 1.500 oficiais da ativa, representando 0,27% e 1,4% do total, respectivamente. A legislação em vigor até dezembro de 2015 não fazia distinção entre as titulações para fins de ascensão de carreira e os valores pagos por hora/aula. Sobre o valor pago de acordo com a titulação acreditamos não ser um motivador para que os oficiais titulem uma vez que na carreira policial militar do Paraná, oficiais que possuam o Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais e Curso Superior de Polícia <sup>5</sup>conferem o direito de pagamento como se mestres e doutores fossem.

Uma vez alterada a legislação, foi possível identificar um incremento no número de oficiais que iniciaram mestrado e doutorado, aumento considerável em face do curto período de 16 meses de vigência conforme tabela 2.

Tabela 2. Quantidade de oficiais da PMPR por ano de iniciantes no mestrado e doutorado.

	Início de mestrado e doutorado		
	2015	2016	2017
DOUTOR	1	2	4
MESTRE		4	5

Fonte: Criado pelo autor.

A nova redação da LPO apresenta indícios de um fator motivacional para que o grupo de oficiais busque realizar cursos de pós graduação *stricto sensu* já que, em apenas 16 meses de vigência foram iniciados 6 doutoramentos e 9 mestrados, portanto, 120% e 33% a mais, respectivamente, do que foi observado em

<sup>5</sup> A Lei de Ensino da PMPR estabelece que os oficiais possuidores do Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais (CAO) será concedido o valor a ser pago por aula ministrada como mestre e para o Curso Superior de Polícia (CSP) pago como doutor. Capitães e Majores possuem o CAO e Tenente-Coronel e Coronel possuem o CSP, em condições normais da carreira, o que indica 20 a 28 anos de carreira e 28 a 35 anos, respectivamente.

17 anos. Esta perspectiva indica um possível fortalecimento na procura dos títulos, na medida que, os pós-graduados, inculcando o novo discurso retórico, com o passar do tempo, tendo o agente possuidor de uma “capacidade de construir a realidade social...investindo na prática de princípios de organizadores socialmente construídos e adquiridos no curso de uma experiência social situada e datada” (BOURDIEU, 2001, p. 167) transformem o subcampo a que estão inseridos. E não só isso, como também passará a estar em jogo a luta pelo monopólio da distinção entre os futuros mestres e doutores, da imposição legítima daquele que detiver o último título, da universidade mais pretisgiada, com o maior currículo de produção acadêmica e assim por diante (BOURDIEU, 2003).

Esta configuração política doméstica da PMPR incrementada pela nova redação da LPO, proporcionará uma adaptação dos agentes à aprendizagem que, com o passar do tempo, os realocará nas disposições sociais adquiridas de acordo com os capitais e *habitus* necessários (BOURDIEU, 2001). Serão os títulos a representação simbólica autêntica que darão o direito legítimo da inculcação tanto no subcampo do ensino da PMPR como no próprio campo policial militar (BOURDIEU, 2004) conferindo aos agentes detentores dos títulos acadêmicos o monopólio da violência simbólica legítima, pois ainda que o sistema de ensino da PMPR seja próprio, frente ao mundo social que o engloba, os títulos acadêmicos conferem posições de distinção e estando todos os oficiais da polícia militar formados e em formação (mestres e doutores) inseridos no discurso acadêmico da valorização do conhecimento pelo estudo, neste caso específico pela pesquisa e titulação acadêmica, trarão para o seio da Instituição uma retórica similar as propriedades do campo policial e do seu subcampo de ensino.

De acordo com MASSI (2000), a esse processo pelo qual passaram os alunos chamasse aculturação, que significa dizer reformular as idéias com o objetivo de moldá-lo para que faça aquilo que o grupo emergente de mestres e doutores trará como novo discurso, titular para crescer. Este processo é natural do amadurecimento social, novos arranjos se dão a partir da inserção de capitais e agentes, mudança de *habitus*.

No princípio este movimento emergente pode não parecer transformador, entretanto como dito por Bourdieu (2004, p. 165) “a outorga de um certificado: *expert*, doutor, jurista, etc., é alguém que recebeu um mandato para produzir um ponto de vista que é reconhecido como transcendente em relação aos pontos de vistas singulares [...] confere direitos universalmente reconhecidos ao detentor do certificado”. O discurso acadêmico se fortalecerá pelo próprio argumento objetivo entre os agentes policiais militares detentores e não detentores de títulos acadêmicos que se sobressairá ante o pregresso do capital cultural acumulado pelos mestres e doutores. Souza (2016) pode constatar como o capital acadêmico, aliado aos capitais social e político, alavancou e elevou o então reitor da Universidade Federal do Paraná ao Cargo de Ministro da Educação, Flávio Suplicy, na metade do século XX. O capital acadêmico auferido por ele permitiu que construísse uma rede de relacionamentos e o elevasse a um possível agente dentro das perspectivas políticas conferindo a ele, como dito anteriormente, direitos universalmente aceitos, o de falar em nome da educação.

Analisando a trajetória descrita por Souza (2016) percebemos que “as trajetórias individuais podem ser explicadas com base no montante de capital acadêmico acumulado e nas trajetórias no interior do campo” (BURAWOY, 2013) que se desenrolaram por meio de lutas por posições na divisão do trabalho e novas posições, como é o caso da Polícia Militar. Burawoy (2013, p. 52) explora o conceito de *habitus* e o traz como “a capacidade de inovar, de jogar o jogo, de perceber o sentido desse jogo” ou seja, de perceber que uma nova regra foi trazida pela legislação e estes primeiros oficiais entenderam essa nova regra, tão logo iniciando o processo de aquisição de tais títulos para brigarem por posições no campo acadêmico e no subcampo do ensino policial militar.

É desmedido tentar estabelecer um tempo para este contágio, no entanto grande parte dos agentes detentores de títulos e em formação encontram-se nas regiões que estão estabelecidas os centros de ensino, apesar de sua representação em termos estatísticos ainda ser pequena. Mas, como dito por Jourdain e Nauli (2017) o capital cultural se apresenta de forma institucionalizada em forma de títulos e tendo sido apresentado como nova “arma” dentro do subcampo do ensino da Polícia Militar, ao seu tempo deve se consolidar como legítima.

Pode-se esperar que lecionando e inculcando o conhecimento aos policiais militares em formação, os mestres e doutores permitirão à PMPR ter um discurso acadêmico mais consistente que, variavelmente, dependerá do *habitus* que se estabelecerá, produzindo agentes com perspectivas que irão divergir daqueles formados em anos anteriores. Jourdain e Naulin (2017, p. 107) afirmam que “a boa vontade cultural se manifesta pela deferência em relação à cultura legítima e pela vontade de se cultivar. Os pequenos-burgueses tentam imitar o estilo de vida das classes dominantes”, evidenciando que do menor

(que está aprendendo e não possui capital cultural e escolar próprio do subcampo do ensino policial militar) para o maior (os detentores do capital cultural e escolar próprio do subcampo do ensino policial militar) existe uma tendência de imitação, conseqüentemente uma perpetuação deste comportamento e mudança do *habitus*.

O discurso dos futuros mestres e doutores, adaptado às suas experiências acadêmicas do discurso acadêmico, dentro da PMPR forçará adaptações institucionais do exercício da profissão (BOURDIEU e PASSERON, 2016), um linguajar mais técnico, questionador e racional, adaptado à estrutura social do público com reverberações dos agentes policiais militares no trato com a população no exercício da sua profissão.

Talvez um dos maiores ganhos futuros desta nova reformulação do subcampo do ensino provocado pela legislação alterada seja a própria valorização dos títulos. Jourdain e Nauli (2017) esclarecem que, diferente dos capitais sociais e econômicos, por exemplo, o capital cultural não é passado como herança, ele é dividido em forma de conhecimento, mas o detentor levará para sempre somente com ele aquele capital, assim como Aristóteles será sempre Aristóteles e nenhum de seus possíveis pupilos terá seu conhecimento, diferente do que ocorre com um rei que passa ao seu filho o título (capital social) quando morto, ou empresário que deixa aos seus entes todas as finanças e patrimônios (capital econômico) auferidas ao longo da vida.

Além das proposições trazidas pela LPO a Academia Policial Militar do Guatupê passa por reformulações em seu sistema de ensino que podem fortalecer o discurso dos títulos como importantes. Sendo a PMPR parte do Estado, a APMG têm integrado a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) como um campi acadêmico e com isso passa ser regida, também, pelas legislações do Ministério da Educação. Como pudemos observar anteriormente, o MEC regula o ensino no Brasil por meio de diretrizes, no caso das instituições de ensino superior, é necessário que cumpram com determinadas regras, dentre as quais um número mínimo de mestres e doutores em seu corpo docente, programas de pesquisa e extensão, dentre outras.

Apesar do ensino militar ser próprio e regido por regras próprias, a aproximação com o ensino comum, por assim dizer, não é descartada ou desconsiderada, mesmo porque o próprio processo seletivo para ingresso na PMPR exige os diplomas do sistema de ensino brasileiro e durante a carreira consideram os títulos acadêmicos em todos os níveis aprovados pelo MEC. A aproximação da APMG com a UNESPAR tem menos de dez anos e as alterações dela decorrentes são ainda muito sutis, mas com um conjunto de transformações ocorrendo em várias frentes de trabalho, considerando que um agente pode demorar entre seis e oito anos, em média para ser doutor, até que a PMPR consiga agregar um grupo consistente de oficiais com títulos acadêmicos e estabelecer o discurso de ensino que deseja, provavelmente iremos demorar mais alguns anos para termos mudanças efetivas.

A possibilidade inicialmente arguida de alteração no grupo de oficiais que possuem títulos acadêmicos de mestrado e doutorado na PMPR se confirma na medida em que os pressupostos de Bourdieu ratificam a possibilidade de os docentes, mestres e doutores emergentes na PMPR, terem no curso do tempo vindouro maiores chances de seu discurso acadêmico ser legitimado pela detenção daqueles títulos e se fortalecer entre os docentes, como também pela inculcação da violência simbólica que estabelecerão com os discentes.

Os dados estatísticos reforçam o surgimento de um grupo de oficiais policiais militares de mestres e doutores emergentes na PMPR, que pode ter relação com a nova redação da LPO, mas podem existir outras variáveis não analisadas nesta pesquisa, denotando uma limitação que pode ser explorada futuramente através de pesquisas em campo, como entrevistas com os detentores de título de mestre e doutor e a percepção dos alunos sobre os que possuem e não possuem.

## REFERÊNCIAS

- [1] BOURDIEU, P. *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- [2] \_\_\_\_\_. *Questões de sociologia*. Lisboa: Fim de século. 2003
- [3] \_\_\_\_\_. *Coisas ditas*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2004.
- [4] \_\_\_\_\_. *Coisas Ditas. Sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papirus. 6ª reimpressão. 2017.
- [5] BOURDIEU; PASSERON, J. C. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2016.
- [6] BRASIL. Resolução nº 01, 6 de abril de 2018. Ministério da Educação. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85591-rces001-18/file>>. Acesso em 16 de junho de 2019.
- [7] BURAWOY, M. *O marxismo encontra Bourdieu*. São Paulo: UNICAMP. 2013.
- [8] CANCELLA, A. S. *et al. Ciência em desenvolvimento: diplomar, titular e descobrir*. Alesde, v. 5, n. 1. 2015.
- [9] IMBÉRNON, F. *Formação continuada de professores*. São Paulo: Artmed, 2010.
- [10] JOURDAIN, A., NAULIN, S. *A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- [11] MACHADO, J. C., VASCONCELOS, M. C. C., OLIVEIRA, N. R. *Formação inicial e continuada de professores: entre o discurso e a prática*. Cad. Ed. Tec. Soc., v. 10, n. 1, p. 13-27. 2017. doi <http://dx.doi.org/10.14571/cets.v10.n1.13-27>.
- [12] MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- [13] MASSI, D. *O ócio criativo*. Rio de Janeiro: Sextante. 2000.
- [14] PARANÁ. Lei Estadual nº 1.943 – 23 de junho de 1954. Paraná, 1954. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=14555>>. Acesso em: 29 mar. 2017.
- [15] \_\_\_\_\_. *Plano de Desenvolvimento Institucional. Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR 2012 – 2016*. 2011. Disponível em: <[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjEtuyDIJTUAhXMgpAKHZrfC9EQFggpMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unespar.edu.br%2Fa\\_unespar%2Fdocumentos\\_institucionais%2Fpdi\\_unespar\\_final.pdf&usq=AFQjCNElxd6YLM5U7tvYLMt9E5jplLiztqQ&sig2=Y-uNsiHH9mhtSHgJ1ytjEw](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjEtuyDIJTUAhXMgpAKHZrfC9EQFggpMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unespar.edu.br%2Fa_unespar%2Fdocumentos_institucionais%2Fpdi_unespar_final.pdf&usq=AFQjCNElxd6YLM5U7tvYLMt9E5jplLiztqQ&sig2=Y-uNsiHH9mhtSHgJ1ytjEw)>. Acesso em 15 mar. 2017.
- [16] \_\_\_\_\_. Decreto nº 6.544, de 22 de novembro de 2012. Regulamenta a parcela transitória pelo exercício de ensino nas escolas da polícia. 2012. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=82096&indice=1&totalRegistros=30>>. Acesso em 29 mar. 2017.
- [17] PMPR. Portaria do Comando-Geral nº 330, de 14 de março de 2014. Portaria de Ensino da PMPR. 2014. Disponível em: <<http://www.pmpr.pr.gov.br/arquivos/File/pm1/Normas%20Administrativas/Portarias/EnsinoPMPR.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2017.
- [18] SOUZA, N. Flávio Suplicy de Lacerda: relações de poder no campo acadêmico/político paranaense e o processo de federalização e modernização da Universidade Federal do Paraná (1930-1971). Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2016.



# Capítulo 10

## *Identidade profissional e prática docente: Um estudo sobre o professor da Academia da Força Aérea<sup>6</sup>*

*Leomarcos Alcantara Formiga*

**Resumo:** A temática abordada neste trabalho tem como objetivo analisar quais são os elementos importantes e necessários para a construção da identidade dos docentes da Academia da Força Aérea (AFA), ou seja, como eles se identificam como professores e, principalmente, como a sua identidade profissional docente é construída dentro dessa instituição militar de ensino superior. Nesse sentido, destacamos dois momentos que fundamentaram a construção metodológica do estudo aqui realizado. O primeiro momento se relaciona com as evidências, a partir da literatura especializada, destacando elementos considerados fundamentais para o entendimento da construção da profissionalização e identidade do professor. Dessa forma, a fim de compor o referencial teórico dessa discussão, recorreu-se a Weber (1979), para considerar os aspectos burocráticos que caracterizam a organização militar, a Mizukami (1986), Pimenta e Anastasiou (2010), Schaffel (2000), para abordar as questões sobre a identidade e profissionalização docente e a Foucault (1987) e Goffman (2001) para tratar da relação entre hierarquia e disciplina, bem como do estabelecimento de regras de controle em instituições totais como as militares. Já o segundo momento deste estudo foi delineado a partir dos depoimentos dos docentes da Academia da Força Aérea acerca da percepção sobre o seu trabalho, nos quais foram buscados indícios ou elementos que nos ajudassem a visualizar essências na construção da identidade do professor. Dessa forma, a identidade do docente da Academia da Força Aérea se constrói a partir da sua história de vida, das relações entre os seus pares e dos seus saberes e conhecimentos vivenciados no seu *locus* de trabalho.

**Palavras-chave:** Identidade profissional. Prática docente. Ensino superior militar.

---

<sup>6</sup> Este texto foi originalmente apresentado no XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, Curitiba, 2015.

## 1 INTRODUÇÃO

O processo identitário do professor civil da Academia da Força Aérea (AFA) vai além de sua trajetória acadêmica: a experiência profissional docente associada a sua formação profissional são elementos constitutivos do seu processo de socialização. É na relação entre esses dois momentos que ocorre o processo de construção da identidade do professor.

Mas, além desses aspectos gerais, queremos também saber quais são as peculiaridades desses professores que atuam no meio militar em relação às suas práticas e concepções educativas; o que os iguala e o que os diferencia, bem como buscar a sua identidade, aprimorando o conhecimento a respeito de quem é esse professor. Portanto, realizar esse estudo é também responder a indagações acerca dos processos de formação e profissionalização docente, o que não é um trajeto livre de inquietações. Ser professor na atualidade implica atuar em contextos não lineares, imprevisíveis e inéditos; não há modelos a serem seguidos com garantias de sucesso. Consequentemente, espaços para o processo de reflexão, seja individual ou coletivo, impõem-se como necessidade para se pensar princípios e alternativas que norteiem ações e práticas possíveis.

Muitas são as teorias a embasar as ações do professor. Seu modo de ensinar, de avaliar, de estabelecer relações com os alunos, de definir os conteúdos de ensino está permeado por referenciais teóricos. Estes, na maioria das vezes, mesmo sendo desconhecidos pelos professores, estão implícitos em suas práticas e determinam seu fazer e seu pensar na educação.

Portanto, pesquisar, conhecer e refletir sobre essas teorias e problematizá-las pode auxiliar no sentido de transformar as práticas vigentes à luz de novos referenciais. Dificilmente os professores fazem uma análise reflexiva ou falam a respeito de sua prática; dificilmente estabelecem relações entre seu fazer e os pressupostos teóricos que o embasam e determinam as decisões que tomam ao realizar seu trabalho. Mas, ainda que não o façam, sua prática é política no sentido de que evidencia valores.

Este estudo procura desvelar, compreender, a partir da prática docente desenvolvida na AFA, a percepção que os professores têm de si mesmos, como eles se identificam como profissionais, como eles se identificam como professores do ensino superior militar e, principalmente, como constroem uma identidade profissional docente no exercício do magistério superior.

Segundo Schaffel (2000, p.114), é possível perceber que existe uma relação entre a construção da identidade do docente e a escola:

no caso da profissão docente, em que o *locus* de formação apresenta natureza do *locus* do trabalho – o espaço escolar –, os seus atores sociais assumem uma dimensão estruturante e estruturadora na atribuição e na incorporação da identidade profissional do professor.

Assim, o espaço escolar, como espaço de trabalho, constitui-se por excelência o processo de formação profissional do docente ao mesmo tempo em que explicita a sua identidade como professor.

Gonçalves (1992 apud SCHAFFEL, 2000, p. 147), referindo-se ao processo de construção da identidade profissional do professor, afirma que “esse processo de construção se efetiva a partir da relação que o professor estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares e, ao mesmo tempo, representa a concepção simbólica, pessoal e interpessoal, produto dessa relação”. Assim, a identidade docente pode ser construída a partir das relações entre ele e seus pares e da percepção acerca do ambiente escolar.

Outro aspecto a ressaltar no processo de construção da identidade do professor diz respeito à relação entre a sua profissão, os conhecimentos e saberes que fundamentam a sua prática docente e a formação da sua identidade profissional. Para Paiva (2012, p.17),

a identidade do professor é epistemológica e profissional, constituindo-se a partir da sua formação inicial e continuada, das experiências pessoais e coletivas, de conhecimentos e saberes vivenciados em seu trabalho docente situado na escola enquanto instituição social e educativa.

Nesse sentido, a construção/reconstrução do processo identitário do professor passa necessariamente pelos seus processos de profissionalização. Para isso é importante, segundo Pimenta e Anastasiou (2010, p.116),

[...] dar voz ao professor, presenciar a subjetividade e a singularidade como elementos distintos, possibilitar a interação dos diferentes sujeitos no processo, ouvir as dúvidas, os pares, lidar com os confrontos, estabelecer o diálogo de cada um consigo mesmo e entre sujeitos do processo educativo, analisar o contexto social, compreender determinantes da historicidade, dar espaço para as surpresas, sustos e constatações.

Segundo Kirsch (2013, p.54), mesmo existindo características comuns à construção da identidade do docente, pode ocorrer variações, dependendo do setor de atuação do mesmo, como, por exemplo, o ensino básico e superior. E, destaca a especificidade e peculiaridade do ensino superior militar em relação ao meio civil. No caso do professor civil que atua no magistério superior militar, vamos encontrar essa ambivalência, na construção de sua identidade. Mesmo tendo se formado e muitas vezes tendo exercido o magistério superior em instituições civis, devido à natureza do meio militar, ele tem que se reinventar.

Essa ideia é reforçada por Dubar (1997 *apud* SCHAFFEL, 2000, p.105), quando afirma que

[...] as identidades sociais são construídas pela história dos indivíduos, assim como são construtoras da sua história futura. Essa construção de futuro se apoia não só na estrutura objetiva dos sistemas, nos quais se desenvolvem as práticas individuais e relacionais no interior dos diversos campos, como também no aspecto subjetivo das capacidades dos indivíduos em encontrar seus espaços de ação, a partir do desenvolvimento de estratégias individuais para traçar as suas trajetórias nestes campos socialmente estruturados. Daí que a hipótese de que o passado determina a visão do futuro fica abalada pelo fato de que um tipo de trajetória anterior objetivamente determinada não corresponde necessariamente a um mesmo tipo de estratégia de futuro subjetivamente construída. Reside, pois, nesta diversidade a abertura de espaços que tornam possíveis e, às vezes necessárias 'reconversões identitárias que engendram rupturas nas trajetórias e modificações possíveis das regras do jogo nos campos sociais.

Nesse contexto, duas questões podem ser feitas ao professor: como ele se vê no momento de ingresso numa instituição militar? E o que ele quer vir a ser? A nossa intenção, é lançar um olhar específico sobre os processos e mecanismos que se dão na relação entre o professor, como que exercem profissionalmente a docência, no contexto de uma academia de ensino superior militar e como esse professor vai construindo e reconstruindo a sua identidade.

## 2 O PERCURSO METODOLÓGICO: SUJEITOS E ESPAÇO DA PESQUISA

A Academia da Força Aérea, como instituição de ensino, responsável pela formação dos oficiais da Aeronáutica de Aviação, Intendência e Infantaria, organiza-se a partir de três instâncias: Campo Geral, Técnico-Especializado e Militar. O Campo-Geral, no qual atuam os professores civis, estão presentes as seguintes áreas de conhecimento: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais e Aplicadas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes, Ciências da Saúde, Ciências Aeronáuticas e Ciências Militares e Engenharia Aeroespacial.

Essas áreas de conhecimento têm o objetivo de fornecer ao cadete em formação suporte teórico e o embasamento científico e cultural à formação do oficial aviadores, intendentes e infantaria, qualificando-os para o uso de modernas ferramentas da gestão pública para o aperfeiçoamento dos processos administrativos da aeronáutica (BRASIL, 2009a, 2009b, 2009c).

Os outros dois campos, Técnico-Especializado e Militar, levam em conta a formação do futuro oficial de acordo com a especificidade do seu Curso, a saber: Curso de Oficiais Aviadores, Intendentes e Infantaria. A docência, neste caso, é dos instrutores militares que atuam e ministram aos cadetes o conhecimento necessário a sua atuação como futuro oficial nas diversas organizações do Comando da Aeronáutica (KIRSCH, p. 204, 2014).

O pressuposto metodológico que orientou este trabalho de pesquisa é o de que apenas no interior do próprio processo de investigação é que o objeto se dá a conhecer.

Assim, o nosso desafio inicial foi o de compreender como se constrói a identidade do docente profissional que atua na AFA, tendo como base um referencial teórico que funcionou como um ponto de partida, um eixo norteador que permitiu primeiramente a organização de determinadas janelas conceituais acerca do processo de formação docente e sua relação com a constituição identitária do professor que atua numa instituição de ensino superior militar.

Nesse sentido, destacamos dois momentos que fundamentaram a construção metodológica deste estudo.

O primeiro momento se relacionou com as evidências, a partir da literatura especializada, destacando elementos considerados fundamentais para o entendimento da construção da identidade do professor.

Já o segundo momento foi delineado a partir dos depoimentos dos docentes da AFA acerca da percepção sobre o seu trabalho, nos quais foram buscados indícios ou elementos que nos ajudaram a visualizar essências na construção da identidade do professor, associando a elementos postos, anteriormente, no tratamento teórico dado por meio da literatura estudada. Para tanto, neste trabalho, foram utilizadas duas questões pesquisadas como referências.

A primeira refere-se à busca da identidade do professor a partir do seu processo de formação como docente do ensino superior.

A segunda diz respeito sobre o ser professor numa organização militar, e se as suas situações concretas de trabalho mudaram o seu modo de ser professor ou de pensar a função docente.

Os sujeitos da pesquisa foram buscados entre os docentes civis da Academia da Força Aérea, Campo Fontenelle, Estado de São Paulo.

A Academia da Força Aérea possui atualmente 58 professores civis, distribuídos nas diversas áreas de conhecimento: Matemática Aplicada; Psicologia; Sociologia; Direito; Economia; Administração Geral; Gestão de Material; Línguas Portuguesa, Espanhola e Inglesa. Desses professores, 70% possuem doutorado, 16% são mestres e 14% são especialistas.

A coleta de dados contemplou inicialmente a fala de dois docentes por cada área – Ciências Administrativas, Ciências Humanas, Ciências da Linguagem, Ciências Exatas e Ciências do Esporte – de acordo com o critério de antiguidade e modernidade.

Dessa forma, o nosso estudo se apresenta no sentido de compreender a construção da identidade do professor civil que faz parte do magistério superior da Academia da Força Aérea Brasileira.

### **3 A ACADEMIA DA FORÇA AÉREA COMO *LOCUS* DE TRABALHO**

A estruturação da instituição militar se coaduna com o conceito de instituição total formulado por Goffman (2001, p.16). Ao analisar diversas organizações ocidentais, ele verificou que

[...] algumas são muito mais “fechadas” do que outras. Seu “fechamento” ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico – por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água florestas ou pântanos. A tais estabelecimentos dou o nome de instituições totais [...].

A AFA, a partir dos mecanismos de estruturação descritos acima, assume a condição de instituição total, acarretando consequências na formação do eu do profissional que nela atua. Dessa forma, o docente que atua na AFA adquire certa singularidade por incorporar à sua prática educativa, elementos culturais inerentes a uma organização de natureza militar.

O viés burocrático próprio da natureza militar associado ao conceito de instituição total exige que o professor da AFA reinvente o seu modo de “ser” docente. Mesmo não sendo militar, ele tem que se subordinar as “regras da casa”, que se assemelham àquelas elencadas por Goffman (2001, p.50), ao se referir à situação de um interno numa instituição total, ou seja, o comportamento do professor civil está sujeito a um conjunto de prescrições e proibições que expõe as principais exigências quanto a sua conduta na vida em organização.

No que diz respeito à ocupação do espaço numa escola regida pela abordagem tradicional do ensino, o ambiente deve ser “[...] austero para que o aluno não se distraia. [...] considera o ato de aprender como

uma cerimônia e acha necessário que o professor se mantenha distante dos alunos” (CHARTIER, 1978 *apud* MIZUKAMI, 1986, p.12).

Esse distanciamento entre professor e aluno nos é apresentado a partir da configuração da sala de aula:

[...] no interior das salas da classe notam-se dois ambientes: o do aluno e do professor. Geralmente o do professor é destacado por um elevado nível do piso. Nessa plataforma encontram-se seus instrumentos de trabalho: uma mesa, o quadro de giz e, de modo quase constante, a presença de um computador com o seu respectivo projetor. O do aluno, muitas vezes situado a alguns centímetros abaixo do ambiente do professor e quase em sua totalidade em forma de anfiteatro, como lugares pré-definidos. A ocupação das cadeiras, a partir da frente para trás, isto é, da proximidade maior à figura do professor ao seu progressivo distanciamento, obedece ao critério de antiguidade que é baseado no princípio da meritocracia. Os alunos que obtêm notas e conceitos mais elevados sentam-se nas primeiras ou últimas filas. O início e o término das aulas ocorrem de modo ritual, com alunos postados em pé, após a ordem de comando do aluno responsável pela turma, observa-se nas portas das salas de aula, uma pequena abertura, revestida de vidro, que permite, a quem está de fora, isto é, nos corredores, observar a conduta do discente e do docente, é importante salientar que a entrada e saída da sala, no decorrer da aula depende da autorização verbal concedida pelo docente (Adaptado de LUDWIG, 1991, p. 177-178).

Essa organização da sala, além de promover o distanciamento entre o professor e o aluno em sala de aula, reforça o pensamento de Mizukami (1986, p.12) ao se referir a abordagem tradicional da escola, quando afirma que

o tipo de relação social estabelecido nesta concepção de escola é vertical, do professor (autoridade intelectual e moral) para o aluno. A possibilidade de cooperação entre os pares é reduzida, já que a natureza da grande parte das tarefas destinadas aos alunos exige participação individual de cada um deles.

A sala de aula obedece a mesma lógica de ocupação do espaço físico no interior das casernas, nas palavras de Ludwig (1991, p. 174) “está intimamente ligada à construção da mentalidade ordeira própria dos militares”, que está solidificada nos princípios de hierarquia e disciplina.

Essa distribuição dos indivíduos no espaço nos é explicitada por Foucault (2002, p.123), quando o autor destaca que a disciplina precede em primeira instância a distribuição dos indivíduos no espaço. A partir do princípio da localização ou do quadriculamento, ele afirma que

cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. [...]. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico.

Assim como está a descrição acima, a distribuição dos indivíduos associada à vigilância hierárquica propicia o controle humano nas organizações, propicia um controle sobre os indivíduos mais efetivo e desta forma tornando-os mais “visíveis”.

#### 4 A NATUREZA BUROCRÁTICA DA INSTITUIÇÃO MILITAR E OS SEUS REFLEXOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO DOCENTE NA ACADEMIA DA FORÇA AÉREA

Academia da Força Aérea é uma instituição de natureza militar e, como as estruturas militares apresentam um viés burocrático, ela não poderia fugir a este contexto. Na visão weberiana, a burocracia se configura como um sistema racional, os objetivos são determinados institucionalmente, obedecendo a critérios estabelecidos pelos dirigentes da organização que se resguardam através do princípio da autoridade racional no interior de uma estrutura hierarquizada. Segundo Weber (1979, p. 229),

a burocracia moderna funciona da seguinte forma específica: I. Rege o princípio de áreas de jurisdição fixas e oficiais, ordenadas de acordo com regulamentos, ou seja, por leis ou normas administrativas [...]; II. Os princípios de hierarquia dos postos e dos níveis de autoridade significam firmemente ordenado de mando e subordinação, no qual há uma supervisão dos postos inferiores pelos superiores [...]

Assumindo essa perspectiva burocrática, a AFA, uma instituição de ensino militar, apresenta algumas características que dão o tom à vida em caserna: unidade de comando, hierarquia, amplitude de controle, divisão sistemática do trabalho, centralização de autoridade, disciplina e autoridade fundamentada na meritocracia. Essas características propiciam que a instituição se apresente com uma configuração formal com elementos disciplinadores. Nas falas do docente essa formalidade parece levar a certa “disfuncionalidade”, no que diz respeito a sua prática docente:

[...] aqui a única coisa que eu vejo de diferente é que para mim uma instituição de ensino ela tem que ser dinâmica, ela tem que conseguir mudar rapidamente, ela tem que se adequar e aqui a gente tem uma burocracia muito grande, burocracia no sentido não correto da palavra, mas no sentido, às vezes você tem que estar lá porque precisa preencher quadrinho, você tem que fazer a prova, tem que ter exatamente aquela formalística pra redigir uma prova, se de repente eu quero mudar alguma coisa na minha disciplina eu não posso eu tenho que pedir um ano antes, porque precisa ir lá para aprovação de alguém; então é isso daí que eu acho que emperra a organização [...] dependendo do rendimento da turma meu curso lá fora (referindo-se ao meio civil) nunca era, podia ser a mesma disciplina, mas eram cursos, não cursos diferentes, tinha um que eu usava e abusava de seminários porque sabia que eles estavam rendendo, estavam aproveitando, outras turmas eram prova mesmo, e aqui isso aí não me é permitido, eu tenho que enquadrar num tipo de uma caixinha essa minha disciplina (Professor 01).

Na sua fala, o professor 01 coloca a necessidade dos seus pares “falarem”, mesmo reconhecendo o que denomina como “hierarquia pesada”.

Mas eu acho que é um lugar que precisa muito de gente [...] que consegue falar não! mesmo em cima de uma hierarquia pesada. Eu acho que a hierarquia sustenta essa instituição, mas, ao mesmo tempo é o que atrapalha essa instituição, então, você ver e falar: ‘não vou fazer isso porque não vai dar certo’ [...] acho que se todo mundo falasse isso, alguém escutaria (Professor 01).

A formalização do fazer docente, através de um *modus operandi* normatizado acaba se configurando como uma verdadeira armadilha para o professor no exercício de sua docência, na medida em que o que é essencial para ele não é realizado. Nessa fala, nota-se claramente o desejo de se romper com “esses rituais burocraticamente instituídos”, que aparecem como fatores impeditivos a que o processo educativo se realize.

O tecnicismo encontra na prática pedagógica existente na AFA, um terreno propício para o seu desenvolvimento. Segundo Ramos (1980 *apud* OLIVEIRA, 2001, p.68),

[...] a escola aparece como uma organização burocrática de natureza formal e disciplinadora, tanto quanto o é o sistema tecnocrático. Colocando-se como produtora do saber, acaba na verdade sufocando a criatividade, pela imposição das práticas escolares. Assume forma autoritária (do mesmo modo que a tecnocracia) ao excluir todo e qualquer saber que não se adapta à estrutura organizacional da escola, expressa regimentos, ofícios, regulamentos, currículos, programas, notas, avaliações, concurso, prestígio curricular, etc.

Esse modo normatizado, fundamentado no tecnicismo, acaba tendo um reflexo sobre o a forma como o docente se enxerga. No seu discurso, o professor 02 parece apontar para a existência de certa dimensão fatalista e determinística em relação ao seu trabalho:

Acho que, sem dúvida, a gente acaba ficando influenciado pelo (meio militar), não tem como não ser influenciado pelo seu ambiente de trabalho [...] tenho pouca experiência, estou aqui há dois anos e meio, acabando o terceiro ano, mas eu acho que com certeza o fato de eu estar ministrando aula aqui, dentro de uma organização militar, acaba mudando um pouco o foco da gente, seu estilo de dar aula [...] Porque é difícil pontuar, assim, mas com certeza, acho que as nossas aulas agora aqui, pelo menos, na minha, acho que acabou sendo muito mais objetiva do que quando eu ministrava aulas anteriormente (no meio civil) [...], então a gente acaba ficando meio que encamisado, infelizmente [...], enquadrado, é, militarizado; a gente mesmo acaba ficando [...] não tem jeito” (Professor 02).

Segundo Oliveira (2001, p.68), “na prática pedagógica castrense é nítida a influência tecnicista, que encontrou um terreno bem apropriado nas academias militares”. Na aula desse contexto, a objetividade presente na fala do docente se explicita, através da execução dos planos de ensino, dos conteúdos a serem ministrados e na orientação das técnicas de ensino que são adotadas. Assim, o docente reconhece-se enquadrado e militarizado.

No entanto, esse modo burocrático apresenta um aspecto positivo, na fala do professor 03:

[...] não é difícil porque você pega o método das coisas funcionarem, se você tiver a cultura da organização você não tem problema nenhum, assim, em termos de convivência [...] trabalhar com os cadetes em sala de aula não é difícil porque eles são disciplinados, eles te respeitam, tem uma metodologia que você segue, tem um PUD (Plano de Unidade Didática) estabelecido, quer dizer, é seguro você ser professor, assim você se desenvolve como educador, que eu acho extremamente importante [...] eu acho que mais do que um transmissor de conhecimento a gente tem que ser uma pessoa que dê o exemplo para o cadete (Professor 03).

Indagado se o exercício do magistério numa organização militar mudou o seu modo de ver a função docente responde que

Não mudou o meu modo de ver, mas mudou o meu modo de praticar, tanto que quando eu vou dar um seminário, por exemplo, lá no doutorado, de vez em quando a gente apresenta um seminário, eu faço igual eu faço aqui; lá eu uso a metodologia do CPE (Curso Preparatório para o Ensino) que nós fizemos [...] não permito que fiquem conversando, entendeu? Eu tento colocar para eles a mesma seriedade; isso já é uma coisa automática; isso eu já tinha antes daqui, por exemplo, a maneira [...] só que o mundo, as pessoas não aceitam muito, pessoas que são mais rígidas, mais disciplinadas; as pessoas querem aquele cara que vai lá, fica batendo papo, perdendo tempo, sabe, que não está nem aí com as coisas e a gente não é assim, por princípio a gente não é assim, o tempo é muito precioso para ser perdido (Professor 03).

O professor, assumindo a cultura vigente na organização de ensino militar em que atua, destaca elementos positivos relacionados à sua prática educativa do trabalho docente. Este trabalho, afirmado como positivo, está fundamentado em princípios como hierarquia, disciplina e a normatização do ensino.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se configurou como um esforço de apreender, por meio dos depoimentos dos professores civis da AFA, aqueles elementos relevantes para a construção do seu processo identitário a partir de suas percepções sobre o seu fazer docente no ensino superior militar.

Nesse sentido, dois movimentos foram necessários para delinear o nosso objeto de estudo: o *locus* de trabalho onde os sujeitos estudados assumem uma dimensão estruturante e estruturadora na construção da sua identidade como docente a partir da literatura estudada; e o movimento de apresentar no discurso dos docentes, elementos singulares que os identificam como professor do magistério superior militar.

Configurando-se como uma instituição total, a AFA exige que o seu professor se “militarize”, reinvente o seu modo de “ser” docente, subordinando-se às “regras da casa”, ou seja, o seu comportamento está e estará sujeito a um conjunto de prescrições e proibições que expõe as principais exigências quanto a sua conduta na vida em organização, o que vai acarretar consequências na formação de sua identidade. No entanto, essa reinvenção pode assumir um caráter positivo, quando o docente ao se identificar com a cultura militar, afirma que o exercício no magistério militar “não mudou o seu modo de ver a função docente, mas mudou o seu modo de praticá-la” (Professor 03).

Dessa forma, o *locus* de trabalho com suas normas, regras e regulamentos associados a um processo de controle, no qual o docente assume as vezes o papel de controlador e outras de controlado e com seus princípios de hierarquia e de disciplina vai fazer com que os professores repensem o seu fazer docente, em outras palavras, “se enquadrem” (Professor 02).

Novas regras se impõem ao docente que atua na AFA, a mudança de paradigma no que diz respeito a sua prática educacional, em decorrência das singularidades existentes no ensino castrense, exigem reconstruções identitárias que produzem rupturas em sua trajetória acadêmica.

## REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Comando da Aeronáutica. Departamento de Ensino da Aeronáutica. Currículo Mínimo do Curso de Formação de Oficiais Aviadores: ICA 37-66. Brasília-DF, 2009a.
- [2] \_\_\_\_\_. Comando da Aeronáutica. Departamento de Ensino da Aeronáutica. Currículo Mínimo do Curso de Formação de Oficiais Aviadores: ICA 37-89. Brasília-DF, 2009b.
- [3] \_\_\_\_\_. Comando da Aeronáutica. Departamento de Ensino da Aeronáutica. Currículo Mínimo do Curso de Formação de Oficiais Aviadores: ICA 37-113. Brasília-DF, 2009c.
- [4] FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2002.
- [5] GOFFMAN, Erving. Manicômios, prisões e conventos. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- [6] KIRSCH, Deise Becker. Formação de instrutores para o ensino militar: a docência em questão. In: FERREIRA, Lúcia Gracia. FERRAZ, Rita de Cássia. (Orgs). Formação docente: identidade, diversidade e saberes. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2014, p. 203-216.
- [7] \_\_\_\_\_. Processo de ensinar e aprender: os instrutores militares e os cadetes da aeronáutica. 2013. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – São Carlos (SP), 2013.
- [8] LUDWIG, Antonio Carlos. A formação do oficial brasileiro e a transição democrática. 1991. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas - Campinas (SP), 1991.
- [9] MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- [10] OLIVEIRA, Tânia Regina P. de Godoy. Ensino de história militar: uma análise centrada na concepção do ensino de história na formação dos oficiais da Força Aérea Brasileira. 2001. 352 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Carlos (SP), 2001.
- [11] PAIVA, Cantaluze Mércia Ferreira. A identidade docente na educação profissional: como se forma o professor. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 1, 2012, Campinas. Anais. Campinas: Unicamp, 2012.



[12] PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2011.

[13] SCHAFFEL, Sarita Léa. Identidade profissional em questão. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 102-115.

[14] WEBER. Max. Ensaio de sociologia. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

# Capítulo 11

## *O novo paradigma docente no contexto educacional dos MOOCS*

*Andréa Santos Silva Silveira*

*José Oxlei de Souza Ortiz*

*Luis Otoni Meireles Ribeiro*

**Resumo:** O presente artigo apresenta uma análise sobre o contexto da tecnologia educacional MOOC – Massive Online Open Courses, almejando uma melhor compreensão acerca da ambiência que tem foco no conhecimento a partir do compartilhamento de saberes. Além disso, teoriza e reflete sobre o papel docente neste novo cenário, em que o professor percebe seus alunos buscando conhecimento em vídeos e em redes sociais de apoio mútuo, e, a partir disso, depara-se com o desafio de produzir o seu MOOC. Teoricamente, buscou-se entendimentos e reflexões através das concepções acerca do conectivismo em Siemens (2005; 2015), das definições e análises sobre os MOOCs em Mattar (2013a; 2013b) e Albuquerque (2013), das teorias de cibercultura em Lévy (1999), entre outros. Através de uma metodologia de análise exploratória e comparativa, foram organizados, em uma tabela, parâmetros de observação acerca das funcionalidades de algumas plataformas populares – Veduca, Coursera, Edx e Iversity – comparando-as à plataforma dos Institutos Federais. Com esta análise, é possível inferir que determinadas características estão em destaque, contudo nenhuma das plataformas apresentou a totalidade das funcionalidades possíveis e desejáveis. Entretanto, registra-se a importância do benchmarking na construção da plataforma MOOC dos Institutos Federais, a qual assume características que se destacam, pois há uma facilitação ao usuário do acesso aos vídeos e às suas anotações realizadas previamente e, além disso, enquadra-se às exigências nacionais de oficialização da educação a distância no Brasil. Por fim, entende-se que a plataforma de cursos livres online gratuitos dos Institutos Federais abrange recursos que a destacam como uma tecnologia nacional com viés fundamentalmente educacional.

**Palavras-chave:** Tecnologia Educacional. Plataforma dos Institutos Federais. *Massive Online Open Course*. Interface MOOC. Educação.

## 1 INTRODUÇÃO

Percebendo um novo tensionamento do paradigma educacional vigente e da perspectiva do ensinar, passamos a refletir acerca do que se modifica, considerando o impacto das tecnologias educacionais digitais no contexto do ser professor, ou seja, nas novas atuações que este professor assume. Ao se deparar com um contexto modificado, em que as redes sociais de colaboração mostram que nossos alunos trocam informações e colaboram sem um controle central e sem a figura de um mestre, o professor coloca-se em uma situação de modificação de paradigma do seu fazer e do seu ser.

A partir deste cenário, os professores, cada vez mais, deparam-se com seus alunos buscando outras fontes de esclarecimento de dúvidas de aprendizagem nas redes sociais, na wiki, no google ou no Youtube, ambientes onde não há a presença obrigatória do professor ou da instituição educacional, ou seja, fora do controle da educação formal. Com a ascensão de acessos ao Youtube e toda a sua repercussão mundial, o que vai muito além de vídeos de música, os nativos digitais – alunos contemporâneos da Geração Z – assumem os vídeos como fontes de informações rápidas, usuais e confiáveis (PRENSKY, 2014).

Nesta perspectiva, analisamos os MOOCs – *Massive Onlive Open Courses*, em português, Cursos Abertos *Online* e Massivos, os quais são cursos em plataformas específicas que expõem as informações estruturadas na forma de diversos vídeos de curta duração (MATTAR, 2013a). Estes cursos, mesmo apresentando cunho didático e obedecendo uma forma organizada e didaticamente estruturada, não são elaborados exclusivamente por professores licenciados, mas, também, por profissionais das mais variadas áreas, que estão produzindo fontes de conhecimento através dos vídeos instrucionais. Assim, profissionais sem formação pedagógica passaram a assumir o papel de professor fora da sala de aula, através da interface dos *smartphones* e *tablets*. Nesta linha, o Youtube coloca-se como um marcante exemplo com a diversidade de opções de tutoriais e vídeos com explicações e orientações sobre uma infinidade de temas que são diariamente buscados.

Pensando no passo inicial dos MOOCs, entendemos que as universidades americanas, percebendo o crescimento vertiginoso do acesso a essas fontes de aprendizado não acadêmico e não formal, passaram a desenvolver plataformas de acesso livre e gratuito. Assim, os alunos teriam acesso a uma fonte de informação com base confiável, pelo viés institucional, associada às redes de apoio mútuo de compartilhamento de saberes. Nesta linha, os MOOCs tiveram início, no final de 2008, com George Siemens e Stephen Downes, os quais propuseram o que teria sido o primeiro curso nesta modalidade, intitulado *Connectivism and Connective Knowledge*. Este teve aproximadamente 2.000 inscritos, e o seu tema central era o conectivismo, depois, foi atualizado e repetido em 2009 e 2011. Na língua portuguesa, o primeiro curso voltado ao público brasileiro teve início em outubro de 2012, foi oferecido por João Mattar, do Brasil, e Paulo Simões, de Portugal, e teve o título de MOOC EAD (ALBUQUERQUE, 2013).

Com base nesta nova ambiência digital que toma conta dos espaços de ensino e aprendizagem, este artigo coloca-se na pretensão de apresentar uma análise sobre o contexto da tecnologia educacional MOOC. Com isso, pretende-se realizar uma reflexão teórica sobre o papel docente neste novo cenário, um estudo comparativo entre as plataformas MOOC populares, além de um estudo de caso para demonstrar a importância do *benchmarking* na construção da plataforma MOOC dos Institutos Federais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

As possibilidades de ensino e aprendizagem na modalidade a distância já são uma realidade no contexto educacional atual. Tal reflexão corrobora as teorias de Lévy (1999), que aborda a aprendizagem coletiva, caracterizada em diversas metodologias da educação a distância, como uma mudança qualitativa nos processos de conhecimento. Hoje, a educação a distância – EAD – já traz uma proposta consolidada, que se articula perfeitamente como parte do sistema regular de ensino. As tecnologias têm possibilitado a construção de conjuntos, tanto organizados quanto desorganizados, de conhecimento que podem facilitar as estratégias da vida do ser humano. Com a sua inserção na vida cotidiana da sociedade e o movimento nos processos de aprendizagem, inúmeras novas possibilidades de ensino estão sendo pensadas, o que acontece também em razão de que com a ambiência digital e a cultura interativa, as pessoas compartilham de forma muito natural suas ideias, produções e conceitos.

No viés conectivista, os alunos querem construir junto, eles têm iniciativa, fazem mais de uma atividade ao mesmo tempo, são multitarefas, não se adaptam à leitura de textos longos, buscam as informações que mais lhes interessam e procuram sempre tudo de forma mais rápida do que antes (SIEMENS, 2005). Com a procura incessante por novidades, há a possibilidade do avanço do compartilhamento e reuso dos recursos educacionais, possibilitando, assim, que a informação acessada uma vez seja buscada novamente

e outras tantas vezes mais. São novos métodos de o professor ensinar que estão sendo demandados pelas novas estratégias e necessidades no aprender do aluno.

Detectando este contexto de aprendizagem – de alunos envolvidos com seus *tablets* e *smartphones*, de redes sociais com grupos de apoio, de compartilhamento de informações, da rede wiki com colaboração mútua de dados, de vídeos sobre todos os assuntos, de tutoriais cada vez mais completos no Youtube, da idealização inicial de Samuel Khan com a *Khan Academy* –, as universidades mundialmente conhecidas, consideradas detentoras dos grandes saberes, perceberam que estavam ficando de fora desse meio tecnológico educacional.

Assim, com base no sucesso que já estava fazendo a *Khan Academy*, as instituições de ensino, como a Universidade de Stanford e a Harvard, idealizaram as plataformas MOOC, que contribuem para a democratização do acesso às informações e ao ensino (MATTAR, 2013a). Ademais, estes Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVAs – vêm passando por constantes modificações e, assim, vão sendo aprimorados para mais facilmente alcançar o seu objetivo de ser uma oportunidade de ensino baseada no compartilhamento entre pares nos fóruns, sem manter o foco no professor, mas, sim, no conhecimento.

Na concepção de Mattar (2013b, p. 30), os MOOCs são “uma das tentativas de ampliar o modelo conectivista para larga escala”. A ideia de massividade só é possível com o entendimento de ser *online*. Com isso, é possibilitado ao aluno o acesso ao material tantas vezes quantas ele achar necessário e no período em que demandar sobre aquele assunto. Assim, também, é diminuído o trabalho excessivo do professor que, na estrutura tradicional, repete diversas vezes uma mesma aula para turmas diferentes.

A estrutura central dos cursos veiculados em plataformas MOOC é baseada em vídeos *online*. O vídeo educacional *online* não é uma novidade em si, e o *Youtube* é um exemplo claro da grande disponibilidade de informações com potencial pedagógico disponíveis na Internet. Contudo, Siemens (2015) salienta a importância de o estudante ter a habilidade de distinguir entre informações importantes e não importantes. Ao acessar um MOOC, o aluno tem a convicção de estar acessando uma fonte de informação confiável pela chancela institucional, tendo grande chance de alcançar a sua expectativa de acesso ao conhecimento.

Por conseguinte, com este conjunto de circunstâncias, aparece o problema docente. Como os professores vão se acostumar e se adaptar ao novo contexto educacional, que compreende o uso dessas plataformas educacionais? A atividade docente, neste caso, rompe a progressão linear de alguns AVAs, como o Moodle. Neste, o professor disponibiliza conteúdos, atividades, fóruns de interação e de ajuda e tarefas no ritmo em que ele deseja, com suas regras e prazos planejados. A reflexão, então, perpassa em torno de como o professor, que foi formado no paradigma educacional conservador, insere-se nesta nova tecnologia educacional, deparando-se com a ideia de gravar vídeos, de roteirizar objetivamente as aulas e de perder o controle organizado dos materiais.

A quebra de paradigma em relação aos novos modos de atuar no fazer educacional contemporâneo abrange outro desafio a ser superado, o rompimento da lógica linear de capacitação e aperfeiçoamento do professor. Este quer se adequar ao mundo virtual e interativo, mas não foi formado para isso (BEHRENS, 2007). Esta mudança consagra um agente importante na transformação do modo de aprender e ensinar, pois cada vez mais o uso das novas tecnologias explora o conceito da experiência e interconexões entre as pessoas.

As tecnologias da informação trazem uma valorização ainda maior para a interação e a troca de informações entre o professor e o aluno. Reforçando esse pensamento, as diversas fontes de aprendizagem acabam por diminuir a relação exclusiva de transmissão de conhecimento entre professor e aluno no espaço físico da sala de aula. Desse modo, o trabalho docente assume novas implicações, e o professor não é mais, exclusivamente, o detentor do saber e transmissor do conhecimento, ocasionando buscas, com uma frequência cada vez maior, de novas interações, novas informações e novos saberes (TIBA, 2006).

Seguindo a reflexão, percebe-se que nesta perspectiva, o professor assume mais um desafio, a criação e elaboração do curso MOOC. Aparece, então, o estranhamento ao cenário midiático. Há a preocupação de, previamente, organizar o roteiro das aulas, planejar as falas, escolher os materiais complementares, ser objetivo e prever início, meio e fim em vídeos curtos com pouco tempo de duração. O professor também tem que perceber em que momentos pode instigar e incentivar o uso dos recursos disponíveis nas plataformas, podendo sugerir que o aluno faça anotações, participe dos fóruns, faça *download* de determinados arquivos, faça buscas *online* etc.

Os recursos das plataformas MOOC impactam o docente neste novo cenário. O professor pode oferecer tutoria durante um período, mas o foco é que os alunos se auto-organizem em grupos de apoio e de compartilhamento. Entende-se, então, que o cenário educacional permanece sendo elaborado e estruturado pelo professor. Este planeja a metodologia com que será articulada a aula, define como motivar o aluno, como articular a estrutura das aulas e como propor os desafios.

Torres (2002) explora um comparativo entre aprendizagem colaborativa e cooperativa, teorizando que a perspectiva de colaboração proporciona um ensino com capacidade de aprendizagem mútua, em que os grupos ou os pares colaboram entre si sem a obrigatoriedade de instrução de um orientador, hierarquicamente, superior. Percebe-se que nos MOOCs há a adequação desta ideia de aprendizagem, em que a colaboração é a palavra-chave do ensino. Observa-se uma nova ruptura e a quebra de paradigma sociocultural, em que o papel do professor perante o aluno transforma-se em um novo agente, formando, assim, uma colaboração mútua do saber, exercitando a ideia de linearidade de poderes, não havendo mais um superior. Concordando com Piaget (1976), a interação entre os pares possibilita a experientiação, além da troca de saberes. Pois o conhecimento não perpassa entre os pares, mas através de suas interações sociais, o que contempla a ideia de colaboração entre grupos.

O professor, nesta perspectiva, é impactado por não ter mais o poder do controle. Não importa mais saber quem está presente nas aulas, quem está respondendo as questões, quem está cumprindo os prazos ou quem está participando dos fóruns. Além disso, o professor perde o controle de oferecer o conteúdo aos poucos, pois toda a informação é disponibilizada por completo de uma só vez. Os vídeos *online* são dispostos de forma estruturada e com um pequeno sumário para que o próprio aluno defina qual tema será assistido primeiramente. Assim, apesar de ter um conteúdo mais livre e mesmo sem o controle habitual do paradigma educacional, o professor continua sendo fundamental para este processo de aprendizado, pois é quem cria o cenário educacional e didático.

### 3 METODOLOGIA

Neste artigo, analisamos o cenário já existente das plataformas MOOC, realizando uma pesquisa exploratória através de uma análise comparativa entre algumas das mais conhecidas e buscando observar quais componentes favorecem o trabalho docente ao preparar o seu material didático na forma de vídeos estruturados. Para tanto, selecionamos Veduca, Iversity, Coursera e Edx<sup>7</sup> em comparação à plataforma dos Institutos Federais<sup>8</sup>, e com isso, organizamos uma síntese dos dados que contemplam as suas principais funcionalidades.

Tal análise indica a importância de um *benchmarking* adequado na fase de desenvolvimento de tecnologias educacionais, o que permite a integração de funcionalidades úteis e concernentes a uma plataforma educacional. Os MOOCs expressam uma sintonia com a abordagem educacional conectivista, mais próxima de nossos estudantes acostumados às redes sociais.

### 4 RESULTADOS

Durante a análise dos MOOCs, foi possível observar as características gerais que aparecem em todas ou na maioria das plataformas pesquisadas. Portanto, verificamos que fornecem uma série de funcionalidades que o professor pode agregar ao seu curso. Por outro lado, com um acesso inicial, sob o olhar do aluno, observamos que, no geral, apresentam em lista os cursos oferecidos, breve descrição do tema do curso, dados sobre os professores ou ministrantes, texto motivacional sobre cada curso e filtros para pesquisa geral na plataforma.

Já sob o olhar do professor, observamos que o curso oferecido insere-se em um grupo de temas. Também, há necessidade de sumarizar as aulas, elencando-as em uma ordem que não necessariamente será seguida pelo aluno, portanto o professor precisa ter o cuidado de iniciar e finalizar cada vídeo, para ter pequenos vídeos que sejam independentes um do outro, mas que tenham um elo sequencial. Na perspectiva colaborativa, o professor organiza o seu planejamento de modo a instigar o aluno à interação nos fóruns. Além disso, é possível incrementar o cunho didático, motivando e desafiando este aluno a buscar outros conhecimentos através das outras aulas e dos materiais que são disponibilizados.

<sup>7</sup> <http://www.veduca.com.br/>; <http://pt.coursera.org/>; <http://www.edx.org/>; <https://iversity.org/>

<sup>8</sup> <http://mooc.ifsul.edu.br/>

#### 4.1 PLATAFORMA VEDUCA

Na plataforma Veduca, os vídeos dos cursos são disponibilizados na íntegra para acesso do usuário, inclusive quando não é realizada matrícula ou *login* na plataforma. Contudo, exige a matrícula para que o aluno acesse alguns recursos, como o bloco de anotações e a participação nos fóruns. A maioria dos seus cursos possibilita a certificação, alguns mediante pagamento, e outros gratuitamente.

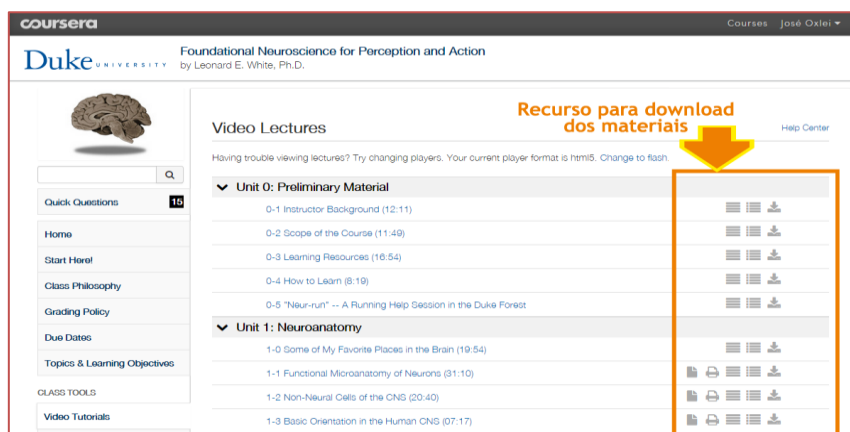
Além disso, o seu recurso que merece ênfase por ser grande diferencial em comparação às outras plataformas é a disponibilidade de um filtro que permite ao usuário a pesquisa por palavras nos vídeos que possuem legenda, obtendo a marcação na *timeline* do vídeo em todos os momentos em que a palavra pesquisada é mencionada, além de destacá-la na legenda (Figura 1).



Fonte: Adaptado pelos autores com base na plataforma Veduca

#### 4.2 PLATAFORMA COURSERA

O diferencial da plataforma Coursera consiste na abrangência quantitativa de instituições que estão vinculadas a ela, agregando em torno de 120 estabelecimentos de ensino de alta relevância mundial, como Universidade de Tóquio, Universidade da Califórnia, Universidade de Stanford, entre tantas outras. Com o alcance destas instituições, também há a disponibilidade de acesso por mais de 30 idiomas, o que não aparece nas outras plataformas analisadas, proporcionando, assim, a mais ampla abrangência mundial de acessos. Outro diferencial é que esta plataforma deixa disponíveis para *download* alguns vídeos e materiais de apoio em PDF (Figura 2), o que não ocorre com muita frequência nas outras.

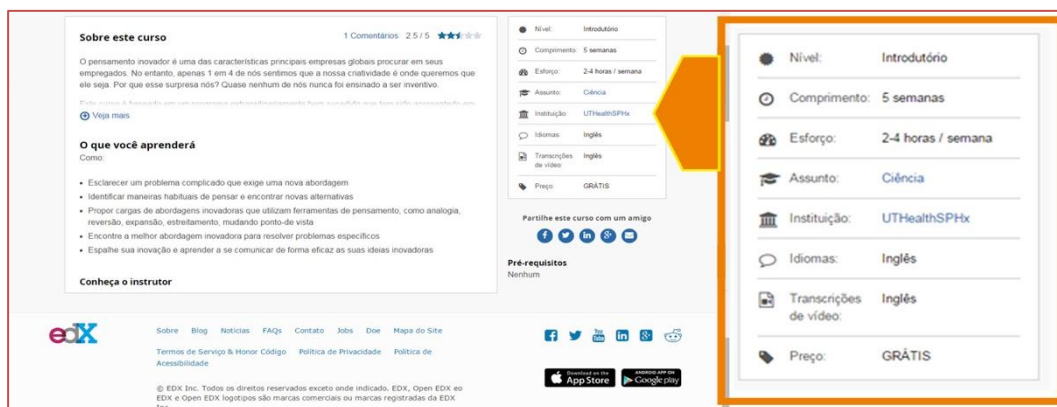


Fonte: Adaptado pelos autores com base na plataforma Coursera

### 4.3 PLATAFORMA EDX

Com mais de 500 cursos e em torno de 1200 professores vinculados à sua base de fornecimento de conteúdo, a plataforma Edx é bastante popular e tem a possibilidade de certificação na maioria dos cursos. Na versão *online* da *web*, a plataforma fornece mais detalhes, como o recurso visual gráfico salientado na figura 3.

Nele, está ilustrada em um formato simples toda a representação do curso, como o assunto, o tempo estimado de dedicação e o idioma. Como diferencial, observamos a disponibilização do aplicativo para Android e IOs, facilitando ao usuário um acesso rápido e prático do conteúdo da plataforma



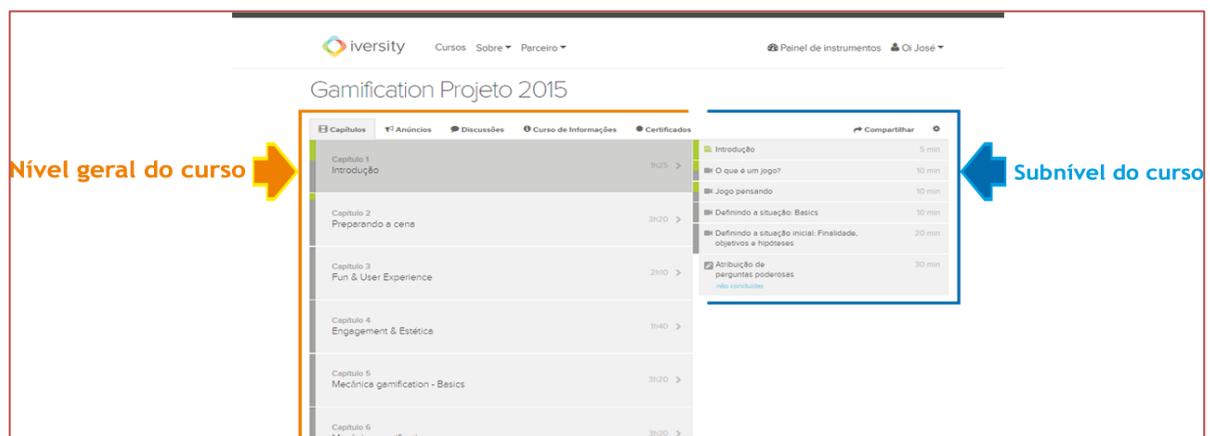
Fonte: Adaptado pelos autores com base na plataforma Edx

### 4.4 PLATAFORMA IVERSITY

A plataforma Iversity tem um projeto de interface bem resolvido, como exemplo a utilização de uma *timeline* com padrões gráficos de forma simples e funcional. Destaca-se a utilização gráfica do tempo e do material, a qual indica ao usuário o nível de conteúdos já assistidos, sinalizando na cor verde (Figura 4).

Do mesmo modo, demonstra, destacando na cor cinza, o que o usuário ainda tem que percorrer para a conclusão do curso. Esta *timeline* também executa a função de guia para demonstrar, de modo geral, a quantidade de tópicos do curso. Assim, revela de forma desfragmentada, na estrutura de níveis e subníveis, o quantitativo de vídeos e a disponibilidade de questionário.

Figura 4 – Acesso à plataforma Iversity

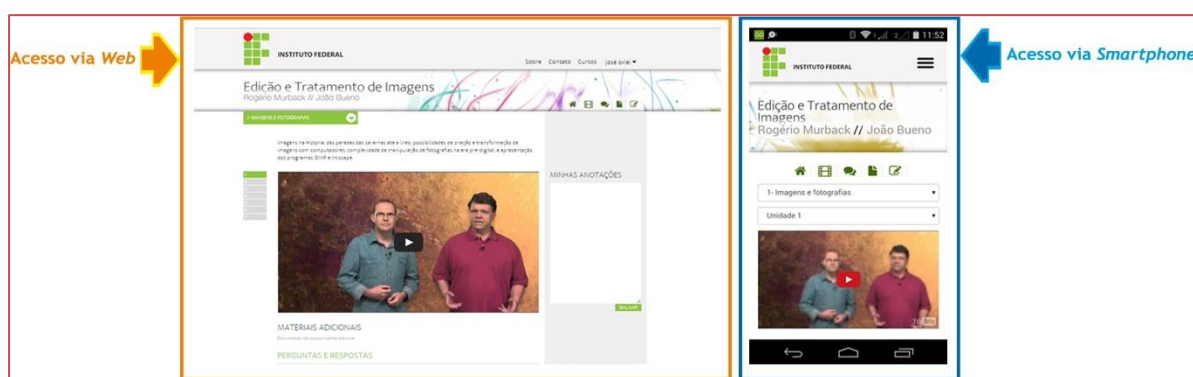


Fonte: Adaptado pelos autores com base na plataforma Iversity

#### 4.6 PLATAFORMA DOS INSTITUTOS FEDERAIS

A plataforma MOOC dos IFs apresenta um design responsivo que se aplica de forma excepcional. Nela, não há necessidade de o usuário baixar um aplicativo para visualização do conteúdo ou do vídeo na tela do seu *smartphone*, pois comporta-se de maneira qualificada, sem grandes distorções no vídeo, tanto na tela de dispositivos móveis como no *desktop*. Com isso, há uma diferenciação entre a plataforma dos IFs e as demais analisadas, pois esta foi projetada para realizar um atendimento inteligente à demanda de alunos nativos digitais.

Outra característica a ser destacada é o recurso do bloco de anotações, conforme figura 5, o qual auxilia sobremaneira o acompanhamento do aluno às aulas. Como este espaço para notas está presente ao lado dos vídeos, é possível realizar apontamentos no transcrito da aula sem precisar acessar outros aplicativos para isso. Na prática, durante a realização de um curso, há uma facilitação através deste espaço, pois tais notas permanecem vinculadas e salvas ao vídeo assistido no perfil do usuário, possibilitando que elas sejam buscadas posteriormente.



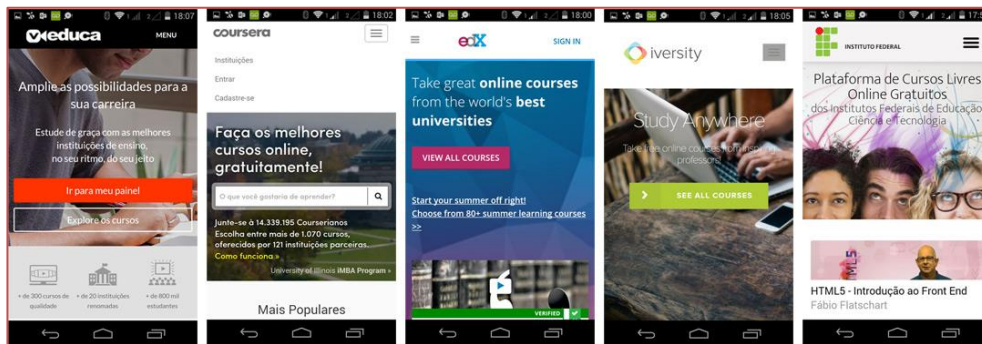
Fonte: Adaptado pelos autores com base na plataforma dos Institutos Federais

#### 5 DISCUSSÕES

Em prosseguimento às ideias de facilitação de acesso e de atendimento às demandas dos nativos digitais, a mobilidade é um alto atrativo a este público. Isso porque o aluno tem a possibilidade de acessar a plataforma MOOC a qualquer tempo, o que abrange a proposta da ubiquidade. A visualidade, nestes casos, é fragmentada em vários níveis de hierarquia de informação, priorizando os vídeos e os textos, deixando-os maior e com melhor legibilidade.

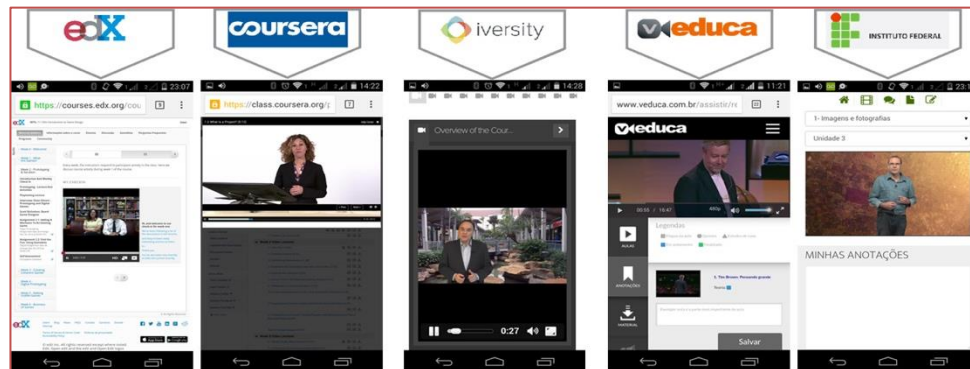
Durante a análise dos MOOCs, observamos o comportamento das plataformas no processo de interação do usuário, acessando-as através de um dispositivo *smartphone*, conforme figura 6. No decorrer das análises, não foi instalado nenhum aplicativo, com isso, as plataformas foram diretamente acessadas do navegador do dispositivo. Observamos um comportamento de forma responsiva nas telas iniciais das plataformas em que todas apresentam uma preocupação com a visualização da interface gráfica, facilitando a navegação e o acesso às informações.





Fonte: Adaptado pelos autores com base nas plataformas Veduca, Coursera, Edx, Iversity e IF

Em outra etapa, analisamos o comportamento da visualidade dos conteúdos, atentando para a importância da legibilidade e da hierarquia das informações. Desse modo, foi possível analisar as plataformas que evidenciam a importância dos vídeos, objetivo fundamental dos MOOCs. Conforme consta na figura 7, as plataformas Veduca, IF e Iversity atuam de forma responsiva, priorizando a hierarquia de dados na interface e adaptando a diversos dispositivos. No entanto, as plataformas Veduca e IF ressaltam e aplicam esta característica de modo excepcional, priorizando a visibilidade do vídeo e a disposição de recursos, apresentando o bloco de anotações na mesma tela do vídeo, o que possibilita que o aluno faça apontamentos sobre a aula, salvando-os, durante a execução do conteúdo do vídeo. Desse modo, aprimora a praticidade da realização do curso e facilita a permanência do usuário na mesma tela sem que ele precise de outros artifícios para realizar suas anotações.









































Fonte: Adaptado pelos autores com base nas plataformas Edx, Coursera, Iversity, Veduca e IF

Em contrapartida, sem o uso de aplicativos e com acesso direto na *Web* através de um dispositivo *mobile*, as plataformas Edx e Coursera apresentaram características desfavoráveis na visualização dos vídeos. Contudo, estas criaram uma solução distinta para aplicação do design responsivo, disponibilizando para o aluno um aplicativo específico para Android e IOs para acesso direto à plataforma com uma navegação rápida e ágil, proporcionando boa visualização dos vídeos.

Ao analisar as plataformas mencionadas, salientamos alguns itens que podem propor um comparativo entre elas. Fica claro, contudo, que algumas possuem certas características que as qualificam, assim como ficam pendentes em outros pontos que não conseguem abordar. Propondo uma desconstrução estrutural e pensando em sintetizar esta análise, relacionamos as informações na tabela 1.

Tabela 1 – Síntese dos dados analisados nas plataformas MOOCs

itens pesquisados	moocs analisados				
	 educa	 coursera	 eX	 iversity	 INSTITUTO FEDERAL
resumo dos cursos	 sim	 sim	 sim	 sim	 sim
currículo rápido dos instrutores	 sim	 sim	 sim	 sim	 sim
texto motivacional para início do curso	 sim	 sim	 sim	 sim	 sim
vídeo inicial de motivação para início do curso	 sim	 sim	 sim	 sim	 sim
acesso através das redes sociais	 sim	 sim	 sim	 sim	 não
sumário das aulas/vídeos	 sim	 sim	 sim	 sim	 sim
informações do curso (horas de dedicação e etc.)	 sim	 sim	 sim	 sim	 não
design responsivo	 sim**	 sim**	 sim**	 sim	 sim
exigência de pagamento dos cursos	 não	 não	 não	 não	 não
emissão de certificado	 sim	 sim	 sim	 sim	 não
emissão de certificado pago	 sim	 sim	 sim	 sim	 não
lista de cursos com certificação	 sim	 sim	 sim	 sim	 não
organização por área de conhecimento	 sim	 sim	 sim	 não	 não
disponibilidade de aplicativos	 não	 sim	 sim	 não	 não
disponibilidade dos cursos em outros idiomas	 sim	 sim	 sim	 sim	 não
recomendação de cursos mais acessados	 sim	 sim	 sim	 sim	 sim
bloco de anotações	 sim	 não	 não	 não	 sim
testes/questionários	 sim	 sim	 sim	 sim	 sim
blogs e fóruns para dúvidas	 sim	 sim	 sim	 sim	 sim
marcador para as aulas assistidas ( <i>timeline</i> )	 sim	 sim	 sim	 sim	 sim
possibilidade de criar turmas específicas de estudo	 não	 não	 não	 não	 sim
acesso aos vídeos das aulas na íntegra sem ter feito login	 sim	 não	 não	 não	 não

**descrição dos ícones**

\* para alguns cursos    \*\* não tem para todas as telas ou níveis

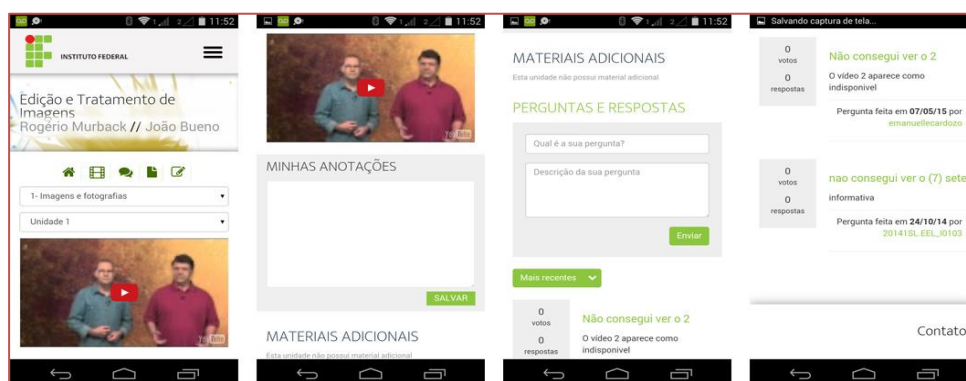
 usuário deve estar logado na plataforma para ter acesso aos conteúdos e informações

 usuário não precisa estar logado na plataforma para ter acesso aos conteúdos e informações

Fonte: Os autores

Considerando que a plataforma de cursos *online* e abertos dos IFs acolhe mais amplamente as demandas do professor enquanto criador do seu próprio material didático e midiático e abrange características importantes, utilizando conceitos pertinentes ao uso do design responsivo para a conceitualização e construção da interface gráfica, realizamos, além da comparação, uma análise mais detalhada acerca desta plataforma.

Entendemos que os recursos encontrados na plataforma dos IFs aproximam-se do paradigma educacional atual do Brasil, acrescentando que o professor pode estimular o aluno a utilizar vários recursos e ferramentas, como o bloco de anotações, a possibilidade de disponibilizar os materiais em vários formatos como PDFs e docx, os subsídios para pesquisas complementares, os fóruns para compartilhar informações e suprir dúvidas e questionamentos com possibilidade de votação para qualificar as respostas, conforme consta na figura 8.



Fonte: Adaptado pelos autores com base na plataforma dos Institutos Federais

Com esta síntese e focando, especialmente, no comparativo entre a plataforma dos Institutos Federais e as outras descritas, observamos que esta contempla um grande potencial na valorização da hierarquia dos conteúdos, intensificando a qualidade do conteúdo do vídeo, que é o foco principal do processo de aquisição de conhecimento com os MOOCs. Organizar o conteúdo é o mesmo que colocar as informações em um grau de hierarquia. Conforme explica Lupton (2008), esta hierarquia simboliza a ordem de importância dentro de um grupo social (como nos regimentos de um exército) ou em um corpo de texto (como nos capítulos de um livro). Entendemos, portanto, que hierarquia é um item fundamental para expressar a ordem ou o modo de transmissão que os dados estão dispostos para visualização.

Outra característica pontual e exclusiva da plataforma IF é o recurso de enturmar, o qual possibilita aos professores selecionar alguns alunos que, possivelmente, cursam disciplinas presenciais com ele. Assim, o professor pode oferecer um atendimento especial para estes alunos, como tutoria específica, outras atividades avaliativas e mais materiais de apoio, o que vai ao encontro da ideia de cooperação, que vê o professor como orientador.

Além disso, em função de que esta é uma plataforma nacional e que está sendo locada em um servidor local, há a possibilidade de autonomia da instituição, o que permite a instalação de novos recursos, a incorporação de conteúdos e a avaliação sobre as características da plataforma. Com isso, não há a necessidade de solicitar liberações a agentes externos de outras entidades ou empresas, pois a plataforma tem *software* livre com código aberto e sua instalação é institucional. A plataforma IF foi desenvolvida como ação social do Instituto TIM e, para a sua aprimoração, há um comitê de desenvolvimento instituído, o qual é responsável por selecionar e definir as novas funcionalidades a serem desenvolvidas e incorporadas, como um ciclo controlado pelas instituições públicas. Isso ocorre com base nas necessidades das instituições ofertantes e na análise de *benchmarking* das outras plataformas.

Em contraponto, a plataforma IF tem algumas desvantagens ou ausência de recursos. Falta a opção de compartilhamento do vídeo ou do curso que está sendo executado, desse modo, dificulta quando o aluno quer encaminhar a indicação do vídeo a um contato. Além disso, no seu cadastro não há a possibilidade de acesso através das redes sociais, como Facebook e Google+. Entendemos que isso impossibilitaria o recurso de enturmar, contudo, acaba por dificultar o acesso de novos usuários.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a abordagem teórica realizada nesta análise, entendemos que as instituições públicas nacionais que trabalham com educação a distância têm a necessidade de organizar os seus cursos com abrangência nacional. Tendo, também, o interesse de que estes sejam facilmente acessíveis para os estudantes que, no perfil atual, estão acessando a Internet nos dispositivos móveis, nos seus *smartphones*. Portanto, ter uma plataforma, como a dos Institutos Federais, que permite organizar o curso a distância de maneira funcional e racional é bastante importante.

Esta análise ocasionou em uma reflexão sobre o novo contexto do ser professor que vai caminhando para se adaptar ao novo fazer desta tecnologia educacional. Além disso, o professor precisa se adaptar às propostas midiáticas, de roteirizar falas, de preparar os vídeos e, também, de motivar e instigar o aluno que, na proposta dos MOOCs, assume uma posição de autonomia.

Na mesma linha, mas em outro viés, a instituição pública precisa ter segurança de que está executando um serviço gratuito e que não será descontinuado, o que demanda ter o controle de desenvolvimento da plataforma. Ademais, precisa manter os registros escolares e a vida acadêmica desses alunos dentro do seu *Datacenter* institucional. Isso é possível em função de esta plataforma ser baseada em *software* livre, assim, os dados ficam disponíveis com acesso livre à instituição.

Por fim, a plataforma IF apresenta uma característica específica que atende uma demanda institucional, que é o recurso de enturmar, mesmo sendo um curso massivo. Assim, o professor pode criar turmas específicas, já que muitas vezes o nosso sistema brasileiro de reconhecimento de cursos superiores exige que os alunos tenham tutoria. Então, como o marco legal regulatório da EAD de cursos superiores a distância no Brasil instituído pelo Ministério da Educação – Mec – é formal e regrado, a instituição pode utilizar a plataforma, separando os alunos por tutores específicos. Desse modo, o curso é massivo, com livre acesso para o universo *online*, mas a instituição pode dar um tratamento diferenciado para os seus alunos devidamente matriculados em determinados cursos, atendendo as prerrogativas do Mec. Então, a plataforma dos Institutos Federais é livre, gratuita, brasileira para as necessidades brasileiras, em grande vantagem sobre as outras plataformas que já são uma tendência mundial, mas que não atenderiam o nosso marco legal.

## REFERÊNCIAS

- [1] ALBUQUERQUE, R. O primeiro MOOC em língua portuguesa: análise crítica do seu modelo pedagógico. 2013. 191 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do eLearning) – Universidade Aberta, Lisboa. 2013.
- [2] BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, n.3 (63), p. 439-455, set./dez. 2007.
- [3] LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- [4] LUPTON, E. *Novos fundamentos do design*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- [5] MATTAR, João. *WEB 2.0 e Redes Sociais na Educação*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013a.
- [6] MATTAR, João. *Aprendizagem em ambientes virtuais: teorias, conectivismo e MOOCS*. TECCOGS-PUC/SP, São Paulo, n. 7, p. 21-40, 2013b.
- [7] PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- [8] PRENSKY, M. Digital natives digital immigrants. In: PRENSKY, Marc. *On the Horizon*. NCB University Press, v. 9 n. 5, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com>>. Acesso em: 24 ago 2014.
- [9] SIEMENS, George. *Connectivism: a learning theory for the digital age*. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, vol. 2, n. 1, jan. 2005.
- [10] SIEMENS, George. *Uma teoria de aprendizagem para a Idade Digital*. Disponível em: <[http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo\[siemens\].pdf](http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo[siemens].pdf)>. Acessado em: 10 maio 2015.
- [11] TIBA, Içami. *Ensinar aprendendo: novos paradigmas na educação*. São Paulo: Integrare Editora, 2006.
- [12] TORRES, Patrícia. *Laboratório online de aprendizagem: uma proposta metodológica crítica de aprendizagem colaborativa para a educação*. Florianópolis: 2002. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC.

# Capítulo 12

## *Relato de experiência de duas professoras da educação básica sobre as atividades desenvolvidas no subprojeto PIBID-Informática da UNEMAT*

*Eronice Rodrigues Francisco*

*Sandra Rosimere Hermes dos Santos*

*Carlinho Viana de Sousa*

**Resumo:** O trabalho docente sempre foi complexo desde o início dos tempos, hoje mais ainda pela interferência de agentes externos, em especial pelo desenvolvimento das tecnologias digitais que invadem todos os lugares e transformam o modo como as pessoas vivem e se comunicam. Vivemos na cibercultura, na sociedade da informação, na era digital, entre outras tantas nomenclaturas. Os professores se perguntam como ser e viver o ofício docente nesse novo tempo? Como educar as crianças nativas digitais? Como lutar por uma escola ao mesmo tempo justa e eficiente? São muitas questões e poucas respostas. Acreditamos que a universidade tem papel fundamental nesse processo, pois os profissionais que ali trabalham podem desenvolver projetos de intervenção na escola, que possam contribuir para o enfrentamento das questões que surgem na atualidade. Ante o exposto, apresentamos neste trabalho, nossa atuação no subprojeto Pibid-Informática da Unemat, juntamente com os bolsistas de iniciação à docência do curso de Licenciatura em Computação, por meio da aplicação de aulas que envolveram o uso dos recursos/tecnologias digitais em sala de aula e laboratório de informática, objetivando apresentar uma metodologia diferenciada de aplicação dos conteúdos didáticos para alunos do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual “Maria Auxiliadora”. O trabalho no subprojeto gerou experiências enriquecedoras para nós professoras da Educação Básica pelo fato de termos que repensar os nossos métodos de ensino. Acreditamos que a atuação nossa com os bolsistas ID geraram trocas de experiências significativas, onde aprendemos com os bolsistas ID e eles aprenderam conosco. Eles interferiram de maneira positiva no nosso trabalho, e nós contribuímos na futura formação deles como professores. Os nossos alunos também ganharam com esse trabalho, uma vez que os bolsistas ID prepararam aulas diferenciadas com planejamento didático e tecnológico, visando o aprimoramento do ensino e aprendizagem dos nossos alunos, despertando neles mais interesse pelas aulas.

**Palavras-chave:** Pibid-Infomática. Recursos/tecnologias digitais. Iniciação à docência. Ensino e Aprendizagem.

## 1 INTRODUÇÃO

O mundo globalizado, a mundialização da economia, os novos modos de consumo, a aceleração do capital, o avanço da ciência, principalmente em relação às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), entre outras tendências, exige hoje de todos os setores uma adaptação, uma mudança, uma verdadeira revolução. A escola como formadora de pessoas, não pode ficar alheia a essas transformações, principalmente em relação às tendências de uso de tecnologias digitais em favor do ensino. Pois, atualmente uma pessoa pode aprender mais em casa por meio de recursos de Internet do que em um prédio fechado com métodos tradicionais. Não que as tecnologias digitais sejam a salvação da escola, pois sabemos que a educação perpassa outras discussões, seja no âmbito político, histórico, econômico, filosófico, entre outros. Mas entendemos que os professores se tornam cada vez mais importantes nessa sociedade digital ou cibercultura. De acordo com Lévy (1999, p. 171, grifos do autor):

A partir daí, a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios [...]. O professor torna-se um *animador da inteligência coletiva* dos grupos que estão a seu cargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc.

Acreditamos que o professor precisa estar preparado para lidar com o cenário atual, receber treinamento para utilizar todo o potencial das TDIC em favor do ensino. Para isso deve ter apoio dos seus pares, do seu gestor, dos alunos e, principalmente do Governo. O fato de a escola estar repleta de aparelhos eletrônicos não quer dizer que ela é atualizada, é preciso haver um projeto amplo que possibilite o uso adequado de todas as tecnologias (desde o livro até os computadores) presentes no ambiente escolar. Pois, “[...] ao cuidarmos da formação de educadores, é fundamental alertá-los para as ilusões tecnológicas. Sem um projeto educacional correto, inviável corrigi-lo com tecnologia” (ESPÍRITO SANTO, 2002, p.17).

Em estudo recente Sousa (2015) aponta a necessidade de que a Informática faça parte de todas as disciplinas do currículo da Educação Básica; além disso, o autor ressalta ainda, a importância da presença de dois profissionais da área de computação (um técnico e outro licenciado) nos laboratórios de informática da escola, bem como o oferecimento de cursos de capacitação para os professores em seu local de trabalho.

Ante o exposto, percebemos cada vez mais a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que tem como objetivo inserir alunos dos cursos de licenciaturas, já no início do seu percurso acadêmico, no ambiente escolar para que possam vivenciar as situações reais de ensino e aprendizagem juntamente com os professores da Educação Básica. Mais importante ainda, é podermos fazer parte do subprojeto Pibid-Informática (PI) que tem como objetivo inserir os alunos do curso de Licenciatura em Computação no ambiente escolar para que eles proponham projetos para a utilização de modo pedagógico dos recursos/tecnologias digitais, em um trabalho conjunto com nós professoras da Educação Básica.

O trabalho aqui exposto trata de um relato de experiência de duas professoras supervisoras do PI. O relato foi escrito em quatro seções. Na primeira seção descrevemos nossa visão sobre a importância do PI em nossas práticas docentes bem como nossa visão sobre o trabalho desenvolvido pelos bolsistas ID com os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental da nossa escola. Na segunda sessão falamos sobre o planejamento didático e tecnológico para a aplicação dos recursos/tecnologias digitais, em especial os recursos do Linux Educacional (LE). Na terceira sessão abordamos os resultados preliminares do trabalho desenvolvido pelos bolsistas ID. Por último, tecemos nossas considerações finais sobre a experiência vivenciada e nossas perspectivas futuras.

## 2 RELATO DE EXPERIÊNCIA NA VISÃO DAS PROFESSORAS SUPERVISORAS

Nesta seção abordamos a importância do PI em nossas práticas docentes e também a importância do trabalho dos bolsistas ID com aplicação de conteúdos didáticos por meio de uma metodologia diferenciada com o uso de recursos/tecnologias digitais que enriqueceram as aulas despertando ainda mais o interesse dos nossos alunos.

### 3 A IMPORTÂNCIA DO SUBPROJETO PIBID-INFORMÁTICA EM NOSSAS PRÁTICAS DOCENTES

As contribuições do subprojeto PI em nossas práticas docentes são muitas e enriquecedoras, principalmente pelo uso dos recursos tecnológicos para o processo de ensino e aprendizagem, pois permitiram abrir oportunidades para conhecermos metodologias diferenciadas. A importância das atividades realizadas pelos bolsistas ID na escola causou motivação em nós contribuindo para o nosso desenvolvimento profissional, pois notamos que tínhamos que (re)aprender muitas de nossas metodologias de ensino. Nesse sentido, Esteve (1995) afirma que o docente já não é, atualmente, a única fonte de informação, principalmente pelo avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação, é preciso haver a integração dessas tecnologias ao trabalho docente, a ponto de transformá-lo.

Ao participarmos do PI, percebemos que somos desafiadas a todo instante, e que é possível fazer algo mais pela Educação, sem ter medo de novos desafios. O PI nos fez pensar que o professor deve estar em constante busca pelo conhecimento, ser educador, pesquisador, gostar da profissão docente. O PI propiciou-nos um grande crescimento social, pessoal e profissional, principalmente pela participação em eventos, no qual tivemos a oportunidade de produzir e apresentar trabalhos com os bolsistas ID, evidenciando nossas experiências das práticas em sala de aula.

A possibilidade de termos como nossos companheiros jovens bolsistas carregados de informações, e que esperavam de nós a direção de como desenvolver as práticas pedagógicas, nos motivou e ao mesmo tempo nos desafiou, pois vimos que deveríamos estar preparadas para integrar às nossas práticas metodologias e ferramentas diferentes das tradicionais utilizadas. Acompanhar o desejo dos bolsistas ID em buscar novas metodologias para uma melhor aprendizagem dos alunos, percebendo que a teoria aprendida na Universidade poderia ser desenvolvida na escola, numa relação entre teoria e prática, foi extremamente empolgante, pois trocamos experiências e reestruturamos nossos saberes.

Nas atividades desenvolvidas pelos bolsistas ID foram utilizados diversos recursos tecnológicos como: recursos multimídias de áudio e vídeo, *data show*, *notebook*, *slides*, editores de texto, planilhas eletrônicas, etc., que passaram cada momento, desde a construção dos planos de cada aula até o decorrer de sua operacionalização em sala de aula, desencadearam em nós um processo de reflexão na ação vivenciadas no novo jeito de ensinar e aprender, podendo rever a nossa maneira de ser e fazer. Para Libâneo (2011, p. 40):

Os professores não podem mais ignorar a televisão, o vídeo, o cinema, o computador, o telefone, o *fax*, que são veículos de informação, de comunicação e de aprendizagem, de lazer, porque há tempos o professor e o livro didático deixaram de ser as únicas fontes de conhecimento.

Um dos motivos para essa transformação é a forma como os bolsistas ID trabalham os conteúdos, com uma nova abordagem, utilizando recursos tecnológicos para explicar os conteúdos, de forma interativa, facilitando o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. A tecnologia permite uma nova linguagem para enfrentar a dinâmica dos processos de ensinar e aprender, contemplando com maior ênfase, a capacidade de aprender novas habilidades, de assimilar novos conceitos, de avaliar novas situações, de lidar com o inesperado, exercitando a criatividade. Sobre isso Faria (2004) explica que os recursos tecnológicos facilitam a passagem do modelo mecanicista para uma educação sócio interacionista. É importante criar um ambiente de ensino e aprendizagem instigante, que proporcione oportunidades para que os alunos participem. Além do mais é muito bom conviver com jovens que estão se formando na universidade, preparando-se para se tornarem futuros professores.

### 4 A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DOS BOLSISTAS ID NA ESCOLA

O PIBID vem se consolidando como uma das mais importantes iniciativas do País. O programa surgiu como uma nova proposta de incentivo e valorização do magistério, promovendo a articulação dos acadêmicos no contexto escolar e também os preparando para seu futuro campo de atuação e permitindo um amadurecimento como docente ao longo de sua formação. Nas escolas, os acadêmicos desenvolvem atividades pedagógicas, sob a orientação de uma professora/supervisora do PIBID.

O trabalho dos bolsistas ID na Escola Estadual “Maria Auxiliadora”, no município de Alto Araguaia-MT, está ligado diretamente à sala de aula e ao professor, com a finalidade de ajudá-los a buscar novas metodologias visando uma melhor aprendizagem dos alunos. Sendo assim a teoria estudada e discutida na universidade pode ser desenvolvida, associada à prática, uma vez que os bolsistas ID aprendem a lidar com a realidade escolar e as dificuldades do cotidiano, antes mesmo de desenvolverem atividades de Estágio Supervisionado.

Ressalta-se ainda que a experiência com o PI é extremamente importante, haja vista que permite uma integração muito significativa entre escola, alunos, professores, bolsistas ID, direção e coordenação. Cada bolsista ID apresenta características, capacidades e necessidades que lhes são peculiares. Muitos deles estão iniciando sua trajetória acadêmica concomitantemente à experiência profissional.

O PI representa uma forma inovadora de inserir os bolsistas ID no espaço escolar. A inserção está sendo muito produtiva, pois eles trabalham em duplas a partir de um planejamento pedagógico, utilizando recursos tecnológicos como: *Libre Office Calc*, *Libre Office Impress*, *Libre Office Writer*, *Kolour Paint*, *GCompris*, Objetos Educacionais, TV Escola, entre outras. Tal experiência lhes proporciona tomar consciência da realidade que permeia seu futuro campo de atuação.

O PIBID é um programa que tem proporcionado muitas experiências positivas em nossa formação social, pessoal e profissional, no sentido de colaborarmos com os nossos futuros colegas de trabalho e poder auxiliar e aprender com eles é muito gratificante, porque no momento em que nós estamos participando, estamos ensinando e aprendendo, é muito valiosa essa troca de experiência. Como professoras supervisoras, aprendemos muito, pois percebemos a importância do professor estar sempre estudando, pois o conhecimento adquirido é nosso, mas a educação está sempre em processo de formação, logo o professor mesmo depois de formado, não está pronto, é um processo contínuo, que não acaba no final da graduação.

Estamos na era da tecnologia, nossos alunos estão chegando às nossas salas de aula, cada vez mais curiosos, pois eles têm acesso a vários meios de informação. Daí a importância do professor estar sempre atualizado e informado.

É interessante ressaltar que o PI propõe trazer metodologias diferenciadas em cada assunto abordado. Temos a certeza da importância de parceria como esta, a inclusão dos bolsistas ID na escola é de suma importância, pois a sua ação diante de problemas reais, podem gerar práticas que priorizem a aprendizagem significativa e também a construção de uma cultura docente.

A nossa experiência como supervisoras está sendo única e enriquecedora, pois o envolvimento e o empenho de todos causou um impacto positivo na escola e também em nosso aprimoramento profissional. Assumirmos a função de supervisionar os bolsistas ID não é uma tarefa simples, mas, por outro lado, é uma valiosa oportunidade do programa em proporcionar a nós professoras, uma reflexão sobre o fazer docente, oportunizando-nos um saber diferenciado, possibilitando-nos uma nova proposta de ensino e aprendizagem diferenciada e significativa.

## **5 O PLANEJAMENTO DIDÁTICO E TECNOLÓGICO PARA APLICAÇÃO DOS RECURSOS DO LINUX EDUCACIONAL NAS AULAS**

Ocorreu na escola uma aplicação dos recursos do LE com nossas turmas de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. O planejamento das aplicações foi organizado em dois momentos, a saber:

a) *planejamento didático e tecnológico*: primeiro, os coordenadores de área separaram os bolsistas ID em duplas e indicaram para cada dupla um recurso/tecnologia a ser aplicado em sala de aula e laboratório de informática. Os recursos indicados foram: Lousa Digital, *LibreOffice Calc*, *LibreOffice Impress*, *LibreOffice Writer*, *KolourPaint*; Objetos Educacionais do MEC, TV Escola, etc. Em segundo, as professoras supervisoras indicaram as disciplinas e os conteúdos didáticos a serem aplicados, foram eles: Informática Básica – Formatação de Texto; Matemática – Medidas de Comprimento; História – As Viagens Portuguesas; Língua Portuguesa – Leitura e Reescrita de Fábulas; Artes – Tangram; Ciências – As Características da Atmosfera Terrestre; e, Geografia – Movimentos da Terra. Em terceiro, foi dado um prazo de quinze dias aos bolsistas ID para que os mesmos estudassem o recurso/tecnologia, bem como elaborassem os planos de aula das aplicações, com a supervisão das professoras e dos coordenadores de área do subprojeto. Por último, os bolsistas ID apresentaram em seminário, os planos de aulas bem como as aulas a serem ministradas na escola; e,

b) *aplicação dos recursos/tecnologias do LE na escola*: as supervisoras organizaram os dias e horários em que os bolsistas ID poderiam ministrar suas aulas na escola. A maioria dos bolsistas ID planejaram os conteúdos para serem aplicados em sala de aula e laboratório de informática, houve a necessidade de se utilizar o laboratório de informática da Unemat, uma vez que o laboratório da escola só pode ser utilizado apenas um dia da semana por cada professor. As professoras supervisoras acompanharam todas as aulas dos bolsistas ID, auxiliando-os em todas as atividades em sala de aula e laboratório de informática.



## 6 RESULTADOS PRELIMINARES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

O trabalho apresentado ainda está em andamento, no entanto, resultados positivos estão sendo alcançados, visto que é perceptível a motivação dos alunos da escola com as aulas apresentadas pelos bolsistas ID. Em relação ao ensino e aprendizagem dos alunos, também proporcionaram aos alunos atividades atrativas, que, aliadas ao conteúdo pedagógico de cada disciplina, auxiliaram efetivamente no aprendizado. As aulas preparadas pelos bolsistas ID utilizando recursos do LE foram atividades pedagógicas diferenciadas e inovadoras que contribuíram para uma melhor formação dos alunos.

A primeira dupla de bolsistas ID ministrou aulas de Matemática, com o conteúdo “Medidas de Comprimento”, usando *data show*, vídeos, cartolinas com barbantes enrolados, fitas métricas, trenas, etc. Os alunos puderam visualizar a utilidade do conteúdo em seu cotidiano, em suas situações reais de uso; puderam empregar as medidas para medir a altura de cada um, os vários espaços da escola, etc.; foram divididos em equipes e ganharam prêmios por acertarem as medidas e, por fim, puderam utilizar o *LibreOffice Calc* para montar a fórmula e verificar automaticamente a conversão das unidades de medida. Foi uma aula dinâmica e interessante, os alunos ficaram empolgados e com vontade de ter mais aulas.

A segunda dupla de bolsistas ID trabalhou com o portal Banco Internacional de Objetos Educacionais de Aprendizagem (BIOE) do MEC (disponível no endereço eletrônico: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>), um site com várias tecnologias separadas por área de conhecimento disponíveis para serem utilizadas pelos professores da Educação Básica. Os bolsistas ID utilizaram o *data show* para explicar o conteúdo “Os movimentos da Terra” e um vídeo muito esclarecedor e interessante mostrando os “Movimentos da Terra” enfatizando também as “Estações do Ano” e o “Sistema Solar”. Com essa aula as crianças puderam compreender de forma significativa e prazerosa o conteúdo, ficaram inquietos e cheios de perguntas e curiosidades sobre o nosso planeta.

A terceira dupla de bolsistas ID usou também um recurso tecnológico do BIOE para explicar o conteúdo “As características da Atmosfera Terrestre”, a aula foi ministrada como as anteriores. Mas a empolgação dos alunos foi depois da explicação do conteúdo, as crianças foram divididas em grupos para confeccionar cartazes referentes às “Camadas da Atmosfera” para melhor ampliar o aprendizado. Foi uma aula proveitosa, pois as crianças puderam também expor seu lado artístico e cada grupo queria fazer melhor, depois de prontos os cartazes foram expostos na escola e eles ficaram satisfeitos com os resultados.

A quarta dupla de bolsistas ID explicou o conteúdo “As Viagens Portuguesas” utilizando o *LibreOffice Impress*, esta atividade também contagiou os alunos, pois os *slides* foram muito bem montados, em forma de história contada por um personagem e com um vídeo integrado muito criativo e atraente. Os alunos ficaram esperando o próximo *slide* para ver a movimentação do texto e dos personagens, ao final os alunos fizeram atividades recordando-se de nomes e datas, as quais seriam difíceis de serem lembradas somente com a explicação dos livros didáticos.

A quinta dupla de bolsistas ID também nos surpreendeu, trabalhou com “Reescrita de Fábulas”, “Digitação” e “Formatação” utilizando o *LibreOffice Writer*. Os alunos tiveram a oportunidade de realizar leitura individual em sala de aula e em um site da Internet, o qual oferecia histórias com áudio e movimentação dos personagens da “Fábula”. Depois recontaram e reescreveram excelentes textos no caderno e no *Writer* com criatividade e vontade de fazer bem feito.

Por último, a sexta dupla de bolsistas ID realizou atividades com o *Tangram*, aguçando o desejo de construir cada desenho, de encaixar as peças criando aptidão artística, compreendendo e memorizando figuras geométricas. Este trabalho foi realizado em sala de aula com a montagem de peças em papel e também no laboratório de informática com a utilização da atividade *Tangram* disponível no *software* educativo *GCompris*. Também foram aulas surpreendentes e enriquecedoras com a participação ativa dos alunos em sala de aula (sem uso de tecnologia digital) e laboratório de informática (com uso da tecnologia digital).

Houve ainda o trabalho com a Lousa Digital, inclusive em uma das aulas um dos alunos da escola demonstrou curiosidade em utilizá-la e ao fazer isso não teve nenhuma dificuldade em utilizar os seus recursos. Alguns dos bolsistas ID, nesta primeira atividade desenvolvida fizeram uso da Lousa Digital para ministrar suas aulas no laboratório de informática da escola utilizando os recursos básicos desta tecnologia. Pretende-se, em uma segunda etapa de aplicação, explorar o máximo de recursos da Lousa Digital com a proposta de aulas diferenciadas onde os alunos da escola possam explorar o potencial dessa tecnologia.

Cada aula preparada e aplicada pelos bolsistas ID foi empolgante e gratificante para nós supervisoras e ainda mais para nossos alunos que se lembram de cada bolsista ID como se fosse um parceiro contínuo e

um colaborador na sua aprendizagem, demonstrando um comprometimento profissional na forma dinâmica de trabalhar para conseguir aumentar o rendimento escolar que é um fator que tanto preocupa. Tanto os alunos como nós professoras estamos esperando ansiosos pela segunda etapa de aplicação dos recursos/tecnologias do PI na nossa escola, visto que o primeiro trabalho foi muito significativo e importante para todos nós.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso dos recursos tecnológicos/tecnologias digitais vem ganhando cada vez mais espaço nas escolas. O contato do aluno com a tecnologia é muito importante desde cedo. Qualquer que seja a disciplina, matéria ou conteúdo pode ter atividades preparadas, construídas e realizadas com recursos tecnológicos aplicados de forma pedagógica e, se nós educadores tivermos parceiros como o PI, que nos possibilita integrar nossas atividades com os recursos tecnológicos, as aulas se tornarão mais atraentes e interessantes para nossos alunos, facilitando muito o aprendizado e desenvolvendo o interesse deles pelos estudos.

O PI vem nos ajudando a concretizar práticas pedagógicas que puderam contribuir com o nosso processo educativo, sobretudo, na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da Escola Estadual “Maria Auxiliadora”. As atividades desenvolvidas pelos bolsistas ID, em suma, foram satisfatórias, pois os alunos demonstraram mais interesse e motivação em participar e desenvolver as atividades propostas em sala de aula.

É certo que estamos no estágio inicial das aplicações, muitas dificuldades são encontradas, muitos obstáculos precisam ser superados, muitas vezes o trabalho precisa ser discutido e repensado, isso faz parte do processo complexo de aprender e ensinar, essência do trabalho docente. Mas estamos confiantes no trabalho de todos os atores do PI: bolsistas ID, coordenadores de área, supervisoras, escola parceira, etc., pois juntos poderemos desenvolver cada vez melhores trabalhos em prol da Educação de nossa escola e do nosso município.

## REFERÊNCIAS

- [1] ESPÍRITO SANTO, Ruy Cezar do. Desafios na formação do educador: retomando o ato de educar. Campinas: Papyrus, 2002.
- [2] ESTEVE, José Manoel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (org.). Profissão professor. 2. ed. Trad. Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.
- [3] FARIA, Elaine Turk. O professor e as novas tecnologias. In: ENRICONE, Dêlcia (org.). Ser professor. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. P. 57-72.
- [4] LÉVY, Pierre. Cibercultura. 1. ed. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- [5] LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- [6] SOUSA, Carlinho Viana de. Estagiários e e-Estagiários nos Cursos de Licenciatura em Computação e Física da UNEMAT: concepções e práticas em relação ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres. 2015. Disponível em: <[http://www.unemat.br/prppg/educacao/docs/dissertacao/2015/Carlinho\\_Viana-de-Sousa.pdf](http://www.unemat.br/prppg/educacao/docs/dissertacao/2015/Carlinho_Viana-de-Sousa.pdf)>. Acesso em: 9 jul. 2015.

# Capítulo 13

## *Os cursos de artes e a formação do professor de desenho na UFPR: Demarcações de um objeto de estudo<sup>9</sup>*

*Adriana Vaz*

**Resumo:** O artigo discorre sobre os Cursos de Artes da UFPR que incluem Educação artística, Desenho industrial e Comunicação visual, tendo como recorte o período de 1975 a 1984, pela análise do currículo pleno do curso de Educação artística aprovado pela resolução nº 19/83 CEP cujas habilitações abrangem: Música, Desenho e Artes plásticas; a ênfase recai sobre as semelhanças e diferenças na formação do licenciando em Desenho e Artes plásticas, a partir da identificação das disciplinas que o corpo docente do Departamento de Artes, atuantes em 1984, assumem em suas trajetórias iniciais como professores do ensino superior. Adota-se como referencial teórico Norbert Elias e Pierre Bourdieu, autores que permitem elucidar as figurações e configurações colocadas em jogo nesse microuniverso que constitui o campo educacional. Como hipótese central, articula-se que no período inicial de criação dos cursos e do Departamento, as ações eram pensadas de modo interligado para atender as cinco áreas, e no caso das habilitações em Desenho e Artes plásticas, isso se comprova pela organização dos espaços físicos, pela semelhança das disciplinas, que no todo, incluindo a parte comum e diversificada do currículo somam 2.895 horas. Sendo que, as Artes plásticas integralizam 3.285 horas e o Desenho, perfazem 3.315 horas. Existindo uma sobreposição das duas formações, conseqüentemente a criação da habilitação em Desenho não se justifica apenas pelas demandas do ensino da disciplina, o que coincide com as colocações de Ivor F. Goodson (1995) quando refere-se a história da educação em biologia e ciências na Grã-Bretanha. Contudo, consideramos que o desenho como área de conhecimento possibilita uma formação de cunho artístico e projetual pelo vínculo do DEARTES com o Departamento de Desenho. O que nos coloca a questão: De que modo o desenho como abordagem historiográfica e filosófica tangência o campo das Artes e do Desenho industrial?

---

<sup>9</sup> Texto produzido durante o estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-graduação Conhecimento e Educação Social em Educação, Faculdade de Educação da UFMG, Linha de pesquisa em História da Educação sob a supervisão do professor Marcus Aurelio Tabora de Oliveira.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um desdobramento do estudo histórico e social do Departamento de Expressão Gráfica (DEGRAF) e tematiza parte da trajetória do curso de Educação artística do Departamento de Artes (DEARTES) da Universidade Federal do Paraná, com foco nas habilitações: Desenho e Artes plásticas, na contradição, *a priori* de existir duas unidades de ensino de desenho na instituição: o Departamento de Artes e o Departamento de Desenho (DDES). O curso de Educação Artística com as habilitações em Artes plásticas, Desenho e Música tem sua última versão regulamentada pela Resolução nº 85/94 CEP (Conselho de Ensino e Pesquisa), visto que, em 2007, a denominação Educação artística é substituída por Artes visuais conforme resolução nº 71/07 COUN (Conselho Universitário), o que resulta na extinção da habilitação em Desenho e na oferta dos cursos de licenciatura e bacharelado em Artes visuais. No caso dos cursos de Música: Produção sonora (bacharelado) e Educação musical (licenciatura), pelo projeto político pedagógico<sup>10</sup> e de acordo com os processos seletivos da UFPR no período de 2003 a 2008, constata-se que já havia uma separação da formação em Música do curso de Educação artística.

Dentre os objetivos propostos no decorrer do estágio de pós-doutoramento, um deles é compreender as causas da criação e extinção da habilitação em Desenho do curso de Educação Artística da UFPR, que passa de um professor polivalente e generalista regido pela lei 5.692/71, para um professor especialista de cada linguagem artística cujas reformulações são decorrentes da lei 9.394/96 – visto que a Música, a Dança, o Teatro e o *Design* tem seus cursos de graduação regulamentados pelo Parecer CNE/CES nº 195/2003, aprovado em 5/8/2003 e publicado em 12/2/2004. O que nos faz questionar: Qual o lugar do professor de desenho no campo educacional e a função do desenho como área de conhecimento considerando a educação superior no interstício de 1971 a 1995, a partir da realidade que circunscreve a formação ofertada pela UFPR?

Como foco de análise apresentamos alguns pontos de interseção entre os cursos de Educação artística, Desenho industrial e Comunicação visual na lógica interna do Departamento de Artes – no intervalo temporal de 1975 a 1984. Pela reconstrução dos aspectos históricos dos “Cursos de Artes” que tem origem em 1975, objetivamos compreender o campo de forças que estavam em jogo entres os três cursos. Se atualmente, o Departamento de *Design* se desmembrou do Departamento de Artes e os cursos de Artes visuais tem estruturas independentes dos cursos de Música, todos sob a tutela do Setor de Artes, Comunicação e *Design* (SACOD)<sup>11</sup>, partimos da hipótese central que no decorrer da década de 1970 e início dos anos de 1980 essa separação não era tão visível. Sendo assim, adota-se como pressuposto que no microuniverso do Departamento de Artes às parcerias estabelecidas são pensadas com o propósito de atender as cinco áreas: de um lado, as Artes plásticas, o Desenho e a Música; e de outro lado, o Desenho industrial e a Comunicação visual. Consequentemente, a dicotomia inicial: Desenho e Artes plásticas, relacionado ao ensino de desenho, tem que ser repensada na coexistência das interseções entre os diferentes perfis profissionais: o professor de desenho e de artes plásticas, o artista plástico e o desenhista industrial. O que permite indagar: Quais são as relações entre essas formações profissionais tendo como foco os conteúdos de desenho ministrados na UFPR? De que modo podemos visualizá-las?

Como aporte teórico adota-se o conceito de figuração e configuração de Norbert Elias (2000 e 2001) e o de campo e *habitus* de Pierre Bourdieu, na suposição de que o corpo docente do DEARTES era quem aglutinava a área de Artes visuais e *Design* nas terminologias atuais, sendo o Desenho comum as duas formações. Metodologicamente elucida-se como é composto o corpo docente do DEARTES e os encargos didáticos do grupo de professores no ensino de graduação considerando o currículo do curso de Educação artística ofertado a partir de 1984; e elenca-se parte dos projetos propostos e aprovados pelo DEARTES, com o intuito de concretizar parcerias externas a Universidade para atender as demandas de espaço físico, etc.

Em síntese, a constituição e o funcionamento do Departamento de Artes entre 1975 a 1984 atendem aos três cursos: Educação artística, Desenho industrial e Comunicação visual de modo proporcional. Ao particularizar a formação do corpo docente e sua atuação no magistério superior, a maioria, ministrava aula para mais de uma habilitação do curso de Educação artística, ou mesmo, para cursos distintos – visto que o regimento interno do Departamento de Artes era organizado por duas coordenações: uma do curso de Educação artística, e outra dos cursos de Comunicação visual e Desenho industrial, tendo uma única chefia Departamental.

<sup>10</sup> O documento trata do currículo vigente a partir de 2014 e faz menção a etapa anterior do curso de música que abrange o período de 2008 a 2013, o anexo II apresenta o plano de adaptação curricular de 2008 para 2014.

<sup>11</sup> A Resolução nº 30/13 COPLAD, aprova o seu regimento.

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 FORMAÇÕES EM JOGO: DEPARTAMENTO DE DESENHO E DEPARTAMENTO DE ARTES

O conceito de figuração e configuração de Norbert Elias (2000 e 2001) permite compreender como num mesmo espaço social os indivíduos se relacionam e estabelecem vínculos que interferem no conjunto delineado pelas estruturas em questão, no caso, o modelo de concepção do Departamento de Artes que agrega os cursos de Educação artística, Desenho industrial e Comunicação visual. Adotar a categoria figuração<sup>12</sup> para o estudo do DEARTES implica que nas análises das fontes empregaremos o método configuracional. Este método se opõe a pesquisa estatística, ou muitas vezes, as análises quantitativas são a primeira etapa da análise sociológica que faz uso da pesquisa configuracional. No entendimento de que:

a análise sociológica baseia-se no pressuposto de que todos os elementos de uma configuração, com suas respectivas propriedades, só são o que são em virtude da posição e função que têm nela. Assim, a análise ou separação dos elementos é meramente uma etapa temporária numa operação de pesquisa, que requer a complementação por outra, pela integração ou sinopse dos elementos, do mesmo modo que esta requer a suplementação pela primeira; aqui, o movimento dialético entre a análise e a síntese não tem começo nem fim (ELIAS, 2000, p.58).

Quanto à noção de figuração este conceito é neutro e pode ser pensado como um jogo social, ou seja, uma rede de interdependência (dependências mútuas) entre diversos indivíduos que formam grupos sociais; conceito que Elias (2001) fundamenta seus estudos sobre a sociedade de corte ao problematizar sobre a estrutura do campo social e a distribuição de poderes.

Nos apontamentos iniciais do ensino de desenho, direcionado a constituição dos professores oriundos do DEARTES como elementos de uma configuração, adotamos a ideia de subcampos a partir do conceito de campo de Bourdieu. Desse modo, o curso de Educação artística divide-se em subcampos: Desenho, Artes plásticas e Música, ao definir campo como o espaço onde se manifestam as relações de poder, que diferem de grupo para grupo e se materializam pela prática dos agentes. O campo é dividido em dominantes e dominados que, embora opostos, estão interligados e é o que caracteriza o seu funcionamento. O espaço social global é descrito como um campo,

isto é, ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para conservação ou transformação de sua estrutura (BOURDIEU, 2007, p.50).

A possibilidade de conservação ou transgressão da estrutura do campo está condicionada ao que cada agente toma para si, em harmonia com o grupo ao qual se identifica, por meio do *habitus*<sup>13</sup> e pelo tipo de capital que cada agente dispõem. A educação superior como um campo científico, se institui pela luta científica, e mesmo política, ou seja, a legitimidade no campo depende da estrutura posta em jogo, “isto é, da estrutura da distribuição do capital específico de reconhecimento científico entre os participantes da luta” (BOURDIEU, 1994, p.136).

Relações que serão delineadas pelo vínculo de cada docente no Departamento de Artes tendo como base o ano de 1984, ao focalizar no conjunto de disciplinas ministradas pelos professores das habilitações em Desenho e Artes plásticas em seu início de trajetória na UFPR. Ao apresentar o currículo a partir da posição de cada professor no ensino da graduação, temos como hipótese que o ensino de desenho se divide em dois Departamentos em função do interesse dos professores envolvidos no processo de implantação dos cursos e também dos Departamentos, e não, pelos conteúdos inerentes as disciplinas e seus alunos; pois, Ivor F. Goodson (1995, p.38 e p.40) ao tratar da história da educação em biologia e ciências no final do século XIX e século XX na Grã-Bretanha sinaliza esta questão. Portanto, assim como ocorreu com o ensino da ciência o mesmo se aplicaria ao ensino de desenho na UFPR, ou seja, cuja estrutura se fundamenta de acordo com interesses acadêmicos dos professores, ligados às suas próprias condições de carreira e de trabalho, e não para responder o problema do ensino efetivo da disciplina.

<sup>12</sup> “[...] uma *Figuration* é uma formação social, cujas dimensões podem ser muitos variáveis (os jogadores de um carteadado, a sociedade de um café, uma classe escolar, uma aldeia, uma cidade, uma nação), em que os indivíduos estão ligados uns aos outros por um modo específico de dependências recíprocas e cuja reprodução supõe um equilíbrio móvel de tensões” (ELIAS, 2001, p.13).

<sup>13</sup> “Construir a noção de *habitus* como sistema de esquemas adquiridos que funciona no nível prático como categorias de percepção e de apreciação, ou como princípios de classificação e simultaneamente como princípios organizadores da ação, significa construir o agente social na sua verdade de operador prático de construção de objetos” (BOURDIEU, 1990, p.26).

Para Elias (2001) o objeto de estudo da sociologia tem como questão central, “saber de que modo e por que os indivíduos estão ligados entre si, constituindo assim, figurações dinâmicas específicas” (ELIAS, 2001, p.13). Sua sociologia se opõe as categorias idealistas do indivíduo em si, o autor prefere pensar que a liberdade de cada indivíduo está sujeita a uma rede de dependências recíprocas, em que a ação de cada sujeito isolado depende de uma série de outras, que por sua vez, modificam o jogo social. Associamos o conceito de figuração de Norbert Elias (2001) com as colocações de André Chervel, ao apontar algumas questões que explica a dificuldade de realizar reformas curriculares e que particulariza os ensinamentos escolares: a) o fato de que a instauração das disciplinas ou suas reformas é uma operação de longa duração, em que o procedimento didático utilizado se manifesta após o término da escolaridade do aluno – independentemente de sua qualidade; b) a eternização dos postos e funções que cabe aos docentes; c) a taxa de renovação do corpo docente e sua relação com a evolução das disciplinas; d) a estabilidade de uma disciplina que se consolida por uma experiência pedagógica já enraizada.

Quanto à experiência pedagógica Chervel menciona:

ela se prevalece dos sucessos alcançados na formação dos alunos, assim como de sua eficácia na execução das finalidades impostas. Fidelidade aos objetivos, métodos experimentados, progressões sem choques, manuais adequados e renomeados, professores tanto mais experimentados, quanto reproduzem com seus alunos a didática que os formou em seus anos de juventude, e sobretudo o consenso da escola e da sociedade, dos professores e dos alunos: igualmente fatores de solidez e de perenidade para os ensinamentos escolares (CHERVEL, 1990, p.198).

Cientes dessa problemática, concordamos com a colocação de Chervel a respeito das causas da inércia dos ensinamentos escolares, isso implica que as mudanças do ensino de desenho são decorrentes de uma dada situação social e dos indivíduos envolvidos em suas formulações.

As leis que mudam as línguas, dizia um obscuro filósofo do século XIX, são as leis que as criam. Dá-se o mesmo com as disciplinas ensinadas. Sua transformação como sua constituição estão inteiramente inscritas em dois pólos: o objetivo a alcançar e a população de crianças e adolescentes a instruir. É aí que se devem encontrar as fontes da mudança pedagógica. Pois é ao mesmo tempo através de suas finalidades e através de seus alunos que elas participam da cultura e da vida social de seu tempo (CHERVEL, 1990, p. 198).

As transformações curriculares referentes a extinção do curso de Educação artística e sua adaptação para o curso de Artes visuais, mesmo que numa primeira instância responda as exigências da legislação e se justifique pela crítica a pedagogia tecnicista que marca a década de 1970<sup>14</sup>, é decorrente dos anseios e necessidades dos indivíduos que participam do processo como um todo, ou seja, identificar a rede social formada pelos indivíduos atuantes no Departamento de Artes no período de 1975 a 1995 faz parte deste universo educacional, histórico e social que permeia o ensino de desenho na UFPR, a partir de uma abordagem historiográfica.

No entendimento de que,

fazer história institucional, portanto, exige revisitar o projeto primitivo, a posição do fundador, aquele que lhe deu paternidade, retomar as formas de organização jurídica e material. A abordagem da dimensão institucional poderá evidenciar entre o instituído e os processos de institucionalização, os momentos, fases ou períodos em que a instituição tendeu a tornar-se um artefato, com funcionamento independente, destacando-se das propostas fundadoras (WERLE, 2004, p.19).

Ao falar de instituições escolares, nos referimos as instituições estruturadas formalmente no contexto do sistema de ensino, no caso da pesquisa trata do sistema de ensino superior a partir da implantação, do desdobramento e da extinção do curso de Educação artística ofertado pela UFPR. As pesquisas de Roberto A. do Nascimento (1994) e Rosilene B. Machado (2012), também tratam do ensino de desenho e sua extinção dos currículos em São Paulo e Santa Catarina, respectivamente. A interpolação de função do ensino do desenho tensionada pelas diferentes formações em nível superior (desenho, artes plásticas e

<sup>14</sup> Para maiores detalhes consultar o Projeto político pedagógico do curso de Artes visuais.

matemática), pode ser uma das causas da extinção da habilitação em Desenho da UFPR, por semelhança a análise apresentada por Nascimento (1994) e por Machado (2012).

Na UFPR o ensino do desenho remete a década de 1970 individualizado pelo Departamento de Desenho e pelo Departamento de Artes, o primeiro vinculado ao Setor de Ciências Exatas e o segundo, sob a chancela do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. O Departamento de Desenho recebe esta denominação a partir de 1974, que perdura até 2008, visto que é oriundo do Instituto de Matemática e seu funcionamento tem início em 1971. No final de 2008 recebe a denominação de Departamento de Expressão Gráfica (DEGRAF) e irá criar um curso próprio de bacharelado em Expressão Gráfica em 2012, pois até então era prestador de serviço principalmente para as disciplinas básicas das graduações em Engenharias – que envolvia os conteúdos de Desenho geométrico, Geometria descritiva e Desenho técnico. Quanto ao Departamento de Artes, o mesmo será criado em 1980, nos anos iniciais os cursos de Educação artística, Comunicação visual e Desenho industrial estavam sob a responsabilidade do Departamento de Filosofia e Arte<sup>15</sup> regido pelo mesmo Setor.

Visualiza-se o vínculo entre os dois Departamentos: Artes e Desenho, em 1983<sup>16</sup>, considerando a implantação da licenciatura plena do curso de Educação artística que prevê a formação profissional geral subdividida em Artes plásticas, Desenho e Música – além do núcleo comum de disciplinas direcionadas ao 1º e 2º grau – pois o curso fixado pela resolução nº 42/75 CEP, era Licenciatura em Educação Artística para 1º grau. Como já foi mencionado, constatamos que o Departamento de Artes ao longo de sua trajetória altera suas configurações institucionais e as denominações dos seus cursos, o que em 2000 resulta na criação do Departamento de *Design*<sup>17</sup> separado do DEARTES. Anteriormente, as habilitações Projeto de produto e Programação visual integravam o curso de Desenho industrial, modelo adotado no final da década de 1980, mas que originalmente eram os cursos de Desenho industrial e Comunicação visual – com suas vagas ofertadas no vestibular de 1976, concomitante as vagas do curso de Educação artística, licenciatura curta<sup>18</sup>. Nesse mesmo ano foi criado o curso de Licenciatura em Educação artística, habilitação Artes plásticas na Faculdade de Educação Musical do Paraná (FEMP) – objeto de estudo de Denise A. Bandeira (2001), Rossano Silva (2002) e Jacyara B. Santini (2016).

## 2.2 CURSOS DE ARTES: EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, DESENHO INDUSTRIAL E COMUNICAÇÃO VISUAL

Neste tópico toma-se como ponto central dos desdobramentos das ações do Departamento de Artes a versão do curso de Educação artística com base nas disciplinas vigentes a partir de 1984, em função das três habilitações do currículo pleno: Música, Desenho e Artes plásticas; na sequência, elucida-se as propostas de projetos, efetivados ou não, que revelam as problemáticas de gestão do Departamento em suas fases iniciais de funcionamento – desvinculados do Departamento de Filosofia e Arte. Num terceiro momento, confronta-se de que maneira o currículo organiza as disciplinas da habilitação de Desenho e de Artes plásticas, ponderando seus pontos em comum e suas divergências, tendo como referência a distribuição das disciplinas ao corpo docente.

### a) Unidades internas do DEARTES:

O regimento interno do Departamento de Artes é composto por 111 artigos, redigidos em três capítulos, que tratam desde a constituição do Departamento até o regime financeiro, a partir dessa fonte o intuito é compreender como estavam organizadas as unidades internas do Departamento, em consonância com as funções administrativas de chefia e coordenação de curso, e o seu modo operacional.

<sup>15</sup> Pela resolução nº34/74 CEP foi aprovado o currículo pleno dos cursos de bacharelado e licenciatura em Filosofia, na data de 6 de julho de 1974, o que permite constatar que partes das disciplinas eram lotadas nesse Departamento.

<sup>16</sup> Em janeiro de 1981, dentre os Departamentos parceiros do DEARTES (HA), ligados ao próprio Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes temos o Departamento de Comunicação e Ciências Sociais (HC) e o Departamento de Linguística, Letras Clássicas e Vernáculas (HL); quatro unidades do Setor de Educação: o Departamento de Biblioteconomia (EB), o Departamento de Métodos e Técnicas da Educação (EM), o Departamento de Planejamento e Educação Escolar (EP), o Departamento de Teoria e Fundamento da Educação (ET); e também no Setor de Ciências Biológicas, o Departamento de Educação Física (BE). In: (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Curso de ...**, 1981, p.2).

<sup>17</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Criação do Departamento de *Design*. Disponível em: <<http://www.sacod.ufpr.br/portal/dedesign/>>. Acesso em: 09 abr. 2017.

<sup>18</sup> A resolução nº 39/75 CEP estabelece as normas para o concurso vestibular unificado para 1976, quanto as vagas, na soma do 1º e 2º semestre, tem-se: 20 vagas para Comunicação visual, 20 vagas para Desenho industrial e 80 vagas para Educação artística.

A sua organização foi planejada por meio de serviços auxiliares, de acordo com o Art.3: “O Departamento manterá serviços auxiliares para melhor programar e executar suas atividades de pesquisa, ensino e extensão” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Regimento interno** ..., s.d, p.1), nos quais são detalhados no capítulo II, Art.4, e incluem: Laboratório de Ergonomia; Laboratório e Estúdio de Fotografia, Cinema e Vídeo; Estúdio de Música e Dança; Oficinas de Materiais e Processos; Ateliers de Artes Plásticas; Escritório Modelo; Arquivo de Pesquisa e Documentação – cada um dos serviços terá um coordenador designado pela Chefia, com mandato de dois anos, podendo uma recondução.

Para melhor compreender como os serviços estão interligados com cada um dos cursos, o Art. 74 trata das áreas de especificidade das disciplinas de graduação do Departamento, a primeira ligada a Educação artística e a segunda, agrega Comunicação visual e Desenho industrial. Cada uma das áreas é composta por seis subáreas, para Educação artística tem-se as áreas das disciplinas teórico-metodológicas, de arte/educação e cada uma das expressões artísticas: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho. Para Comunicação visual e Desenho industrial são divididas em disciplinas teórico-metodológicas, projeto de comunicação visual, projeto de produto, materiais e processos, expressão, e ergonomia. O regimento prevê que os professores podem estar ligados a mais de uma área de especialidade de acordo com a sua formação e campos de interesse, e que cada área terá um coordenador.

Considerando os serviços auxiliares, temos um destinado a Música e Dança, outro as Artes plásticas e dois as áreas de Desenho industrial e Comunicação visual, sendo que, *a priori*, os outros três serviços podem ser utilizados pelas duas áreas. Pelo regimento temos uma chefia departamental e dois coordenadores de área, conforme o Art.7 ao plenário departamental compete: “(...) XXVIII. indicar os coordenadores de áreas de especialidade das disciplinas do Departamento; (...)” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Regimento interno** ..., s.d, p.3).

O regimento interno é o marco de funcionamento da sua unidade administrativa, a área de artes descolada do Departamento de Filosofia e Arte. Nesse começo o Departamento de Artes é formado pelas áreas de Educação artística e Desenho industrial/Comunicação visual, e seus serviços auxiliares servem de suporte operacional as subáreas. A seguir tratamos de outros documentos que balizam os primeiros anos de funcionamento do Departamento de Artes e suas negociações com o Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes para melhoria de infraestrutura, cujos serviços auxiliares se materializam em espaços didáticos.

#### b) Espaços didáticos do DEARTES:

Os Cursos de Artes da Universidade Federal do Paraná, fundados em 1975 e hoje designados Cursos de Educação Artística, Comunicação Visual e Desenho Industrial, há muito carecem de condições mínimas de funcionamento, muito embora se reconheça os progressos obtidos ao longo de 09 (nove) anos, desde sua fundação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Departamento de Artes. **Situação** ..., 1984, s.p).

O trecho acima trata do documento “Situação dos Cursos de Artes da Universidade Federal do Paraná”, de 22 de março de 1984, apresentado ao Reitor, cujo teor refere-se a falta de condições mínimas do Departamento para atender de modo satisfatório a variedade de áreas de conhecimento integrantes de cada currículo, na justificativa de que: “(...) a natureza prática do conjunto majoritário de disciplinas integrantes de cada currículo, impõem requisitos mínimos indispensáveis ao desempenho satisfatório das atividades projetuais e artísticas desenvolvidas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Departamento de Artes. **Situação** ..., 1984, s.p).

E prossegue listando os convênios estabelecidos com diferentes instituições de ensino e de cultura para que o Departamento pudesse utilizar as oficinas de metal e polímeros, o atelier gráfico e outros ateliers especializados da Fundação Cultural de Curitiba (FCC), dentre as instituições parceiras estavam o Centro Federal de Educação Tecnológica no período de 1978 a 1981, assim como o Centro de Criatividade no intervalo de 1979 a 1981 e a Casa da Gravura do Solar do Barão, no decorrer de 1981, ambos da FCC. Para o Departamento tais convênios são onerosos a Universidade, criam dependência externa e não resolvem os problemas dos cursos de modo adequado, como proposta para a solução de espaço físico solicitam ao Setor: “01. Criação de unidades de apoio didático. (...) 02. Aquisição de equipamentos de material permanente para implementação das unidades de apoio. (...) 03. Expansão física visando a instalação das unidades de apoio” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Departamento de Artes. **Situação** ..., 1984, s.p).

As unidades de apoio didático incluíam:

1.1 Uma oficina de metal. 1.2 Uma oficina de Modelagem e Polímeros. 1.3 Uma oficina gráfica. 1.4 Um atelier de escultura. 1.5 Uma sala para prática de ensino de música. 1.6 Três gabinetes para a prática de instrumentos. 1.7 Um atelier para prática de escolinha de arte. 1.8 Dois ateliers de desenho e pintura. 1.9



Cinco salas para a prática de projeto (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Departamento de Artes. **Situação ...**, 1984, s.p).

Duas atividades conduzem as ações do Departamento: as projetuais e as artísticas, a nomenclatura dada as unidades didáticas revelam que predominava uma ênfase “no fazer”, dos 16 espaços solicitados ao Setor todos são de caráter prático: oficina, atelier, sala e gabinete. Dividindo-os por área, temos: quatro espaços às Artes plásticas e Desenho, incluindo as práticas de escolinha de arte<sup>19</sup>, escultura, desenho e pintura; quatro espaços para Música; oito locais para os cursos de Desenho industrial e Comunicação visual que refere-se a oficina de modelagem e polímero, as salas de projetos; embora, hipoteticamente, a oficina de metal e a oficina gráfica podem ser utilizadas pelos cursos de Artes plásticas, Desenho, Desenho industrial e Comunicação visual – condicionado ao turno que cada curso é ofertado.

Tanto pela descrição das unidades de apoio quanto pela retórica do documento, constata-se uma equidade entre cada um dos cursos. No caso das habilitações de Artes plásticas e Desenho ambas as áreas são pensadas de modo acoplado, se isto ocorre na instalação de espaços físicos, em hipótese, alude que na estrutura curricular parte dos conteúdos sejam semelhantes – questão a ser retomada no próximo tópico. Além disso, se de imediato conseguimos associar as atividades projetuais como recorrente a formação do aluno formado em Desenho industrial e Comunicação visual, é possível deduzir que o futuro professor de desenho por ter em seu currículo disciplinas ofertadas pelo Departamento de Desenho, terá uma formação de caráter projetual e artística – projetual como sinônimo de uma formação técnica que inclui as matérias de Linguagem Instrumental de Representação Gráfica (Desenho geométrico, Geometria descritiva e Perspectiva) e de Técnicas de Representação Gráfica (Desenho Mecânico, Topográfico, Arquitetônico e de Interiores) – ambos os conteúdos da formação profissional da habilitação em Desenho de acordo com a Resolução nº 19/83 CEP.

c) Vínculo inicial dos professores do DEARTES em função de cada habilitação:

Pela Resolução nº 19/83 CEP foi fixado o currículo pleno do curso de Educação Artística, sendo dado a opção aos alunos que cursavam a licenciatura curta migrar à licenciatura plena por meio do plano de adaptação curricular, o currículo estabelecido pela Resolução nº 94/80 CEP permanecia em vigor em caráter transitório.

Anterior a este momento de transição, no ano de 1982, o Departamento de Artes continua elaborando projetos com instituições externas, como a proposta do anteprojeto com a Universidade Justus Liebig de Giessen, Alemanha, para atender a produção gráfica e moveleira, pelo contexto da época, a UFPR era formada por nove setores subdivididos em três setores do sistema comum do ensino e da pesquisa básica: Setor de Ciências Exatas, Setor de Ciências Biológicas e Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes; e seis setores de ensino profissional e pesquisa aplicada: Setor de Educação, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Setor de Ciências Jurídicas, Setor de Ciências da Saúde, Setor de Tecnologia e Setor de Ciências Agrárias. Quanto a estrutura de pessoas, a Universidade tinha 2.158 docentes e 16.830 alunos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Convênio ...**, 1982, s.p). Ainda com base nessa fonte, no que diz respeito aos docentes: “O Departamento de Arte consta com 27 professores, 16 em regime de 40 horas semanais e 11 em regime de 20 horas semanais, sendo 1 titular, 2 adjuntos, 21 assistentes e 3 auxiliares” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Convênio ...**, 1982, s.p). Em relação aos alunos: “[...] atende especificamente 403, assim distribuídos: 110 de comunicação visual, 130 de desenho industrial e 163 de educação artística” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Convênio ...**, 1982, s.p).

Prosseguindo o estudo do currículo pleno, a tabela 1 (abaixo) mostra o código das disciplinas e seus respectivos professores tendo como base o ano de 1984. O curso de Educação artística era anual e sua integralização podia ser feita em quatro anos, os dois primeiros com disciplinas do núcleo comum as três habilitações, com exceção da disciplina EM032-Prática de Ensino de Educação Artística prevista para 4º ano. O curso era composto por 62 disciplinas: 27 da parte comum, 15 de Música, 4 de Desenho, 5 de Artes plásticas, 11 comuns ao Desenho e as Artes plásticas. O Departamento dispunha do trabalho de 30 docentes, lotados em diferentes Departamentos, como é o caso dos professores Clion Dória e Roberto A. Schellem que eram do Departamento de Desenho, cujas três disciplinas perfaziam 18 horas semanais.

<sup>19</sup> O artigo “Mudanças no perfil profissional dos professores de arte no Paraná (1949-1976)” em coautoria com Rossano Silva (2017), a ser publicado na revista Educação Unisinos, cita as concepções educacionais das escolinhas de artes no Paraná. Para maiores aprofundamentos consultar as pesquisas de Rossano Silva (2002) e Ricardo C. Antonio (2008 e 2012).

Tabela 1: Professores do currículo pleno - Educação artística - UFPR (1984)

Professores	Núcleo comum	Música	Desenho	Artes plásticas	Desenho - Artes plásticas
1.Adalice M. Araújo	HA401 HA439				HA442 HA443
2.Alcizo da S. Arantes	EP001				
3.Bernadete Zagonel	HA436	HA464 HA465			
3.Clion Dória					CD409
4.Denise A. D. Guimarães	HL429				
5.Elizabeth P. R. de Vasconcelos Luz	HC445				
6.Elvo B. Damo	HA440			HA448	
7.Ennio J. C. de Carvalho	HA430				
8.Hugo Daniel Mengarelli	HC450				
9.Ivens de Jesus Fontoura					HA402
10.Janete T. Fernandes de Siqueira					HA437 HA444
11.João Osório B. de Brzezinski				HA447	
12.José H. Boguszewski					HA449
13.Liane E. C. M. Frank	HA429 HA441	HA458 HA459			
14.Márcia Simões Fontoura	HA428				
15.Maria Eneida F. Holzmann		EM041			
16.Maria José Justino	HF402				
17.Marta Moraes da Costa	HL423				
18.Natalice de J. R. Giovannoni	EM032*			EM040	
19.Pedro Felício Maes	EM032* EM039				
20.Ricardo Herrmann	HA460	HA461			
21.Regina Maria Zilli		HA453 HA454 HA462 HA463			
22.Roaldo Roda	EM001		EM025		
23.Roberto A. Schellem			CD411		CD410
24.Rosa E. Perrone de Souza	ET014				
25.Rosina A. Albina Prueter	EB021				
26.Sérgio Kirdziej	HA405			HA445	HA446 HC446
27.Tania Denise F. Bandeira			HA451 HA452	HA450	
28.Toshiyuki Sawada					HA403
29.Zbiginien Henrique Morozokicz	HA431	HA455 HA456 HA457 HA433			
30.Zilia M. Scarpari Schmidt		L.INS.A			
Sem indicação	5**				
<b>TOTAL DE DISCIPLINAS</b>	<b>27</b>	<b>15</b>	<b>04</b>	<b>05</b>	<b>11</b>
<b>TOTAL DE HORAS</b>	<b>1755</b>	<b>1080</b>	<b>420</b>	<b>390</b>	<b>1140</b>

FONTE: Resolução nº 19/83 CEP; UFPR. Documentação comprobatória de qualificação de professores. \*Disciplina do 4º ano do curso. \*\* Códigos: BE400/BE40, BE094/BE095 e SR401.

Neste grupo de docentes não estão locados os professores das disciplinas: BE400/BE4001-Prática Desportiva, BE094/BE095-Desporto de Livre Escolha e SR401- Estudos de Problemas Brasileiros – conteúdos referentes aos dois primeiros anos do curso. Dentre as disciplinas do núcleo comum, ofertadas no 1º ano, primeiramente elencamos as que são ministradas pelo próprio Departamento: Estética e História da Arte I (HA401); Formas de Expressão e Comunicação Artística I, II, III e IV (HA428, HA429, HA430 e HA431); Arte Popular no Brasil I (HA436); segundo, citamos as disciplinas com os códigos de outras unidades departamentais: Semiótica e Comunicação A (HL429); Fotografia A (HC445); Estrutura e

Funcionamento do Ensino 1º e 2º graus (EP001) e Psicologia da Educação IV (ET014). Igualmente elencamos as disciplinas do 2º ano, de um lado, os conteúdos ministrados pelo DEARTES: Desenho Artístico I (HA405); História da Arte Brasileira B (HA439); Expressão em Volume A (HA440); Dança I (HA441); Flauta Doce I (HA460). De outro, os conteúdos ligados as outras unidades administrativas: Estética A (HF402); Cinema I (HC450); Literatura Aplicada ao Ensino (HL423); Orientação Bibliográfica (EB021); Didática I (EM001) e Metodologia do Ensino das Artes (EM039).

Da parte diversificada do currículo, referentes ao 3º e 4º ano do curso, não será detalhado os conteúdos da habilitação em Música, e sim, os conteúdos de Desenho e Artes plásticas. Ainda com base na tabela 1, constata-se que a habilitação em Desenho difere muito pouco das Artes plásticas. Comparando o que tem de semelhante entre Desenho e Artes Plásticas, ministrado no 3º ano, citamos: CD409-Linguagem Instrumental de Técnicas de Representação Gráfica I; HA402-Teoria e Prática da Cor; HA403-Composição; HA437-Gravura; HA442-Evolução das Artes Visuais I; HA446-Desenho Artístico II e HC446-Técnicas de Estruturação da Imagem Sequenciada. O que difere entre as duas habilitações são as disciplinas: HA451-Técnicas Industriais e HA445-Análise Estrutural da Forma, para Desenho e Artes plásticas, respectivamente. Considerando os conteúdos do último ano, tanto Desenho quanto Artes Plásticas possuem as disciplinas: HA443-Evolução das Artes Visuais II; HA444-Plástica I; HA449-Arte Gráfica III; CD410-Linguagem Instrumental de Técnicas de Representação Gráfica II. Específico ao Desenho, temos: HA452-Introdução ao Desenho Industrial; CD411-Técnicas de Representação Gráfica; EM025-Prática do Ensino de Desenho. Particular as Artes plásticas elencamos: HA447-Pintura; HA448-Escultura; HA450-Técnicas e Materiais Expressivos e EM040-Prática do Ensino de Artes plásticas.

Prosseguindo a discussão dos dados, do total de 30 professores, temos nove docentes com disciplinas do Departamento de Artes (HA) que ministram aula para as habilitações de Desenho e/ou Artes plásticas, a saber: Adalice M. Araújo, Elvo B. Damo, Ivens de J. Fontoura, Janete T. F. de Siqueira, João Osório B. de Brzezinski, José H. Boguszewski, Sérgio Kirdziej, Tania Denise F. Bandeira, Toshiyuki Sawada – sendo que parte deles tem apenas uma disciplina do curso de Educação artística, o que em hipótese, sugere que também assumem aulas no curso de Desenho industrial e/ou Comunicação visual.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo recorte aqui proposto, comparando a formação profissional do professor de Desenho com o de Artes plásticas, em valores numéricos, o currículo do licenciado em Artes plásticas integraliza 3.285 horas e do licenciado em Desenho perfaz 3.315 horas, desse total, 390 horas particulariza a formação em as Artes Plásticas e 420 horas se aplica ao Desenho, ou seja, os dois perfis de professores tem em comum o total de 2.895 horas, das quais 1140 horas compõem a parte diversificada do currículo, que pelo diagnóstico aqui realizado indica 11 disciplinas idênticas as duas habilitações.

No caso do professor de Desenho, as quatro disciplinas que individualizam sua formação em comparação ao de Artes plásticas, supostamente duas delas sobrepõem a formação do Desenho industrial, como é o caso das disciplinas de Técnicas Industriais e Introdução ao Desenho Industrial; a terceira disciplina, Técnicas de Representação Gráfica<sup>20</sup>, que era ofertada pelo Departamento de Desenho, justifica-se pelos conteúdos profissionalizantes do ensino de 2º grau ao nível técnico tendo como parâmetro o Parecer CFE nº 1.071/72 que trata da posição do desenho no currículo de ensino de 1º e 2º graus<sup>21</sup>. Já que as outras duas disciplinas do DDES também fazem parte da formação do professor de Artes plásticas, são elas: Linguagem Instrumental de Técnicas de Representação Gráfica I e II, que englobam os conteúdos de geometria plana (desenho geométrico), geometria espacial (dupla projeção ortogonal e projeção cotada) e perspectiva linear cônica<sup>22</sup>. E a quarta, a disciplina Prática do Ensino de Desenho indica uma correspondência a disciplina Prática do Ensino de Artes plásticas, nas quais são ministradas pelos docentes do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação (EM). Sendo assim, pela comparação do currículo, a formação do professor de desenho se sobrepõem a formação do professor de artes plásticas,

<sup>20</sup> Refere-se ao conteúdo de Desenho técnico e suas aplicações. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Departamento de Expressão Gráfica. **Ementas antigas**. Disponível em: <[http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs\\_degraf/ementas/411.pdf](http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs_degraf/ementas/411.pdf)>. Acesso em: 2 maio 2017.

<sup>21</sup> O Parecer inicia com duas perguntas: “Por que o Desenho não foi incluído em Comunicação e Expressão? Qual será o futuro dos professores de Desenho?”. As questões ultrapassam o escopo do artigo, mas permitem problematizar qual o lugar do desenho no campo educacional.

<sup>22</sup> In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Departamento de Expressão Gráfica. **Ementas antigas**. Disponível em: <[http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs\\_degraf/ementas/409.pdf](http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs_degraf/ementas/409.pdf); [http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs\\_degraf/ementas/410.pdf](http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs_degraf/ementas/410.pdf)>. Acesso em: 2 maio 2017.

portanto, a existência dos dois currículos ultrapassa o problema do ensino efetivo da disciplina como coloca Ivor F. Goodson (1995) – já que os conteúdos são iguais para duas formações.

Como continuidade desse estudo, para pensar o modo como o desenho era ensinado e compreender as causas que ocasionaram a extinção do professor de desenho, situação que se aplica ao curso ofertado pela UFPR em consonância as pesquisas realizadas por Nascimento (1994) e Machado (2012), faz-se necessário delinear as experiências, as vivências e as expectativas desse grupo de professores, conectá-los a rede social, e a partir disso, aprofundar no exame que trata dos conteúdos ministrados, seus objetivos, suas concepções e metodologias de ensino, etc. Pelas questões sinalizadas neste estudo inicial do Departamento de Artes da UFPR, indagamos: Quais os conceitos que emergiam sobre o Desenho e a Educação Artística em geral, e no ensino superior, principalmente entre as décadas de 1970 a 1990, tanto nas esferas locais quanto nacionais? Qual a produção historiográfica da história do ensino do desenho no período de 1971 a 1995 que sustente a configuração apresentada nesse artigo? E mais: De que modo o desenho como abordagem historiográfica e filosófica tangência o campo das artes e do desenho industrial, na tríade: professor, artista e artesão/projetista?

## REFERÊNCIAS

- [1] ANTONIO, Ricardo Carneiro. Arte na educação: o projeto de implantação de escolinhas de arte nas escolas primárias paranaenses (décadas de 1960 – 1970). 2008. vi, 207 f. Tese (Setor de Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2008.
- [2] \_\_\_\_\_. Arte na escola: uma experiência de implantação de escolinhas de arte na rede pública paranaense de ensino (1964-1974). In: GONÇALVES, Nadia G.; RANZI, Serlei M. F. (Orgs.). Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964 - 1985). Curitiba: UFPR, 2012. p. 101-115
- [3] BANDEIRA, Denise Adriana. Mudanças do saber em arte: descobrindo compatibilidades do saber a ser ensinado na disciplina de desenho artístico, curso de Educação Artística da Faculdade de Artes do Paraná. 2001. vi, 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2001.
- [4] BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). Pierre Bourdieu: sociologia. Tradução: Paula Montero e Alcía Auzmendi. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994, p.122-155.
- [5] \_\_\_\_\_. Coisas Ditas. Tradução: Edição. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- [6] \_\_\_\_\_. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. 8.ed.Campinas, SP: Papius, 2007.
- [7] CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, 1990. p.177-229.
- [8] ELIAS, Norbert. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- [9] \_\_\_\_\_. A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- [10] GOODSON, Ivor F. *Historia del curriculum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S.A, 1995.
- [11] MACHADO, Rosilene Beatriz. Entre vida e morte: cenas de um ensino de desenho. 2012. vi, 254 f. Dissertação (Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.
- [12] NASCIMENTO, Roberto Alcarria do. O ensino do desenho na educação brasileira. Apogeu e decadência de uma disciplina escolar. 1994. vi, 120f. Dissertação (Pós-graduação em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 1994.
- [13] PARECER CFE Nº 1.071/72. Posição do Desenho no currículo de ensino de 1º e 2º graus.
- [14] SANTINI, Jacyara Batista. Da Música as Artes Plásticas: a constituição da Licenciatura em Educação Artística na Faculdade de Educação Musical no Paraná (década de 1970). 2016. vi, 235 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2016.
- [15] SILVA, Rossano. O CAPE e a formação do professor de arte nos anos de 1964 a 1975 em Curitiba. 2002. vi, 73 f. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos Estéticos do Ensino da Arte - Faculdade de Artes do Paraná, 2002.
- [16] WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das Instituições Escolares de que se fala? In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Fontes, história e historiografia da educação. Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2004. p.13-35.

- [17] UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Convênio com a universidade da Alemanha. Sem data (atribuído 1982), s.p. Arquivo Departamento de Artes.
- [18] UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Criação do Departamento de *Design*. Disponível em: <<http://www.sacod.ufpr.br/portal/dedesign/>>. Acesso em: 9 abr. 2017
- [19] UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Departamento de Artes. Situação dos cursos de artes da Universidade Federal do Paraná. Março 1984, s.p. Arquivo Departamento de Artes.
- [20] UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Departamento de Expressão Gráfica. Ementas antigas. Disponível em: <[http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs\\_degraf/ementas/409.pdf](http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs_degraf/ementas/409.pdf); [http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs\\_degraf/ementas/410.pdf](http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs_degraf/ementas/410.pdf); [http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs\\_degraf/ementas/411.pdf](http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs_degraf/ementas/411.pdf). > Acesso em: 2 maio 2017.
- [21] UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Documentação comprobatória de qualificação de professores. Sem data (atribuído 1984), s.p. Arquivo Departamento de Artes.
- [22] UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Curso de Educação Artística - Documentos avulsos. Sem data (atribuído 1981), p.1-2. Arquivo Departamento de Artes.
- [23] UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Processo seletivo: Relação candidato/vaga (2003-2008). Disponível em:
- [24] <[http://www.nc.ufpr.br/concursos\\_institucionais/ufpr/ps2003/center\\_v\\_2003.htm](http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2003/center_v_2003.htm);  
[http://www.nc.ufpr.br/concursos\\_institucionais/ufpr/ps2004/center\\_2004.htm](http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2004/center_2004.htm);  
[http://www.nc.ufpr.br/concursos\\_institucionais/ufpr/ps2005/center\\_2005.htm](http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2005/center_2005.htm);  
[http://www.nc.ufpr.br/concursos\\_institucionais/ufpr/ps2006/center\\_2006.htm](http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2006/center_2006.htm);
- [25] [http://www.nc.ufpr.br/concursos\\_institucionais/ufpr/ps2007/center\\_2007.htm](http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2007/center_2007.htm);
- [26] [http://www.nc.ufpr.br/concursos\\_institucionais/ufpr/ps2008/center\\_2008.htm](http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2008/center_2008.htm).> Acesso em: 2 maio 2017.
- [27] UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Projeto político pedagógico curso de Música. 2014. Disponível em: <[http://www.sacod.ufpr.br/portal/artes/wp-content/uploads/sites/8/2016/07/PPC\\_DO\\_CURSO\\_DE\\_MUSICA\\_UFPR\\_2014\\_em\\_diante.pdf](http://www.sacod.ufpr.br/portal/artes/wp-content/uploads/sites/8/2016/07/PPC_DO_CURSO_DE_MUSICA_UFPR_2014_em_diante.pdf)>. Acesso em: 21 abr.2017.
- [28] UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Projeto político pedagógico curso de Artes visuais. 2007. Disponível em: < [http://www.sacod.ufpr.br/portal/artes/wp-content/uploads/sites/8/2011/05/ppp\\_introducao.pdf](http://www.sacod.ufpr.br/portal/artes/wp-content/uploads/sites/8/2011/05/ppp_introducao.pdf)>. Acesso em: 3 maio 2017.
- [29] UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Regimento interno do Departamento de Artes. Sem data, p.1-26. Arquivo Departamento de Artes.
- [30] UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Conselho de Ensino e Pesquisa. Resolução nº34/74 CEP. Aprova o currículo pleno dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Filosofia.
- [31] UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Conselho de Ensino e Pesquisa. Resolução nº 39/75 CEP. Estabelece normas para o concurso vestibular unificado para 1976.
- [32] UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Conselho de Ensino e Pesquisa. Resolução nº 42/75 CEP. Fixa o currículo pleno do Curso de Educação artística.
- [33] UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Conselho de Ensino e Pesquisa. Resolução nº 94/80 CEP. Fixa o currículo pleno do Curso de Educação artística.
- [34] UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Conselho de Ensino e Pesquisa. Resolução nº 19/83 CEP. Fixa o currículo pleno do Curso de Educação artística.
- [35] UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Conselho de Ensino e Pesquisa. Resolução nº 85/94 CEP. Fixa o currículo pleno do Curso de Educação artística.
- [36] UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Conselho Universitário. Resolução nº 71/07 COUN. Aprova a criação do Curso de Artes visuais.
- [37] UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Conselho de Planejamento e Administração. Resolução nº 30/13 COPLAD. Aprova o regimento do Setor de Artes, Comunicação e *Design* da UFPR.

# Capítulo 14

## *Produção científica no curso de engenharia civil e ambiental: Relato de experiência sobre o envolvimento de professores e estudantes*

*Dayane Gonçalves Ferreira*

*Hernani Ciro Santana*

*Wildma Mesquita Silva*

**Resumo:** Entre os cursos de graduação nas Instituições de Ensino Superior privadas há pouca tradição no envolvimento dos acadêmicos em pesquisas científicas, sendo a inserção dos mesmos em projetos de pesquisa e participação em eventos acadêmicos um desafio. Este estudo consiste em um relato das experiências vivenciadas pela autora como membro do Núcleo Docente Estruturante de um curso de Engenharia Civil e Ambiental, com objetivo de refletir sobre as ações implementadas no curso com intuito de estimular os estudantes a participarem de pesquisas e eventos acadêmicos, fomentando as publicações científicas e agregando habilidades e competência em sua formação. Em uma abordagem qualitativa, como procedimento técnico para o levantamento de dados, coletaram-se informações em documentos institucionais do curso entre os anos de 2014 e 2018. As ações descritas neste relato mostraram-se exitosas, tanto pelo número de publicações, quanto pela qualidade, evidenciada nas premiações recebidas. O número de publicações anuais dos discentes oscilou de uma no ano de 2014, para sessenta em 2017. Conclui-se que as ações implementadas mostraram resultados positivos, sendo necessário manutenção e expansão, posto que o papel do professor no engajamento dos estudantes na pesquisa e participação em eventos acadêmicos é fundamental.

## 1. INTRODUÇÃO

Atualmente o mercado de trabalho tem exigido cada vez mais dos engenheiros a atuação em equipes diversificadas, buscando profissionais com diferentes habilidades, entre elas, o domínio da comunicação oral e escrita.

Uníssonas à importância da comunicação nos cursos de engenharia, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (CONFEA) ressaltam sua imprescindibilidade para o desempenho da profissão.

A Resolução CNE/CES nº 11 (BRASIL, 2002) estabelece diretrizes para formação de engenheiros e competências e habilidades gerais que estes deverão ser dotados, expostas no Art. 4º, com destaque ao inciso VIII - “comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica” (BRASIL, 2002, p. 1).

A Resolução nº 1.073 do CONFEA, que regulamenta a atribuição de títulos, atividades, competências e campos de atuação aos profissionais, apresenta em seu Art. 5º atividades para o exercício profissional do engenheiro, dentre as quais, explicitamente, a escrita está presente: “Atividade 06 - Vistoria, perícia, inspeção, avaliação, monitoramento, laudo, parecer técnico, auditoria, arbitragem” e “Atividade 08 - Treinamento, ensino, pesquisa, desenvolvimento, análise, experimentação, ensaio, divulgação técnica, extensão” (CONFEA, 2016).

Assim, a comunicação escrita mostra-se de extrema importância no cotidiano profissional, sendo estruturada ao longo da formação acadêmica, por meio de diferentes metodologias, com destaque à comunicação científica, para a qual os eventos científicos são primordiais, visto que a transmissão de ideias e novidades é disponibilizada mais rápido que as divulgadas pelos meios formais de comunicação. Oferecem ainda aperfeiçoamento de trabalhos científicos que podem mudar substancialmente após apreciação dos pares; conhecimento do estado da arte sobre determinadas áreas; comunicação informal por meio de conversas entre os pares (LACERDA et al, 2008).

No entanto, entre os cursos de graduação nas Instituições de Ensino Superior privadas há pouca tradição no envolvimento dos acadêmicos em pesquisas científicas, que priorizam as atividades técnicas e apresentam dificuldade de comunicar-se na forma escrita. Segundo a UNESCO (2010, p.33) foram publicados no Brasil 26.482 artigos científicos em periódicos indexados pelo Thomson Reuter’s Science Citation Index em 2008, dos quais mais de 90% foram desenvolvidos em Universidades públicas.

No curso de Engenharia Civil e Ambiental da Universidade Vale do Rio Doce esta realidade não era diferente, quando em 2015 o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso, iniciou a reformulação do seu Projeto Pedagógico, adequando-o ao novo perfil profissional exigido pelo mercado.

Assim, este trabalho consiste em um relato das experiências vivenciadas pela autora como membro do NDE do curso de Engenharia Civil e Ambiental da Univale, juntamente com os demais membros, com objetivo de refletir sobre as ações implementadas no curso com intuito de estimular os estudantes a participarem de pesquisas e eventos acadêmicos, fomentando as publicações científicas, agregando habilidades e competência em sua formação acadêmica e profissional.

## 2. METODOLOGIA

Em uma abordagem qualitativa, para elaboração deste relato de experiência foi realizado levantamento de dados entre os anos de 2014 e 2018, coletados em documentos institucionais como Projeto Pedagógico do Curso (UNIVALE, 2016), relatórios, portfólios e registros das reuniões do NDE.

O NDE do curso de Engenharia Civil e Ambiental (ECA) da UNIVALE, no período de 2015 a 2016, reformulou o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), com objetivo principal de adequar o curso às novas demandas do mercado e contexto regional, influenciado pelo rompimento da barragem de Fundão no município de Mariana/MG em 2015, atingindo o rio Doce que margeia a cidade de Governador Valadares/MG, onde se situa a Univale, assim como grande parte dos municípios do leste do estado. Havia a necessidade de preparar os estudantes para os novos desafios da profissão oriundos deste desastre ambiental, que trouxe implicações diretas à atuação de engenheiros civis e ambientais da região. Assim, a definição de perfil do egresso almejado, descrita no PPC norteou o processo de reestruturação do curso para atender tais necessidades.

Neste processo, foram levantadas potencialidades e fragilidades do curso, propondo-se medidas para seu fortalecimento. Entre as fragilidades, notou-se que havia baixa produção acadêmica e pouco envolvimento dos estudantes em atividades de pesquisas.

Segundo o PPC (UNIVALE, 2016), o egresso deverá ser apto a atuar em pesquisas científicas e desenvolver novas tecnologias, com ação crítica e criativa para identificar e resolver problemas de engenharia. Logo, evidenciava-se assim a necessidade de fomentar o envolvimento dos estudantes em pesquisas e conseqüentemente a divulgar os resultados por meio de produção acadêmica.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para fortalecer a pesquisa no âmbito do curso, foram identificadas as atividades potenciais, que já eram desenvolvidas no curso, com intuito de aperfeiçoá-las e expandi-las, a assim fomentar o ensino a pesquisa e a extensão universitária, sempre com acompanhamento dos resultados.

#### **3.1 ATIVIDADES POTENCIAIS PARA FORTALECIMENTO DA PESQUISA E PUBLICAÇÃO CIENTÍFICA NO CURSO**

##### **3.1.1 INICIAÇÃO CIENTÍFICA**

A Iniciação Científica (IC), segundo Posztbiegel et. al (2011) leva os estudantes a autonomia quanto à rotina de estudo e desenvolvimento de atividades, além de motivá-los, à medida que percebem seu trabalho gerando resultados, proporcionando visibilidade devido às publicações de suas pesquisas.

Destaca-se que a IC tem reflexos significativos na futura carreira profissional, ao passo que, em consonância com o estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso, permite ao estudante vivenciar diretamente a área da pesquisa, podendo aplicar os conhecimentos técnicos adquiridos, assim como desenvolver as relações pessoais.

Apesar de possuir um grande potencial, tanto da instituição, do corpo docente e de seus discentes, percebia-se, à época do diagnóstico realizado, baixa participação de estudantes do curso. Esta deficiência poderia estar associada à divulgação ineficiente dos projetos de pesquisa realizados na universidade, posto que, não havia procura de estudantes do curso pelas bolsas disponíveis, fato relatado pelos pesquisadores. Outra possível causa seria a falta de identificação dos estudantes do curso com os projetos desenvolvidos na instituição a época, pois havia somente um projeto de pesquisa ligado à engenharia. Outro fator considerado foi a falta de conscientização dos estudantes sobre a importância da iniciação científica para sua formação.

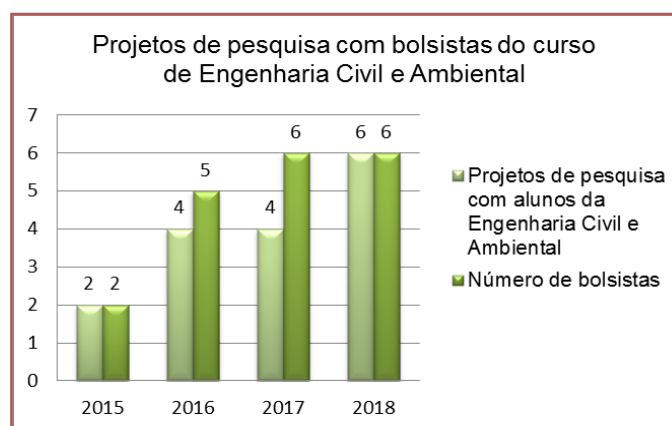
As ações para estimular a participação dos estudantes na iniciação científica concentraram-se no primeiro momento em incentivar o corpo docente a submeter projetos de pesquisa aos órgãos de fomento que atuam em nível estadual, nacional e internacional, para que houvesse maior identificação dos estudantes com os projetos.

Em um segundo momento, as ações visaram orientar os estudantes a inserirem-se no campo da pesquisa, vinculando-se aos projetos. A divulgação e apresentação aos estudantes dos projetos em andamento, assim como dos que teriam início no semestre seguinte, bem como a importância da participação para sua formação foi realizada verbalmente pelos professores, via e-mail e demais canais de comunicação da coordenação e professores com os estudantes.

Nota-se que a partir do conhecimento sobre a IC e sua importância, e da oferta de bolsas em projetos ligados ao curso, a participação dos estudantes em projetos cresceu significativamente, como apresenta o Gráfico 1.



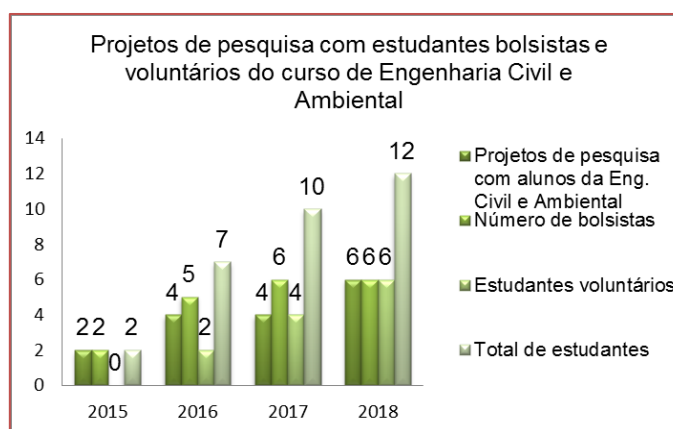
Gráfico 1 – Projetos de pesquisa e bolsistas de IC do curso de Engenharia Civil e Ambiental



Fonte: Os autores

Embora o envolvimento dos estudantes com a IC esteja em curva ascendente, justifica-se o baixo número de projetos com bolsas devido às dificuldades para fomento em órgãos de amparo à pesquisa. Ao analisar a participação dos voluntários, nota-se que os estudantes reconhecem a importância da participação e buscam inserir-se nas atividades, como demonstra o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Projetos de pesquisa e estudantes bolsistas e voluntários do curso de Engenharia Civil e Ambiental



Fonte: O autores

### 3.1.2 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

O trabalho de conclusão de curso (TCC), segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002) é uma atividade obrigatória ao final do curso, que compreende a consolidação dos conhecimentos construídos durante o curso.

Foi observado em 2015 que os TCC's desenvolvidos pelos estudantes tinham caráter de pesquisa, com grande potencial à publicação, porém, não eram divulgados, deixando de ser avaliados pelos pares e receber contribuições para enriquecimento da pesquisa, e a própria formação profissional dos autores.

Os professores do NDE do curso propuseram ações para estimular a divulgação dos TCC's, que consistiram na conscientização dos estudantes do nono e décimo período sobre a importância da validação dos trabalhos pelos pares, e adequações no regulamento de TCC do curso, que passou a estabelecer linhas de pesquisa para desenvolvimento dos trabalhos, norteando a decisão dos estudantes quanto aos temas, voltados para a realidade de pesquisa e mercado, facilitando também sua publicação.

Outra adequação foi quanto à forma de apresentação escrita, passando para formato de artigo científico, o que facilita substancialmente a submissão dos mesmos a periódicos ou eventos acadêmicos.

Foram realizadas oficinas de formação, tanto para os estudantes quanto para os professores orientadores, a fim de apresentar as alterações no regulamento e auxiliar no desenvolvimento dos artigos.

### **3.1.3 SIMPÓSIO DE PESQUISA E INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVALE**

A Univale realiza desde 2002 ininterruptamente o Simpósio de Pesquisa e Iniciação Científica (SPIC). Vislumbrando a potencial oportunidade para os estudantes socializarem seus trabalhos e vivenciarem a experiência de participarem de um evento científico, os professores do NDE do curso de ECA desafiaram seus alunos a alçarem voos rumo à produção de conhecimentos científicos e tecnológicos.

Foram realizadas a partir de 2015, em meses que antecederam a submissão de trabalhos para o simpósio, oficinas “mão na massa” para auxiliarem os estudantes a escreverem seus trabalhos no formato acadêmico solicitado pelo evento, posto que grande parcela dos estudantes não apresentavam conhecimento sobre normas de submissão, haja vista os baixos índices de publicação dos estudantes do curso.

Em 2016, pela primeira vez no evento, foi proposto um simpósio temático voltado para engenharia, que estimulou a participação de estudantes dos diversos cursos de engenharia da universidade, bem como de outras instituições de ensino da região e profissionais, enriquecendo as discussões e fortalecendo a participação do curso de ECA no evento.

Para envolver os estudantes no evento, foi também proposto por alguns professores do curso que fossem desenvolvidas nas disciplinas ofertadas, trabalhos com potencial para publicação, fortalecendo assim a tríade, ensino, pesquisa e extensão, despertando nos estudantes a percepção de que, em uma universidade, os três pilares são indissociáveis.

## **3.2 CONGRESSOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS**

Tão importante quanto participar de eventos acadêmicos promovidos pela própria instituição de ensino, a participação em eventos acadêmicos externos contribui para formação dos estudantes, além de possibilitar acesso a novas tecnologias e tendências de mercado.

Em 2015 o curso não tinha efetiva participação em eventos acadêmicos externos. Por proposta do NDE, a partir deste referido ano, o curso passou a adotar como política o estímulo à participação em eventos acadêmicos nacionais e internacionais como complemento à formação dos estudantes, com participação de estudantes e professores, como ouvintes e com a apresentação de trabalhos, divulgando trabalhos acadêmicos à comunidade científica e contribuindo para a formação almejada do perfil do egresso.

A proposta de ação do NDE consistiu em pesquisar, dentro de suas áreas de atuação, eventos nacionais e internacionais que pudessem ser inseridos no calendário de atividades do curso, com participação dos mesmos e dos estudantes. A partir de 2016, o curso passou a participar anualmente de eventos nacionais e internacionais, em destaque no Congresso Nacional de Meio Ambiente (CNMA), em Poços de Caldas/MG, com evolução significativa no número de publicações anuais. Para possibilitar a participação dos estudantes, o NDE solicitou apoio financeiro à fundação mantenedora da Univale, que prontamente os atendeu, custeando parcialmente as despesas dos estudantes para participarem de eventos externos.

## **3.3 RESULTADOS DAS AÇÕES PARA FORTALECIMENTO DA PESQUISA E PUBLICAÇÃO NO CURSO**

Desde 2015, as ações propostas e implementadas pelos docentes que compõem o NDE do curso de Engenharia Civil e Ambiental da Univale contribuíram para evolução notória na participação dos estudantes em eventos acadêmicos e publicações.

### **3.3.1 PUBLICAÇÕES LIGADAS À INICIAÇÃO CIENTÍFICA**

O crescente envolvimento dos estudantes do curso de ECA em projetos de pesquisa por meio da IC é percebido pela evolução do número de publicações e variedade de eventos acadêmicos com apresentação de resultados de projetos desenvolvidos.

Em 2015 foram apresentados 03 trabalhos desenvolvidos por estudantes bolsistas de em eventos científicos, com publicação em anais em formato de resumo e resumos expandidos, assim divididos: 01

resumo no 13<sup>o</sup> SPIC da Univale; 01 resumo expandido no 5<sup>o</sup> Simpósio Internacional de Entomologia (Viçosa); 01 resumo expandido no VIII Simpósio de Meio Ambiente (Viçosa).

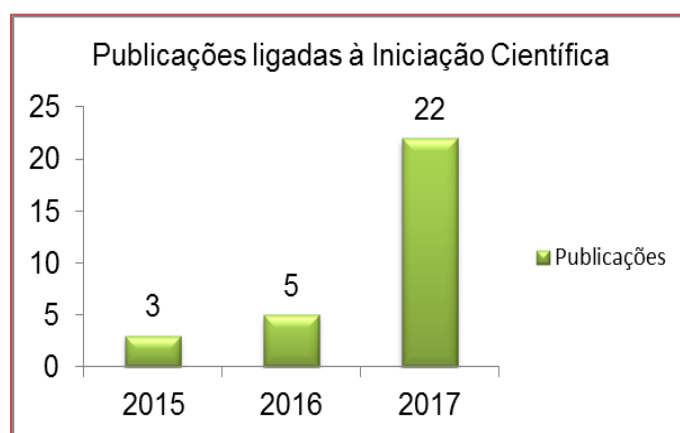
Em 2016 foram publicados em eventos acadêmicos 05 trabalhos desenvolvidos por bolsistas e voluntários dos projetos de pesquisa: 03 resumos no 14<sup>o</sup> SPIC da Univale; 01 trabalho completo no XIII CNMA de Poços de Caldas; 01 resumo expandido no IX Simpósio de Meio Ambiente (Viçosa).

Em 2017, já com as ações de reestruturação de projeto pedagógico que dizem respeito à pesquisa em fase de implementação, os resultados positivos são significativamente notados. Foram publicados 22 trabalhos desenvolvidos por bolsistas e voluntários dos projetos de pesquisa: 12 resumos no 15<sup>o</sup> SPIC da Univale; 03 resumos expandidos no XIV CNMA de Poços de Caldas; 03 resumos expandidos no IV Fórum Brasileiro de Áreas Degradadas (Viçosa); 01 resumo expandido no X Simpósio de Meio Ambiente (Viçosa).

Em 2018, resultados parciais apontam para continuidade na participação dos estudantes bolsistas em eventos acadêmicos, com publicação de 04 resumos expandidos no XV CNMA de Poços de Caldas.

A evolução numérica das publicações ligadas à iniciação científica é apresentada no gráfico 3, sem considerar os dados do ano de 2018, ainda não concluído.

Gráfico 3 – Publicações de estudantes do curso de Engenharia Civil e Ambiental no SPIC da Univale



Fonte: Os autores

### 3.3.2 PUBLICAÇÕES LIGADAS AO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

A divulgação dos resultados dos Trabalhos de Conclusão de Curso tem se fortalecido no curso de ECA como mostram os dados.

Em 2015 foram apresentados 03 trabalhos de conclusão de curso no 13<sup>o</sup> SPIC da Univale, publicados nos anais em formato de resumo. Em 2016 foram apresentados 14 trabalhos em eventos científicos: 08 resumos no 14<sup>o</sup> SPIC da Univale; 01 resumo na 4<sup>a</sup> Feicintec - Feira de Ciências e Inovações Tecnológicas do Crea-Minas; 01 resumo no 22<sup>o</sup> Congresso Brasileiro de Engenharia e Ciência dos Materiais e 04 resumos expandidos no XIII CNMA de Poços de Caldas.

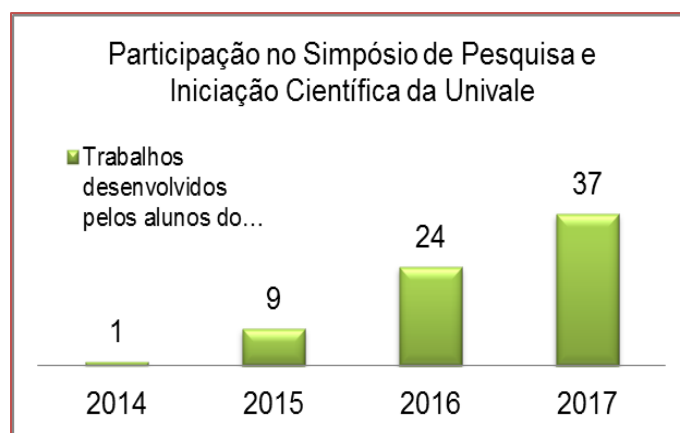
Em 2017 foram apresentados 02 trabalhos no 15<sup>o</sup> SPIC da Univale e 01 resumo expandido no XIV CNMA de Poços de Caldas. Salienta-se que, a turma de formandos de 2017 totalizou 03 grupos de TCC, devido ao número de alunos na turma, portanto, apesar do baixo número de publicações, este representa totalidade dos trabalhos desenvolvidos no ano.

### 3.3.3 SIMPÓSIO DE PESQUISA E INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVALE

O Simpósio de Pesquisa e Iniciação Científica da Univale, desde o ano de 2015 passou a ser o principal evento científico com participação dos estudantes do curso de ECA. Este envolvimento foi coordenado pelo NDE, que ofereceu em todo o processo apoio técnico e motivador aos estudantes, fundamental para alcançar os objetivos propostos.

Entre 2014 e 2017 percebe-se o crescimento de mais de 90% no número de publicações de estudantes do curso no Simpósio, número que cresceu em todos os anos, demonstrando o envolvimento do curso com as atividades acadêmicas proporcionadas pela Univale. A relação de trabalhos aceitos no evento do ano de 2018 ainda não foi divulgado pela comissão organizadora.

Gráfico 4 – Publicações de estudantes do curso de Engenharia Civil e Ambiental no SPIC da Univale

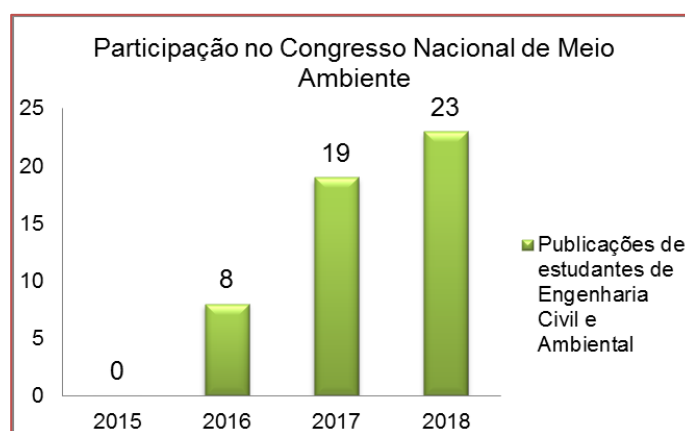


Fonte: Os autores

### 3.3.4 CONGRESSOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

Desde 2016 o curso de ECA participa do CNMA em Poços de Caldas. A escolha deste evento como parte do calendário do curso deu-se pela vasta temática abordada no mesmo, envolvendo as áreas de engenharia civil e engenharia ambiental. O incentivo à participação dos estudantes se dá pela orientação nos trabalhos desenvolvidos e organização das viagens para o evento. O número de trabalhos apresentados é apresentado no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Publicações de estudantes do curso de Engenharia Civil e Ambiental no CNMA



Fonte: Os autores

Além de eventos inseridos no calendário de atividades do curso, os professores do NDE buscam, sempre que possível, envolver os estudantes do curso em trabalhos a serem apresentados nos mais diversos eventos. A seguir são relacionados os eventos com participação de professores e estudantes do curso.

Em 2015 os eventos com participação de estudantes do curso foram: VIII simpósio de meio ambiente, com 01 resumo expandido. No ano de 2016: XXV Congresso Brasileiro de Ciência e Tecnologia de Alimentos, com 01 trabalho completo; VII Congresso Ibero Americano de Engenharia de Projetos, com 01 resumo expandido; XIV Conferência de Estudos em Engenharia Elétrica, com 01 resumo expandido; IX Simpósio de Meio Ambiente, com 03 resumos expandidos; VII Congresso de Engenharia de Projetos – CIIP

(CIIP- Congresso Iberoamericano de Ingenieria de Proyectos), com 01 trabalho completo; XXII Congresso Brasileiro de Engenharia e Ciência dos Materiais, com 01 resumo; 10º Simpósio Internacional de Alimentos da CIGR (Comissão Internacional de Engenharia Agrícola e de Alimentos), com 01 trabalho completo.

Em 2017, os estudantes participaram dos eventos: IX Simpósio de Meio Ambiente, 01 resumo expandido; IV Fórum Brasileiro de Áreas Degradadas, com 03 resumos expandidos; V Simpósio Internacional de Entomologia, com 01 resumo expandido; XV CEEL – Conferência de Estudos em Engenharia Elétrica, com 01 resumo expandido.

### 3.3.5 PREMIAÇÕES EM EVENTOS ACADÊMICOS

A expressiva participação de estudantes e professores do curso de ECA em eventos acadêmicos resultou em premiações em eventos locais e nacionais, que reafirmam o compromisso do curso com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O trabalho “Retrofit em sistemas de iluminação e ar condicionado de estabelecimento comercial como medida para eficiência energética” desenvolvido por um estudante do curso de Engenharia Civil e Ambiental juntamente com um estudante de Engenharia Elétrica da Univale e um professor foi classificado entre os 10 melhores trabalhos no Concurso Cultural de Eficiência Energética realizado no Congresso Brasileiro de Eficiência Energética no ano de 2016 (Figura 1).

Figura 1 – Outdoor divulgado em comemoração à premiação



Fonte: Arquivo do curso

Na XV edição do SPIC da Univale realizada no ano de 2017, o curso de Engenharia Civil e Ambiental recebeu pela comissão organizadora do evento a Menção Honrosa devido à expressiva participação de estudantes e professores com publicação de trabalhos, apresentados nas modalidades comunicação oral, banner e documentários.

Figura 2 – Certificado de trabalho destaque no SPIC



Fonte: arquivo do curso

Nesta edição do evento, a comissão científica premiou 15 trabalhos considerados destaque entre os 375 publicados, entre eles, dois trabalhos desenvolvidos por estudantes do curso de ECA orientados por professores membros do NDE (Figura 3).

Figura 3 – Certificado de trabalho destaque no SPIC



Fonte: arquivo do curso

Na XIV edição do Congresso Nacional de Meio Ambiente, em 2017, foram premiados os 20 melhores trabalhos, que foram convidados a publicar artigo completo na Revista ABT – Qualis B2. O primeiro lugar na premiação, escolhido como o melhor trabalho submetido no evento foi de autoria de estudantes e uma professora do curso de ECA.

Destaca-se ainda que este trabalho apresenta resultados parciais de um projeto de pesquisa, cujos estudantes autores são bolsistas (Figura. 4).

Figura 4 – Certificado de melhor trabalho apresentado no XIV CNMA



Fonte: arquivo do curso

#### 4. CONCLUSÃO

Este relato de experiência apresenta uma reflexão sobre a importância da pesquisa e publicação acadêmica em um curso de engenharia e as ações realizadas no curso de Engenharia Civil E Ambiental da Univale para estimular os estudantes a participarem de pesquisas e eventos acadêmicos.

As ações mostraram-se exitosas, tanto pela evolução no número de publicações, quanto na qualidade, evidenciada pelas premiações recebidas. O número total de publicações anuais oscilou de 01 publicação no ano de 2014, para 10 em 2015, com significativo acréscimo a partir de 2016 quando foram publicados 39 trabalhos e em 2017 passando para 60 publicações. Dados parciais de 2018 apontam continuidade na evolução, com publicação até setembro de 25 trabalhos, não considerando o XVI Simpósio de Iniciação Científica da Univale, evento de maior participação de estudantes do curso.

Conclui-se que as ações mostrarem resultados positivos, entretanto, é notório o potencial para pesquisa tanto do corpo docente quanto dos discentes, uma constatação pertinente foi a fragilidade associada à divulgação ineficiente dos projetos de pesquisa realizados na universidade, e a falta de conscientização dos estudantes sobre a importância da iniciação científica para sua formação. O que deixa claro a importância do papel do professor no engajamento dos estudantes na pesquisa e participação em eventos acadêmicos é fundamental para motivação, divulgação da pesquisa na universidade, além de ser um valioso canal de inserção dos discentes no meio acadêmico e no mercado de trabalho.

#### REFERÊNCIAS

- [1] CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES 11, de 11 de março de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.
- [2] CONSELHO FEDERAL DE ENGENHARIA E AGRONOMIA. Resolução Nº 1.073, de 19 de abril de 2016. Regulamenta a atribuição de títulos, atividades, competências e campos de atuação profissionais aos profissionais registrados no Sistema Confea/Crea. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22abr. 2016. Seção 1, p. 245-249.
- [3] LACERDA, Aureliana Lopes de. A importância dos eventos científicos na formação acadêmica: estudantes de biblioteconomia. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v.13, n.1, p.130-144, jan./jun., 2008.
- [4] POSZTBIEGEL, Leilane *et al.* Importância e influência da iniciação científica para discentes de instituições de ensino técnico e superior: um estudo de caso do campus III do CEFET- MG. Anais do XXXIX COBENGE - Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia. Blumenau: 2011.
- [5] SCHLICHTING, Thais de Souza; HEINIG, Otilia Lizete de Oliveira. Leitura e escrita na engenharia: práticas na interface academia e mundo do trabalho. 2015. Anais da 37a Reunião Científica da ANPED. Florianópolis, 2015.
- [6] UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE – UNIVALE. Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Civil e Ambiental. Governador Valadares, 2016.
- [7] UNESCO. Relatório UNESCO sobre Ciência 2010: O atual status da ciência. 2010

# Capítulo 15

## *Educação profissional e educação do campo: Paradigmas emancipadores para a formação inicial dos trabalhadores da educação*

*Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares*

*Ivickson Ricardo de Miranda Cavalcanti*

*Márcio Adriano de Azevedo*

**Resumo:** A Educação Profissional e a Educação do Campo são concepções pertencentes a campos de conhecimento que se colocam a serviço da preservação sociocultural de indivíduos trabalhadores. O objetivo do estudo é desenvolver revisão bibliográfica sobre as concepções de educação do campo e de educação profissional como necessidades formativas dos cursos de licenciaturas. Inspirados na perspectiva da filosofia da práxis, aponta que os cursos de licenciaturas ampliam as possibilidades reflexivas e laborais dos licenciandos na medida em que priorizam o repertório epistêmico, político e pedagógico por meio da apropriação dos princípios da formação política e dos diálogos sobre o trabalho como princípio educativo. O estudo propõe como questão norteadora a provocação: quais os conceitos e os fundamentos subjacentes à educação do campo e à educação profissional que favorecem a formação emancipadora de professores? Metodologicamente, o capítulo compreende uma pesquisa de natureza qualitativa por meio de revisão da literatura. Conclui-se que a formação inicial dos trabalhadores da educação, em nível de licenciatura, se torna espaço de formação cidadã quando expressa em suas *práxis* os conceitos e os fundamentos político e pedagógicos dos campos da educação profissional e da educação campesina.

**Palavras-chave:** Educação do campo. Educação profissional. Licenciaturas.



## 1 TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O trabalho define a realidade humana. O que distingue o trabalho do homem em relação aos outros animais é a ação guiada por objetivos, a ação com consciência, que antecipa mentalmente o que vai fazer. Segundo Braverman (1977), o trabalho humano é consciente e proposital, sendo produto característico da espécie humana. Enquanto o trabalho de outros animais é instintivo, estes desenvolvem atividades inatas antes que aprendidas.

Assim, a força que direciona o trabalho continua sendo a consciência humana. A força de trabalho, tal qual denominada por Marx, é a capacidade humana de executar atividades laborais, recurso exclusivo da humanidade para transformar a natureza, e nesse processo também responder a necessidade de subsistência. Nesse viés, entendemos o trabalho no seu duplo sentido, de acordo com Ramos:

[...] a) ontológico, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos; b) histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos (RAMOS, 2010, p. 49).

Dentre as críticas que se pode tecer acerca do trabalho no modo de produção capitalista, é que o mesmo perdeu sua característica de expressão do poder do homem, fica externo à parte de sua vontade e passa a existir ao homem tão somente como meio para satisfazer a necessidade de manutenção de sua existência. O capital, ainda, transforma o homem em mercadoria física e mentalmente desumano, há um efeito de estranhamento em relação ao trabalho e aos outros homens. O trabalho assume a dimensão somente da lucratividade.

Para uma maior compreensão da categoria trabalho como produção de novos conhecimentos, esta não pode ser compreendida sem estar relacionada à ciência, à tecnologia e à cultura, o que significa entender o trabalho como princípio educativo, não significando “aprender fazendo”, nem restringi-lo a formar para o exercício do trabalho.

Nesse sentido, concordamos com o entendimento de Ramos, quando considera que:

O trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (RAMOS, 2013, p. 86).

Discorre também a autora que compreender o trabalho como princípio educativo diz respeito a superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, ou seja, formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (RAMOS, 2013).

Nesse sentido, e buscando integrar o trabalho, a ciência e a cultura, o papel da profissionalização se opõe a reduzir à simples formação para o mercado de trabalho. Ao contrário, ela congrega valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam uma expressão própria do ser humano.

A partir do desenvolvimento do capital industrial, o qual redefine as relações de produção na sociedade, observam-se também necessidades de mudanças na direção da escola. Esta segue um rumo de modernização para atender aos interesses da classe burguesa, e insere em seu âmbito a instrução para classe trabalhadora, além de dinamizar a economia industrial. No entanto, verifica-se a coexistência de dois tipos de escola, uma de continuidade de estudos para burguesia e uma educação mitigada para classe trabalhadora.

Podemos observar, no pensamento de Gramsci (1989), que a educação possui um papel central e se dá em todos os espaços pelas relações humanas na sociedade. A escola é pensada como um lugar especial de formação do indivíduo, sempre relacionada às outras instituições, em especial ao trabalho, este como elemento excepcional para constituição do ser social em suas dimensões individual e coletiva.

Assim, relacionar educação e trabalho, a partir desse entendimento, tem-se que esse processo é o meio pelo qual o homem adquire condições de humanização. E o trabalho tem sua proposição como princípio educativo, importante para integrar cultura e ciência nessas condições.

Dentre algumas questões acerca da relação educação e trabalho, tem-se a simplificação do conceito de qualificação, o que reduz a aludida relação à dimensão de emprego e desvaloriza o saber técnico, sem considerar a contradição capital/trabalho, e trata de forma distanciada a escola e o trabalho, este compreendido como categoria estruturante do homem e da sociedade.

A educação vai além da obtenção de instrução e, nesse sentido, Arroyo (1986, p. 4) diz que “defender o direito dos trabalhadores à educação é uma proposta mais radical do que apenas defender escola para todos”. Assim, a educação profissional é pensada como um caminho que propõe um enfrentamento das consequências da sociedade de classe, tentando apontar uma proposta para os mais excluídos da educação.

Nos anos 1990, as reformas educacionais realizadas no Brasil, tiveram um contexto de modelo econômico de reestruturação e intervenção do Estado convergente com o ideário neoliberal. Nesse momento, a educação teve uma atenção por causa da falta de qualidade que poderia gerar problema ao mercado. Assim, foi gerada a necessidade de o poder público investir nos ensinos básico, técnico e superior, a fim de se adequar às políticas de investimento na área industrial e tecnológica.

Desta forma, a educação do trabalhador assume essa condição para qualidade e produtividade industrial (RAMOS, 2013). Nessa direção, evidencia Cunha (1995), que foi incisiva a ideia da urgente necessidade de melhorar e mudar a qualidade da escola, a fim de que pudesse formar trabalhadores capazes de se adaptarem às novas tecnologias, sob as orientações das agências internacionais, como Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Em suma, “a educação profissional foi considerada como uma das estratégias para resolver o problema da qualificação da mão de obra no Brasil” (RAMOS, 2013, p. 45).

Cabe esclarecer que a profissionalização, em sua definição, considera a importância da formação profissional, e nesta também está presente a noção da profissionalização, cuja compreensão remete ao pensamento de Ramos, que diz:

Sob a ótica econômica, profissionalizar as pessoas significa formar os sujeitos para viverem do produto de seu trabalho, ocupando um lugar na divisão social e técnica do trabalho. Sob a ótica sociológica, essa inserção desenvolve no sujeito uma identidade sócio-profissional que se objetiva por meio do trabalho remunerado e pelo compartilhamento de regras socialmente pactuadas. Sob a ótica ético-política, profissionalizar implica fazer interiorizar esse conjunto de regras que instalam o ato profissional, como uma troca entre uma contribuição social de qualidade e uma remuneração, destacando um valor de ordem social que supera o valor de mercado (RAMOS, 2001, p. 240).

Segundo Franco (1984), é importante repensar a formação de técnicos de nível médio como alternativa para os jovens como elemento de desenvolvimento da cidadania. Para o autor, esse ensino técnico não deve ser pensado como adiestramento, voltado para as necessidades do mercado de trabalho, mas com uma formação que permita ao jovem participar das relações sociais enquanto cidadão.

Nessa linha de pensamento, a literatura da educação progressista aponta ser radicalmente contra a o fato da profissionalização está descolada da realidade hoje, pois as classes trabalhadoras precisam sobreviver. Essa ideia retrata a oportunidade que é ofertada aos jovens para formação profissional por meio do ensino médio integrado, em especial, para realidade vivenciada por aqueles da classe trabalhadora, na tentativa de superar as desigualdades de direitos.

O trabalho, no sentido de princípio educativo, busca assumir a superação da dualidade entre a formação básica e profissional, uma vez que assume a direção de proporcionar a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, ou seja, o aspecto ontológico. Os conhecimentos apreendidos socialmente transformam as condições naturais da vida e amplia as potencialidades humanas e na medida em que propõem especificidades para o processo educacional visando à participação dos sujeitos no trabalho socialmente produtivo, esse sentido justifica a formação específica para o exercício de profissões, em um processo de compra e venda da força de trabalho, e aqui ele assume seu aspecto histórico, pela produção da existência humana sob o capitalismo.

No entanto, o trabalho como princípio educativo não é apenas uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito, não podendo ser visto somente como uma necessidade da classe

trabalhadora, sendo relevante serem combatidas as relações de exploração e alienação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2009).

## 2 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O ponto fundamental da Licenciatura em Educação do Campo que possibilita a integração entre educação do campo e educação profissional é sua organização curricular que está expressa na pedagogia da alternância e na habilitação por área de conhecimento.

Elementos indispensáveis às práticas pedagógicas da Educação do Campo em suas várias modalidades de ensino, a pedagogia da alternância e a formação por área de conhecimento partem do princípio de que a produção do conhecimento não se restringe ao espaço e tempo escolar, mas deve estender-se ao tempo e espaço da produção da vida na comunidade.

A alternância consiste, em um princípio metodológico para a organização dos tempos e espaços das escolas do campo. É uma forma de organização que, consiste na estruturação das atividades escolares de forma que os educandos estudem um período no espaço da escola, Tempo escola (TE), e outro período nos espaços de trabalho e/ou moradia, tempo comunidade (TC). Na maioria das vezes, o planejamento envolve projetos e atividades de intervenção.

A pedagogia da alternância nasceu na França por volta da década de 1930 com a preocupação dos trabalhadores rurais com a continuidade dos estudos dos jovens e adolescentes, que diante da modernização da agricultura e reestruturação da produção, sofriam com a exclusão educacional.

Assim, dadas às reivindicações dos pais, representantes sindicais e religiosos, foram construídas e mantidas numa parceria entre camponeses, Estado e empresários, as chamadas *Maisons Familiales rurales*. (CORDEIRO, REIS e HAGE, 2011).

Como fundamento central da Educação do Campo, a alternância possibilita, a permanência do trabalhador camponês na sua localidade de origem, garantindo e ampliando o seu direito à educação escolar, uma vez que fortalece a luta pela criação de escolas do campo e o impedimento do fechamento das existentes, indo ao encontro da substancialização das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A escola do campo deve também garantir a continuidade da permanência escolar, que se pretende definitiva. É uma concepção necessária aos professores, inclusive, para atuar para além da educação escolar. Nessa perspectiva, em complementação à proposta da pedagogia da alternância, de forma a contribuir para a sua própria efetivação, a oferta da Educação do Campo propõe uma organização dos componentes curriculares por área de conhecimento, a saber: Linguagens (expressão oral, e escrita em língua Portuguesa, Artes e literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias.

De acordo com os estudos de Molina e Sá (in CALDART, 2012) depreende-se que a docência multidisciplinar por área de conhecimento tem como objetivos principais ampliar as possibilidades da educação básica, sobretudo, no ensino médio, no sentido de que não necessite da presença de um docente por disciplina nas escolas do campo, como propõe a educação rural tradicional, na qual impera uma visão fragmentada da complexidade da realidade camponesa.

Posto isto, nota-se que os fundamentos inerentes ao conceito de Educação do Campo, como o conceito de alternância enquanto lógica de organização curricular, visam a formação de professores que não se limitem apenas ao trabalho em sala de aula, mas sejam também capazes de propor e implementar transformações políticas e pedagógicas que articulem educação, trabalho e diversidade na realidade do campo.

## 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas de formação do educador para a educação profissional e para a educação do campo devem ser percebidas de forma conjunta, pois uma torna – se viés da outra quando trata-se de um desenvolvimento mais democrático para os trabalhadores urbanos e para os trabalhadores do campo brasileiro.

A Educação profissional articulada à educação do campo remete a uma visão de educação que se coloca antes a serviço da preservação sociocultural dos trabalhadores e dos sujeitos do campo.

A implementação das Licenciaturas conectadas aos diálogos sobre Educação Profissional e Educação do Campo não pode ser pensada sem uma articulação das suas práticas pedagógicas. Afinal, o elo entre a formação docente e discente na perspectiva do trabalho como princípio educativo e da valorização da diversidade é uma maneira de garantir a efetivação de políticas educacionais com qualidade social.

Tal articulação deve ser discutida e estabelecida de forma democrática nos colegiados dos cursos. A construção de matrizes curriculares flexíveis e contextualizadas por áreas de conhecimento e a pedagogia da alternância devem ser discutidas nos conselhos escolares, juntos às diversas comunidades, nos sindicatos e associações. Também devem ser feitas as reivindicações por políticas públicas que venham a contribuir para este processo; como transporte de qualidade, saúde, realização de concurso público e formação continuada de docentes.

A formação do professor em nível de licenciatura se torna espaço de formação epistêmica cidadã quando expressa em suas *práxis* os conceitos e os fundamentos político e pedagógicos da educação profissional e da educação do campo. Com esse diálogo, ao se estabelecer a organização do pensamento dos professores por meio da integração entre trabalho, educação e diversidade, se delineia a formação emancipadora de sujeitos capazes de pensar e experimentar a articulação entre escola, comunidade e transformação social.

## REFERÊNCIAS

- [1] AZEVEDO, Márcio Adriano de. Política de educação do campo: concepções, processos e desafios. IN: CABRAL NETO, Antônio; FRANÇA, Magna.
- [2] ARROYO, Miguel. Repensar o ensino médio: por quê? In: DAYRELL, Juarez, CARRANO, Paulo, MAIA, Carla Linhares (Org.). Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014, p. 53-73.
- [3] BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.
- [4] BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE); Câmara de Educação Básica (CEB). *Parecer CNE/CEB nº 36/2001: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo*. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2016.
- [5] BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.
- [6] BRAVERMAN, H. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- [7] CALDART, Roseli Salette *et al.* Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro e São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- [8] CORDEIRO, Georgina N. K; REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. Em aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.
- [9] CUNHA, Luiz Antônio. Educação Brasileira: projetos em disputa. São Paulo, Cortez, 1995.
- [10] CUNHA, Luiz Antônio. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005.
- [11] FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Concepção e experiências de ensino integrado: a gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: \_\_\_\_\_. Ensino médio integrado à educação profissional. São Paulo: Cortez Editora, 2009. p. 29-50.
- [12] \_\_\_\_\_. Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo, Cortez, 2012.
- [13] \_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. [S.l.: s.n., 200-?]. Disponível em: <[http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839\\_0%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%3%8DP10%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf](http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_0%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%3%8DP10%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf)>. Acesso em: 1 jul. 2015.
- [14] GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- [15] GUIMARÃES, Cátia. Educação profissional no campo. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/EdicoesRevistaPoli/R41.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015. IF FARROUPILHA Campus Jaguari. Projeto Pedagógico Licenciatura em Educação do Campo. Jaguari RS : MEC - SECRETARIA DE

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA 2012. Disponível em: [http://www.ja.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201432218455428ppc\\_licenciatura\\_em\\_educacao\\_do\\_campo.pdf](http://www.ja.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201432218455428ppc_licenciatura_em_educacao_do_campo.pdf). Acesso em : 11 ago. 2016.

[16] MOURA, Dante Henrique. (Org). Ensino Médio e Educação profissional no Brasil nos anos 2000: Movimentos Contraditórios. Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

[17] TAVARES, Andrezza; Miranda, Ivickson. A formação do trabalhador do campo e o dualismo entre educação e trabalho . Potiguar Notícias, Parnamirim, RN, 01 dez. 2016. Disponível:<<http://www.potiguarnoticias.com.br/colunas/post/2403/um-agradavel-passeio-pela-historia-do-curso-tecnico-de-enfermagem-da-ufrn>>. Acesso em: 21 out. 2018.

[18] TAVARES, Andrezza. Problematizações sobre os condicionantes internacionais da formação de professores e da educação profissional . Potiguar Notícias, Parnamirim, RN, 01 dez. 2016. Disponível:<<http://www.potiguarnoticias.com.br/colunas/post/2403/um-agradavel-passeio-pela-historia-do-curso-tecnico-de-enfermagem-da-ufrn>>. Acesso em: 21 out. 2018.

# Capítulo 16

## *Educação do campo e a formação de professores: Pedagogia da terra*

*Maria Esperança Fernandes Carneiro*

*Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita*

*Lucia Helena Rincón Afonso*

**Resumo:** Nosso objetivo é contribuir com a reconstituição histórica, a sistematização e a publicização da criação e implantação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA Goiás e uma de suas ações: o curso Pedagogia da Terra. Apoiamos na pesquisa documental, empírica e quali-quantitativa, tendo por fundamento o materialismo histórico dialético. A discussão está centrada em três questões: a luta dos movimentos sociais do campo por educação e apropriação de uma base científica de conhecimentos para a construção de condições dignas de trabalho e vida no campo; historicização e a criação do PRONERA Nacional e Regional Goiás e, por último, a implantação do curso de Pedagogia da Terra como uma das ações do PRONERA Goiás. Verificamos, por meio da pesquisa realizada que O PRONERA chega para oferecer melhor condições para a materialização do direito constitucional à educação, e para democratização do acesso aos trabalhadores e populações excluídas, desde a alfabetização e escolarização de jovens e adultos, a formação de educadores para as escolas de assentamentos e a formação técnico-profissional de nível médio, superior e pós-graduação. A implantação dos cursos em nível superior é fruto da luta dos movimentos sociais, cuja oferta é possível por meio de parcerias entre governo e sociedade civil organizada. O curso Pedagogia da Terra se apresenta como mais uma conquista destes sujeitos sociais que, a partir da formação recebida em nível de graduação, podem construir, por meio de suas práxis, uma nova relação entre escola e sociedade. Finalmente concluímos que apesar das conquistas evidenciadas a partir da criação do PRONERA, a luta maior ainda é a de direito à educação, como direito universal. Direito este real e histórico.

**Palavras-chave:** Movimentos Sociais do Campo. Educação do Campo. Políticas Públicas. PRONERA.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de pesquisa teórica e empírica acerca da implantação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, Superintendência Regional - SR 04, Goiás. O estudo busca contribuir para a reconstituição histórica, a sistematização e a publicização da criação do Programa como resultado de conquista das muitas lutas empreendidas pelos movimentos sociais do campo, para acesso e conclusão da educação, em seus vários níveis, desde o ensino fundamental até o superior. Trazemos como contribuição histórica a implantação do Curso de Graduação para formação de Professores: Pedagogia da Terra, como resultado de mais uma conquista destes movimentos sociais. Entendemos a luta por educação dos trabalhadores, como luta política de classe, para a formação profissional, como possibilidades instrumentais no enfrentamento da inserção produtiva no mundo do trabalho, em busca por melhores condições de vida.

Neste artigo resgatamos uma parte importante da história do PRONERA Regional Goiás, em pesquisa documental e empírica com abordagem qualitativa.

Ressaltamos nesta discussão, de forma sucinta, três questões: a luta dos movimentos sociais do campo por educação e apropriação de uma base científica de conhecimentos para a construção de condições dignas de trabalho e vida no campo, ou seja, formação para o trabalho; historicização e a criação do PRONERA Nacional e Regional Goiás e, por último, a implantação do curso de Pedagogia da Terra como uma das ações do PRONERA Goiás.

A apreensão de parte da realidade se dá quando nos deparamos com dados estatísticos. Estes dados, muitas vezes, nos dão conta da necessidade de políticas públicas sociais capazes de diminuir as discrepâncias socioeconômicas existentes em um país de extensão continental. Sabemos que a educação, embora se constitua em direito constitucional ainda não se efetivou para todos/as brasileiros/as. Tomando os dados do IBGE anunciados em 2013, verificamos que o Brasil ainda sustenta um índice de analfabetismo urbano e rural diferentes, sendo que este último se apresenta bem maior:

Outro aspecto relevante com relação à realidade educacional brasileira é a evolução da taxa de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade. Houve uma queda de 3,2 pontos percentuais nessa taxa nos últimos 10 anos, reduzindo a proporção de pessoas que não sabiam ler nem escrever de 11,9%, em 2002, para 8,7% em 2012. [...]. A taxa de analfabetismo é maior entre aqueles que pertencem ao quinto mais pobre (15,0%), entre os que residem na Região Nordeste (17,4%) e entre aqueles que estavam nas áreas rurais (21,1%) (IBGE, 2013, p.127).

O índice de 21,1% (2013) de analfabetismo no setor rural é mais uma expressão da realidade que ratifica a divisão social do trabalho e da reprodução diária da oposição existente entre os interesses das classes sociais. Ao compará-lo ao índice de 23,2% em 2008, vemos que os avanços se dão de forma bastante lenta. Os dados comprovam que as reivindicações dos movimentos sociais do campo são legítimas uma vez que a demanda sempre foi superior a oferta de vagas na rede pública de ensino.

Nas sociedades capitalistas a formação para o trabalho foi deslocada para a exploração bem maior do componente intelectual do que o componente muscular, portanto estar qualificado para a produção material da vida supõe o domínio dos conhecimentos das tecnologias e das técnicas capitalistas nesta fase histórica de sociabilização do capital.

O PRONERA constitui-se uma das vias de possibilidades de formação para o trabalho do campo.

### 1.1 PRONERA: HISTÓRIA E AÇÕES

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representado pelo seu Setor de Educação, em ações de reconhecimento da especificidade da educação do campo realizou o seu I Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária-ENERA em julho de 1997. Encontro este histórico, que resultou na ampliação participativa da sociedade civil e contou com parcerias dos Grupos de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (BRASIL, 2004, p.15).

A participação dos representantes das entidades neste encontro histórico foi de extrema importância para alavancar novas ações, uma vez que fundamentaram a necessidade de ações emergentes “dada a grande demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural e a situação deficitária da oferta educacional

no campo, agravada pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação” (INCRA, 2015, p.1).

Em 02 de outubro de 2007, representantes de várias Universidades,<sup>23</sup> reuniram-se na UnB tendo como pauta discutir de que forma as instituições de ensino superior poderiam participar de um processo educacional com vistas a atender os assentamentos, em resposta à mobilização dos movimentos sociais organizados que exigiam uma política educacional que atendesse as necessidades da população assentada.

A partir das discussões que ocorreram à época, concluiu-se como prioridade desenvolver projetos que combatessem o analfabetismo, recorrente em alto grau de analfabetismo na população rural e os baixos níveis de escolarização, sem excluir outras propostas educacionais.

Nesse encontro elaborou-se um documento construído a partir da discussão dos movimentos sociais e educadores das Universidades participantes, o qual foi apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras em 6 e 7 de novembro de 1997. No documento constava a proposta de constituição de um grupo gestor eleito por seus pares para coordenar a produção do processo de construção de um projeto educacional destinados aos assentamentos.

No ano seguinte, mais precisamente em 16 de abril de 1998, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, por meio da Portaria nº 10/98. Embora seja um programa fruto da mobilização dos movimentos sociais, que reconhecidamente, são incorporados no texto como setores envolvidos em todo o processo, a realidade que se materializou é apresentada por Coelho da seguinte forma:

Entretanto, o PRONERA deixou claro que a coordenação política ficaria com as instituições estatais e os movimentos sociais teriam o ônus de operacionalizá-la. Consoante as políticas neoliberais, o governo determinaria a metodologia de alfabetização, mas os problemas com a execução ficariam a cargo dos movimentos sociais, sem contudo, haver repasse dos recursos necessários para viabilizar tal proposta. (2003, p. 26)

Novas mudanças ocorreram no Programa a partir de 2001, quando incorporado ao INCRA, por meio da Portaria nº. 837/2001. Neste ano é lançado novo Manual de Operações que traça as diretrizes, objetivos e ações do Programa.

Em janeiro de 2003, toma posse como presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva iniciando uma nova fase de governo. Dada a necessidade de adequação do PRONERA às diretrizes políticas do governo Lula, novo Manual de Operações foi elaborado em 2004, conforme Portaria nº. 282/2004.

O novo Manual de Operações estabelece o direito à participação dos movimentos sociais em sua elaboração, conforme se pode constatar no seguinte trecho:

[...] é uma política pública de educação envolvendo trabalhadores (as) das áreas de Reforma Agrária. O PRONERA é um programa de vários ministérios; de diferentes esferas de governo; de instituições e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores (as) rurais para qualificação educacional dos assentados da Reforma Agrária. (BRASIL/INCRA, 2014, p. 17)

O objetivo geral do Programa deixa clara a necessária atenção à especificidade do campo:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (BRASIL/INCRA, 2004, p.17).

A intenção de desenvolver programas que fortaleçam a política de Reforma Agrária vai encontrar no PRONERA forte aliado na operacionalização de ações que contribuam para a permanência dos assentados, bem como o sucesso dos assentamentos. No entanto as tensões internas e externas vivenciadas na

23 Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp).



implantação do Programa serão desafios a serem superados por ocasião da realização das atividades propostas.

O PRONERA chega para oferecer melhor condições para a materialização do direito constitucional à educação, e para democratização do acesso aos trabalhadores e populações excluídas, desde a alfabetização e escolarização de jovens e adultos (EJA), a formação de educadores para as escolas de assentamentos e a formação técnico profissional de nível médio, superior e pós-graduação. Cabe dizer que, ao ser incorporado ao INCRA, o PRONERA inicia sua existência, enquanto Programa, tendo que superar os obstáculos para a concretização de seus objetivos, que conforme aludidos a seguir não são poucos e são de ampla complexidade para a ação.

- Garantir a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados (as) e/ou assentados (as) nas áreas da Reforma Agrária;
- Garantir a escolaridade e a formação de educadores (as) para atuar na promoção da educação nas áreas de reforma Agrária;
- Garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores (as) de jovens e adultos- EJA – e do ensino fundamental e média nas áreas de Reforma Agrária. (BRASIL/ PRONERA, 2014, p.17)

Há que ser dito que a história do INCRA, até esta época não trazia experiências no campo da educação formal. As atividades fins do INCRA não incluíam ações voltadas à demanda por escolarização, formação de professores, acesso a novos patamares educacionais entre outros. Ademais, sua estrutura organizacional não contava com funcionários qualificados para tais discussões e proposições, tampouco em quantidade suficiente para este atendimento. Nesse sentido, estabeleceu-se no interior do INCRA uma discordância em relação à atividade fim do Instituto. A correlação de poder entre as forças que competiam internamente acaba por retardar a organização e execução das primeiras ações do PRONERA em Goiás. Em 2007 o primeiro Projeto/Curso se concretiza, conforme evidenciaremos mais adiante.

Os trabalhadores nesta realidade têm que lutar, necessariamente, por educação enquanto acesso, permanência e conclusão, ainda que a legislações assegurem esses direitos. O PRONERA é executado pelo INCRA, sede em Brasília – DF e suas respectivas Superintendências Regionais (SR), e resulta de muitas lutas dos trabalhadores por educação.

## 1.2 O PRONERA GOIÁS

Desde 2001, com a incorporação do PRONERA- com suas perspectivas educacionais ao Instituto Nacional de Reforma Agrária - INCRA, Portaria/INCRA/nº 837, estava posto o desafio às Superintendências Regionais de como se estruturar, para execução de um programa educativo, que não compunha, até aquela data, como finalidade institucional. Sua estrutura organizacional não incluía um quantitativo de funcionários suficiente para realização da sua missão, a Reforma Agrária, quanto mais para implantar o PRONERA, que requeria qualificação específica para discussões e proposições na área da educação.

Esta foi a questão que passou a incomodar, ou seja, o insuficiente quantitativo de servidores para execução dos trabalhos, e o descolamento, ainda que de poucos, das atividades fins, em atendimento às necessárias ações a serem empreendidas no programa de educação. A disponibilização de funcionários para a nova função sobrecarregou aqueles que permaneceram trabalhando nas demais atividades e sem concursos públicos, não tendo sido possível sequer repor os que foram se aposentando. Entretanto, esforços foram realizados, em todos os sentidos, desde um mínimo de pessoal para compor o quadro específico necessário, ao espaço físico. Vários encaminhamentos foram tomados no sentido de se estabelecer comunicação com os movimentos sociais e sindicais parceiros na construção de caminhos de atendimento das questões educacionais que deveriam ser priorizadas.

Cada curso do PRONERA é construído a partir do levantamento das demandas de educação, desde a alfabetização à Pós-Graduação, pelos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo nos assentamentos e acampamentos já cadastrados no INCRA. A seguir procura-se uma das instituições parceiras<sup>24</sup> nas esferas dos governos federal, estadual e municipal e de ensino públicas e/ou privadas sem fins lucrativos para viabilizar projeto de educação.

24 Abrange as instituições parceiras públicas: universidades federais, estaduais, municipais, Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica (IFETs), escolas técnicas federais, estaduais e Municipais. As instituições

A elaboração dos projetos fundamenta-se, rigorosamente, nos princípios e objetivos postos no Manual de modo a fortalecer a Política Nacional de Reforma Agrária e de Educação Pública (BRASIL/PRONERA, 2014).

A aprovação do projeto possibilitará estabelecer “O Termo de Fomento” formalizando a parceria. O instrumento de parceria com a instituição será viabilizado

[tendo] por base um padrão custo aluno/ano, a ser definido pelo Incra por Norma de Execução, cujo valor será regionalizado e deverá atender despesas com: hospedagem, alimentação, transporte, deslocamento, diárias, material didático e bolsas para o pagamento de coordenadores, supervisores, monitores, professores e estudantes, desde que atendidos os critérios estabelecidos na legislação sobre bolsas (BRASIL/ PRONERA, 2014, p. 19 ).

Enquanto programa inscrito nas políticas públicas e seus desdobramentos, em Goiás, suas ações se iniciaram em 2006, conforme se evidencia no Quadro 1.

Quadro 1- Primeiras Ações do PRONERA em Goiás

Nome do Projeto/Curso	Ano de início e finalização	Número de alunos meta inicial	Número de alunos concluintes
1. Alfabetização, Valorização Humana e Capacitação de Alfabetizadores em Goiás (Proposta de Educação do Campo)	12/2007 à 11/2009	2.260 alunos	2.260 alunos
2. Curso de Graduação em Pedagogia para Formação de Educadores do Campo	01/2007 à 07/2011	80 alunos	59 alunos
3. Projeto/Curso de Graduação em Direito para Beneficiários da Reforma Agrária – Turma Especial	01/2006 à 01/2012	60 alunos	56 alunos

Fonte: INCRA/PRONERA GOIÁS - BARRETO e CARNEIRO, 2014.

Neste estudo específico voltamos nossa atenção para o Curso de Graduação em Pedagogia, denominado Pedagogia da Terra que objetiva a formação de professores para a educação do campo.

## 2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PEDAGOGIA DA TERRA

Entre as ações que o PRONERA desenvolve, ganha destaque a oferta do ensino superior em diferentes áreas do conhecimento. Os cursos de graduação e pós-graduação visam qualificar os sujeitos que estão assentados, oportunizando a aproximação da universidade, por meio do ensino e da pesquisa científica, com as comunidades. Este diálogo visa o favorecimento do desenvolvimento sustentável e a promoção destes sujeitos que vivem e trabalham no campo. Será pela educação, ou seja, pela aquisição de conhecimentos historicamente construídos, que esta formação propiciará a adoção de metodologias apropriadas respeitando as diversidades territoriais.

Como anunciado, nosso esforço neste estudo é apresentar o curso de Formação de Professores: Pedagogia da Terra. Nossa escolha se deve à importância que este curso ganhou com sua implantação, tanto do ponto de vista pedagógico, como político.

O Curso Pedagogia da Terra, que se refere aos dados apresentados no Quadro 2, teve como instituições parceiras a Fundação de Apoio à Pesquisa (FUNAPE) e a Universidade Federal de Goiás (UFG). Seu objetivo geral foi realizar um curso voltado à formação de educadores do campo com a preparação de profissionais para a educação infantil, para séries iniciais do ensino fundamental, para a Educação de

privados sem fins lucrativos, também, podem participarem do programa como: Escolas Família Agrícola; Casas Familiares Rurais; institutos de educação, universidades, faculdades e centros de ensino privados (Manual Pronera, 2014, p.15 ).

Jovens e Adultos - EJA e, ainda, para atividades de coordenação e assessoramento pedagógico em escolas, instituições do sistema educacional e projetos educativos.

Quadro 2 - Curso de Pedagogia da Terra

Ação 8370	Formação Profissional de Nível Superior
Processo	54150.001541/2006-64
Fase	vigência encerrada e curso concluído
Período de execução	Jan/2007 a abr/2011
Público alcançado	80 matriculados e 59 concluintes
Regiões beneficiadas	Goiás, Tocantins, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, e Rondônia. 52 assentamentos da Reforma Agrária
Instituição de ensino parceira	UFG/Faculdade de Educação
Movimento Social	Via Campesina
Instrumento de Acordo	Convênio com a Fundação de Apoio à Pesquisa – FUNAPE

Fonte: INCRA/PRONERA GOIÁS - BARRETO e CARNEIRO, 2014.

O projeto de formação de professores preocupou-se em respeitar a especificidade da cultura do campo. Martins (2009) indica que a Educação do Campo é uma experiência recente, em construção, e tem se realizado por ocupação dos espaços educacionais caracterizando-se por práticas construídas coletivamente buscando relacionar escola e vida, educação e trabalho, incorporando as reivindicações dos movimentos sociais do campo em oposição à pedagogia tradicional.

Martins assinala que

o caráter metodológico, como a organização curricular por temas geradores, calendários específicos [de tempo escola e tempo campo], e a pedagogia [freireana] e da alternância, são instrumentos que apontam para a ocupação consistente dos sujeitos sociais na escola que a eles pertence (MARTINS, 2009, p.1).

Esta proposição metodológica propõe um enfrentamento às contradições da concepção tradicional para a educação como avalia criticamente Gadotti (2003, p.59), uma vez que entende o ensino burguês, “como necessariamente elitista e discriminador”, mesmo com legislações que tentam garantir educação a todos/as os/as cidadãos/cidadãs.

A pedagogia da alternância tem por metodologia a intervenção social vinculada à formação para o trabalho no campo e para o desenvolvimento regional e nacional.

Com a implantação do curso, o meio rural passa a contar com professores/educadores em nível superior, melhores qualificados, capazes de estabelecer diálogos entre a comunidade local e o mundo do trabalho, além de colaborar na construção de uma sociedade formada por sujeitos críticos capazes de lutar em melhores condições por seus direitos.

O curso, que teve início em janeiro de 2007, foi oferecido por módulos. No Plano de Trabalho original constavam 08 módulos, no entanto, à medida que o curso foi se desenvolvendo e, mediante os relatórios sistemáticos de acompanhamento do curso, verificou-se a necessidade da inclusão de mais um módulo, para a complementação das disciplinas e das cargas horárias remanentes atendendo ao regulamento do Curso de Pedagogia da UFG.

Ao total, os módulos ou etapas integralizaram 3.246 horas/aulas. Destas, 2.158 horas/aulas foram presenciais, na Faculdade de Educação da UFG e 888 horas/aulas foram realizadas no espaço de existência dos educandos. Além destas horas, registraram-se 200 horas de atividades complementares.

Em fevereiro de 2011 a primeira turma do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra da UFG formou 59 profissionais de educação do campo os quais passam a atuar nas áreas de reforma agrária do País. Este

momento histórico foi marcado pela abrangência do curso que atendeu estudantes oriundos de Goiás, Tocantins, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, São Paulo, Rondônia e Distrito Federal.

De acordo com as informações do INCRA/GO, todos tiveram a graduação custeada, por meio do PRONERA em parceria com a UFG e a Via Campesina do Estado de Goiás. “O investimento do Programa ao longo do curso foi de R\$ 1,2 milhão, e o custo anual por aluno de R\$ 4,5 mil, destinados à manutenção do quadro de pessoal, material didático, alimentação e transporte dos estudantes, entre outros”<sup>25</sup>. O Programa também recebeu contrapartida da UFG no valor de R\$56 mil e da FUNAPE, equivalente a R\$ 42 mil.

A articulação entre teoria e prática no curso de Pedagogia da Terra contemplou tanto a dimensão teórico-pedagógica, como os estágios supervisionados que aconteceram nos assentamentos da reforma agrária, local de residência dos alunos.

Dos Relatórios de Acompanhamento do Curso encaminhados ao INCRA/PRONERA pudemos extrair algumas dificuldades vivenciadas pelos executores do Projeto, entre elas o fato de que as aulas presenciais só poderiam funcionar nas férias letivas da UFG, ajustando-se à necessidade de alojar os educandos nas salas da Faculdade de Educação; a edição do Acórdão 2653/2008 – TCU<sup>26</sup> – Plenário, o qual determinava ao INCRA que em vez de convênio fizesse uso do contrato, procedido de procedimento licitatório, para as ações do PRONERA. Houve quem compreendesse, naquela ocasião, que o Curso em andamento deveria ser suspenso. Este entendimento não prosperou em razão dos próprios fundamentos da ordem jurídica pátria. Outro entrave apontado de ordem econômica/administrativa foi a recomendação da área jurídica do INCRA/DF, para o não pagamento de bolsas a professores, integrantes do quadro de servidores públicos, com recursos do PRONERA, até resolvido o conflito de interpretação surgido por força de um parecer do Ministério da Educação – MEC, e a evasão escolar ligada a causas diversas, e de modo destacado à desistência de estudantes/mães, que ao longo de 4 anos e dois meses do curso, não encontraram o apoio familiar, ou do Poder Público, necessário à continuidade de seus estudos no Tempo Presencial (SOUTO, 2011).

Um desafio posto aos alunos no decorrer da graduação foi a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). Consta no Relatório Final de Acompanhamento que “O tema da monografia trouxe grande ansiedade aos educandos, ante a expectativa da apresentação pública de um trabalho, com defesa oral de idéias e fundamentos produzidos por cada um” (SOUTO, 2011). O TCC é uma experiência significativa de aprendizagem, especialmente porque se trata de uma oportunidade de o aluno realizar sua primeira experiência de investigação científica. A preparação de uma monografia, modalidade mais utilizada em trabalhos de conclusão de curso, exige disponibilidade de tempo, estudo, delimitação do tema, levantamento de bibliografias relacionadas, tendo em vista a possibilidade de aprofundamento e levantamento de informações pertinentes.

As dificuldades foram enfrentadas e superadas, pois em 8 de fevereiro de 2011 iniciaram-se as apresentações das monografias e finalizadas no dia 14 do mesmo mês e ano. Entre os temas pesquisados destacaram-se: Gênero e Movimentos Sociais; Formação de Professores para atuação no Campo; A importância do brincar para crianças; O processo de migração dos jovens e adultos camponeses do assentamento Gameleira e o papel da educação escolar desempenhado nesse processo; Políticas Públicas para a juventude do campo; Educação ambiental para a Educação do/no Campo; Juventude e educação escolar no Assentamento Canudos: continuidade e descontinuidade no processo escolar; A contribuição da educação escolar na formação de perspectivas de futuro para um grupo de jovens do assentamento Santa Marta – Mundo Novo – GO; Pedagogia da Alternância, entre outros.

As mudanças provocadas na vida destes assentados, a partir desta conquista, são evidenciadas pela fala dos formandos no momento da colação de grau. A seguir transcrevemos algumas falas dos alunos, disponíveis no site oficial do programa<sup>27</sup>:

Ressalto que, além de conhecer melhor o pensamento de autores da Pedagogia, Filosofia e Sociologia, meu grande aprendizado foi perceber que não é preciso viver na cidade para ter bom emprego e realização profissional. Podemos nos tornar orgulhosos dos nossos ofícios na terra.

<sup>25</sup> Disponível em: < <http://www.incra.gov.br/universidade-federal-de-goias-e-incra-formam-primeira-turma-de-pedagogia-da-terra>>. Acesso em 12, jun. 2015

<sup>26</sup> Tribunal de Contas da União

<sup>27</sup> Disponível em: < <http://www.incra.gov.br/universidade-federal-de-goias-e-incra-formam-primeira-turma-de-pedagogia-da-terra>>. Acesso em 12, jun. 2015

(ANTÔNIO CARLOS RUAS ROCHA, agricultor, Comunidade de Jerusalém, em Carlinda (MT).

Além de continuar com minhas atividades de educadora popular, vou me dedicar, no assentamento onde vivo e na minha região, às atividades direcionadas aos alunos com necessidades educacionais em função de problemas auditivos, visuais, físicos e até mesmo de aprendizado. Além do diploma acadêmico, tenho mais esta conquista a comemorar: a expansão da educação inclusiva (LAURENTINA APARECIDA DOS SANTOS, agricultora do assentamento Andalucia, em Nioaque (MS)

Para a Comissão de Acompanhamento do Curso Pedagogia da Terra o resultado final observado e registrado historicamente evidencia uma conquista social, pois:

(...) cumpre-nos reafirmar que o projeto do Curso de Pedagogia em apreço, não só transferiu conhecimentos acumulados pela instituição de ensino, mas também acolheu o direito dos educandos, trabalhadores rurais das áreas de assentamento, de poder pensar e construir ao longo dos módulos, conteúdos pedagógicos que respeitaram sua autonomia sociopolítica, rompendo com práticas de dominação, exclusão e submissão do saber (SOUTO 2011).

O curso de Pedagogia da Terra passou a ser ofertado semestralmente pela UFG Campus Goiás. Constitui-se em um dos avanços que passou a fazer parte da agenda das universidades brasileiras públicas, em consonância com as demandas dos diferentes movimentos sociais. Em Goiás, este curso passou a ser regular. Neste sentido, pode-se afirmar que de Programa de governo, o PRONERA passa a se constituir em Política Pública de cunho social, com destaque para o curso Pedagogia da Terra.

O INCRA/SR 04 prossegue realizando parcerias oportunizando a formação/habilitação dos beneficiários da Reforma Agrária para o fortalecimento da agricultura familiar e camponesa com o intuito do desenvolvimento socioeconômico dos assentamentos.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PRONERA como política pública, conquista das muitas lutas empreendidas pelos movimentos sociais do campo, para acesso e conclusão da educação, em todos os níveis, desde o ensino fundamental até à pós-graduação é tarefa difícil e complexa. Vejamos, mesmo com enorme esforço de todos os implicados, neste Programa foram atendidos 2.485 educandos de 2007 a 2015.

Ganhou destaque, neste estudo, o curso Pedagogia da Terra que se apresenta como uma conquista destes sujeitos sociais que, a partir da formação recebida em nível de graduação, podem construir por meio de suas práxis uma nova relação entre escola e sociedade. Do ponto de vista das políticas públicas o PRONERA se firma como política de Estado, fruto evidente das reivindicações dos Movimentos Sociais.

Como complementação o PRONERA é válido sendo mais um importante caminho de possibilidades. Mas, concordamos com Miguel Arroyo (2005), quando afirma que a luta maior, ainda é a de direito à educação, como direito universal. Direito este real e histórico.

Anuímos, também com o autor, quando recomenda aos movimentos sociais que “não se isolem, a Educação do Campo não é apenas responsabilidade do Campo, é uma responsabilidade nacional, e neste sentido temos que deixar muito claro, inclusive aos outros educadores que eles também são responsáveis” (ARROYO 2011, p. 1). É o diálogo entre os movimentos em todas as instâncias governamentais, quer nas redes municipais, estaduais ou federais, nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, em todos os espaços de educação dos trabalhadores/as do campo que possibilitará ao Brasil vencer as desigualdades e diferenças de uma sociedade construída com base em um modelo que cultua separações/divisões.

Nesse sentido, o PRONERA materializa este diálogo por meio das parcerias firmadas com diferentes Instituições de Ensino Superior, com a sociedade civil organizada e com os movimentos sociais. Há ainda muitos desafios, uma vez, que as tensões dialeticamente se farão presentes, e as contradições das educações no capitalismo se constituem contradição a ser superada na luta de classe. Portanto, as considerações, conclusões, são sempre provisórias.

## REFERÊNCIAS

- [1] ARROYO, Miguel. Que Educação Básica para os Povos do Campo? 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/105828463/Que-Educacao-Basica-Para-Os-Povos-Do-Campo-Texto-de-Miguel-Arroyo#scribd>> Acesso em 15 de mai de 2015.
- [2] ARROYO, Miguel Gonzales e FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica Do Campo, nº 2.
- [3] ARROYO, Miguel Gonzales. Palestra proferida no Seminário Nacional “Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST”, realizado em Luziânia/GO de 12 a 16 de setembro de 2005. – Transcrição revista pelo autor.
- [4] BRASIL/IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2013. Estudos & Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 34. Rio de Janeiro, 2013. pdf. Disponível em:<[http:// www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em 07 jan 2015.
- [5] BRASIL/MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2013: Resumo Técnico. Brasília: O Instituto, 2014.
- [6] BRASIL/MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA: Manual de Operações. Edição revista e atualizada. Brasília, 2004.
- [7] BRASIL/MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA: Manual de Operações. Edição revista e atualizada. Brasília, 2014.
- [8] BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução do CNE/CEB n.º 01/2006. Disponível em<[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_parecer\\_1\\_de\\_1\\_de\\_fevereiro\\_de\\_2006.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf)>. Acesso em 09 de mai de 2015.
- [9] BRASIL/PRESIDÊNCIAS DA REPÚBLICA. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em 15 de mai de 2015.
- [10] BRASIL/PRESIDÊNCIAS DA REPÚBLICA. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em 15 de Maio de 2015.
- [11] BRASIL/PRESIDÊNCIAS DA REPÚBLICA. Lei Nº 12.960, de 27 de Março de 2014. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm)>. Acesso em 16 de maio de 2015.
- [12] GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- [13] INCRA, Cidadania e Reforma Agrária. Histórico do Pronera. Disponível em <<http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>>. Acesso em 09 de maio de 2015.
- [14] INCRA/PRONERA GOIÁS. BARRETO, Marília Souto e CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. Relatório de trabalho, Goiânia, 2014, (mimeo).
- [15] KOLLING, Edgar J.; NÉRY, Irmão e MOLINA, Mônica C (Orgs.). Por uma educação básica do campo (Memória). Brasília-DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- [16] MARTINS, Fernando José. Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. Congr. Intern. Pedagogia Social Mar. 2009. Scielo Proceedings. Disponível em<[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000092008000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092008000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em 09 de mai de 2015.
- [17] MARX e ENGELS. A ideologia alemã. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1977.
- [18] MOLINA e FREITAS. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna e FREITAS, Helana Célia de Abreu (Orgs.). Educação do Campo. Brasília: O Instituto, pág. 17-31, 2011.
- [19] NETTO, José Paulo. Introdução ao método da teoria social. 1987. Disponível em <<http://www.pcb.org.br/porta1/docs/int-metodo-teoria-social.pdf>>. Acesso em 09 de maio de 2015.
- [20] SOUTO, Marília Barreto. RELATÓRIO FINAL DE ACOMPANHAMENTO, Processo INCRA/SR (04) 54150.001541/2006-64. Convênio: Curso de Pedagogia/PRONERA, agosto. 2011. (mimeo).
- [21] Universidade Federal de Goiás – UFG / Ascom. Formatura da turma especial de Direito simboliza conquista e transformações sociais, 21/08/2014. Disponível em < <http://www.ufg.br/n/59538-formatura-da-turma-especial-de-direito-simboliza-conquista-e-transformacoes-sociais>>. Acesso em 11/05/2015.
- [22] Universidade Federal de Goiás – UFG / Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD. Educação no Campo – Licenciatura – Goiás, 06/01/2015. Disponível em <http://prograd.ufg.br/p/8738-educacao-no-campo-licenciatura-goias>. Acesso em 16 de maio de 2015.

# Capítulo 17

## *A inclusão sob o olhar de professores de uma escola da zona rural do município de Presidente Figueiredo – AM*

*Patrícia Mariano Oliveira da Silva  
Dalmir Pacheco*

**Resumo:** O presente trabalho teve como objetivo conhecer a visão dos professores de uma escola da zona rural do município de Presidente Figueiredo-AM, em relação à inclusão escolar. A pesquisa foi realizada com uma abordagem quali-quantitativa, através da observação e aplicação de questionários semi-estruturados para 13 (treze) professores. Os dados analisados demonstraram que a percepção desses profissionais sobre a inclusão escolar, apesar da formação acadêmica e capacitações, ainda apresenta muitas dúvidas e o quanto é essencial que o ambiente escolar discuta a inclusão, para que apesar das inúmeras barreiras, os educadores não sejam antagonistas na efetivação da escola inclusiva.

**Palavras-Chave:** professores, inclusão escolar, deficiência.

## 1 INTRODUÇÃO

As sociedades não são estáticas, elas se transformam e como se fossem organismos vivos, evoluem. Essa evolução é o resultado da busca pelo conhecimento, da luta por respostas para solucionar as questões da vida e é também resultado das mudanças individuais, pois não há evolução do homem sem autoconhecimento. Nesse sentido, percebemos a importante função da Educação como incentivadora da reflexão, do conhecimento, do aprimoramento do homem.

As políticas educacionais demonstram a necessidade de ofertar educação para todos. Intensificam-se as formas de ingresso e flexibilizam-se os currículos. Dessa forma, pensar em inclusão é pensar em ensino diferenciado, capacitação e novas concepções de mundo. Para Romanowski (2012), estimular a reflexão do professor e a formação é essencial para o desenvolvimento da escola da diversidade. A construção de uma nova visão deve partir da análise das percepções que os professores apresentam da educação especial, conseqüentemente da inclusão, de suas posturas e atitudes.

Para Libâneo (1998), os professores que desenvolvem uma qualificação continuada percebem que podem mudar, aprendendo diante dos desafios ocorridos durante a sua prática. Isso através de uma ação crítico-reflexiva praticada pelo docente, pontuando o que precisa ser melhorado e o que deve ser mantido em seu planejamento. Lupinacci (2015) enfatiza que compreender o olhar do professor para a inclusão escolar, para seus desafios é primordial na construção de novas perspectivas.

Considerando que a função do professor é essencial para o sucesso da educação inclusiva, conhecer as suas visões e inquietações demonstra a pertinência deste trabalho. Nesse sentido foram realizados questionários semi-estruturados com professores de uma escola de ensino regular da zona rural do município de Presidente Figueiredo, no Amazonas, para conhecer seus olhares em relação à inclusão escolar, averiguar as dificuldades encontradas por eles, compreender como entendem a normalidade e encaram a deficiência, na tentativa de construir um esboço da realidade para futuras intervenções.

## 2 PERCEPÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR.

*O olho é um teatro por dentro.*

Cecília Meireles

Percepção é a maneira como nós vemos o mundo e a nós mesmos. A palavra vem do latim *perceptione* e significa ato ou efeito de perceber. E Perceber, vem do latim *percipere*, que quer dizer, apoderar-se de, formar ideia de, entender, compreender (Lima, 2010). Para a Gestalt o indivíduo é capaz de perceber porque faz associação com aquilo que foi percebido, e a interpretação construída pelo sujeito possui uma forma diferente daquilo que corresponde à realidade. Nessa teoria a estruturação da percepção é composta pelos estímulos recebidos pelo meio e a resposta emitida pelo indivíduo. Não há definições engessadas e nem interpretações fechadas: cada leitor é um interpretante livre imediato (SANTAELLA, 1993).

De acordo com Ballone (2005), a nossa percepção não identifica o mundo exterior como ele é realmente. A forma como percebemos o mundo é o resultado das transformações realizadas pelos nossos órgãos dos sentidos e de questões como os fatores culturais, circunstâncias, valores, atitudes, nossa personalidade e motivação afetiva. As concepções dependerão da posição espaço/temporal do olhar. A imagem formada da realidade não é única, pode ser distorcida ou estruturada por vários fragmentos de olhares, assim como relata Anjos (2006) em seu trabalho: o espelho em cacos.

Bernardo (2010) acredita que a percepção é um tipo de aprender o mundo e a interioridade do sujeito. Lupinacci (2015) relata que o olhar está enraizado em algo prévio e inconsciente. Nós olhamos com base em uma posição anteriormente construída ao longo da vida, de onde algo se destaca, constituindo um processo de dentro para fora e vice-versa. A construção da nossa visão de mundo, da forma como o percebemos e nos relacionamos com seus conflitos e desafios, reflete a influência daqueles que observamos em nossa trajetória de vida. Há uma fusão entre observador e observado.

É na trama dos olhares, Eu/Outro, que o sujeito inscreve suas primeiras experiências de ser separado do Outro, volta-se para uma existência na alteridade e constitui um Eu. A maneira de cada um experimentar a dança dos olhares determina um modo de funcionamento psíquico (QUEIROZ 2005, p.98).

Augusto (2009) menciona a relação entre olhar e perceber e sugere que olhar não é apenas direcionar os olhos para perceber aquilo que está ao nosso redor, mas representa o zelo pelo outro. É fazer com que o sujeito observado passe a ser objeto de cuidado do observador.



A percepção da vida, a forma de interpretação e entendimento, é a premissa da atuação do sujeito no mundo, ou seja, as percepções dos sujeitos interferem diretamente nas suas atitudes e nos seus posicionamentos (CARVALHO, TEIXEIRA, NEGREIROS, 2010). Portanto, entender a construção dos olhares, os fatores que contribuem para a formação da percepção humana e aqueles capazes de reconstruir imagens, é fundamental para a compreensão do comportamento humano.

## 2.1 NORMALIDADE X ANORMALIDADE: OS OLHARES SOBRE A DEFICIÊNCIA.

De filhos do pecado a resultados da impressão materna. Surdos, cegos, sem braços ou pernas, estranhos e loucos. Estas e outras características condenaram muitos indivíduos ao isolamento e ao fracasso.

Durante a Idade Média, o nascimento de uma criança malformada era entendido como punição religiosa da família ou interpretado como presságio para ocorrência de catástrofes e eventos políticos. Na Antiguidade, acreditava-se na chamada impressão (ou sugestão) materna, que poderia influenciar a ocorrência de uma malformação (NUNES, 2012, p. 28).

Na Alemanha nazista, por exemplo, um programa de eugenismo e eutanásia para crianças deficientes, chamado Aktion (Ação) T4, que também tinha como objetivo se expandir para adultos, decretou a morte de milhares de indivíduos considerados “incuravelmente doentes” e a esterilização daqueles que possuíam “defeitos ou comportamentos anti-sociais hereditários”. Inúmeras lutas foram travadas ao longo da História para que pudéssemos, a passos lentos, evoluir, superar preconceitos, quebrar barreiras.

A palavra normalidade vem do grego *norma*, que significa medida, com a acepção de perfeição, de máximo, de protótipo. Para o critério normativo, o ser humano normal seria o padrão perfeito. Dentro do critério estatístico, seria o homem mais freqüente. Na visão sociológica seria o homem que em seu meio encarna melhor o tipo convencional de cultura, de espírito da época e que se adapta às exigências do ambiente (DOYLE, 1950).

A deficiência gera o preconceito devido a um distanciamento em relação aos padrões físicos e/ou intelectuais determinados por uma sociedade, com base naquilo que se considera ausência, falta ou impossibilidade, o que torna a deficiência uma exceção (SILVA, 2006). Para Franco & Dias (2005), a relação da sociedade com a pessoa com deficiência varia de cultura para cultura, refletindo crenças, valores e ideologias que refletem em modos diferenciados de relacionamentos entre as pessoas, com ou sem deficiências. “O estranho representa o retorno do que o sujeito não quer de forma alguma enfrentar e é por isso que ele sempre tenta se afastar, se manter a distância de tudo o que lhe causa sensação de estranheza” (MITSUMORI 2005, *apud* LUPINACCI 20015, p.58).

## 2.2 PROFESSORES E A INCLUSÃO ESCOLAR

A forma como o professor entende a inclusão é determinante na sua ação como profissional e a qualidade do processo de inclusão depende, entre outros fatores, desse olhar. De acordo com Monteiro & Ferreira (2007), percepção não se limita ao registro de uma informação sensorial, é muito mais que isso, pois implica a atribuição de sentido, sentido esse que vai de encontro com a experiência de cada um. Os professores são essenciais no processo de reforma educacional e na criação de novas propostas pedagógicas, pois estão diretamente ligados ao processo de ensino – aprendizagem (MACHADO, 2007). O modelo de escola que necessitamos, capaz de grandes transformações sociais e onde a inclusão escolar se concretize plenamente, tem como base a ação e a motivação dos professores.

Não há dúvida de que podemos pensar na escola como instituição que pode contribuir para a transformação social. Mas, uma coisa é falar de suas potencialidades... uma coisa é falar “em tese”, falar daquilo que a escola poderia ser. [...] outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está já esteja cumprindo essa função (PARO, 2001, p.1).

### 3 METODOLOGIA

O início de uma investigação científica, para Boni & Quaresma (2005), deve ser baseado no levantamento de dados que neste trabalho foi constituído pela pesquisa bibliográfica, observação em campo e coleta de dados através da aplicação de questionários.

A coleta dos dados teve uma abordagem quali-quantitativa, com aplicação de questionários semi-estruturados para 13 professores que trabalham com educação básica em uma escola da zona rural do município de Presidente Figueiredo. Para Mynayo, 1996, as pesquisas qualitativas envolvem valores e crenças que não podem ser analisados quantitativamente. Dados quantitativos e qualitativos complementam-se em uma pesquisa. A abordagem quantitativa baseia-se na descrição estatística dos dados, enquanto que a qualitativa descreve determinadas realidades através de observação, documentos e notas de campo (BOGDAN e BYKLEN, 1999).

Situado a nordeste do Estado do Amazonas, 118 km de distância de Manaus, o município, cujo nome é uma homenagem a João Baptista de Figueiredo Tenreiro Aranha (1798-1861), presidente da província do Amazonas na época do império, ocupa uma área de 24.781 Km<sup>2</sup> e representa 1,58% da área do Estado, sendo facilmente acessado pela BR 174 (OLIVEIRA, 2011).

A referida escola, localizada na zona rural do município, possui 22 professores, 3 pedagogos, 1 gestora. A escola funciona em três períodos, atendendo a um total de 607 alunos. Destes, 14 são identificados com necessidades especiais diversas, tais como deficiência física, surdez, intelectual e transtorno do espectro autista. O referido espaço escolar não apresenta sala multifuncional, nem atividades de contra turno voltadas para os alunos com necessidades especiais, tampouco, banheiros adaptados, piso tátil, sinalização em Libras e Braille, jogos ou qualquer material adaptado. Com exceção de uma rampa, localizada no acesso principal, não há acessibilidade no ambiente. Moraes (2007) entende que a promoção da acessibilidade no ambiente construído é fornecer condições de mobilidade, garantir a autonomia e segurança, eliminando as barreiras arquitetônicas e urbanísticas.

Pesquisas relacionadas ao ensino devem registrar o ponto de vista dos professores, pois suas percepções são necessárias para a compreensão das problemáticas que envolvem a escola. A partir desses preceitos utilizamos um questionário semi-estruturado, contendo quinze (15) questões, a fim de identificar os olhares dos professores e suas dificuldades em relação ao processo de inclusão.

### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

#### 4.1 IDADE, SEXO E TEMPO DE MAGISTÉRIO

Com relação à idade dos entrevistados, a porcentagem entre indivíduos com idade entre 30 e 40 anos foi de 46%, sendo 54% com faixa etária entre 40 e 50 anos. Quanto ao sexo, dentre os 13 entrevistados, verificou-se que a maioria, 70% é do sexo feminino.

Dos 13 (treze) entrevistados, 77%, correspondendo a dez dos professores, possuem mais de onze anos de experiência no magistério.

#### 4.2 FORMAÇÃO ACADÊMICA

Referente à formação acadêmica dos entrevistados, verificou-se que a maioria apresenta graduação, sendo que 15% dos profissionais não possuem nível superior completo. O que demonstra a necessidade de incentivo para a formação continuada. Para Mileo & Kogut (2009), todos os profissionais necessitam estar em constante atualização, uma vez que a sociedade está sempre em transformação pelo avanço da tecnologia e pelo desenvolvimento humano. A prática pedagógica exige um professor bem capacitado e preparado. Os 85 % restantes apresentam as formações descritas na tabela abaixo:

Tabela 1: Formação Acadêmica dos professores pesquisados

	Magistério	Graduação	Cursos de Capacitação
Professor 1	X		
Professor 2	X		
Professor 3		Normal Superior	Letramento
Professor 4		Normal Superior	Letramento
Professor 5		Normal Superior	Docência do Ensino
Professor 6		Normal Superior	Educação Especial
Professor 7		Pedagogia	Psicopedagogia
Professor 8		Licenciatura Ed. Física	Educação Especial
Professor 9		Licenciatura Matemática	
Professor 10		Licenciatura Matemática	Educação Especial
Professor 11		Letras	Educação Especial
Professor 12		Licenciatura História	Educação Especial
Professor 13		Licenciatura Ciências Biológicas	

#### 4.3 TRABALHAR COM ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Dos entrevistados, 69% trabalharam com alunos com alguma deficiência. Quando perguntados se teriam algum problema em receber alunos com necessidades em suas salas de aula, 53% afirmaram que teriam algum problema principalmente por não se sentirem capazes de trabalhar com esses alunos. Dos treze professores, dois que não possuem nível superior completo, já trabalharam com alunos com deficiência e afirmaram que não teriam problema em trabalhar novamente. Enquanto que os cinco que participaram de cursos de capacitação na área da Educação Especial demonstraram insegurança. Diversos autores enfatizam a importância da formação continuada como instrumento de contribuição para que o professor se sinta capaz de lidar com situações diversas em sala de aula e desmistificar antigos tabus.

“Só sei que nada sei”. A frase atribuída a Sócrates, pai da filosofia, talvez explique a insegurança daqueles professores que tiveram oportunidade, através de cursos de capacitação, de conhecer o universo de informações e de diversidade dentro da Educação Especial. Levando-os a certeza do quão grande são suas responsabilidades.

#### 4.4 CONCEITOS DE DEFICIÊNCIA, NORMALIDADE E INCLUSÃO

A ideia de normal ou anormal está relacionada com a época, a cultura e a vivência de cada indivíduo. O que não é comum a cada um de nós pode, a princípio, causar rejeição. O limite entre o normal e o anormal é construído com base nas crenças, valores e tradições vigentes em uma determinada época e espaço. Aquilo que no presente se apresenta como normal poderia ser considerado patológico em outra época (ELÓI, 2016). Quando perguntados sobre o conceito de normalidade, deficiência e inclusão, foram fornecidas as respostas demonstradas na tabela abaixo:

Tabela 2: Conceito dos professores pesquisados sobre de Deficiência, Normalidade e Inclusão

<i>“Deficiência é alguém que tem anormalidade física, problema físico”.</i>	
Deficiência	<i>“Ter certa limitação”.</i>
	<i>“Bloqueio no desenvolvimento mental ou físico”.</i>
	<i>“Toda perda que gera incapacidade”.</i>
	<i>“A deficiência está na maioria das vezes na escola e em seus profissionais”.</i>
Normalidade	<i>“Normalidade - pessoa considerada oficialmente normal”.</i>
	<i>“Não há normalidade. Há um modelo do que poderíamos chamar de normal”.</i>
	<i>“É o que diferencia saúde de doença”.</i>
	<i>“Um ser comum”</i>
Inclusão	<i>“Inclusão é dar a mesma oportunidade a um aluno especial, que um aluno sem necessidades, porém, respeitando o ritmo do aluno com necessidades”.</i>
	<i>“Seria incluir um indivíduo com restrições, dentro de um ambiente onde há pessoas ditas normais, e que tenham o direito ao acesso às atividades e benefícios da vida social”.</i>
	<i>“Inserir, capacitar ao meio”.</i>
	<i>“Direito da pessoa de ir e vir, fazer parte de qualquer meio social”.</i>
	<i>“É deixar ou oportunizar que alguém se inclua, sinta segurança e confiança onde está, e a aceitação por parte dos alunos e profissionais da educação”.</i>

#### 4.5 EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM DOS ALUNOS E À INCLUSÃO ESCOLAR.

Para 12 (doze) dos 13 (treze) entrevistados são boas as expectativas em relação à aprendizagem dos alunos. Porém no que se refere à inclusão escolar, 54% dos educadores afirmaram que as expectativas são regulares.

Dentre as principais dificuldades encontradas pelos profissionais da educação no momento de trabalhar com alunos com deficiências, 76% afirmaram que a falta de recursos, materiais adaptados e de preparo profissional são os principais empecilhos para alcançar bons resultados no processo de inclusão na escola. Destes, 69% enfatizaram o prejuízo ocasionado pela ausência familiar, além de espaço físico inadequado, falta de investimento do governo e ausência de planejamento específico para casos especiais.

A experiência docente, a formação acadêmica, capacitações, disponibilidade de recursos, apoio e tempo para atender as necessidades educativas de todos os alunos, são fatores essenciais para a análise do processo de inclusão. Além disso, para Mantoan 1998, apud Cardoso & Bastilha 2010, apesar do papel do professor ser essencial, a implementação de uma escola inclusiva depende de diversos aspectos tais como: presença de uma equipe multidisciplinar, participação da família, controle do número de alunos nas classes, eliminação de barreiras arquitetônicas, um novo olhar sobre a deficiência, apoio da sociedade política, destinação de verbas, adequação de currículos, metodologias e sistemas de avaliação.

#### 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deficiência não é apenas o que o “olhar” médico descreve, mas principalmente a restrição à participação plena provocada pelas barreiras sociais (DINIZ, 2009). A escola observada ainda não se encontra adaptada para receber os alunos com deficiências, demonstrando que a acessibilidade constitui uma difícil barreira. Embora a maioria dos professores concorde com a inclusão de alunos com deficiência nas salas regulares, aceitem as diferenças, esses profissionais, muitos dos quais possuem formação na área de educação especial, não se sentem preparados para trabalhar no processo de inclusão, sugerindo que a formação não é único fator determinante para a construção do seu olhar sobre os alunos com necessidades especiais.

Para Plaisance (2010) apenas haverá futuro para a inclusão se esta estiver acompanhada por medidas concretas. Conforme Freitas (2008), a inclusão requer concepções diferenciadas de ensino, capacitação docente e repensar valores humanos e culturais. O futuro da inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar numa meta comum, que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos (MENDES, 2006).

A escola precisa efetivar a sua essência de espaço de discussão e reflexão. Falar sobre o processo de inclusão escolar, colocá-lo na pauta das reuniões e planejamentos, dando voz aos professores, descobrindo seus anseios e ouvindo suas experiências pode ser o caminho de rompimento de tabus e possibilidade real de que os alunos com necessidades especiais possam ter acesso às oportunidades de desenvolvimento que

lhes são necessárias, não por uma questão de sensibilidade ou solidariedade, embora a humanidade necessite desses valores, mas por uma questão de exercício da cidadania e da justiça.

## REFERÊNCIAS

- [1] ANJOS, H. P. dos. O espelho em cacos: análise dos discursos imbricados na questão da inclusão. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2006.
- [2] AUGUSTO, S. O. Ver depois de olhar: a formação do olhar do professor para os desenhos de crianças. 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Didática, Teoria e Ensino e práticas Escolares) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.
- [3] BALLONE, G.F. Percepção e realidade. In. Psiqweb, Internet, disponível em [www.psiqweb.med.br](http://www.psiqweb.med.br), 2005.
- [4] BERNARDO, M. J.; OLIVEIRA, M.S.S.; KAWADA.V.T. Percepção e Educação do Olhar. Universidade Federal do Amazonas, 2010.
- [5] BODGAN, R.; BIKLEN, S. Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1999.
- [6] BONI, V.; QUARESMA, S.J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Em Tese. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol.2 nº1(3), janeiro-junho/2005, p.68-80.
- [7] CARDOSO, V.D.; BASTILHA, R.R. Inclusão de alunos com necessidades especiais na escola: reflexões acerca da Educação Física Adaptada. Revista Digital – Buenos Aires – Ano 15, n. 146. Jun. 2010.
- [8] CARVALHO, A.C.S.; TEIXEIRA, S.M.O.; NEGREIROS, F. Entre o Discurso e a Ação: a inclusão escolar sob a ótica dos professores no Piauí. Disponível em <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppqd/arquivos/files/v.encontro.2010>.
- [9] DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS,W.R. Deficiência, Direito Humanos e Justiça. Revista Internacional de Direitos Humanos. São Paulo, v.6, n. 11, p. 64 -77.
- [10] DOYLE, I. Estudo da Normalidade Psicológica. Arquivos de Neuro – Psiquiatria. São Paulo. v.8, n. 2. Abr./jun. 1950.
- [11] ELÓI, J. Normal ou Anormal, eis a questão! Disponível em <http://www.psicologiafree.com>. Acesso em 15/07/2016.
- [12] FRANCO, J. R.; DIAS, T. R. S. A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. Revista Benjamin Constant, Edição 30, abril de 2005. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=10028>. Acesso em: 15/07/2016.
- [13] KOGUT, M. C.; MILEO, T. R. A importância da formação continuada do professor de Educação Física na prática pedagógica. Psicologia em Estudo. Maringá, v.10, n. 2, p. 227-234, mai/ago. 2005.
- [14] LIBÂNEO, J. C. Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissões docentes. São Paulo: Cortez, 1998.
- [15] LIMA, S. F. Comunicação e Expressão através dos textos. Editora Biblioteca 24 horas. São Paulo, 2010.
- [16] LUPINACCI, L.G.R. O olhar do professor para a inclusão escolar – Possíveis aproximações entre a Educação e a psicanálise. 2015.141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2015.
- [17] MACHADO, V. B. O professor e a Inclusão do aluno com Déficit de Atenção e Hiperatividade.103 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – centro de Ciências da Vida – PUC – Campinas. 2007.
- [18] MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. Universidade Federal de São Carlos. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.
- [19] MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.
- [20] MONTEIRO, M.M.; FERREIRA, P.T. Ser Humano – 2ª parte. Psicologia. Porto Editora, Porto. 2007.
- [21] MORAES, M. G. de. Acessibilidade e inclusão social em escolas. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Bauru. 2007.
- [22] NUNES, H. H. de MOURA. A Enfermagem e o nascimento de um bebê com anencefalia: contribuição para mães e profissionais de saúde. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem Anna Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012, 111p.
- [23] OLIVEIRA, I. C. de. A hierarquização dos atrativos naturais do município de Presidente Figueiredo no Estado do Amazonas. Dissertação (mestrado) – UFRJ/ COPPE/ Programa de Engenharia de Produção, 2011.

- [24] PARO, V.H. Gestão Democrática da Escola Pública. Painel "A gestão democrática da Educação: reflexões com vistas à Constituinte" In: XIII Simpósio Brasileiro de Administração da Educação, 1986, João Pessoa - PB. p.1-4. Disponível em: <<http://www.sindservsantos.org.br/imagens/upload/documento69.doc>. > Acesso em: 30 jul. 2016.
- [25] PLAISANCE, E. Cadernos de pesquisa. Ética e inclusão. FCC, v.40, n. 139, p. 13 -43, jan./abr. 2010.
- [26] QUEIROZ, E. F. de. A trama do olhar. Latin American Journal of Fundamental Psychopathology on Line, ano v, n.1, p. 89-100, nov.2005.
- [27] ROMANOWSKI, J. P. Formação e profissionalização docente. Curitiba: Inter Saberes, 2012.
- [28] SANTAELLA, Lúcia. A Percepção: uma teoria semiótica. São Paulo, Ed. Experimento, 1993.
- [29] SILVA, L. M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. Revista Brasileira de Educação. V.11, n. 33 p. 424-561, set/dez 2006.

# Capítulo 18

## *A prática docente Guarani Mbya: questões de formação*

*Janaína Aline dos Santos e Souza*

**Resumo:** Este trabalho trata de um dos aspectos da pesquisa de mestrado sobre a prática docente dos Guarani Mbya, na qual, questiona: o que o professorado indígena Guarani Mbya entende ser sua prática docente? Partindo do pressuposto de que a educação escolar indígena, mais precisamente a partir de 1970, começa a ser ressignificada pelos próprios movimentos e organizações indígenas – reestruturando uma instituição tipicamente não-indígena, norteadas até então por princípios de catequização, civilização, integração e preservação –, e que sua reconstrução junto aos projetos de futuro de cada etnia se constitui potencialmente como inovação educacional, superando seu caráter colonialista. O presente artigo busca analisar o quanto cursos de formação escolar e/ou superior influenciam ou contribuem para a prática docente, uma vez que tem sido uma das demandas levantada na pesquisa, que pretende verificar, de modo geral, qual a visão dos professores e professoras indígenas têm de suas práticas, fundamentando-as no modo de transmissão dos saberes tradicionais de sua cultura, de tal modo que estariam inscritas na luta por reconhecimento e seriam adaptadas à atividade escolar. Ou, se as práticas docentes seriam mera reprodução do modelo de ensino escolar predominante, originalmente não-indígena, ainda que se trate oficialmente de uma escola alternativa. Para tanto, centra-se na etnografia realizada na Escola Estadual Indígena Gwyrá Pepo, localizada na região de Parelheiros, no município de São Paulo, e nas entrevistas feitas com os docentes Guarani Mbya, com base nas premissas de história oral. As informações recolhidas têm sido analisadas por meio das bases teóricas das pesquisas antropológicas sobre os Guarani e sociológicas sobre inovação educacional, bem como pelo recurso às produções da etnologia ameríndia sobre educação escolar indígena. Focaliza-se nas discussões sobre o acesso dos docentes Guarani aos cursos de formação do Ensino Superior e/ou ao Magistério Indígena, os enfrentamentos e repercussão dessa formação dentro e fora da sala de aula.

**Palavras-chave:** Educação escolar indígena. Guarani Mbya. Prática docente. Formação.

## 1 INTRODUÇÃO

Em meados de 2010, interessada pela questão indígena, engajei-me numa das propostas da disciplina de Política e Organização de Educação Básica no Brasil, no curso de licenciatura da Faculdade de Educação, entre as quais, propunha o estudo de educação escolar indígena. Foi nesse tempo que conheci as comunidades indígenas Krukutu e Tenonde Porã, no extremo sul do município de São Paulo, no bairro Barragem, em Parelheiros.

Ambas as aldeias, pertencentes ao povo Guarani Mbya, possuíam (e possuem) escolas públicas estaduais em seus territórios, regidas pela legislação nacional (desde a *Constituição Federal* de 1988, perpassando pelas *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 1996, até o *Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas* de 1998) que fundamenta a Educação Escolar Indígena, garantindo uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Quando conheci as comunidades, as duas principais impressões foram de que as terras indígenas garantiam a sobrevivência e manutenção de alguns aspectos culturais, bem como que a escola, mesmo sendo uma intrusa, provinda da cultura *jurua* (não guarani), poderia ser ressignificada. Era constante, por parte deles, a afirmação de que a escola era (e é!) diferenciada.

Mas o que era escola diferenciada? O que era, afinal, educação indígena? Ou melhor, o que era educação escolar indígena? Bittencourt (2002) distingue, em termos gerais, educação indígena de educação escolar indígena pelos processos de ensino e aprendizagem em que se estruturam, sendo que a primeira se baseia na oralidade e nas relações “intra e inter étnicas”, além de não condicionarem a transmissão de seus valores, culturas e saberes à um determinado espaço institucional.

Nesse aspecto, é notável levar-se em conta as inúmeras singularidades da forma com que cada povo ou comunidade indígena educa suas crianças e jovens, opondo-se à ideia de um “índio genérico”, sobretudo com a pluralidade étnica e linguística do Brasil, haja vista, os dados recolhidos pelo Censo IBGE de 2010, que indica a existência de pelo menos 305 etnias, com as quais sobrevivem aproximadamente 274 línguas.

Além disso, reitera o quanto a educação escolar indígena deve (ou deveria) tratar do que é específico e diferenciado de cada população étnica, culturalmente e linguisticamente estabelecida, embora seja institucionalizada e decorrente das situações de contato, que se norteiam por referências ocidentais e fundamentadas no domínio da escrita.

Por este viés, pode-se afirmar que as escolas indígenas são, conforme Tassinari (2001, p. 50), espaços de fronteira, de “articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios”. Afinal, sempre foram lugares de encontros e de conflito entre dois mundos, entre dois saberes, o ocidental, não indígena, e o dos indígenas. Além de serem também inovadoras, como defende Abbonizio (2013), ao serem consideradas, hoje, como instrumento de luta, tendo sido outrora símbolos de aculturação e integração.

Partindo desses pressupostos, além das minhas observações de campo ao longo da licenciatura e de minhas experiências como professora, interessei-me pela visão que os professores e professoras indígenas têm de suas práticas, fundamentando-as no modo de transmissão dos saberes tradicionais de sua cultura, que estariam inscritas na luta por reconhecimento e seriam adaptadas à atividade escolar. Ou, apenas reproduzindo um modelo de ensino escolar predominante, originalmente não indígena, ainda que estivessem em um contexto oficial de escola diferenciada.

Supondo que a prática docente é norteada pelos princípios e engajamentos dos professores e professoras e que as decisões pedagógicas influenciam e mobilizam alunos e alunas, quais aspectos contribuiriam para o fortalecimento e valorização da própria cultura? Quais estratégias seriam usadas para que a escola se tornasse diferenciada? Como a prática docente poderia ser estratégia de luta por reconhecimento? Qual o papel desta prática frente às ressignificações da escola?

Visando identificar o caráter dessa educação, ao lado das variadas percepções possíveis entre não-indígenas, ganha relevância responder à pergunta: como o professorado indígena Guarani Mbya entende sua prática docente?

Para além de uma avaliação do que seja a educação escolar indígena ressignificada a partir das mobilizações dos movimentos e organizações indígenas, bem como das legislações que as favoreceram e favorecem sua autonomia, mesmo com os conflitos para sua efetivação, o estudo sobre como o próprio professorado indígena entende ser sua prática docente possibilita a compreensão dessa nova estrutura que se constitui, sendo caracterizada por sua inovação educacional.



Entendida aqui, a partir dos conceitos de Elie Ghanem (2013, 2016), pelo seu caráter diferenciado em relação a práticas costumeiras em determinado lugar e determinado grupo social, acontecendo na base dos sistemas escolares, caracterizada pela sua variedade e localização. Deste modo, a educação escolar indígena ao se confrontar com a educação escolar convencional não indígena, tenta superar seu caráter colonialista.

Ademais, o fato de centrar-se numa única etnia, os Guarani Mbya, e para além dela, numa *tekoa*<sup>28</sup> específica, Tenonde Porã, permite identificar esse processo dentro de demandas específicas, principalmente aquelas situadas dentro do contexto escolar da Escola Estadual Indígena Guarani (EEIG) Gwyrá Pepo, que fundada em 1997 pelas reivindicações da própria comunidade, atende hoje quase 300 alunos, do ensino fundamental ao ensino médio, da própria aldeia e de outras adjacentes.

Este olhar mais centralizado, possibilita uma análise mais sistemática, do que parecem-me como hipóteses imagináveis sobre como os professores e professoras indígenas Guarani entendem sua prática docente, entre as quais, podê-la-iam classificar como uma apropriação do modo de transmitir os saberes tradicionais da cultura Guarani, baseadas no *nhandereko* (modo de ser e agir Guarani), engajados com o projeto de futuro, interesses e demandas da comunidade ou, na reprodução do modelo tradicional de ensino dos não indígenas, alheios à especificidade cultural dos(as) aprendizes.

Para tanto, são objetivos específicos a obtenção de uma descrição do próprio corpo docente da escola sobre suas práticas docentes e o esclarecimento dos sentidos que os integrantes do corpo docente atribuem às práticas descritas. Centrando-me numa pesquisa etnográfica, a fim de melhor entender, interpretar os significados atribuídos àquilo que vejo no trabalho de campo, bem como, em entrevistas, baseadas nas premissas da história oral, como método para recolher as impressões dos professores e professoras indígenas sobre sua prática docente, também recorro a mobilização de uma série de leituras com o intuito de ampliar a visão sobre o contexto observado.

Nesse aspecto, leituras específicas como Schaden (1974), fundamentam algumas interpretações a respeito da cultura Guarani, embora sejam refutadas por defenderem a ideia de aculturação, sendo substituídas pelas recentes e mais aprofundadas contribuições de Testa (2007) e Pissolato (2007).

Aliás, as obras de Testa (2007, 2014) são essenciais pelos diálogos possíveis com meus pressupostos, uma vez que servem de subsídios para a compreensão das produções e transmissões dos saberes Guarani Mbya, que enriquecem as interpretações sobre a escola indígena ressignificada e com aspectos de inovação, principalmente por superar o caráter colonialista de sua formação, tais como Abbonizio (2013) e Ghanem (2013,2016) defendem.

Sendo acrescentadas as minhas referências as obras de Silva (2001), Bittencourt (2002) e Grupioni (2002; 2008; 2013), ao traçarem um panorama sobre a educação escolar indígena, que contribuem para o que seja a constituição de uma prática docente indígena, além dos próprios Referenciais para formação de professores indígenas (2002) e Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998). Acrescenta-se ainda alguns pressupostos teóricos sobre etnografia, entre os quais, destacam-se Geertz (2003, 2008), Fonseca (1990) e Erickson (1989), que têm orientado os caminhos e as relações estabelecidas para o desenvolvimento desta pesquisa.

Diante disso, apropriando-me de minha própria pesquisa de mestrado, estendo neste artigo um dos aspectos que percebo como relevante na prática docente, que é a própria formação das professoras e professores indígenas, uma vez que acaba por influenciar como os docentes encaram a sala de aula e se envolvem com esta, além dos motivos que levam cada um a lecionar. Pressuponho, que dado tipo de formação, que conceda um mínimo de engajamento, proporciona uma maneira transformadora de pensar a aula, cuja preocupação com a aprendizagem acaba por criar práticas inovadoras.

## 2 QUESTÕES DE FORMAÇÃO

Ao longo do processo histórico em que os povos indígenas foram forçados a se inserir, que condicionados às barbáries dos selvagens brancos, sendo considerados bestas humanas ou seres incivilizados que deveriam ser domesticados, condenados ao quase extermínio, presos a uma imagem estereotipada nos livros didáticos de que só existiram no passado e que não vivem mais, cultivados numa memória que pinta

<sup>28</sup> Cabe esclarecer, que *tekoa*, para os Guarani, embora possa ser traduzido como aldeia, “não se refere aos limites de uma aldeia, mas indica um espaço onde se tecem relações entre parentes de um grupo local” (TESTA, 2008, p.294).

a tranquila miscigenação de nossa nacionalidade, a escola, até então norteada por princípios de catequização, civilização, integração e preservação, torna-se uma reivindicação do próprio movimento indígena, a fim de superar todo esse processo, tornando-a para si e ressignificando-a:

A escolarização vem representando para os indígenas uma maneira de garantir algum controle sobre o curso da história. A apropriação do conhecimento escolar teria por intuito o reequilíbrio de uma relação que se configurou sob o signo da assimetria econômica e política. Do ponto de vista individual, ao garantir acesso mais fácil ao mercado de trabalho, a formação escolar estaria permitindo ao indivíduo incrementar sua autonomia em relação aos não indígenas e também propiciar aos seus parentes condições para isto. Já a apropriação dos princípios e das leis que regem o mundo dos “brancos” estaria possibilitando aos indígenas a defesa de seus interesses coletivos. (LASMAR, apud GHANEM, ABBONIZIO, 2012, pp.158-159)

Nessa perspectiva, como salienta Abbonizio (2013, p. 63), a escola indígena nasce da ruptura com um modelo escolar que desrespeitava e desconsiderava a cultura indígena, de modo que “o processo de criação de escolas que fossem das comunidades indígenas aponta para esforços de compatibilização dos objetivos escolares com a realidade de vida das pessoas implicadas” (idem, p. 64).

A preocupação da escola indígena em atender as demandas de sua comunidade demonstra seu engajamento com os projetos de futuro (GHANEM, ABBONIZIO, 2012) da própria comunidade, bem como seu aspecto inovador frente à escola não-indígena, convencional, percebida na atuação da comunidade na própria definição dos projetos educacionais na escolha dos professores e das professoras.

Então, a escola se ressignifica, ganha novos contornos, aproximando-se da superação do caráter colonialista da escolarização (PELLEGRINI, 2014, p. 246). Reivindicada agora, a escola, até então instituição velha e não-indígena, é subvertida aos interesses da comunidade, a fim de que forneça subsídios para compreender o próprio mundo não-indígena, armando-se contra este, dominando o seu conhecimento.

Porém, se tudo é muito novo, também acaba sendo incipiente a formação de seus professores e professoras para atenderem a todos os anseios. A oferta de cursos que habilitam para o magistério não é profícua. Quando existem, não atendem as demandas específicas de cada povo, de modo a obrigar qualquer docente indígena a também ser “um professor pesquisador”.

Nesse aspecto, diante do fato que a maior parte do corpo docente Guarani, atuante na EEIG Gwyrá Pepo, possuir apenas o ensino médio completo, sem nenhuma especialização técnica profissional, como a de magistério, por exemplo, é apenas a experiência em sala de aula que os/as torna “bons ou maus professores”. Aliás, é destacável que a própria comunidade é quem escolhe e os mantém com esse papel, no entanto, dos 20 professores atuantes, apenas três são privilegiados com um vínculo de estabilidade com o Estado.

Esses professores, ainda que também tenham sido escolhidos pela comunidade, são os únicos que pertencem a uma categoria de professores beneficiados com certa estabilidade pelo tempo de serviço como docentes na rede estadual de São Paulo. É interessante ainda salientar que eles têm atuado como vice-diretores das escolas indígenas e são os únicos (entre outros poucos escolhidos, de outras etnias e aldeias) que participaram dos cursos de Magistério Indígena e de Formação Intercultural Superior do Professor Indígena, oferecidos pela Universidade de São Paulo, no período de 2001 a 2008.

No entanto, mesmo que a maior parte das professoras e professores indígenas Guarani Mbya não tenha formação acadêmica, tanto pela falta de ofertas – pois não existiram mais cursos com as mesmas características ou preocupações dos que os proporcionados pela Universidade de São Paulo –, quanto pelas dificuldades de acesso e manutenção nos cursos – que não criam condições diferenciadas para que os estudantes indígenas acompanhem as aulas –, mesmo que os cursos superiores “não ensinem como dar aula, nem como adaptar material ou como falar com alunos”<sup>29</sup>, nota-se um processo equivalente ao que consideraríamos como “formação continuada”, na qual constantemente há uma série de eventos e situações privilegiadas para as discussões sobre o papel da escola, cujos discursos e conselhos das

<sup>29</sup> Afirmação recorrente das lideranças da comunidade a respeito do Ensino Superior, a fim de ilustrar que a formação acadêmica não garante uma sapiência docente, o “saber dar aula”.

lideranças acabam por orientar e proporcionar a reflexão sobre a própria prática docente e as demandas da comunidade.

Nesse sentido, seriam exemplos de atividades que propiciariam a “formação continuada” – destacada entre aspas, pela ausência de uma formação inicial entre a maior parte dos professores e professoras indígenas – os projetos desenvolvidos pelo Saberes Indígenas, programa federal que oferece subsídios para produção de recursos didáticos e pedagógicos que atendam as especificidades de cada comunidade indígena, nos quais, o corpo docente se reúne para discutir as questões ligadas a prática docente e ao currículo, ao pensarem e construir coletivamente materiais didáticos.

Do mesmo modo, destaca-se os empenhos atuais, no que tange as experiências da EEIG Gwyrá Pepo, na discussão e elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, cujo apoio da FUNAI tem se tornado essencial, pela promoção de encontros com diferentes educadores e estudiosos indígenas e não indígenas, para discutir educação escolar indígena. Dos encontros, acabam por discutir os ideais de educação escolar indígena, o currículo e a própria prática docente, ao levantar problemas enfrentados no cotidiano e a busca em saná-los a partir de uma efetiva prática de educação diferenciada, apoiada pela construção desse tipo de documento.

Além, das aleatórias formações promovidas pela Secretaria da Educação e as próprias atividades de recepção alunos e alunas não indígenas na aldeia, as discussões com professores indígenas e não indígenas, os encontros acadêmicos sobre educação escolar indígena, que acabam se tornando lugares reflexivos sobre a própria prática, bem como uma revisão dela, ao ensinar e discutir sobre a temática nos momentos específicos ou entre seus pares antes de alguma apresentação.

Assim, ao que se relaciona diretamente as professoras e professores Guarani Mbya, é válido notar a concepção sobre conhecimento como algo processual, “não como um objeto a ser acumulado e transmitido, mas como possibilidade relacional de busca e comunicação” (TESTA, 2008, p. 293). Por conseguinte, a formação do ser professor indígena é processual, com base nos próprios modos de produção e transmissão do conhecimento Guarani. Aprendem observando quem já é professor ou professora. Além de assumirem constantemente o papel de professores pesquisadores, ora buscando conhecimentos específicos ligados às disciplinas que lecionam, ora buscando formas alternativas de dar aulas.

Desse modo, ainda que se queira reduzir transmissão de conhecimentos no universo escolar, não se pode desconsiderar, como afirma Testa (2007:2008, p. 295) que “os processos de produção, aquisição e transmissão do conhecimento estão no centro do cotidiano guarani de caminhar entre e se relacionar com parentes, outros humanos e não humanos”. Portanto são as relações que acabam por fundamentar a prática docente, bem como, reforçam as competências políticas, éticas, linguísticas e culturais que se espera dos professores e professoras indígenas:

reconhecer-se e ser reconhecido como pertencente à comunidade; ser apoiado e indicado pela comunidade, por meio de suas formas de representação política; estar sensível às expectativas e às demandas da comunidade, relativas à educação escolar de seus membros; saber dialogar com as lideranças de sua comunidade, com pais e alunos; relacionar-se de forma respeitosa com a comunidade, ajudá-la nas dificuldades e defender seus interesses. (BRASIL, 2002, p. 23).

A respeito disso, Jera, uma das professoras e lideranças Guarani da Tenonde Porã, salientou no seu trabalho final, no curso de Formação Intercultural Superior do Professor Indígena, entre 2005-2008, realizado na USP, “que o papel do professor na comunidade indígena é de respeito e de admiração por parte de todos os que vivem na comunidade”. Para ela, o professor indígena, visto pelas comunidades como alguém que já estudou muito, acaba por ser solicitado em vários outros assuntos da comunidade, como a questão da saúde e na demarcação de terras. Implicando na sua atuação como liderança, como “autoridade que se assenta no respeito dos membros do grupo por reconhecerem no líder essas qualidades (conhecimento e sabedoria; relação que estabelece com as divindades, capacidade de conduzir um grupo)” (SILVA, 2008, p. 121).

Em outras palavras, a formação de novas lideranças, como é o caso de docentes, para além das posições de cacique, *xeramoĩ* (ancião, aquele que sabe) e *xondaro kuery* (guerreiros), por exemplo, baseia-se na

predisposição da pessoa em se tornar um líder; o lugar que já ocupa na aldeia, desempenhando tarefas ou funções; características pessoais adequadas tais como “saber falar”, conversar, ser tranquilo, humilde,

conhecer e se dar bem com toda a comunidade; aquisição de conhecimento através de seus estudos das leis e política *jurua*, bem como de sua própria cultura; participação nas reuniões políticas e gerais da comunidade, juntamente com o reconhecimento de que seu conhecimento é válido e importante para o grupo. (ARANHA, SZTUTMAN, 2013).

Isso conflui, por sua vez, com o que os próprios *Referenciais de formação dos professores* estipulam como expectativas para atuação docente, segundo as quais, Grupioni (2013) destaca:

ser profundo conhecedor da história e das práticas culturais de seu grupo; ser capaz de pesquisar e sistematizar conhecimentos; que tenha interesse e conhecimento por sua língua materna; que exerça o papel de mediador e articulador de informações entre sua comunidade; que seja capaz de propor uma organização curricular que oriente o trabalho a ser desenvolvido na escola, sequenciando conhecimentos e habilidades que seus alunos irão desenvolver. (GRUPIONI, 2013, p. 74).

Por tudo isso, é inegável que a figura das professoras e professores indígenas seja relevante para o movimento indígena, aliás, “a proposta da educação escolar indígena diferenciada foi também fundamental para o surgimento de um novo segmento estratégico do movimento indígena, pois representa a possibilidade de se retomar o controle sobre a vida das próprias comunidades, que a escola e a igreja haviam tomado, cabendo aos professores serem mais um polo na luta pelos direitos indígenas” (LUCIANO BANIWA, 2006).

## REFERÊNCIAS

- [1] ABBONIZIO, A. C. O. Educação escolar indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades. São Paulo, 2013. 193 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.
- [2] ARANHA, A. O.; SZTUTMAN, R. As atuais formas de liderança política entre os Guarani Mbya da Terra Indígena Tenonde Porã no embate com a política jurua (não indígena). 21º Simpósio Internacional de Iniciação Científica e Tecnológica da USP – SIICUSP, 2013. São Paulo. Resumos. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.
- [3] BITTENCOURT, C. M. F. *Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil*. São Paulo: Edusp, 2002.
- [4] BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referenciais para a formação de professores. Brasília: MEC, 2002.
- [5] ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROK, M. La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos de observación, Barcelona: Paidós MEC, 1989. p.203-247.
- [6] FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. Revista brasileira de educação, Rio de Janeiro, ANPED, n.10, p.58-78, jan/abr 1999.
- [7] GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- [8] GEERTZ, C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- [9] GHANEM, E. As inovações da escola Tuyuka: superando a educação colonialista. Relatório Científico. São Paulo, 2016.
- [10] \_\_\_\_\_. Inovação em escolas públicas de nível básico: o caso redes da maré (Rio de Janeiro, RJ). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 425-440, abr/jun. 2013.
- [11] GRUPIONI, L. D. B. Caderno de apresentação: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.
- [12] \_\_\_\_\_. Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. 240 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.
- [13] KAHN, M., AZEVEDO, M. O que está em jogo no desafio da escolarização indígena? In: Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 57-80.
- [14] LUCIANO BANIWA, G. S. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006.
- [15] PISSOLATO, Elizabeth. A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani). São Paulo: Unesp, 2007. 445 p.
- [16] SCHADEN, E. Aspectos fundamentais da cultura Guarani. 2. ed. São Paulo: USP, 1974.

- [17] SILVA, A. L., FERREIRA, M. K. L. Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.
- [18] TASSINARI, A. M. I. A educação indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L., FERREIRA, M. K. L. Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.
- [19] TESTA, A. Q. Palavra, sentido e memória: educação e escola nas lembranças dos Guarani Mbya. 2007. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.
- [20] \_\_\_\_\_. Caminhos de saberes guarani mbya: modos de criar, crescer e comunicar. 2014. 308 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

# Capítulo 19

## *Formação de professores de educação física no contexto inclusivo*

*Sueley Carvalho Costa*

*Andrea Imbiriba da Silva*

*Adarlindo Vasconcelos da Silva Júnior*

*Irani Lauer Lellis*

**Resumo:** A educação inclusiva é uma área que requer especial atenção, especificamente no que diz respeito a disciplina de Educação Física. Para contribuir com a discussão realizou-se uma pesquisa on-line com professores de Educação Física que atuam na Educação Básica do Oeste do Pará, buscando alcançar uma inter-relação com os referenciais teóricos na compreensão do contexto de formação dos professores de Educação Física no âmbito da Educação Inclusiva. Para tanto, objetivou-se investigar a compreensão dos professores referente a sua formação acadêmica e prática docente com alunos que apresentam alguma deficiência. O estudo apresenta um apanhado histórico dos cursos de formação em Educação Física, do reconhecimento epistemológico da área e a compreensão de como se deu através dos anos a formação desses profissionais. Evidencia-se também o contexto inclusivo presente na grade curricular do curso de licenciatura em Educação Física direcionada à formação docente na área da inclusão. A discussão dos dados confirmou a importância da formação qualificada para o trabalho inclusivo a alunos com deficiência, concluindo-se que a formação profissional docente no contexto da inclusão, embora considere os critérios essenciais para uma formação qualificada, ainda está aquém dos níveis de qualificação profissional esperados para um efetivo processo de inclusão de alunos deficientes.

**Palavras-chave:** Formação de professor, Educação Física, Educação Inclusiva.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação de profissionais de Educação Física é marcada por uma trajetória singular, que teve sua origem no arcabouço do militarismo, transparecendo ainda hoje, seu paradigma em algumas práticas docentes. Traçar uma compreensão do contexto da prática docente de professores de Educação Física no âmbito da Educação Inclusiva requer um apanhado histórico e reflexivo sobre os cursos de formação, suas grades curriculares e o apoio epistêmico que sustenta esse curso, para assim, compreender os saberes docentes na prática inclusiva.

Benites, Neto e Hunger, (2008) apontam que o contexto histórico formativo desses docentes permeia o século XX e XXI, sendo marcado inicialmente pelas escolas de formação com cursos de curta duração a partir das forças armadas. Dessa forma, o curso surgiu com caráter técnico e sem valor educacional, voltado apenas para o atendimento do público militar. Ao que se percebe, o curso enveredou os caminhos dos interesses políticos de cada momento histórico vivido pelo país.

No contexto da inclusão das pessoas com deficiência no campo da Educação física no Brasil, Fiorini (2011, p. 16) afirma que:

A disciplina Educação Física Adaptada, que contempla conteúdos relativos à pessoa com deficiência, passou a fazer parte dos currículos universitários a partir de 1987 (CIDADE; FREITAS, 2002; DUARTE; LIMA, 2003) através da Resolução 3/87, a qual prevê a atuação do professor de Educação Física com alunos com necessidades educacionais especiais e outras necessidades. Sendo assim, os professores graduados em período anterior ao ano de 1987 ficaram aquém deste conteúdo durante o período de formação acadêmica.

Bezerra (2010) corrobora com as colocações de Fiorini (2011), pois este infere a partir de sua pesquisa, que as dificuldades encontradas por professores de Educação física devem-se ao conhecimento raso no contexto da Educação Física adaptada, pois esta pode ser considerada uma disciplina relativamente nova nos currículos de formação, o que evidencia que nem todos os profissionais podem se considerar aptos para essa atuação docente.

Com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, e a preocupação de formar docentes, os cursos deixaram de ser minimamente didáticos, passando a assumir um caráter formador. No entanto, o curso de Educação Física se preocupou com a área do saber fazer, do contexto prático e pouco aporte teórico foi alvo de sua atenção (BENITES; NETO; HUNGER, 2008).

Nesse contexto, as propostas curriculares do curso de Educação Física tomaram diferenciações a partir da separação do curso em licenciatura e bacharelado, sendo limitado o espaço a ser trabalhado pelos futuros profissionais da área. A formação passou a ser direcionada para dois profissionais diferentes que atuariam em instâncias distintas do mercado de trabalho. Mesmo com o surgimento do curso superior, ainda existiam muitos profissionais advindos de cursos das escolas de Educação Física, providos de conhecimento tácito-técnico, que atuavam na área, decorrendo assim, uma preocupação em definir e regulamentar o quadro de profissionais que estivessem de acordo com o novo regulamento criado pelo Conselho Federal de Educação Física.

A Educação Física está presente no currículo da educação básica brasileira e, desta forma, não pode ficar às margens das discussões sobre educação inclusiva. Entretanto, percebe-se que a formação de profissionais dessa área deve desenvolver competências para trabalhar com esse público (AGUIAR; DUARTE, 2005). Porém, Cosmo (2014) em sua pesquisa identificou que apesar de se ter uma disciplina voltada para inclusão, muitos profissionais e formandos não se sentem capazes de atuar neste contexto. Portanto compreende-se que os conhecimentos que estão dispostos nas disciplinas acadêmicas muitas vezes não conversam entre si e nem com a realidade da prática docente, mostrando-se fragilizado na formação.

Essas fragilidades também são encontradas nas pesquisas de Falkenbach et al. (2007, p. 4) no qual as entrevistas revelaram que “os professores de educação física percebem fragilidades em sua formação inicial e continuada”. O autor compreende que esse fato é resultante de pouco aporte teórico nos projetos pedagógicos de cursos de formação no que se refere aos conteúdos do contexto inclusivo.

Tardif (2002, p. 250) enfatiza que, por um certo período, as formações e as características profissionais passaram por um estado de crise: “se os esforços e as reformas forem bem-sucedidos, o ensino deixará, então, de ser ofício para tornar-se uma verdadeira profissão (...)”. Sendo pautado no conhecimento técnico, esses profissionais foram direcionados aos saberes docentes de uma prática fragmentada e sem conexão

com disciplinas, sendo enfatizado os caracteres técnico-biológicos e contemplando ínfima dimensão pedagógica. Deste caráter, surgiu então o perfil do profissional de Educação Física (BENITES; NETO; HUNGER, 2008).

Com o passar do tempo e com as novas dimensões políticas a preocupação dos Institutos de Ensino Superior voltaram-se para a formação de docentes que tivessem competência pedagógicas e que sua formação justificasse sua responsabilidade social, buscando assim aprimorar e aproximar teoria e prática.

A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades de educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que consideram: a competência, como concepção nuclear da orientação, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor e a pesquisa, como foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2001, p. 62).

Não diferente, a formação e a atuação profissional do professor de Educação Física deveria estar pautada nesses três aspectos: competência, coerência e pesquisa, justificando a busca do objeto de estudo desta área, que se concentra no movimento humano, dando origem ao seu campo de atuação e aos saberes que deveriam ser adquiridos no processo de formação. Formação esta, necessária para se adequar ao novo contexto educacional, pautado no advento tecnológico, na valorização do aluno, na afetividade e nas novas formas de se comunicar (BENITES; NETO; HUNGER, 2008). Desta maneira, torna-se necessário a busca por um currículo que efetive esta intencionalidade, tornando eficaz a legitimação da área e do corpo de conhecimento que sintetiza a atuação docente.

Os saberes curriculares são os que direcionam um método de organização de conteúdo para que os futuros educadores possam inter-relacionar os conhecimentos acadêmicos com a experiência profissional. Neste intuito, cabe um novo redimensionamento para formação docente na área de Educação Física e um distanciamento das antigas práticas pautadas no conhecimento tecnicista, para um aporte direcionado à emancipação e superação de velhos paradigmas da formação acadêmica.

Darido (1995) dialoga sobre a importância da formação para além das salas de aulas da universidade, apontando que o conhecimento também pode ser adquirido através das experiências vivenciadas no contexto prático, pois, é a partir da prática profissional que o professor recorre a seus conceitos, teorias e, enfim, a seus saberes adquiridos ao longo de sua formação.

Neste pensar a prática docente superam o conhecimento tácito para além das competências técnicas, a partir de um diálogo efetivo com o conhecimento científico pautado em teorias que possam subsidiar efetivamente sua prática docente. Neste sentido, a justificativa para este estudo, encontra-se na discussão dos contextos de formação de professores de Educação Física, estabelecendo uma relação com os saberes e a prática docente no âmbito da inclusão, pois o repensar sobre a prática e sua formação influenciam diretamente na maneira como este desenvolve o seu trabalho docente, refletindo no desenvolvimento pleno do aluno com deficiência. Este estudo objetivou, portanto, investigar a compreensão dos professores referente a sua formação acadêmica e prática docente com alunos que apresentam alguma deficiência.

## 2 METODOLOGIA

Esta pesquisa se fundamenta na abordagem qualitativa de cunho exploratório- descritivo, pois segundo Santos Filho (2009) o pesquisador se utilizará deste tipo de pesquisa para compreensão e interpretação do fenômeno, em que possibilitará explicitar com clareza e profundidade a compreensão das informações coletadas.

Os dados foram coletados mediante a aplicação de questionário on-line contendo perguntas fechadas sobre: formação profissional do professor de Educação Física, seu desempenho na Educação Física inclusiva e informações sociodemográficas. Foram inseridas ainda duas perguntas abertas referentes a: *atuação do professor no processo de desenvolvimento de alunos com deficiência e prática de inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.*

A coleta de Dados foi realizada por meio de envio de questionário via link com o auxílio da plataforma SurveyMonkey®, disponível na internet no endereço eletrônico: <https://pt.surveymonkey.com>, para grupos de profissionais da educação física mediante lista de contato online dos pesquisadores. Dessa forma, 11 participantes reenviaram as respostas e preencheram o termo de consentimento livre esclarecido. Utilizou-se, o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) como forma de análise de dados para as perguntas abertas, sendo esta técnica composta pelas ideias individuais dos sujeitos participantes (siglas



S1 a S11), para a criação do discurso coletivo das pessoas pesquisadas e análise estatística descritiva referente aos dados sociodemográficos dos participantes.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os principais resultados permitiram a compreensão da relação entre o discurso do sujeito coletivo, os dados sociodemográficos e as perguntas fechadas, as quais apontaram 6 (seis) Ideias Centrais (ICs) quanto a atuação e desenvolvimento do aluno com deficiência na Educação física: *A) Incluir conscientizando todos os alunos; B) Formação insuficiente; C) Metodologias diversificadas; D) Processos de ensino/aprendizagem; E) Participação dos alunos; F) Atuação profissional; G) Faço o que posso*. Outras 4 (quatro) ICs surgiram referentes a prática da inclusão: *A) Atividade inclusivas desenvolvidas; B) Participação dos Alunos; C) Adequação e motivação; D) Dificuldade de comunicação*.

Quanto à caracterização dos participantes ficou evidenciado que o ensino público responde por 64% dos profissionais formados e que esses profissionais se formaram entre os anos de 2004 e 2015, com um leve aumento do número de formados no ano de 2012, desenvolvendo sua atividade como docente em escolas públicas.

Os resultados apontaram para a existência de 82% de alunos com algum tipo de deficiência ou necessidade especial inclusos nas aulas de Educação Física dos pesquisados, o qual confirma o que preconiza Aguiar e Duarte (2005) referente à importância da formação qualificada, a fim de se desenvolver nesses futuros profissionais, competências para trabalhar com o público da educação inclusiva. Estes dados se coadunam com o resultado do DSC na ideia central “A” da primeira discussão, cuja palavra “incluir” foi a mais utilizada dentre os respondentes:

Durante as aulas de Educação Física busco incluir todos os alunos não promovendo discriminação, conscientizando todos os alunos da importância da participação e colaboração de todos. Tento de alguma forma colocá-los a participar como personagens principais de determinadas atividades onde se sintam incluídos, as vezes consigo incluir completamente o aluno (S1, S4, S7, S8, S11).

O DSC na ideia central “A” da segunda discussão (atividades inclusivas desenvolvidas) reforça a importância da formação inclusiva do professor de Educação Física:

Planejo as aulas práticas de maneira que os alunos com deficiência tenham a possibilidade de participar. Utilizo a criatividade para construção de aulas, buscando através das atividades lúdicas, recreativas e esportivas incluir todos os alunos, os próprios colegas de turma incentivam a participação das crianças com deficiência. (S1, S2, S6, S8, S9, S11).

Chicon e Nascimento (2011) enfatizam a importância da formação continuada de professores de Educação Física, pois justificam que se faz necessário um repensar sobre a prática docente e o contexto inclusivo, e que os professores são a peça chave deste processo para que suas práticas possam ser reflexivas a partir dos objetivos da educação inclusiva, priorizando aprendizagem como um processo de interação e desenvolvimento de todos.

O DSC na ideia central “E” também evidencia a importância dessa formação ao professor de Educação Física atuante na rede:

Tento de todas as formas incluí-los nas aulas, porém ainda acontece uma certa barreira vinda dos próprios alunos com necessidades especiais, um ou outro que gosta de participar. Mas existem os que não querem pelo fato de já ter alguma necessidade especial, na maioria das vezes os alunos não participam das aulas de Educação Física pois não tem como se deslocar no contra turno. Participam de minhas aulas práticas autistas e síndrome de down, eles têm participação ativa, outros ainda não tem participação ativa (nas aulas práticas), sua participação ocorre nas aulas teóricas que acontecem na sala de aula no mesmo turno (S3, S4, S6).

Bezerra (2010) em sua pesquisa conclui que os desafios encontrados pelos os professores de educação física no trabalho com os alunos com deficiência são grandes, em virtude da disciplina de Educação Física adaptada ser algo ainda recente nas grades curriculares de formação, assim este conhecimento encontra-se raso, pois não foi estudada por alguns profissionais, causando assim um déficit na prática docente. Desta forma, muitos docentes percebem a importância da formação continuada para subsidiar e até mesmo aprimorar os conhecimentos do contexto formador.

No que se refere às disciplinas inclusivas na formação dos professores de Educação Física, o estudo comprovou que houve unanimidade nos resultados confirmando a existência de ao menos uma disciplina destinada ao estudo do tema inclusão na grade de disciplinas dos cursos de formação em Educação Física, demonstrando sua adequação curricular ao disposto na Resolução 3, de 1987 do CONFEF quanto à inclusão. Entretanto, apesar dos professores cursarem a disciplina da educação inclusiva, ficou evidente em seu discurso a fragilidade quanto a formação profissional do educador físico para lidar com a questão inclusiva anteriormente descrita por Aguiar e Duarte (2005).

Quanto à opinião dos professores de Educação Física sobre o nível de adequação da sua formação em educação especial para trabalhar com alunos deficientes ou com necessidade especial, mais uma vez, houve unanimidade dos profissionais pesquisados em afirmar que sua formação não está adequada para o desafio da educação inclusiva, conforme afirma Chicon e Nascimento (2011):

Na inclusão educacional torna-se necessário o envolvimento dos professores e outros membros da equipe escolar no planejamento de ações e procedimentos que promovam a melhoria do atendimento dos alunos. No entanto, alguns estudos da área educacional (CHICON, 2005; GLAT; FERREIRA, 2003; CRUZ, 2005; MENDES, 2010) revelam que os professores regentes e os de educação física, de maneira geral, dizem não estar preparados para atuar com crianças que apresentam deficiência, apesar de acreditarem nos méritos da inclusão e evidenciarem que a falta de preparo se torna um empecilho para que haja ações pedagógicas mais condizentes com os fundamentos de uma educação inclusiva.

O DSC gerado a partir da ideia central “B” da primeira discussão confirma esse dado, demonstrando que o curso de Educação Física traz uma “formação insuficiente” para o profissional licenciado:

Precisaria de uma melhor formação para que este aluno alcance seu pleno desenvolvimento. Minha formação não foi suficiente para atuar neste contexto. (S1, S9).

Cosmo (2014) apresenta a formação de professores no contexto inclusivo na qual há necessidade de os acadêmicos adotarem uma postura crítica e inovadora que supere as barreiras da ineficiência curricular, para que assim supere o contexto de exclusão.

A ideia central “B” da segunda discussão (Participação dos Alunos) corrobora com este entendimento ao formar o seguinte DSC:

Consgo em partes os alunos down, adoram participar e não encontram dificuldades, os autistas acabam criando uma certa barreira que acaba limitando a sua prática, procuro adaptar e tornando mais fáceis e acessíveis as atividades. Os cadeirantes não têm a possibilidade de ir à escola no contraturno e mesmo se tivessem sua locomoção seria delicada porquê os espaços para as aulas de Educação Física são fora da escola. Durante as atividades os alunos com deficiência física são líderes das equipes, é ele que comanda o time. (S3, S4, S6, S7).

Os estudos de Falkenbach et al. (2007) mostra que os professores demonstram insegurança e dificuldades para o entendimento da prática da educação inclusiva. Além disso, atribuem a formação inicial e continuada a fragilidade repassada por profissionais que demonstram ter aporte teórico, mas nenhuma vivência prática. Corroborando com as informações coletadas nesta pesquisa.

Quanto ao uso ou não de práticas inclusivas na Educação Física, o Gráfico 1 revela que 73% dos profissionais pesquisados utilizam práticas inclusivas em suas aulas de Educação Física para estimular a participação dos alunos com deficiência ou com alguma necessidade especial. 9% não utilizam e 18% utilizam em parte alguma prática inclusiva em suas aulas.



Fonte: Questionário de pesquisa, 2018.

Verificou-se na ideia central “C” que os participantes se referem à necessidade de atuar com “*metodologias diversificadas*” para prestar um bom atendimento para a educação inclusiva:

Busco pesquisar metodologias diferenciada para dinamizar as aulas, no entanto preciso melhorar nesse quesito, no que tange a usar de algumas metodologias que sejam atrativas para inclui-los mais os alunos com deficiência (S1, S3).

Neste contexto percebe-se a necessidade de conhecimentos científicos para que os futuros e atuantes professores possam ter uma fundamentação sólida para que se estabeleça a proposta inclusiva. Proposta esta que “[...]traz a necessidade de mudanças socioculturais no âmbito da superação de barreiras atitudinais (pessoas), procedimentais (estratégias, ações) e arquitetônicas (barreiras físicas) de forma a receberem as pessoas com deficiência” (COSMO, 2014 p.861).

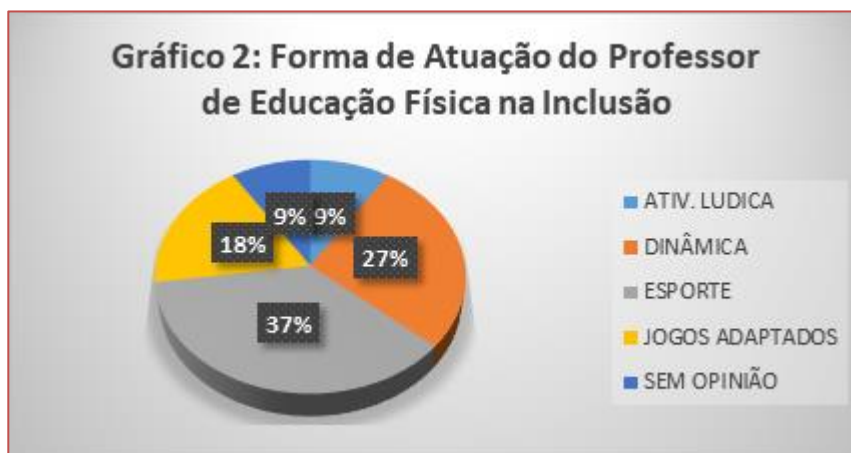
Na ideia central “C” da segunda discussão observou-se um discurso no qual os professores buscavam a “*Adequação e motivação*” para promover o processo de inclusão, conforme mostra o DSC abaixo:

Quando eles aceitam participar eles fazem a mesma atividade, eu faço junto com os alunos e depois eu observo se eles conseguem fazer sozinhos. Incentivo a participação através da adequação e motivação e observação dos demais colegas (S4, S5, S10, S11).

A grade curricular proposta para a área da Licenciatura em Educação Física se mostra ínfima para a abordagem do mais novo paradigma educacional – a inclusão escolar. Disciplina reconhecida como Educação Física adaptada, vem ser implementada no contexto formativo a partir da resolução 3 de 1987 pelo CONFEF- Conselho Federal de Educação Física que se caracteriza com uma carga horária proposta de 60h que tem como ementa o conhecimento das diversas deficiências e de como elas podem ser trabalhadas no contexto do movimento dentro das atividades educacional (FIORINI, 2011). No entanto, pesquisas mostram que apesar de se ter essa disciplina como norteadora do conhecimento, muitos profissionais e formandos não se sentem capazes de atuar neste contexto (COSMO, 2014) gerando cursos de formação ineficazes para proposta inclusiva trazendo assim, um problema para própria prática docente.

Em conformidade com a discussão o discurso a seguir, demonstra na ideia central “D” da primeira discussão (processos de ensino/aprendizagem) que a “*atuação no processo de ensino-aprendizagem se dá ainda de forma aquém do esperado*” (S3). Percebe-se que este professor acredita que as práticas pedagógicas por ele desenvolvidas não atendem de forma suficiente a demanda dos alunos com deficiência.

Com relação à forma como atuam os professores de Educação Física na inclusão, o Gráfico 2 apresentou os seguintes resultados: a maioria, ou seja, 37% dos profissionais de Educação Física utiliza o esporte como forma de inclusão; 27% utiliza dinâmicas em suas práticas inclusivas; 18% utiliza jogos adaptados nas práticas inclusivas; e 9% dos profissionais pesquisados utiliza atividades lúdicas como forma de inclusão. Houve ainda 9% que não opinaram sobre este questionamento.



Fonte: Questionário de pesquisa, 2018.

Fazendo um comparativo com a ideia central “A” (atividades inclusivas desenvolvidas) verifica-se certa equivalência nas respostas, a partir do seguinte DSC formado por 5 (cinco) participantes:

Planejo as aulas práticas de maneira que os alunos com deficiência tenham a possibilidade de participar. Utilizo a criatividade para construção de aulas, buscando através das atividades lúdicas, recreativas e esportivas incluir todos os alunos, os próprios colegas de turma incentivam a participação das crianças com deficiência (S1, S4, S7, S8, S11)

Finalmente, em relação ao nível de atuação do professor de Educação Física na inclusão, o Gráfico 3 explica que os resultados são equivalentes em 9% dos profissionais pesquisados, cujas respostas foram: bom, conscientizadora, deficiente, inadequada, ineficiente, insuficiente, integradora ou satisfatória.



Fonte: Questionário de pesquisa, 2018.

Conforme observa-se no gráfico 3, o destaque maior foi para a resposta precária, para 18% dos profissionais pesquisados. Houve ainda 9% que não opinaram sobre este questionamento.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que os saberes docentes acerca da compreensão da inclusão na área da Educação Física ainda caminham a passos lentos, necessitando de uma formação inicial mais acentuada com a prática profissional que sustente efetivamente a proposta da inclusão escolar de maneira igualitária a todos os envolvidos. Outro importante fato a ser considerado é que mesmo após muitas décadas de inserção da disciplina de Educação Física adaptada nos currículos de formação verificou-se que os docentes ainda sentem dificuldade de atuarem no contexto inclusivo. Desta forma, muitos docentes percebem a

importância da formação continuada para subsidiar e até mesmo aprimorar os conhecimentos do contexto formador.

Embora o contexto histórico da Educação Física seja marcado por valorização de corpos fortes, prevalecendo o ensino para o cuidado com a saúde e melhor desempenho físico, hoje esta perspectiva não é mais o cerne do objetivo desta área, uma vez que se busca um atendimento o mais inclusivo possível motivado pelo esforço individual dos profissionais de educação inclusiva, como proposta de uma educação que distancie práticas discriminatórias e excludentes.

## REFERÊNCIAS

- [1] AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da Educação Física. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, Mai.-Ago. 2005, v.11, n.2, p.223-240. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a5.pdf>>. Acesso em: 10 Abril 2018.
- [2] BENITES, Larissa Cerignoni; Neto, Samuel de Souza; Hunger, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.34, n.2, p. 343-360, maio/ago. 2008.
- [3] BEZERRA, Alex Fabiano Santos. Estratégias para o Ensino Inclusivo de Alunos Com Deficiência nas Aulas de Educação Física. Dissertação de Mestrado. universidade Estadual Paulista, 2010 Marília. 108 f.
- [4] BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. CP Parecer 009/2001, de 8 de CP Parecer 009/2001, de maio de 2001a. Documenta n. 476, p. 513-562.
- [5] \_\_\_\_\_, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- [6] COSMO, Jolimar. A formação do professor De Educação Física na Perspectiva da inclusão: Um estudo em anais do conbrace/connice. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S859-S876, abr./jun. 2014.
- [7] CHICON, J.F; NASCIMENTO, S.F. Formação continuada de professores Educação Física na perspectiva da inclusão. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 17., 2011, Porto Alegre. Anais eletrônicos. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 1-12. Disponível em: <[http://www.rbconline.org.br/congressos/index.php/XVII\\_CONBRACE/2011/index](http://www.rbconline.org.br/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/index)>. Acesso em: 31 Mai, 2017.
- [8] DARIDO, Suraya Cristina. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. *MOTRIZ - Volume 1, Número 2*, 124-128, Dezembro/1995.
- [9] FALKENBACH, Atos Prinz; et. al. A formação e a prática vivenciada dos professores de Educação Física diante da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/docs/cd/resumos/251.pdf>>. Acesso em: 05 Mai 2018.
- [10] FIORINI, Maria Luiza Salzani. Concepção do professor de educação física sobre a inclusão do aluno com deficiência. Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011 Marília. 143 f.
- [11] FIORINI, M. L. S; MANZINI, E. J. Formação continuada do professor de Educação Física com foco na inclusão escolar. *Revista. Educ. PUC – Campinas*, 21(1): 59-73, jan./abr., 2016.
- [12] SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade. In; GAMBOA, Sílvia. Sánchez. (org.) – 7 ed. – são Paulo, Cortez,2009. (Coleção Questões da Nossa Época; v42).
- [13] TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 3. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

# Capítulo 20

## *Classe hospitalar: Reflexões acerca da atuação do pedagogo*

*Elen Saluana da Silva Buffo Montanari*

*Milene Bartolomei Silva*

**Resumo:** A educação se faz presente em vários espaços que cercam a vida do ser humano. A atuação do Pedagogo é possível em diversas áreas específicas, assim como no ambiente hospitalar, através das classes hospitalares. Existe um aparato legal em relação a atuação deste profissional no hospital, assim como legislações que materializam a inclusão das crianças e adolescentes na classe hospitalar, afim de contribuir para a continuação dos estudos por elas, mesmo fora da escola regular. O presente artigo é resultado de questionamentos levantados no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Desenvolvimento Humano e Inclusão (GEPEDHI) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), sobre a atuação profissional do pedagogo no ambiente hospitalar, em específico na classe hospitalar. O objetivo deste estudo é apresentar alguns apontamentos, com base no levantamento bibliográfico, de como consiste a prática pedagógica do educador atuante na classe hospitalar. A pesquisa pauta-se no referencial teórico dos estudos de Bock (1999), Ceccim (1999), Fonseca (1999 e 2003), Saldanha (2013), Ortiz e Freitas (2001), Wallon (1968), além de fundamentar-se legalmente na de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), e no documento do Ministério da Educação Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações (2002). Um dos resultados obtidos foi que esta área de atuação do pedagogo na classe hospitalar ainda é muito pouco estudada e explorada no Brasil, apesar de possuir leis que materializam os direitos das crianças e dos adolescentes a estarem inseridos neste ambiente. Não existe ainda uma formação específica para o pedagogo hospitalar, apenas tímidas sugestões de atuação pontuadas no documento do Ministério da Educação de 2002. Teóricos pontuam a importância da escuta pedagógica e afetividade no processo de ensino aprendizagem, consideradas se fazer presente na atuação do Pedagogo no ambiente hospitalar.

**Palavras-chave:** Pedagogo Hospitalar. Classe Hospitalar. Ensino-Aprendizagem.

## 1 INTRODUÇÃO

Através da participação da linha de pesquisa “Educação, Saúde e práticas Educacionais” no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Desenvolvimento Humano e Inclusão (GEPEDHI) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em que atualmente nele é realizado estudos e discussões sobre a classe hospitalar e sobre os demais conhecimentos que norteiam este campo de atuação, surgiu um questionamento: Como se dá a atuação dos professores da classe hospitalar? Existe uma formação específica para eles?

A educação se faz presente não apenas no âmbito formal da escola, mas em vários espaços que cercam a vida do ser humano, mesmo estando atrelados conscientemente à escola. Precisamos lembrar que a educação, a aprendizagem também pode acontecer em outros contextos, como por exemplo, o hospital. A atuação do Pedagogo é possível em diversas áreas específicas, como na educação infantil, educação nos anos iniciais, educação de jovens e adultos, e no ambiente hospitalar através das classes hospitalares. Assim, discutiremos neste trabalho sobre esta temática, com base em levantamento bibliográfico e discussões ao longo da pesquisa que está sendo realizada junto ao Grupo de Estudo, em específico voltada para a atuação dos professores que atuam na classe hospitalar.

Em decorrência da necessidade de se atender crianças e adolescentes que precisam se afastar do âmbito escolar por algum motivo de doença e assim, ficar internados, surgiu esse campo de atuação do pedagogo que visa estabelecer os procedimentos necessários a essas crianças e adolescentes hospitalizados com o nome de Pedagogia Hospitalar ou Classe Hospitalar.

Para atuar no hospital, o professor é amparado legalmente em âmbito nacional, pelo documento intitulado Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Estratégias e Orientações, criado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2002, este material aponta algumas orientações sobre o perfil do educador neste espaço,

O professor que irá atuar em classe hospitalar ou no atendimento pedagógico domiciliar deverá estar capacitado para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais, identificando as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de frequentar a escola, definindo e implantando estratégias de flexibilização e adaptação curriculares. Deverá, ainda, propor os procedimentos didático-pedagógicos e as práticas alternativas necessárias ao processo ensino-aprendizagem dos alunos, bem como ter disponibilidade para o trabalho em equipe e o assessoramento às escolas quanto à inclusão dos educandos que estiverem afastados do sistema educacional, seja no seu retorno, seja para o seu ingresso (BRASIL, 2002, p. 22).

Este documento pontua alguns procedimentos didáticos-pedagógicos relevantes na prática do Pedagogo hospitalar. Este profissional não atua de forma isolada no hospital, mas em conjunto com uma equipe multidisciplinar (médicos, enfermeiros, técnicos de enfermagem, pediatra, psicólogo), o Pedagogo deve fazer parte da equipe de assistência ao educando, tanto para contribuir com os cuidados da saúde, quanto para aperfeiçoar o planejamento de ensino. A consulta ao prontuário e o registro de informações neste documento também pertence ao desenvolvimento das competências deste professor (BRASIL, 2002).

Neste documento do MEC (BRASIL, 2002), pontua que o professor hospitalar deverá ter a formação pedagógica preferencialmente em Educação Especial ou em cursos de Pedagogia ou licenciaturas, ter noções sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características delas decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam do ponto de vista afetivo. Compete ao professor adequar e adaptar o ambiente às atividades e os materiais, planejar o dia-a-dia da turma, registrar e avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido.

Diante deste campo de atuação do Pedagogo, que ainda é considerado novo e pouco conhecido e explorado no Brasil, tornou-se relevante conhecer e contribuir um pouco mais sobre a atuação do educador da classe hospitalar.

## 2 DESENVOLVIMENTO

Esse trabalho é resultado de uma pesquisa desenvolvida no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Desenvolvimento Humano e Inclusão (GEPEDHI) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com

alunos do curso de Pedagogia. Essa pesquisa está sendo realizada em 2 (dois) hospitais público do município de Campo Grande-MS no setor da classe hospitalar desde 2016.

Inicialmente, foi feito um levantamento bibliográfico sobre esse tema, no qual todos os alunos puderam refletir, discutir tanto a criança como o Pedagogo da Classe Hospitalar. Em outro momento, a pesquisa está sendo realizada em lócus, juntamente com a orientação da professora coordenadora da pesquisa, alunos da Pedagogia e professores da classe hospitalar que são cedidos pela Secretaria Estadual de Educação (SED) do estado de Mato Grosso do Sul.

Um dos problemas da pesquisa é verificar como se dá a atuação dos professores da classe hospitalar e se existe uma formação específica para eles?

Embora a Classe Hospitalar, é considerado um campo pedagógico “novo”, não é nenhuma novidade para a cidade do Rio de Janeiro. O município é pioneiro e referência neste atendimento quando foi criada a primeira classe hospitalar, no Hospital Municipal Jesus, em Vila Isabel, no ano de 1960. Tal atendimento caracteriza-se na modalidade de Educação Especial por atender crianças e/ou adolescentes considerados com necessidades educativas especiais em decorrência de apresentarem dificuldades curriculares por condições de limitações específicas de saúde recuperando a criança num processo de inclusão oferecendo condições de aprendizagem (FONSECA, 1999).

No entanto, somente na década de 1990, foram criadas legislações específicas para nortear a Classe Hospitalar, como exemplo temos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA,1990), em especial, o artigo 9º, em que se refere ao direito à educação: “direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programa de educação para a saúde” e a lei dos Direitos das Crianças e Adolescentes Hospitalizados, através da Resolução nº 41 de 13 de outubro de 1995. Essas leis visam proteger a infância e a juventude e são consideradas uma forma de materialização dos seus direitos na sociedade.

A classe hospitalar está inserida na Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB,1996) como educação especial, no aspecto de educação inclusiva. A classe hospitalar tem como propósito promover a continuidade dos estudos durante o período de internação. O professor da escola regular e professor da classe hospitalar estabelecem um vínculo para contribuir na atuação do pedagogo hospitalar com esta criança. O principal objetivo da Classe Hospitalar é atuar no combate ao fracasso escolar, comum às crianças e aos adolescentes que são submetidos a internações longas e/ou frequentes, impossibilitando de acompanhar o ano letivo da escola regular (SALDANHA; SIMÕES, 2013).

Segundo documento do MEC (2002), a classe hospitalar é denominada como

Atendimento pedagógico educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental. Atendimento pedagógico domiciliar é o atendimento educacional que ocorre em ambiente domiciliar, decorrente de problema de saúde que impossibilite o educando de frequentar escola ou esteja ele em casas de passagem, casas de apoio, orfanatos e/ou outras estruturas de apoio da sociedade (BRASIL, 2002, p. 13).

Esses atendimentos especiais têm como principais finalidades orientações que permitam que a criança ou adolescentes inicie ou dê sequência aos seus estudos, como maneira de manter seus laços com a escola, mediante um currículo diferenciado às possibilidades e necessidades de cada criança, jovem ou adulto que se encontre impedido de frequentar o ensino regular por causa da enfermidade que lhes acometeu (BRASIL, 2002). Sob essa ótica da Educação Especial, as classes hospitalares e o atendimento pedagógico domiciliar não poderiam seguir os padrões do ensino regular, isso porque, a situação vivenciada pela criança enferma exige uma forma de trabalho diferenciada (BRASIL, 2002).

Portanto, em relação a prática pedagógica hospitalar, Fonseca (2003) pontua que a prática diária do Pedagogo Hospitalar visa dar continuidade aos estudos as crianças hospitalizadas, de forma a contribuir com a aprendizagem, minimizar as dificuldades e proporcionar a aquisição de novos conteúdos. É importante o desenvolvimento de programas lúdicos voltados a infância, programas sociointerativos, vinculando-se aos sistemas educacionais na modalidade de atenção integral a criança hospitalizada.

A classe hospitalar oferece à criança a vivência escolar, porém em outro ambiente. O professor, neste caso, precisa ter um planejamento estruturado e flexível. O ambiente da classe hospitalar deve ser acolhedor, um espaço pedagógico alegre e aconchegante fazendo com que a criança ou adolescente se desvincule



temporariamente das restrições que o hospital impõe. O comprometimento da saúde não impede o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo, inclusive se faz necessário desmistificar a ideia de que saúde é a ausência de doença, sendo que saúde vai muito além, é um conjunto de práticas envolvidas que proporcionam uma melhor qualidade de vida (ORTIZ; FREITAS, 2001).

Segundo Ceccim (1999) o acompanhamento pedagógico hospitalar favorece uma construção subjetiva da criança em desenvolvimento, diante dos laços de aprendizagens ali presente (relações com os colegas e relações de aprendizagens mediadas pelo professor), além de contribuir para a reinserção à escola após a alta. Este autor realiza algumas críticas ao trabalho lúdico dentro do hospital, pontua que o trabalho pedagógico realizado dentro do hospital deve apoiar-se no atendimento pedagógico educacional, com propostas escolares e não em propostas de educação lúdica, recreativa ou de ensino para a saúde, como são encontrados com facilidade nas salas de recreação, das brinquedotecas e dos movimentos de humanização hospitalar.

Temos enfrentado muitas vezes, salas de recreação e brinquedotecas hospitalares cheia de voluntários, de professores que passam o tempo todo desenhando, pintando atividades de datas comemorativas, sem ao menos discutir conteúdos curriculares das escolas regulares. Por essa razão, esse trabalho diferenciado dentro das classes hospitalares, deve ser desenvolvido em conjunto com as unidades escolares, com os sistemas de educação sejam federais, estaduais e municipais e com as direções dos estabelecimentos e dos serviços de saúde em que a criança esteja hospitalizado ou vinculado (BRASIL, 2002).

Na literatura específica sobre o atendimento pedagógico-educacional hospitalar não é vasta, mas aponta que o papel fundamental do professor hospitalar é atuar no desenvolvimento, aprendizagem e ao resgate da saúde daquela criança hospitalizada. Não se deve apenas ocupar criativamente o tempo dela, para que ela possa expressar e elaborar os seus sentimentos trazidos pelo adoecimento e pela hospitalização, assim como não é apenas abrir espaços lúdicos com ênfase no lazer pedagógico para que a criança esqueça por alguns momentos que está doente ou em um hospital. O professor deve atentar-se de permanecer dentro do hospital para operar com os processos afetivos de construção da aprendizagem cognitiva e permitir aquisições escolares às crianças. O contato com o professor e com uma escola no hospital (classe hospitalar) funciona de modo importante, como uma oportunidade de ligação com os padrões da vida cotidiana do comum das crianças, como ligação com a vida em casa e na escola. A educação no hospital integraliza o atendimento pediátrico pelo reconhecimento e pelo respeito às necessidades intelectuais e sócio-interativas que tornam peculiar o desenvolvimento da criança (CECCIM, 1999).

Ceccim (1999) ressalta a expressão “escuta pedagógica atenta e sensível” que deve ser praticada pelo educador hospitalar, em que a escuta se diferencia da palavra audição. Esta se refere aos órgãos do sentido, captação de sons, a primeira se refere a captação das sensações do outro realizando a integração ouvir-ver-sentir. Refere-se a uma sensibilidade aos processos psíquicos e cognitivos expressados pelo outro. Nesse sentido, o termo “escuta pedagógica” sugere que a prática dos professores que atuam nas classes hospitalares, que deve estar baseada numa atenção integral à vida. Operando com os processos afetivos, de diálogos e de escuta, e não somente em atividades escolares ou lúdicas.

Além da prática da escuta pedagógica, as contribuições de Wallon (1968) nos mostram que a afetividade no processo-ensino aprendizagem é um recurso fundamental do professor, sua compreensão do papel da afetividade neste processo é considerada um elemento importante para a sua eficácia. O aluno precisa sentir vontade de aprender, e o professor é quem pode despertar essa vontade no aluno, a afetividade na educação constitui um importante campo de conhecimento que deve ser explorado pelos educadores, uma vez que, por meio dela compreende-se a razão do comportamento humano, pois, a afetividade é uma grande aliada da aprendizagem.

A afetividade se faz presente nas relações interpessoais, Bock (1999) nos traz alguns conceitos sobre estas relações:

A aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas. A relação do indivíduo com o mundo está sempre medida pelo outro. Não há como aprender e aprender o mundo se não tivermos o outro, aquele que nos fornece os significados que permitem pensar no mundo a nossa vida. Veja bem, Vygotsky defende a ideia de que não há um desenvolvimento pronto e previsão dentro de nós que vai se atualizando conforme o tempo passa ou recebemos influência externa (BOCK, 1999, p. 124).

Desta forma, é extremamente importante acontecer uma troca de conhecimentos entre professor aluno, aprendizagem sendo considerado um processo que se dá de fora para dentro. A afetividade é um estado

psicológico do ser humano que pode ou não ser modificado a partir de situações, tal estado é de grande influência no comportamento e no aprendizado das pessoas juntamente com o desenvolvimento cognitivo. Faz-se presente em sentimentos, desejos, interesses, tendências, valores e emoções, ou seja, em todas as esferas de nossa vida (BOCK, 1999).

Wallon (1968, p. 68) traz a “dimensão afetiva como ponto extremamente importante em sua teoria psicogenética, apresenta a distinção entre afetividade e emoção”. Diretamente ligada a emoção, a afetividade consegue determinar o modo com que as pessoas visualizam o mundo e também a forma com que se manifestam dentro dele. Todos os fatos e acontecimentos que houve na vida de uma pessoa traz recordações e experiências por toda sua história, dessa forma, a presença de afeto determina a forma com que o indivíduo se desenvolverá (WALLON, 1968).

Portanto, o trabalho do pedagogo no ambiente hospitalar proporciona a garantia da continuidade do processo de aprendizagem, de forma mais afetiva, fazendo com que as crianças ao retornarem à escola não venham a se sentir em defasagem em relação aos seus colegas e que não percam o vínculo com a escola e seu cotidiano.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que a educação é um direito de todos e que se encontra amparada por nossa legislação, mesmo aqueles que por algum motivo estão afastados do ambiente escolar. Pensando sobre essa questão, as crianças e adolescentes hospitalizadas, não poderiam ser privadas desse bem tão precioso, pois caso contrário, seria como negar-lhes a continuidade de seu próprio desenvolvimento.

De acordo com o estudo realizado podemos observar que está área de atuação do Pedagogo em classe hospitalar ainda é nova e pouco explorada no Brasil. Porém existem leis, resoluções que materializam os direitos das crianças e dos adolescentes em participarem das Classes Hospitalares sem perderem o vínculo escolar. É extremamente importante o apoio familiar na inclusão da criança na Classe Hospitalar e apoio na atuação deste profissional, que está ali para proporcionar a continuidade de seus estudos.

Não existe ainda uma formação específica para atuação deste profissional, apenas algumas sugestões tímidas sobre a atuação do Pedagogo Hospitalar, propostas no Manual da Classe Hospitalar do MEC de 2002.

Foram encontradas na literatura, sugestões para um trabalho pedagógico hospitalar, como a escuta pedagógica e utilização da afetividade nas relações de ensino-aprendizagem. A afetividade só é estimulada através da vivência, na qual o educador estabelece um vínculo de afeto com o educando. A criança precisa de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem, principalmente em um ambiente em que ela está cercada de elementos, que muitas vezes causam uma fragilidade afetiva, o medo, insegurança, saudade de casa e da família. O afeto pode ser uma maneira eficaz de se chegar perto do educando, e a ludicidade em parceria, desde que não seja utilizada apenas como passa tempo.

Frente as inúmeras dificuldades da Classe Hospitalar, a atuação pedagógica, sua prática é um ganho para a sociedade, porém ainda necessita de maior reconhecimento tanto pelos que necessitam de atendimento como para a formação dos pedagogos, investimento em infraestrutura e materiais pedagógicos nos ambientes hospitalares.

### REFERÊNCIAS

- [1] BOCK, Ana Mercês Bahia Bock (org). Psicologia: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 13ªed. 1999.
- [2] BRASIL. Ministério da Educação. Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. Brasília, DF: Ed. MEC/SEESP, 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000423.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2017.
- [3] \_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Retificado em 27 set. 1990. Não paginado. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 25 maio 2017.
- [4] \_\_\_\_\_. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução nº 41 de Outubro de 1995 (DOU 17/19/95).

- [5] \_\_\_\_\_. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 159). Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proen/ldb\\_11ed.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proen/ldb_11ed.pdf)> Acesso em 24 maio 2017.
- [6] CECCIM, Ricardo Bug. Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar. Revista Pedagógica Pátio, n.10, p.41-44, ago./out., 1999. Disponível em: <http://www.cerelepe.faced.ufba.br/arquivos/fotos/84/classehospitalarceccimpatio.pdf>. Acesso em: 27 maio 2017.
- [7] FONSECA, Eneida Simões. Atendimento no Ambiente Hospitalar. 1. ed. São Paulo: Memnom, 2003.
- [8] FONSECA, E. S. A situação brasileira do atendimento pedagógico-educacional hospitalar. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 117-129, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a09.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2017.
- [9] SALDANHA, G. M.; SIMÕES, R. R. Educação escolar hospitalar: o que mostram as pesquisas. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 19, n. 3, p. 447-464, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n3/10.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2017.
- [10] ORTIZ, Leodi Conceição Meireles. FREITAS, Soraia Napoleão. Classe hospitalar: um olhar sobre sua práxis educacional. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 82, n. 2000/2002, p. 70-77, jan./dez. 2001.
- [11] WALLON, Henri. A Evolução Psicológica da Criança. Lisboa: Edições 70, 1968.

# Capítulo 21

## *Ensino de língua inglesa: Desafios, possibilidades e formação docente*

*Ana Cláudia Milani Ramos*

*Claudia Lucia Landgraf Valério*

*José Márcio Nerone Leite*

**Resumo:** Diversas escolhas e reflexões devem ser feitas quando o professor de Língua Inglesa entra em sala de aula, tais como: o método a ser utilizado, o contexto de vida do aluno, como trabalhar a língua de maneira que faça sentido no cotidiano dos alunos, maneiras de avaliar os alunos, como trabalhar o currículo, as crenças sobre o aprendizado da língua, entre outros fatores que acompanham os docentes. Há uma lacuna entre o ensino real e o ideal, nesse prisma, existe a necessidade de expor tais inadequações, assim sendo, o objetivo desse trabalho é abordar as teorias e os métodos de aprendizagem que integram as práticas, perspectivas e lacunas no ensino da LI, o que faremos por meio de pesquisa bibliográfica.

**Palavras-chave:** Ensino; Letramento Crítico; Formação Contínua.

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas há um crescente número de pesquisas em linguística aplicada, bem como técnicas, abordagens e práticas de ensino de Língua Inglesa (LI). Apesar do crescimento considerável, as línguas estrangeiras ainda ocupam pouco espaço na educação brasileira, sendo classificadas como sem importância e até mesmo frívolas, ainda que nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000) elas sejam destacadas como tão notáveis quanto as outras disciplinas do currículo.

Nesse viés, o processo de ensino-aprendizagem de línguas, o docente é apontado como um dos principais motivos o fracasso do ensino, contudo, existem literaturas que apontam outros atores e caminhos a serem seguidos, conforme discorreremos com base em pesquisa bibliográfica.

## 2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No contexto de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, Cox & Assis-Peterson (2002), discorrem a respeito da importância de os professores conhecerem as teorias e abordagens de aprendizagem para que possam criar contextos que engajem efetivamente os alunos.

Leffa (1988) chama nossa atenção para o fato de que, no ensino de línguas, a metodologia empregada pode fazer a diferença entre o fracasso e o sucesso da aprendizagem. Todavia, ela não é um fator determinante, uma vez que devem ser levadas em conta inúmeras variáveis que interferem na aprendizagem do aluno.

Moita Lopes (1996), salienta que para evitar que o professor seja um mero executor de métodos alheios, ele necessita de um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem, sabendo assim, mediar a produção de conhecimento, seus usos e saber como atuar.

Mendes (2007) argumenta que a eficácia da prática pedagógica depende diretamente da ampla ação entre alunos e professores, uma vez que o docente tem a privilegiada posição de sugerir, negociar, motivar e orientar as mudanças cabíveis para a fluidez da aprendizagem.

Para Paiva (2009), o professor precisa saber a língua que leciona, pois ninguém consegue ensinar aquilo que não sabe. A autora ainda salienta que a metodologia mais adequada não é aquela que é imposta como importante. Deve-se partir do pressuposto de que língua deve ser ensinada em toda sua complexidade comunicativa, visto que o aluno, quando motivado, utiliza a língua fora do espaço escolar ouvindo músicas, filmes, com jogos eletrônicos, entre outros. Dessa maneira, a autora afirma que o ensino não deve se restringir apenas a sala de aula, o curto tempo de aula deve ser aproveitado para despertar o interesse do aprendiz de forma a transpor a sala de aula e levá-los em busca de singulares experiências com a língua.

Nessa perspectiva, o professor não é o único ator principal da sala de aula, mas ele é o responsável pelo incentivo à autonomia do aprendiz e devemos dar-lhes opções daquilo que gostariam de estudar, da música atual que querem ouvir, de uma atividade que os motivem e que os deixariam em contato com a língua.

Rajagopalan (2009) salienta que o docente deve oportunizar aos seus alunos o contato com diversas variedades de ritmos e sotaques da Língua Inglesa. De certa maneira, o autor dialoga com aquilo que Siqueira (2011) chama de “mundo plástico” que propõe o livro didático, onde os falantes ou são britânicos ou americanos, possuem lindas casas, alto status social, possuem o “padrão” arcaico de família, entre outras coisas que não fazem parte da vida e nem do cotidiano do aluno aprendiz do inglês.

Nesse contexto, Magalhães (1997, p.172) argumenta que os atores devem estar envolvidos em um constante processo reflexivo de forma que “os sentidos construídos, conteúdos, programas, atividades e materiais didáticos escolhidos, pudessem ser retirados do senso comum dado pelo discurso dominante e questionados”.

Outra discussão que cabe levantar são as crenças de permeiam os espaços escolares de que não se aprende LI em escola pública. Cabe refletirmos, então, se não é na escola, onde será? Dias & Assis-Peterson (2006), demonstram que professores, alunos, pais e a comunidade escolar de maneira geral, não acreditam que os alunos são capazes de aprender. Dias (2006, p.89) em suas entrevistas traz em diversos momentos vozes que corroboram com essa forte crença. Tomamos como exemplo a fala de um dos pais entrevistado pela autora: “eu acho que é no curso desse negócio (de inglês), que ele vai aprender mesmo”.

Como forma de fomentar reflexões sobre as práticas pedagógicas, Papa (2008) sugere que sejam feitos grupos de discussões por professores que promovam ricas discussões sobre os problemas do cotidiano escolar.

Diante de diversos pesquisadores da Linguística Aplicada que evidenciam tais problemáticas, todavia, tendo em vista a complexidade do ensino de LI, bem como a formação de professores, este trabalho propõe levantar reflexões acerca do Ensino de Língua Inglesa por meio do ensino crítico.

Com base nos autores supramencionados, vale salientar que a abordagem pedagógica crítica no ensino do inglês, visa a formação crítica do aluno, mas também conduz os professores de inglês para a busca dessas capacidades e habilidades.

Nesse sentido, há diversas pesquisas que apontam que muitos professores não possuem fluência ou competência comunicativa na língua que lecionam, tampouco o domínio dos gêneros e a noção do letramento crítico, ou seja, o professor precisa ter formação para tais domínios.

Para Nóvoa (1997), a formação deve incitar o professor a uma concepção crítico-reflexiva, na qual desenvolva um pensamento autônomo e simplifique as dinâmicas de auto formação. O autor discorre que o professor em formação é um investidor em seu desempenho pessoal, para ter um trabalho livre, criativo, criando seus projetos.

Estar em formação também implica em estar aberto à construção de uma identidade pessoal, esta que também é a profissional, ou seja, devemos também olhar o professor sob o prisma pessoal, um ser que possui experiências, emoções, motivações, expectativas e crenças, pois a formação do professor não pode ser desvinculada de sua pessoa, uma vez que, conforme Nóvoa (2011, p.56), “O professor é a pessoa”. Desse modo, o professor é um indivíduo único e singular, sendo impossível separar as dimensões profissionais das pessoais, visto que ensinamos aquilo que somos e podemos nos encontrar muito naquilo que ensinamos.

Tardif (2000, p.15) também defende a perspectiva de que o “professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”. Nóvoa (2011), salienta que a formação do professor constitui-se de uma (re)construção permanente de sua identidade pessoal, por meio de reflexões sobre suas práticas pedagógicas e investimentos em seu próprio conhecimento, por isso, faz-se importante investir na pessoa, pois seu trabalho consiste em construir práticas que conduzam os alunos a aprendizagem e ao conhecimento.

Para Kleiman (2005), o papel do professor é como mediador dos sistemas de conhecimentos pertinentes. Nessa perspectiva, podemos inferir que o professor, suas práticas pedagógicas e identidade docente, possuem papel fundamental no letramento, que leva em conta o ambiente social, histórico e político, tendo em vista que o processo identitário pode ser (re)construído colaborativamente por meio de inúmeros enunciados.

Celani (1996, p.19), apresenta a visão de que o professor melhor desenvolve-se na prática pedagógica quando reflete sobre a mesma. A autora salienta que enxerga o perfil do professor de Língua Inglesa menos como apenas conhecedores de teorias linguísticas, de aprendizagem e falantes próximos a nativos e cada vez mais com profissionais reflexivos, envolvidos na produção de conhecimento “centrado na sala de aula, produzido nesse contexto, envolvendo professores e alunos em constante interação entre teoria e prática, uma verdadeira pesquisa-ação”.

### 3 CONCLUSÕES

Nessa lógica, o aprender contínuo é essencial e deverá ser concentrado na pessoa do professor. Podemos inferir também que o letramento crítico e o domínio dos gêneros são de fundamental importância nas aulas de LI, bem como a preparação do professor para a utilização de tal ferramenta de ensino, por meio de reflexões sobre suas ações e da gestão de seus saberes. O letramento crítico vai para além da alfabetização. Ele engloba o contexto social, cultural e identitário, tanto do aluno quanto do professor.

## REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. 2000.
- [2] CELINI, M. A. A. O Perfil do Educador de Ensino de Línguas: o que muda? Anais do I Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Língua Estrangeiras (I ENPLE), p.115-120. Florianópolis: UFSC. In LEFFA, V.J. (Compilador). Trabalhos em Linguística Aplicada (TELA) CD-ROM 2ª Ed. 1996, p.115-120.
- [3] COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. *Polifonia*, Cuiabá, v. 5, p. 1-26, 2002.
- [4] DIAS, M.H.M. O lugar do inglês na escola pública: (des)crenças de atores da escola e da comunidade. Dissertação de Mestrado. Cuiabá: UFMT, 2006.
- [5] DIAS, M. H. M; ASSIS-PETERSON. A. A. de. O inglês na escola pública: vozes de pais e alunos. *Polifonia*, Cuiabá, v.12, n.2, p.107-128, 2006.
- [6] JESUS, D.M.; LIMA, T.B. Para além do discurso do fracasso: os sentidos da aprendizagem em alunos de língua inglesa de uma escola pública. In: JESUS, D.M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. São Paulo: Pontes Editores, 2016, p.81-98.
- [7] KLEIMAN, A. As metáforas conceituais na educação linguística do professor: índices da transformação de saberes na interação. In: KLEIMAN, A.; MATÊNCIO, M. L. M. (Orgs.). *Letramento e formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- [8] RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional a prática docente. In: LIMA, D. C, de. *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo, 2009, p.39-46.
- [9] LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.
- [10] MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M.C. C (Org.), *A Formação do professor como um profissional crítico*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p.59-86.
- [11] MOITA LOPES, L. P. da. A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública. in: *Oficina de Linguística Aplicada – a natureza social educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.
- [12] NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote: Lisboa, 1997.
- [13] NÓVOA, A. *O regresso dos professores*. Pinhais: Melo, 2011.
- [14] PAIVA, V. L. M. de O e. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C, de. *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo, 2009, p.31-38.
- [15] PAPA, S. E. G. *Prática pedagógica emancipatória: o professor reflexivo em processo de mudança – um exercício em Análise Crítica do Discurso*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.
- [16] SIQUEIRA S. O ensino de inglês na escola pública: do professor postiço ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, D. C. (Orgs). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

Autores



**ADARLINDO VASCONCELOS DA SILVA JÚNIOR**

Administrador (FIT / ISES UNAMA), Pedagoga (UFPA), Especialista em Educação Inclusiva e Políticas de Inclusão (UCAM), Mestrado em Educação (UFOPA), Servidor Público Federal, Professor Universitário, Monitor de Professor, Educador Infantil e Educação de Jovens e Adultos, Atualmente é administrador do Departamento Administrativo da Universidade Federal do Oeste do Pará e professor de Educação Básica no Município de Santarém-PA-BRA.

**ADRIANA SALETE LOSS**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Estágio no Exterior, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/Portugal (2008-2009) e Pós-doutorado em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2014-2015) e financiado pela CAPES. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada/URI (1997), Especialização em Psicopedagogia pela URI (campus de Erechim), Mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2003). É Professora Associada da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS - (2010). Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: Educação, subjetividades e cotidianidade; Educação Intercultural; Educação Popular e Paulo Freire; Formação pessoal e profissional dos professores; Educação Integral; Currículo.; Didática; Ensino-Aprendizagem.

**ADRIANA VAZ**

Doutora e mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná. Especialista em História da Arte do Século XX pela EMBAP. Graduação em Educação Artística com Habilitação em Desenho pela Universidade Federal do Paraná. Realizou estágio em residência pós-doutoral pela Universidade Federal de Minas Gerais, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação, da Faculdade de Educação, na linha de pesquisa História da Educação. Artista e professora da Universidade Federal do Paraná, no Departamento de Expressão Gráfica e no Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Tecnologias e Linguagens, do Grupo de Pesquisa História Intelectual e Educação (GPHIE), ambos na Universidade Federal do Paraná, e do grupo Pesquisa em Artes da UNICENTRO.

**ALESSANDRA DE PAULA PEREIRA**

Graduada em Psicologia pela Faculdade de Letras e Ciências (FACEL). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em Letras/Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC). Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Pós-Graduada em Gestão da Educação e Políticas Públicas Educacionais. Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Integrante do Núcleo de Estudos de Pedagogia Social – NEPS, do Grupo de Pesquisa Educação Preventiva Integral e Desenvolvimento Humano e da Comunidade de Prática de Pesquisa – CPP, da UFPR.

**ANA CLÁUDIA MILANI RAMOS**

Mestre em Ensino pelo Instituto Federal de Mato Grosso, linha de pesquisa Linguagens e seus Códigos. Graduada em Letras Português/ Inglês pela Universidade Federal de Mato Grosso. Possui Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Inglês como professora de Língua Inglesa. Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) por dois anos, atuando em escola pública. Participou do Projeto Língua Inglesa Acessível (LIA) por 1 ano, onde ensinava Língua Inglesa para cegos. Atualmente é servidora Técnica Administrativa Educacional (TAE) do Instituto Federal de Mato Grosso - Campus São Vicente.

### **ANDREA IMBIRIBA DA SILVA**

Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (2004). Especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Estadual do Pará (2006). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física e atividade física voltada para a qualidade de vida de empresas e espaços educacionais não formais. Atualmente desenvolvo minha atividades profissionais na Universidade Federal do Oeste do Pará, com o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais, mestre em Educação.

### **ANDRÉA SANTOS SILVA SILVEIRA**

Atua na área das tecnologias educacionais e da revisão textual. Concluiu o curso de Licenciatura em Letras - Português e respectivas Literaturas da UFPel em 2010/1. Participou de projetos de pesquisa e de extensão na UFPel e atuou como tutora a distância pelo Regesd/UFPel em 2011. Além disso, participou do Grupo de Pesquisa Tecnologia e Comunicação - TEDCOM, no Instituto Federal Sul-rio-grandense, com orientação do Prof. Dr. Luis Otoni Ribeiro. Mantém seus estudos acerca das TICs com ênfase em MOOCs e produção de escrita científica.

### **ANDREZZA MARIA BATISTA DO NASCIMENTO TAVARES**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN

### **ARACI ASINELLI-LUZ**

Graduada em História Natural pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, professora aposentada da UFPR. Professora permanente do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) e Programa de Pós Graduação Teoria e Prática de Ensino (PPGETPEN) - Setor de Educação da UFPR. Integrante do Núcleo de Estudos de Pedagogia Social (NEPS), do Grupo de Pesquisa Educação Preventiva Integral e Desenvolvimento Humano e da Comunidade de Prática de Pesquisa (CPP), da UFPR.

### **CARLINHO VIANA DE SOUSA**

Possui graduação em Licenciatura em Computação (2005) e mestrado em Educação (2015) pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Atualmente é professor assistente da UNEMAT, lotado no departamento de computação do campus de Alto Araguaia. Tem interesse principalmente nos seguintes temas: formação de professores, tecnologias digitais educacionais, educação, educação a distância, informática educativa, entre outros. É membro do grupo de pesquisa GENTE - Grupo de Estudos de Novas Tecnologias na Educação. Atualmente coordena o projeto de pesquisa Design Thinking para o ensino de algoritmos e programação: experimentação com alunos do curso de Bacharelado em Ciência da Computação - UNEMAT/Campus de Alto Araguaia.

### **CLAUDIA LUCIA LANDGRAF VALÉRIO**

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da PUC-SP (2015); Mestre em Estudos de Linguagem pela UFMT (2007); Especialista e Tecnologia Educacional pela PUC-RJ (2009) e Graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (1993). Atualmente é professora concursada do IFMT - Campus Cuiabá/Octayde Jorge da Silva. Tem experiência docente na área de Letras, com ênfase em Línguas Portuguesa - Leitura e Produção de Texto; Metodologia de Língua Portuguesa e Formação de Professor. Atua como pesquisadora no Grupo de Estudos em Ensino de Línguas e Literatura (GEELLI/IFMT), com trabalhos voltados à Formação de Professores e ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa em contextos presenciais e digitais. Professora orientadora do PROPGen - Mestrado em Ensino (IFMT/UNIC)). Membro do Conselho Consultivo da Revista VERBUM da Pós-Graduação de LP/PUCSP. e-mail: claudia.valerio@cba.ifmt.edu.br.

### **CLAUDIO JORGE GOMES DE MORAIS**

É licenciado em história (2000) e mestre em educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2002). Professor nos cursos de Comunicação Social e Psicologia. Pesquisa e escreve sobre teoria crítica da cultura, história social e cinema. É editor da revista eletrônica Psicologia e Saberes. Publicou os seguintes livros: O desafio da notícia e a crise da modernidade (Catavento, 2005) e O cinema educativo em Pernambuco (CBA, 2018). Possui inúmeros artigos publicados em revistas e jornais, entre esses destacam-se: O discurso encantatório do neoliberalismo, O mundo psicoglobalizado pelo capital e O não eu na lógica da modernização global.

### **DALMIR PACHECO DE SOUZA**

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (2014), Mestre em Educação (2008) ambos pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Tem experiência na área de Ciência Política, com ênfase em Ciência Política, Educação, Trabalho e Tecnologia e Educação Especial. Professor Efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) e Coordenador Geral do Programa Arumã/ IFAM - Formação de Professores em Educação Especial (2010), APOEMA - Núcleo de Tecnologia Assistiva do IFAM (2012) e do Centro de Referência Maloca Acessível - Acessibilidade Comunicacional em Recursos Didáticos e Paradidáticos da Rede Federal de Educação Tecnológica (2017).

### **DAYANA INSFRAN JORCUVICH**

Mestre em Psicologia (2019) pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGpsi) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) sob orientação da Profa. Dra. Veronica Aparecida Pereira, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Graduada em Psicologia (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Desenvolveu pesquisa de Iniciação Científica Intitulada: "Análise das variáveis da relação mãe e bebê no primeiro ano de vida" sob orientação da Profa. Dra. Veronica Aparecida Pereira. Participou de eventos com apresentação de trabalhos durante o XII Congresso Nacional de Educação (2015), I Congresso de Educação da Grande Dourados (2015) e III ENEPEX (2016).

### **DAYANE GONÇALVES FERREIRA**

Mestranda em Construção Metálica pela Universidade Federal de Ouro Preto. Especialista em Docência do ensino superior pela Universidade Vale do Rio Doce (2018). Especialista em Estruturas pela Faculdade Redentor (2014). Graduada em Engenharia Civil pela Universidade Vale do Rio Doce (2012). Atua como docente na Universidade Vale do Rio Doce desde 2013, onde ministra disciplinas na área de estruturas para os cursos de Engenharia Civil, Engenharia Civil e Ambiental, e Arquitetura e Urbanismo. Atua também em projetos de pesquisa e extensão universitária.

### **EDIVÂNIA PAULA GOMES DE FREITAS**

Atualmente é graduanda do Curso de Pedagogia da UEPB. Foi instrutora educacional - SENAI - Departamento Regional da Paraíba. Tem experiência na área de Educação e na indústria como técnica em Segurança do Trabalho.

### **EFRAIM DE ALCÂNTARA MATOS**

Licenciado e Mestre em Matemática, Bacharel em Ciência e Tecnologia pela UFERSA. Especialista em Matemática pela FIJ. Experiência no ensino básico e no ensino superior. Atuei como Coordenador de Pesquisa e Inovação Tecnológica e Chefe de Gabinete do Câmpus Ipanguaçu. Tem experiência na educação à distância como tutor e professor com a disciplina de Cálculo I. Atualmente é professor no IFRN e na UFERSA (bolsista UAB). Tem experiência com Análise, Cálculo Diferencial e Integral I e II, Funções de Variáveis Complexas, Álgebra Linear, Teoria dos Números Estatística e Estágios Supervisionados.

### **ELEN SALUANA DA SILVA BUFFO MONTANARI**

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (2012), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2018) e mestrado em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2019).

### **ERONICE RODRIGUES FRANCISCO**

Graduada em LETRAS (2007), pela Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT. Licenciada também em Pedagogia oferecida Faculdade Albert Einstein- FALBE. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdades Integradas de Cassilândia- FIC. Mestre em Ciências da Educação oferecido pela Universidad Gran Asunción- INIGRAN, localizada no Paraguai. Atuo na carreira docente, especificamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Participei de vários cursos complementares e programas como Programa de Formação de Professores Alfabetizadores PROFA, curso de Extensão: Pró-LETRAMENTO em MATEMÁTICA, curso de Aperfeiçoamento para LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

### **GREICIMÁRA SAMUEL DO NASCIMENTO ZICK**

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS; Especialista em Educação Interdisciplinar pelo Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai/IDEAU; Licenciada em Pedagogia, Educação Infantil, Gestão Educacional e Formação Pedagógica do Profissional Docente pela Universidade Regional Integrada/URI. É professora da rede municipal de Erechim, tendo atuado na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Coordenação Pedagógica. Tem experiência na área de Educação Infantil; Ensino Fundamental; Formação de Professores e Educação Integral.

### **HERNANI CIRO SANTANA**

Doutorando do Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestre em Engenharia Ambiental pela Universidade Federal de Ouro Preto (2013). Gestão Ambiental pela Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde (2010). Professor da Universidade Vale do rio Doce e Coordenador do Curso de Engenharia Civil e Ambiental. Ministra as disciplinas Saneamento e Meio Ambiente, Tratamento de Águas de Abastecimento e Residuárias, Hidrologia e Gerenciamento de Resíduos Sólidos, Sistema de Gestão Ambiental para os cursos de graduação em Engenharia Civil, Engenharia Civil e Ambiental e Arquitetura. Representante da sociedade civil na diretoria executiva do CBH rio Doce e na Câmara Técnica de Gestão de Eventos Críticos, membro do conselho consultivo da Fundação Renova. Tem experiência na área de Ciências Ambientais, com ênfase em Gestão Ambiental.

### **IRANI LAUER LELLIS**

Doutora (2013), Mestra (2008) em Psicologia pela Universidade Federal do Pará e graduada em Psicologia (2003). É professora Adjunta na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), docente no Instituto de Educação e no mestrado em Educação (Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE). Tem desenvolvido estudos na área da Psicologia da Educação, Econômica e do Desenvolvimento, com ênfase em temas sobre Socialização Econômica, Cognições e práticas docentes, brincadeira e Habilidades Sociais. Coordena o grupo de pesquisa em habilidades sociais e educação (GHASOE) e o projeto de pesquisa: Cognições e práticas docentes sobre habilidades de vida e desempenho acadêmico.

### **ISABELA ROCHA IZIDORO**

Mestre em Psicologia (2019) pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPG-Psi) pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sob orientação da Prof. Dra. Veronica Aparecida Pereira, com bolsa da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento de Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT). Graduada em Psicologia (Licenciatura e

Bacharelado) pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Desenvolveu pesquisa de Iniciação Científica intitulada: Análise da interação mãe-bebê e desenvolvimento infantil nos seis primeiros meses de vida, com bolsa PIBIC/UFGD no período de agosto/2015 a julho/2016 e bolsa PIBIC/CNPQ de agosto/2016 a julho/2017 sob a orientação da Prof. Dra. Veronica Aparecida Pereira.

### **ISAURO BELTRÁN NÚÑEZ**

Doutor em Educação. Professor Titular da Universidade do Rio Grande do Norte, Campus Natal. Coordenador-orientador da Pesquisa "Análises dos processos avaliativos da Comperve/UFRN".

### **IVICKSON RICARDO DE MIRANDA CAVALCANTI**

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN.

### **JANAINA ALINE DOS SANTOS E SOUZA**

Mestra em Sociologia da Educação, na área da pós graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, atua como professora da rede pública estadual de São Paulo. Pesquisadora, desenvolve projetos pedagógicos numa linha de formação crítica e multiculturalista, proporcionando através do ensino da língua e de literatura a discussão de questões sobre os indígenas e afrodescendentes brasileiros, bem como oficializando a prática prevista na lei 11.645/2008. Ademais, formada em letras, português-francês, também pela Universidade de São Paulo, tem experiências no contexto das escolas indígenas Guarani Mbya, localizadas nas regiões periféricas da cidade de São Paulo.

### **JAQUELINE BATISTA DE OLIVEIRA COSTA**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho de Presidente Prudente (2000); mestrado em Educação -"Formação de Professores" pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho de Presidente Prudente - UNESP/SP (2004) e Doutorado em "Psicologia da Educação" pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2011). Professora Adjunta do Curso de Graduação e Pós-Graduação (Mestrado) em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, (Dourados/MS). Coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Desenvolve pesquisa na área de Formação de Professores, Representações Sociais; Violência e Indisciplina na Escola e Adolescência.

### **JOSÉ MÁRCIO NERONE LEITE**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás - UFG, linha de pesquisa Fundamentos dos Processos Educativos. Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Cândido Mendes - UCAM. Graduado em Letras Português e Inglês pela Universidade de Várzea Grande - UNIVAG e Bacharelado em Turismo pela Universidade Cândido Rondon - UNIRONDON. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Inglês e como professor de Língua Inglesa. Participou como colaborador de Artes Cênicas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) por um ano no Centro de Referência de Jaciara pelo Instituto Federal de Mato Grosso. Foi professor contratado de Língua Inglesa pela rede Municipal e Estadual em Cuiabá e também na rede particular de Ensino. Atualmente sou servidor efetivo como professor de Língua Inglesa e Portuguesa do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) - Campus São Vicente.

### **JOSÉ OXLEI DE SOUZA ORTIZ**

É Mestrando em Educação e Ciência pela FURG (2017- 2019), e possui graduação em Design Digital pela Universidade Federal de Pelotas (2014), e formação técnica em Desenho Industrial pelo CEFET-RS (2002). E faz parte do grupo de pesquisa TEDCOM - IFSul - Tecnologias Educacionais na Conectividade e Mobilidade, com ênfase de pesquisa no Design Educacional para Ubiquidade. Atuou também como professor pesquisador nos cursos EaD da Universidade Federal de Pelotas (2016 a 2018). Tem experiência na área de Design Digital e Gráfico, participando na construção de materiais didáticos para educação, com ênfase nos seguintes temas: design educacional, programação visual, EAD, gamificação, hiperídia e interatividade.

### **JULIANE FALCONIERIS SANTOS OLIVEIRA**

Graduada em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Norte (IFRN). Atuou durante 3 anos e 10 meses como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tem experiência na área de Química, com ênfase em Educação Química. Especialista em Ensino de Ciências e Matemática (IFRN). cursando Química Bacharelado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Atualmente atua como bolsista estagiária no Laboratório de Combustíveis e Lubrificantes (LCL) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, com prestação de serviços a Agência Nacional de Petróleo (ANP).

### **LEANDRA SILVA SANTOS**

Graduanda do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual da Paraíba -UEPB. Participação em eventos, como ouvinte e apresentações orais. Trabalha na ONG IDE - Projeto Sociais. Atuou por três anos no Projeto Pequenin@s, como professora de reforço de leitura e escrita, para crianças carentes, do 1º até o 5º ano do Ensino Fundamental I. Atualmente ministra aulas bíblicas, no respectivo projeto. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. No ano de 2017, trabalhou como coordenadora de local de Aplicação, no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM

### **LEOMARCOS ALCANTARA FORMIGA**

Possui graduação em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (1991), Mestrado em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2003). Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração de Recursos Humanos, Educação, com ênfase em formação e profissionalização docente, políticas públicas educacionais e organização escolar

### **LUCAS FERNANDES SILVA**

Psicólogo (CRP 15/3493) pelo Centro Universitário - CESMAC (2012). Especialista em Docência para o Ensino Superior (2017-2018). Formação em Psicologia Transpessoal (Associação Transpessoal de Alagoas, 2014). Pesquisador do Grupo CuraRe Religião e Cura (UFAL). Aluno Especial no Programa de Pós-graduação em Educação (UFPE) na disciplina Introdução à Psicologia e à Educação Transpessoal. Os principais interesses de pesquisa estão centrados nas áreas de Psicologia Social, Análise do Discurso, Análise de Conteúdo e áreas afins.

### **LUCIA HELENA RINCÓN AFONSO**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP 2002). Professora adjunta da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Integrante do PPGE/PUC Goiás, na linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa registrado no CNPQ, Políticas Educacionais e Gestão Escolar (Site: <http://gppege.org.br>) e da Rede de Pesquisa registrada na FAPEG, Estado, Instituições e Políticas Educacionais. Membro efetiva do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, representando a União Brasileira de Mulheres.

Atualmente é Diretora de Comunicação da Associação dos Professores da Universidade Católica de Goiás, membro da Coordenação Nacional da União Brasileira de Mulheres.

### **LUIS OTONI MEIRELES RIBEIRO**

Pós-doutor em Educação (UFSC), Doutor em Informática na Educação (UFRGS), Mestre em Tecnologia (UTFPR), Especialista em Educação Continuada e a Distância (UNB). Profissional que atua na Educação Profissional de nível técnico e tecnológico desde 1988 no IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (antigo CEFET-RS). Chefiou e implantou o Departamento de Educação a Distância do IFSul. Atua como professor no Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do IFSul. É líder do Grupo de Pesquisa - TEDCOM - Tecnologias Educacionais na Conectividade e Mobilidade.

### **MÁRCIO ADRIANO DE AZEVEDO**

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN

### **MARIA CRISTINA DAS GRAÇAS DUTRA MESQUITA**

Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Professora do Programa de Pós Graduação-Mestrado e Doutorado da PUC GO, Coordenadora da Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais, Coordenadora do Curso e Pedagogia da PUC Goiás, Membro do grupo de Pesquisa: Políticas Educacionais e Gestão Escolar <http://gppege.por.br>

### **MARIA DA GUIA DOS SANTOS**

Pedagoga. Licenciada em Letras Português pela Universidade Estadual da Paraíba. Pós- graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Professora no Ensino Fundamental II na Escola Daura Ribeiro da Silva na Cidade de Pedro Régis-Pb.

### **MARIA ESPERANÇA FERNANDES CARNEIRO**

Possui graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1975), Mestrado em História pela Universidade Federal de Goiás (1982) e Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998). Atualmente é professora titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Membro do Grupo de Pesquisa: Políticas Educacionais e Gestão Escolar. Site: <http://gppege.org.br>.

### **MARIA JESSIANE ALEXANDRE DA SILVA**

Graduanda em Estatística da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, atuou como Bolsista colaboradora da Pesquisa "Análises dos processos avaliativos da Comperve/UFRN".

### **MEIRYLLIANNE SUZY CRUZ DE AZEVEDO**

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba, formação continuada em "Cinema de Animação e Educação"; Monitora no projeto de extensão, "Cineduc: Articulando cinema, História e Educação"; Participante do programa de Iniciação Científica - UEPB/CNPq, no projeto intitulado "Educação Histórica e Filmes Históricos entre Práticas e Representações", com o subprojeto "Educação Histórica, Cinema e Juventude", sob orientação da Professora Senyra Martins Cavalcanti; Monitora do II Congresso Internacional de Educação Inclusiva - CINTEDI e II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva Autora e Coautora de artigos apresentados no CONEDU e CINTEDI; Monitora e participante no curso "Foucault e a educação: acerca da disciplina, governo e cuidado de Si" Com formação em pedagógico (Normal), pela Escola estadual Padre Emídio Viana Correia no ano de 1996. Experiência com turmas das séries iniciais, infantil e fundamental I, em escolas particulares e no Colégio Estadual da Polícia Militar, na cidade de João Pessoa.

**MILENE BARTOLOMEI SILVA**

Doutora em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro Oeste pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (1991) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2005). Atua como professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, Didática e Estágio supervisionado em Educação Infantil. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Desenvolvimento Humano e Inclusão como coordenadora da linha de Pesquisa Educação, Saúde e Práticas Educacionais. Diretora da Faculdade de Educação da UFMS.

**OZIANE JOSÉ DOS SANTOS**

Formada em pedagogia, está no 3º módulo de Libras (Língua Brasileira de Sinais), tem experiência de três anos como professora do ensino Fundamental I em uma escola pública do município de Pedro Régis-PB e está sempre participando de eventos acadêmicos que possa lhe trazer conhecimento para assim poder atender melhor seus alunos.

**PATRÍCIA MARIANO OLIVEIRA DA SILVA**

2004 - Graduação em Ciências Biológicas - Universidade de Pernambuco - UPE. 2014 - Especialização em Gestão Ambiental Empresarial - UFAM. 2013 - Curso Especial de Formação Pedagógica para Docentes - IFAM. 2015 - Curso de Especialização em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - IFAM. 2019 - Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción - UAA.

**RAELMA MEDEIROS DANTAS**

Graduada em Pedagogia e especialista em Leitura e Produção de Texto pela UFRN, com experiência profissional em Coordenação Pedagógica, Professora do Ensino Fundamental (anos iniciais) e colaboradora do grupo de pesquisa intitulado de "Análises dos processos avaliativos da COMPERVE/UFRN".

**RAFAEL GOMES SENTONE**

Oficial da Polícia Militar do Paraná (2007). Bacharel em Segurança Pública pela Academia Policial Militar do Guatupê - APMG (2009) Licenciado em Educação Física pela UniBrasil (2014) Bacharel em Educação Física pela UniBrasil (2016) Mestre em Educação Física pela UFPR (2016) Autor do livro "Atividade Policial Militar no Brasil. Efeitos do trabalho policial após jornada de trabalho noturno em Policiais Militares do Paraná" (2017) Membro fundador da Academia de Letras dos Militares Estaduais do Paraná - AMEPAR (2018)

**SANDRA CRISTINA BEZERRA DE BARROS**

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1984). Atualmente é 705/001 professor do magistério superior 4 da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Leitura e produção de textos, atuando principalmente nos seguintes temas: seleção de candidatos, avaliação de questões discursivas, elaboração de questões objetivas e produção textual.

**SANDRA ROSIMERE HERMES DOS SANTOS**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE - Linha de pesquisa: Políticas Educacionais: Gestão e formação de professores pela Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí. Graduada em Letras com habilitação em português/Inglês e Literaturas pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT (2001); Pedagogia pela Faculdade Albert Einstein - FALBE (2009). Especialista em Língua e Literatura pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT (2006) e Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Campos



Elíseos (2017). Professora efetiva na Rede Estadual de Mato Grosso, lotada na escola Maria Auxiliadora - Alto Araguaia/MT.

### **SUELEY CARVALHO COSTA**

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Licenciada Plena em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará. Participa do Grupo de Pesquisa Cognições e Práticas Formativas Educacionais em Espaços Escolares e não Escolares. Atualmente atua como professora efetiva do quadro dos servidores do Estado do Pará ministrando para o ensino Fundamental e Médio. Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias. Assuntos de interesse: Educação inclusiva, Atividades para pessoas com deficiência, estudo sobre o corpo e atividades corporais.

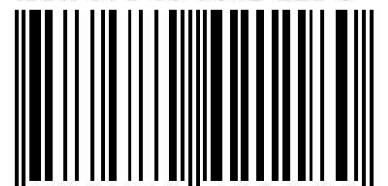
### **TATIANE DELURDES DE LIMA-BERTON**

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Cenecista de Campo Largo (FACECLA). Graduada em Tecnologia em Gestão Pública pela Universidade Estadual do Oeste (UNIOESTE/PR). Especialista em Educação Integral Transformadora pela Faculdade Vicentina junto à Embaixada da Finlândia. Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Integrante do Núcleo de Estudos de Pedagogia Social – NEPS, do Grupo de Pesquisa Educação Preventiva Integral e Desenvolvimento Humano e da Comunidade de Prática de Pesquisa – CPP, da UFPR.

### **WILDMA MESQUITA SILVA**

Mestre em Gestão Integrada do Território pela Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico. Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE) e Administração (FAGV). Possui experiência profissional na Educação Básica como coordenadora pedagógica. Atuou como tutora de sala nos cursos de Administração e Pedagogia. Atualmente é Pedagoga do setor Gestão Pedagógica (GEPE) da Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE. Atuante na coordenação, planejamento, desenvolvimento e implementação de projetos pedagógicos. Atendimento aos requisitos legais e normativos demandados pelos órgãos oficiais. Orientação, supervisão e avaliação das atividades de planejamento de ensino; atendimento aos coordenadores dos cursos na consolidação dos respectivos Projetos Pedagógicos; organização de oficinas pedagógicas com aplicação de metodologias ativas, priorizando o trabalho coletivo. Atendimento aos professores na orientação didático-pedagógica nos enfrentamentos diários de sala de aula. Elaboração de documentos oficiais e acadêmicos, entre outros. Os estudos concentram-se no campo da Educação, Educação Ambiental, Ensino Superior, Relação com o saber, Aprendizagem significativa e Metodologias Ativas. Como Mestranda, desenvolveu a pesquisa sobre os saberes e experiências de estudantes universitários sobre o Rio Doce.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7042-118-0



9 788570 421180